

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LISBETH SOARES

**Pedagogia Musical Aberta: por uma Educação Musical crítica,
inclusiva e transformadora**

São Paulo/SP

2022

LISBETH SOARES

**Pedagogia Musical Aberta: por uma Educação Musical crítica,
inclusiva e transformadora**

Versão revisada

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Karina Soledad M. Molina

São Paulo/SP

2022

Autorizo a reprodução total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Sp Soares , Lisbeth
Pedagogia Musical Aberta - por uma Educação Musical crítica, inclusiva e transformadora / Lisbeth Soares ; orientadora Karina Soledad Maldonado Molina. -- São Paulo, 2022.
203 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

1. Pedagogia Musical Aberta . 2. Pedagogia Histórico-Crítica . 3. Educação Musical . 4. Educação Inclusiva . 5. Psicologia Histórico-Cultural. I. Maldonado Molina, Karina Soledad, orient. II. Título.

SOARES, Lisbeth. *Pedagogia Musical Aberta: por uma Educação Musical crítica, inclusiva e transformadora*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

Aprovada em 19 de setembro de 2022.

Banca Examinadora

Prof. Dra. Karina Soledad Maldonado Molina - orientadora
ESALQ/USP

Prof. Dr. Jaime Francisco Parreira Cordeiro
FEUSP

Prof. Dra. Valéria Peres Asnis
UFU

Prof. Dra. Verônica dos Reis Mariano Souza
UFSE

Prof. Dr. Thiago Xavier de Abreu
UFSCar

A Ata da Defesa, assinada pelos membros da Comissão Examinadora, consta no processo de vida acadêmica da aluna.

“Essa é nossa tarefa como educadores. Para se intrometer nessa ordem imposta. Se nos limitarmos a nos mantermos nos limites rígidos de nossas obrigações formais como funcionários do sistema, como domesticadores musicais, será difícil para nós exercer qualquer influência no futuro ou para que nossas ações tenham quaisquer consequências em relação a ele. Mas se nos movermos um pouquinho, então...”
(AHARONIÁN, 2004, p. 37, tradução nossa)

“[...] os seres humanos não nascem para sempre no dia em que as mães os dão à luz. A vida os obriga outras e muitas vezes a se parirem a si mesmos.”
(Gabriel Garcia Marquez em “O amor nos tempos do cólera”)

DEDICATÓRIA

Aos meus amores, Adriano, Eloá e Íris.
Ao meus pais, Oduvaldo e Saléth.
Às minhas irmãs, Milena e Fabíola.
Ao meu irmão, Olavo.
À querida amiga Yara Scaglia, com eterna gratidão.

*Onde estiver sempre trago vocês
Dentro do meu coração.
Onde estiverem me levem também.
Somos um só coração.
("Onde estiver", de João Bosco)*

AGRADECIMENTOS

Ao concluir um trabalho desse porte, tenho a clareza de que, sozinha, jamais conseguiria chegar até aqui, pois as pessoas que colaboraram, em vários momentos e de várias formas, são muitas. Externalizo, inicialmente, meu eterno agradecimento aos meus pais, Oduvaldo e Saléth, que sempre torceram por mim mas que, infelizmente, não puderam acompanhar em vida o momento da finalização deste processo. Ao Adriano e às nossas filhas, também expresso meu amor incondicional. Às minhas irmãs e ao meu irmão, aos meus sogros, Júlia e Eduardo, agradeço pelo incentivo, pelo apoio e por estarem sempre presentes.

Agradeço às professoras Verônica Mariano e Valéria Asnis e aos professores Jaime Cordeiro e Thiago Xavier de Abreu pela disponibilidade em participar da banca e pelos importantes comentários feitos sobre o meu trabalho. Foi um momento de grande aprendizado! Ao professor Thiago, agradeço pela generosidade e pela partilha nas discussões sobre Pedagogia Histórico Crítica e Educação Musical.

Estendo meus agradecimentos aos amigos da Fundação das Artes de São Caetano do Sul, em especial à Cássia Bernardino, César Franco e Daniel Volpin, que me deram o suporte necessário nos momentos mais difíceis; às “doidas da USP”, Ana Lúcia e Emillyn, e às amigas que a FEUSP me deu - Miriam, Kizz, Daniela, Cristiane e Andréa - pelos vários encontros, caronas, discussões e trocas; tudo isso só me fortaleceu!

A Léo Borne, pela parceria que vai sendo fortalecida a cada conversa e à Ethel Batres e Micael Carvalho dos Santos, por terem, gentilmente, disponibilizado materiais relativos ao FLADEM.

Aos professores da FEUSP, aos demais funcionários e aos colegas da Representação Discente: foi um grande prazer retornar aos bancos universitários e ter mais uma oportunidade de aprendizado. Viva a Universidade pública!!

Não posso deixar de agradecer à professora Teca Brito, por ser uma grande referência em minha vida profissional e pelas contribuições na etapa de Qualificação. Seus escritos, suas práticas e suas reflexões sobre a Educação Musical para as crianças são essenciais para o meu pensar e meu fazer musical.

Por fim, agradeço muito à professora e orientadora Karina Molina, pela solidariedade e pelos aprendizados ao longo do percurso, os quais me fizeram vislumbrar novos horizontes e me fortaleceram tanto como professora quanto como pesquisadora.

RESUMO

SOARES, Lisbeth. **Pedagogia Musical Aberta: por uma Educação Musical crítica, inclusiva e transformadora**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

A pesquisa ora apresentada, de caráter teórico e estruturada a partir do método do materialismo histórico-dialético, tem como objetivo geral “estabelecer um diálogo entre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a Pedagogia Musical Aberta (PMA), uma proposta do Fórum Latino-Americano de Educação Musical (FLADEM), identificando as contribuições deste diálogo para uma Educação Musical crítica, inclusiva e transformadora”. Nesta perspectiva, indica a Psicologia Histórico-Cultural (PsiHC) como fundamento psicológico e a Declaração de Salamanca como documento de referência para a discussão da Educação Musical e da Educação Inclusiva. Apresenta a PMA como objeto de estudo e analisa diversas publicações vinculadas ao FLADEM para localizar as bases epistemológicas desta proposta que é apresentada como diferenciada no campo da Educação Musical. Tendo como principais referências as produções de Dermeval Saviani, Newton Duarte, Violeta Gainza e Marisa Fonterrada, dentre outros autores, propõe a discussão de conceitos e abordagens pertinentes à Educação Musical, dando destaque para o Modelo Conservatorial e os Métodos Ativos, em uma perspectiva histórica. Defende a importância da Educação Musical Escolar, considerando a aprendizagem de Música como um direito, que, no entanto, ainda permanece sendo privilégio de algumas pessoas. Reflete sobre as polarizações entre Pedagogia Tradicional e Pedagogia Nova, Educação Musical e Musicalização, localizando a PMA nesse contexto sócio-histórico e questionando se esta pode ser considerada uma nova ideia pedagógica, à luz das proposições da PHC. Estabelece relações desses argumentos com a Educação Inclusiva, apresentando um breve histórico sobre a construção social dos conceitos de normalidade/anormalidade, bem como de talento/aptidão musical, expondo as contradições entre a ideia de Música para todos e Música para alguns. Discute sobre as consequências da valorização da prática em detrimento da teoria no campo da Educação Musical e conclui apresentando alguns limites e desdobramentos da pesquisa, com proposições para uma possível superação da polarização entre o Modelo Conservatorial e os Métodos Ativos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Educação Musical. Pedagogia Histórico-Crítica. Pedagogia Musical Aberta. Psicologia Histórico-Cultural

ABSTRACT

SOARES, Lisbeth. **Open Music Pedagogy: for a critical, inclusive and transformative Music Education** 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

The research presented here, of a theoretical nature and structured from the method in historical-dialectical materialism, has the general objective of “establishing a dialogue between Historical-Critical Pedagogy (PHC) and Open Musical Pedagogy (PMA), a proposal of the Latin American Music Education Forum (FLADEM), identifying the contributions of this dialogue to a critical, inclusive and transformative Music Education”. In this perspective, it indicates Historical-Cultural Psychology (PsiHC) as a psychological foundation and the Salamanca Declaration as a reference document for the discussion of Music Education and Inclusive Education. It presents the PMA as an object of study and analyzes several publications linked to FLADEM to locate the epistemological bases of this proposal that which is presented as differentiated in the field of Music Education. Having as main references the productions of Dermeval Saviani, Newton Duarte, Violeta Gainza and Marisa Fonterrada, among other authors, it proposes the discussion of concepts and approaches relevant to Music Education, highlighting the Conservatorial Model and Active Methods, in a historical perspective. It defends the importance of School Music Education, considering music learning as a right, which, however, still remains a privilege for some people. It reflects on the polarizations between Traditional Pedagogy and New Pedagogy, Musical Education and Musicalization, locating the PMA in this socio-historical context and questioning whether this can be considered a new pedagogical idea, in the light of the PHC propositions. It establishes relations between these arguments and Inclusive Education, presenting a brief history of the social construction of the concepts of normality/abnormality, as well as musical talent/aptitude, exposing the contradictions between the idea of Music for all and Music for some. It discusses the consequences of valuing practice to the detriment of theory in the field of Music Education and concludes by presenting some limits and developments of the research, with propositions for a possible overcoming of the polarization between the Conservatorial Model and Active Methods.

Keywords: Critical-Historical Pedagogy. Historical-Cultural Psychology. Inclusive Education. Music Education. Open Musical Pedagogy.

RESUMEN

SOARES, Lisbeth. **Pedagogía Musical Abierta: por una Educación Musical crítica, inclusiva y transformadora** 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

La investigación que aquí se presenta, de carácter teórico y estructurada a partir del método en el materialismo histórico-dialéctico, tiene como objetivo general “establecer un diálogo entre la Pedagogía Histórico-Crítica (PHC) y la Pedagogía Musical Abierta (PMA), propuesta del Fórum Latinoamericano de Educación Musical (FLADEM), identificando los aportes de este diálogo a una Educación Musical crítica, inclusiva y transformadora”. En esta perspectiva, señala la Psicología Histórico-Cultural (PsiHC) como fundamento psicológico y la Declaración de Salamanca como documento de referencia para la discusión de la Educación Musical y la Educación Inclusiva. Presenta PMA como objeto de estudio y analiza algunas publicaciones vinculadas a FLADEM para ubicar las bases epistemológicas de esta propuesta que se presenta diferenciada en el campo de la Educación Musical. Teniendo como referencias principales las producciones de Dermeval Saviani, Newton Duarte, Violeta Gainza y Marisa Fonterrada, entre otros autores, propone la discusión de conceptos y enfoques relevantes para la Educación Musical, destacando el Modelo Conservatorio y los Métodos Activos, en una perspectiva histórica. Defiende la importancia de la Educación Musical Escolar, considerando el aprendizaje musical como un derecho, que, sin embargo, sigue siendo un privilegio para algunas personas. Reflexiona sobre las polarizaciones entre Pedagogía Tradicional y Pedagogía Nueva, Educación Musical y Musicalización, ubicando a la PMA en este contexto socio histórico y cuestionando si esta puede ser considerada una nueva idea pedagógica, a la luz de las propuestas de la PHC. Establece relaciones entre estos argumentos y la Educación Inclusiva, presentando una breve historia de la construcción social de los conceptos de normalidad/anormalidad, así como talento/aptitud musical, exponiendo las contradicciones entre la idea de Música para todos y Música para algunos. Discute las consecuencias de valorar la práctica en detrimento de la teoría en el campo de la Educación Musical y concluye presentando algunos límites y desarrollos de la investigación, con proposiciones para una posible superación de la polarización entre el Modelo Conservatorio y los Métodos Activos.

Palabras-llave: Educación Inclusiva. Educación Musical. Pedagogía Histórico-Crítica. Pedagogía Musical Abierta. Psicología Histórico-Cultural

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Material geral analisado.....	p. 65
Tabela 2 – Número total de trabalhos publicados nas Memórias dos Seminários Internacionais.....	p. 69
Tabela 3 – Trabalhos selecionados nas Memórias dos Seminários Internacionais.....	p. 75
Tabela 4 – Dados gerais da Revista FLADEM Brasil 2020.....	p. 76
Tabela 5 – Categorização de trabalhos publicados nas Memórias.....	p. 162

LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música
ECA-USP	Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo
FLADEM	Fórum Latino-americano de Educação Musical
IJME	<i>International Journal of Music Education</i>
ISME	<i>International Society for Music Education</i>
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
PHC	Pedagogia Histórico-Crítica
PMA	Pedagogia Musical Aberta
PsiHC	Psicologia Histórico Cultural
RELEM	Rede Latino-americana de Educação Musical
SLDEM	Seminário Latino-americano de Educação Musical

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO	18
Concepções teóricas	21
Justificativa da pesquisa: o Estado da Arte	24
A Tese: estrutura geral.....	28
CAPÍTULO 1: PEDAGOGIA HISTÓRICO - CRÍTICA (PHC) E AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A PEDAGOGIA MUSICAL ABERTA (PMA)	31
1.1. PHC e o diálogo com a Educação Musical: Música e Educação para todos.....	32
1.2. Contribuições da Psicologia Histórico Cultural (PsiHC).....	44
1.3. Percurso metodológico	50
CAPÍTULO 2: A PEDAGOGIA MUSICAL ABERTA COMO OBJETO DE PESQUISA	59
2.1. O FLADEM e a busca por uma identidade latino-americana.....	61
2.2. Em busca de outras fontes de pesquisa: publicações do FLADEM	65
2.2.1. Documentos institucionais.....	66
2.2.2. Memórias dos Seminários Internacionais.....	68
2.2.3. Revistas FLADEM Brasil.....	75
2.2.4. Livros.....	77
2.3. “Pedagogia musical aberta é a que não é fechada”: primeiras observações sobre o objeto de estudo	83
Capítulo 3: PEDAGOGIA MUSICAL ABERTA NA PERSPECTIVA HISTÓRICA: MUITO ALÉM DE ENSINAR “MUSIQUINHAS”.....	93
3.1. Educação Musical ou Musicalização? As possibilidades para o fazer musical.....	95
3.2. Ideias pedagógicas na Educação Musical: modelos, métodos, propostas e diferentes abordagens	104
3.2.1. O Modelo Conservatorial: ultrapassado ou atual?.....	105
3.2.2. Métodos ativos: A Educação Musical no século XX	115
3.3. Pedagogia Musical Aberta: uma nova ideia pedagógica?.....	125
CAPÍTULO 4: EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INTERSEÇÕES COM A PEDAGOGIA MUSICAL ABERTA.....	139
4.1. Corpos medidos e categorizados: a construção sócio-histórica da anormalidade, da deficiência e do talento/aptidão musical	142

4.2. Educação Musical Inclusiva à luz da PHC: o modelo médico e o modelo social de deficiência	153
4.3. Educação Musical Inclusiva: um olhar sobre as produções do FLADEM	161
4.4. PHC e PMA: um diálogo possível	167
4.4.1. A relação entre teoria e prática	168
4.4.2. A efemeridade dos saberes e a superficialidade dos currículos.....	170
4.4.3. Atribuições docentes: planejamento das aulas	173
4.4.4. Alunos como protagonistas, professores como coadjuvantes?.....	174
CONCLUSÃO: POR UMA PRÁXIS CRÍTICA, INCLUSIVA E TRANSFORMADORA	177
REFERÊNCIAS.....	190

APRESENTAÇÃO

A Música me acompanha desde que me conheço por gente. Ainda pequena, com cerca de 6 anos, meus pais me levaram para aulas particulares de piano. Eu não me recordo de ter tido algum contato anterior com qualquer instrumento ou mesmo de ter manifestado interesse em estudar algum, mas aos poucos fui me envolvendo e me dedicando cada vez mais. Foi um indicativo dos meus pais, que gostavam particularmente do piano, mas que eu continuei por ter tomado gosto.

A formação como professora também veio por sugestão familiar, já que minha mãe e minhas tias maternas tinham essa profissão. Assim, aos 14 anos, fui cursar o Magistério e, quando estava no terceiro ano, comecei a pensar na educação das pessoas com deficiência, devido à influência de uma professora que atuava na Sala de Recursos na escola onde eu estudava. Foi por intermédio dessa professora que tomei ciência do curso de Pedagogia com habilitação para a área da Educação Especial e fiz a escolha deste para o vestibular. Ingressei na FEUSP em 1987, já com a intenção de cursar a habilitação para a área da deficiência mental (nomenclatura da época).

O contato com a Educação Musical enquanto área de conhecimento e de pesquisa aconteceu quando participei de um Festival de Música em Londrina, ao final dos anos 1980. Como tinha terminado o Magistério e estava iniciando o curso de Pedagogia, achei que valeria a pena conhecer algumas abordagens metodológicas para o ensino de Música; me encantei com o que parecia ser um jeito muito diferente de aprender e de ensinar música.

Mais tarde, já atuando profissionalmente, tanto como professora de Música, quanto como professora de Educação Especial, me vi diante da necessidade de aprofundar os estudos, o que me levou a um curso de especialização. Na ocasião, meu trabalho de conclusão de curso apontava para a interseção entre as duas áreas de conhecimento - Educação Musical e Educação Especial. Depois me direcionei para o Mestrado e dei continuidade à temática, desta vez, voltando-me mais para a formação de professores.

Quando fui aprovada no processo seletivo para o tão sonhado Doutorado, já sabia que teria alguns desafios pela frente, porém não sabia que seriam tantos. Sendo professora com larga experiência na Educação Musical e na Educação Especial e Inclusiva, me vi diante da

importância de rever algumas posições teóricas e de buscar respostas mais consistentes para os dilemas que observava na prática profissional.

A primeira preocupação, comum a todas as pessoas que escolhem esse caminho, foi conciliar a vida pessoal e a vida profissional com a vida acadêmica - reorganizar horários, rotinas, estabelecer prioridades etc. Depois disso, vieram os desafios acadêmicos propriamente ditos: escolha das disciplinas, revisão de projeto, delineamento de objeto, questão de pesquisa e revisão de literatura.

Esse processo inicial já foi desafiador, pois fui, aos poucos, me entendendo e me posicionando como pesquisadora e não apenas como professora. A experiência profissional (a do ensino) somou-se à nova demanda (a da pesquisa) e passei a analisar, de forma mais aprofundada, a relação entre teoria e prática, também reconsiderando a minha própria atuação docente. Foi uma via de mão dupla, que me fez ficar ainda mais apaixonada pela Educação.

No decorrer do processo, outros desafios surgiram, sem que fosse possível prevêê-los. Um deles foi a pandemia da Covid-19, que assolou o mundo e deixou tudo suspenso por um tempo. Em 13/03/2020, fui aprovada pela banca da qualificação, mas depois tudo parou e o medo e a incerteza tomaram conta. No primeiro semestre de 2020, não tive condições de dar continuidade à pesquisa, pois, com o isolamento social, foi necessário reformular toda a minha atividade profissional, por meio da busca de recursos tecnológicos viáveis para o ensino de Música a distância, para crianças e jovens.

A vida familiar, obviamente, também teve suas reformulações. A preocupação com a doença em si e com a proteção de meus familiares foi muito intensa, pois estávamos em uma situação totalmente desconhecida e assustadora. A tensão aumentava conforme íamos observando nos noticiários o avanço da doença em nosso país. Todos nós sabemos que não foi fácil.

Só no segundo semestre voltei minha atenção para o relatório da qualificação, fazendo as devidas correções, mas já tendo a percepção de que não teria condições de continuar do mesmo ponto no qual havia parado, pois meu objetivo inicial era observar e analisar aulas de Música em contextos inclusivos. Como realizar esse tipo de pesquisa se tudo estava acontecendo de modo remoto?

Foi então que o estudo proposto foi totalmente reformulado, sendo necessário rever objetivos, metodologia e bases teóricas, posto que a opção, diante da situação, foi realizar um estudo de caráter teórico e investigativo. Apesar da dificuldade e da insegurança inicial que a

reorganização do estudo me trouxe, também considerando a preocupação com prazos estabelecidos, posso dizer que a reflexão sobre a atuação docente se manteve como um dos centros de atenção do meu estudo.

O outro desafio, também totalmente imprevisto e impensado, foi a perda dos meus pais no primeiro semestre de 2022. Foi um luto duplo, dolorido, difícil de lidar. Meu pai se foi numa situação relativamente esperada (mas não menos triste), pois, quando teve o diagnóstico de câncer, já estava em estágio terminal. Demos a ele, nos últimos meses de convívio conosco, muito carinho e toda atenção possível. Minha mãe partiu dois meses depois, pois não suportou uma infecção generalizada, que tomou conta do seu corpo já debilitado também por um tratamento de câncer. Ao contrário do meu pai, o prognóstico dela era bem positivo e sua partida foi uma fatalidade, daquelas em que a gente custa a acreditar... Então, me vi diante de nova necessidade de reconstrução, desta vez do ponto de vista pessoal.

Diante dessa situação e em meio à dor, juntei forças para finalizar a tese no prazo estabelecido, lembrando do que meu pai sempre dizia: “Tem que enfrentar”, me dando segurança para seguir, e do que minha mãe apontava: “Te vira!”, em tom irônico, porém sempre com muito carinho e me oferecendo todo o apoio necessário. Meu marido também foi um grande apoiador e estimulador, desde o começo, e, nesses momentos de luto, me deu o ombro para chorar e não deixou que eu desistisse. Também contei com o apoio total das minhas filhas, minhas irmãs e do meu irmão. Foram horas e dias de intensa dedicação, de muito estudo e reflexão: um grande aprendizado!

Foi nesse contexto desafiador que este estudo se desenvolveu e ganhou corpo. Espero que a sua leitura seja proveitosa para todas as pessoas que por ele se interessarem e que possa oferecer contribuições valiosas para a Educação.

INTRODUÇÃO

Este estudo nasce da articulação das experiências profissionais da pesquisadora, como professora em Escola de Música e como professora de Educação Especial, em rede pública de ensino. De caráter teórico, tem como alicerces a Pedagogia Histórico Crítica (PHC) e a Psicologia Histórico Cultural (PsiHC), as quais, por sua vez, se sustentam no materialismo histórico-dialético. Visando dar continuidade a estudos anteriores que buscaram compreender a Educação Musical na perspectiva da Educação Inclusiva, **apresenta a Pedagogia Musical Aberta (PMA) como objeto de estudo**, proposta defendida pelo Fórum Latino-americano de Educação Musical (FLADEM).

A opção por tratar a PMA como temática central foi se configurando ao longo das pesquisas e análises feitas, particularmente a partir da qualificação realizada em março de 2020 e das leituras feitas posteriormente a ela. Antes desse período, ou seja, durante os anos de 2018 e 2019, a proposta era discutir a Educação Musical, particularmente no tocante à educação de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE), prevendo coleta de dados a partir de observações de aulas coletivas. O foco, nesta primeira ideia, era dar maior destaque aos aspectos formativos procurando, a partir da problematização das práticas, trazer elementos teóricos à luz da Psicologia Histórico Cultural (PsiHC).

Com o advento da pandemia de corona vírus, tivemos a necessidade de alterar todo o nosso estudo, reconstituindo o problema de pesquisa e os objetivos e partindo, então, para um trabalho teórico. O interesse em estudar sobre a Educação Musical na perspectiva da Educação Inclusiva manteve-se, posto ser resultado de todo um percurso profissional, porém foi necessário reorganizar o processo, diante das novas circunstâncias.

Assim, a PMA, que antes tinha uma posição secundária nesta pesquisa, passou a ocupar um espaço central, o que fez com que buscássemos outras referências bibliográficas para melhor compreendermos o referido objeto de estudo. De início, identificamos a PMA como uma proposta mais flexível e inclusiva, não só por apresentar críticas a um trabalho mais enrijecido e voltado apenas para os aspectos técnico-musicais, mas também por ter como proposta a valorização de saberes não hegemônicos, buscando resgatar valores de povos e culturas que foram suprimidos pelos processos de colonização da América Latina.

Além disso, no contato mais direto com as práticas, algumas publicações e propostas da PMA, observamos as críticas a um ensino mais elitista, ou seja, a um ensino mais restrito a

determinadas pessoas, e a defesa da Educação Musical como um direito, posto que a Música é uma linguagem que permeia e é construída pela vida humana. Entendemos, então, que a PMA poderia ser uma alternativa mais robusta nesse cenário da Educação Musical na perspectiva da inclusão escolar, mesmo que as pesquisas na área ainda estejam permeadas por estudos que têm as condições diagnósticas como premissa, por vezes, sem considerar os condicionantes sócio-históricos.

Articulando isso à prática profissional, a sensação era a de estar diante de algo que já era realizado, e, ao mesmo tempo, de algo novo, que trazia novas questões e inquietações para se pensar as práticas na Educação Musical. Da nossa parte, nunca tivemos a intenção de adotar um método ou abordagem do campo da Educação Musical em sua integralidade e rigidez. Por outro lado, parecia algo novo e é justamente esta questão que norteia a tese apresentada pois, nesse contexto, surgiram novas inquietações relacionadas à articulação entre teoria e prática na Educação Musical.

Apontamos como **novas** inquietações porque o dilema entre teoria e prática já havia sido discutido em outros estudos que realizamos, particularmente no Mestrado em Educação Especial (SOARES, 2006), cujo objeto foi a formação e a atuação de professores de Música em escolas de Educação Básica, no atendimento a crianças com deficiência¹.

Na pesquisa de Mestrado, os resultados indicaram a importância de aprofundar a análise sobre a atuação docente, bem como sobre o processo de aprendizagem musical em um contexto inclusivo, aspectos que não foram desenvolvidos devido aos objetivos inicialmente traçados e às próprias limitações da pesquisa. Um dos pontos que gostaríamos de destacar diz respeito às práticas observadas nesse contexto: algumas tinham um caráter mais conservador, atendendo às demandas das unidades escolares (cumprimento de conteúdos estabelecidos ou ensaios para eventos, por exemplo), outras ficavam restritas à reprodução de alguns padrões rítmicos ou melódicos, a jogos musicais, não sendo observadas muitas situações em que os alunos fossem convidados a criar e/ou improvisar, o que nos chamou a atenção.

Naquela época, fizemos questionamentos acerca das concepções de Educação, Deficiência e Inclusão Escolar que fundamentavam as ações dos professores participantes. Também refletimos sobre as práticas em si, sobre as relações destas com as concepções e com aspectos mais amplos da Educação Musical.

¹ No referido estudo, nos pautamos nas questões diagnósticas e analisamos práticas musicais realizadas em escola regular, com alunas com deficiência física e com deficiência intelectual.

É relevante indicar que as inquietações se fizeram presentes tanto no âmbito acadêmico, quanto em nossa prática profissional e foi a busca por respostas que nos levou, inicialmente, à Psicologia Histórico-Cultural. A partir dos estudos dessa abordagem, das vivências profissionais e da participação nos encontros do FLADEM, fomos nos aproximamos da PHC e entendemos o ponto de convergência dessas duas correntes de pensamento: o materialismo histórico-dialético.

A PHC está fundamentada no pensamento marxista, ou melhor, nas concepções de mundo e de homem² que formam a base do materialismo histórico-dialético. Segundo Colares e Lombardi (2021), no final da década de 1970, começo dos anos 1980, Dermeval Saviani “estruturou uma teórica crítica de caráter dialético, articuladora da relação entre educação e suas determinações sociais tendo em vista a transformação da sociedade na perspectiva da classe trabalhadora” (COLARES; LOMBARDI, 2021, p. 41).

A PsiHC, como veremos mais adiante, também articula-se a partir do materialismo histórico-dialético, na medida em que busca explicar o desenvolvimento humano por uma perspectiva que se distancia da biológica, do natural. Entende que os seres humanos constituem-se como tal a partir das interações entre si e das interações com o meio em que vivem, produzindo sua própria existência.

Assim, tanto a PHC quanto a PsiHC constituem-se como base teórica e base metodológica deste estudo que ora apresentamos, o que significa que está organizado a partir da lógica dialética, visando apreender o concreto a partir da análise dos diferentes elementos que o compõem. As palavras de Saviani (2019) nos ajudam a compreender essa lógica:

Para apreender o concreto nós precisamos identificar seus elementos e, para isso, nós destacamo-los, isolamo-los, separamos uns dos outros pelo processo de abstração, procedimento este que é denominado de análise. Uma vez feito isso, nós precisamos percorrer o caminho inverso, isto é, recompor os elementos identificados rearticulando-os no todo que fazem parte, de modo a perceber suas relações. Com isso nós passamos de uma visão confusa, caótica, sincrética do fenômeno estudado chegando, pela mediação da análise, da abstração, a uma visão sintética, articulada, concreta. (SAVIANI, 2019, p. 72).

Em outras palavras, ainda de acordo com Saviani (1997), o estudo partiu da síntese para a síntese, pela mediação da análise de diferentes materiais relacionados ao objeto de estudo – a Pedagogia Musical Aberta – e acerca da Educação Musical e da Educação

² Em todo o texto utilizaremos a palavra homem para nos referir ao ser humano de forma genérica, sem fazer distinção específica de gênero. Também iremos utilizar a norma culta da Língua Portuguesa, a qual indica o uso do plural masculino quando há substantivos de gêneros diferentes. Tal posicionamento, no entanto, não significa que desconsideramos ou que desrespeitamos a diversidade humana no que diz respeito a esta questão. Esta foi uma escolha para dar maior fluidez ao texto, apenas.

Inclusiva. Trata-se, então, de um estudo teórico, feito a partir do levantamento bibliográfico, mas que não se desvincula da prática pedagógica e da reflexão sobre ela. Tendo exposto estes elementos iniciais, apresentaremos outros elementos introdutórios, os quais estão organizados em três partes: na primeira apresentaremos as concepções derivadas do materialismo histórico-dialético, a segunda trará a justificativa da pesquisa, com dados advindos do Estado da Arte. A terceira apresenta a estrutura da tese propriamente dita, indicando seus objetivos e a forma como os capítulos foram estruturados.

Concepções teóricas

As concepções que nortearam nosso estudo estão vinculadas ao materialismo histórico-dialético. A partir deste referencial depreende-se que o homem, enquanto ser natural, destaca-se dos demais seres não só por agir sobre a natureza, mas também, por transformá-la, ajustando-a às suas necessidades. De acordo com Saviani (2007), com base no pensamento marxista, a diferença do Homem para os demais seres vivos não pode ser explicada apenas pela presença da racionalidade, pela presença da fala ou pelos argumentos que o entendem como um ser composto de corpo e alma. A diferenciação está justamente, na forma como o homem age sobre a natureza, ou seja, no trabalho.

Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (SAVIANI, 2007, p. 154).

Desta forma, esta **concepção de trabalho** é um dos alicerces deste estudo, justamente por afastar-se da concepção capitalista que entende o trabalho como emprego. Para Duarte (Duarte 2010), "a atividade de trabalho é específica ao gênero humano e, em sua forma primária, consiste na transformação da natureza com vistas à produção dos meios necessários à vida humana". Nas palavras de Abreu (2018)

A forma de trabalho típico da sociedade capitalista é trabalho assalariado, isto é, uma espécie de relação de trabalho onde o trabalhador não recebe em troca de sua atividade o produto de seu trabalho, mas sim uma quantidade de dinheiro, a qual não é equivalente à quantidade de trabalho executado na produção (ABREU, 2018, p. 101)

A partir da concepção de trabalho, derivamos a **concepção de Homem** no contexto do materialismo histórico-dialético. Neste modo de pensar, o homem não é entendido apenas

pela sua essência metafísica (derivada do idealismo), nem apenas pela sua existência física (derivada do inatismo), mas sim por uma concepção dialética como um ser social, produtor da sua própria existência, por meio do trabalho, o que o diferencia dos demais animais. Nas palavras de Saviani e Duarte (2010, p. 431), o homem é "um ser que se desenvolve historicamente" e, portanto, está situado no tempo e no espaço.

A **concepção de Educação**, por motivos óbvios, é igualmente essencial para este trabalho. Apesar de Karl Marx, segundo Lombardi (2010), Saviani (2013b) e Colares e Lombardi (2021), não tê-la explicitado, depreende-se que ela é, igualmente, uma forma de trabalho, um processo de humanização, a partir do qual as novas gerações vão tendo contato com o saber e o conhecimento produzidos historicamente. Não se trata, portanto, de uma mera transmissão de conhecimentos, mas sim, de sua partilha e da produção de novos, de forma intencional e consciente, enquanto elementos fundamentais para a constituição integral do ser humano. Assim, “a essência do homem é um feito humano” (SAVIANI, 2007, p. 154). Segundo Abreu (2018, p. 158) o fenômeno educacional deve ser compreendido como o "processo de formação dos indivíduos como seres da sociedade".

Diante disso, Saviani (1984) categoriza a **Educação como um trabalho não-material**, pois o que produz são “conhecimentos, ideias, conceitos, valores, símbolos, atitudes, habilidades” (idem, p. 1). Nesta perspectiva, o ensino, enquanto ato educativo, é, ao mesmo tempo, ato de produção e ato de consumo do bem produzido.

Assim, a atividade de ensino, a aula, por exemplo, é alguma coisa que supõe, ao mesmo tempo, a presença do professor e a presença do aluno. Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)” (SAVIANI, 1984, p. 1/2).

Para este estudo que apresentamos, a compreensão desta ideia da Educação como trabalho não material é essencial, pois estaremos tratando do processo de humanização, ou seja, de um processo que não é dado e definido pelas condições biológicas, naturais: ao contrário é produzido nas práticas sociais. “Portanto, o que não é garantido pela natureza, tem que ser produzido historicamente pelos homens, aí se incluem os próprios homens” (SAVIANI, 1984, p. 2). Em outras palavras: "A educação, enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador" (SAVIANI, DUARTE, 2010, p. 423).

Tal fundamento é extremamente importante para discutirmos as bases da Educação Inclusiva, pois nos revela que não podemos naturalizar a condição de vida e de aprendizado

das pessoas com NEE apenas a partir dos dados biológicos. É preciso, de forma criteriosa e constante, dar atenção aos elementos sociais, culturais e econômicos que contribuem para a formação do ser humano.

Igualmente relevante é a compreensão de que a Educação não pode ser analisada de forma separada da esfera social, posto que não só faz parte dela como a influencia e por ela é influenciada. Assim, a concepção de Educação está diretamente associada à **concepção de História**, que não é compreendida como uma sequência linear de fatos, tendo apenas a cronologia como referência. A História, neste caso, é “decorrente das formas que, por meio do trabalho, homens e mulheres se relacionam com a natureza e entre si, para garantir a sobrevivência da espécie humana” (COLARES; LOMBARDI, 2021, p. 43). Isso significa que a contradição, assim como as rupturas e a continuidade, é inerente ao processo histórico.

O que se chama desenvolvimento histórico não é outra coisa senão o processo através do qual o homem produz a sua existência no tempo. Agindo sobre a natureza, ou seja, trabalhando, o homem vai construindo o mundo histórico, vai construindo o mundo da cultura, o mundo humano. E a educação tem suas origens nesse processo (SAVIANI, 2011, p. 81)

Diante disso, outro destaque importante é que estaremos considerando aqui a **Educação escolar**, ou seja, o ato educativo que acontece de forma sistematizada e institucionalizada. Isso porque, no processo histórico, as relações entre as pessoas e entre pessoas e natureza foi sofrendo alterações. Nas sociedades primitivas, "a atividade educacional não se diferenciava de outras práticas sociais, dissolvendo-se nas ações cotidianas dos indivíduos" (ABREU, 2018, p. 159); a Educação não era escolar, pois acontecia por meio do trabalho, da ação dos homens sobre a natureza: "eles aprendiam a cultivar a terra cultivando a terra" (SAVIANI, 2011, p. 82).

Com a apropriação da terra, ocorre uma divisão social: temos os proprietários e os escravos. Os primeiros não precisam trabalhar para sobreviver; já os escravos "trabalhavam para produzir sua existência e a dos seus senhores" (SAVIANI, 2011, p. 81). A escola, enquanto espaço institucionalizado para a Educação, surge para os proprietários, pois estes tinham tempo livre, enquanto a grande maioria da população continuava educando-se pelo trabalho. Assim a atividade educacional começa a se desvincular do trabalho propriamente dito, ou seja, desvincula-se das atividades "ligadas imediatamente à necessidade de reprodução da base material da vida" (ABREU, 2018, p. 159).

O advento do capitalismo gerou novas mudanças, trazendo a necessidade social de ampliação da instrução, bem como a criação dos sistemas escolares. Segundo Saviani (2011) e

Abreu (2018) a sociedade passou a ter a necessidade de formar seus indivíduos para que estes atuassem efetivamente dentro do sistema produtivo, não apenas para garantir sua sobrevivência, mas para atender aos interesses do capital. Por um lado, temos a busca pela universalização do ensino, posto ser importante saber ler, escrever, fazer cálculos; por outro ainda há uma diferenciação entre a Educação oferecida aos proprietários e aos trabalhadores. Para Saviani (2011, p. 79), perceber a Educação no contexto histórico implica em "percebê-la como também determinada por contradições internas à sociedade capitalista".

Relacionamos esses alicerces à Declaração de Salamanca (1994), a qual, além de ratificar o direito universal à Educação, apresenta o **conceito de Necessidades Educacionais Especiais (NEE)**. Neste conceito são reconhecidas as diferenças linguísticas, étnico-raciais, de gênero, derivadas de deficiências e/ou de dificuldades de aprendizagem, dentre outras, como parte da diversidade humana. Não há, assim, a prevalência das questões biológicas, posto que as condições socioeconômicas podem gerar obstáculos para o desenvolvimento e a aprendizagem, cabendo à escola identificar necessidades educacionais específicas, bem como as necessidades de apoio para cada aluno. Sendo assim, no decorrer do estudo, trataremos sobre a Educação Inclusiva sob essa ótica.

Justificativa da pesquisa: o Estado da Arte

A pesquisa aqui apresentada se justifica pelo fato de que a PMA ainda não é um objeto de estudo muito pesquisado em âmbito nacional. Em levantamento que fizemos para configurar o Estado da Arte, entre os meses de setembro/2020 e janeiro/2021, identificamos apenas duas dissertações, quatro artigos e uma entrevista que discutiram a PMA, após busca feita nos repositórios da BDTD, da CAPES, de universidades paulistas (USP, UNICAMP, UNESP, UFSCar e UNIFESP), bem como no Google Acadêmico e no banco de periódicos da CAPES. Essa busca considerou os seguintes critérios:

- Recorte cronológico: o período de 2009 a 2020;
- Apresentação da expressão **pedagogias musicais abertas** e suas variações – pedagogia musical aberta, pedagogias abertas, pedagogias musicais - no título e/ou no resumo e/ou nas palavras-chave.

Ao inserir estes critérios nos repositórios, nos deparamos com um número considerável de trabalhos – mais de 900 –o que chamou a nossa atenção. No entanto, observamos que a expressão delimitada por nós foi desmembrada pelos sistemas de busca, sem que essa fosse a nossa intenção, apesar dos delimitadores indicados. Isso resultou na apresentação de diversos

trabalhos, mas alguns sem nenhuma relação com o nosso objeto de estudo ou mesmo com a Educação.

Após o refinamento de todos os trabalhos coletados, o que foi feito pela leitura dos títulos e dos resumos e identificação das palavras-chave, bem como de alguns textos em sua integralidade, chegamos ao resultado exposto: duas dissertações, quatro artigos e uma entrevista. Esse montante, por si só, nos mostra a necessidade de pesquisar sobre a PMA, justificando a pertinência da nossa pesquisa no contexto nacional. Veremos, porém, como outras necessidades foram sendo identificadas.

As duas dissertações selecionadas foram a de Barros (2017) e a de Ducroquet (2019). A de autoria de Fábio Barros tem o título “Pedagogias abertas e o modelo artístico no ensino do violão para iniciantes” (BARROS, 2017) e foi defendida na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP). Apesar de não ter a palavra “musicais” em seu título nem nas palavras-chave (completando a expressão de busca), identificamos que a referida pesquisa está vinculada aos princípios do FLADEM, pois, em seu resumo ressalta que tanto as pedagogias abertas, quanto o modelo artístico são conceitos que “formam o alicerce do pensamento pedagógico-musical do Foro Latino-americano de Educación Musical (FLADEM)” (BARROS, 2017). Dessa forma, consideramos importante analisar essa dissertação.

No Capítulo 1, Barros (2017) dá destaque às reflexões de Violeta Gainza, uma das fundadoras do FLADEM, reconhecendo sua importância para o desenvolvimento da PMA. A partir da análise das obras dessa autora, Barros assim escreve:

As pedagogias abertas envolveriam uma ação pedagógica personalizada que teria como objetivo, através da **experiência e da reflexão**, promover ao educando a dose de autonomia necessária para que ele pudesse se desempenhar como **protagonista** ativo em seus próprios processos de desenvolvimento e aprendizagem. (BARROS, 2017, p. 35, grifos nossos).

A dissertação de Ducroquet (2019), apresenta referências a expressão de busca apenas em seu resumo, atendendo aos nossos critérios de inclusão. Com o título “Jogos de improvisação musical: a voz em processos de criação e experimentação”, versa sobre práticas vocais e apresenta as pedagogias musicais abertas, “onde o aluno não é um reprodutor de ideias, mas um criador” (DUCROQUET, 2019, p. 24). No texto a autora faz uma breve menção ao FLADEM e estabelece relação entre as PMAs, a improvisação e os aspectos criativos para situar sua pesquisa, discutindo sobre os processos vocais.

Faz referências a H. J. Koellreutter, educador alemão naturalizado brasileiro, que foi responsável por grandes inovações na Educação Musical e na introdução dos movimentos de vanguarda na Música Brasileira. Barros (2017), assim como Ducroquet (2019), cita Koellreutter em sua pesquisa e afirma:

Uma das propostas educacionais em maior sintonia com as pedagogias abertas e ao modelo artístico de ensino de música correspondem à do músico, compositor e educador alemão naturalizado brasileiro Hans-Joachim Koellreutter (1915-2005), cuja trajetória desenvolveu-se de maneira anterior e independente do FLADEM. (BARROS, 2017, p. 42).

As duas dissertações localizadas foram apresentadas na Escola de Comunicação e Artes da USP, sob orientação da Prof. Dra. Maria Teresa Alencar de Brito (chamada no meio acadêmico e musical como Teca Brito), uma das referências em nosso país e que tem participação efetiva no FLADEM. Teca Brito tem um artigo que trata sobre o fórum e sobre a PMA (BRITO, 2018a), apontado como referência nas publicações que localizamos. Este artigo faz parte da importante publicação do FLADEM (SIMONOVICH, 2018), sobre a qual versaremos posteriormente. Cabe comentar, ainda, que Teca Brito foi aluna de Koellreutter, o que justifica o fato de ele ser citado nessas duas pesquisas.

Um dos textos localizados no Google Acadêmico é o da professora Regina Márcia Simão Santos (2017), que trouxe definições e questionamentos importantes sobre a PMA, igualmente buscando aproximações com o pensamento de Violeta Gainza e H. J. Koellreutter.

Neste momento, damos destaque à ideia de que “uma pedagogia aberta se afasta de uma pedagogia instrumental da aplicação de técnicas” (SANTOS, 2017, p. 483), de uma pedagogia transmissiva ou prescritiva. A autora também pergunta: “Pedagogia aberta seria uma legítima representante das alternativas à pedagogia da modernidade ou pedagogia ‘tradicional’ como a do modelo do conservatório [...]?” (SANTOS, 2017, p. 480).

Os dois outros artigos selecionados são de autoria de Teca Brito (2018a, 2018b). Um deles apresenta um histórico do FLADEM, seus objetivos e princípios, discutindo também sobre o modelo artístico de Educação Musical (BRITO, 2018a)³. No segundo artigo, a autora relata sobre um trabalho desenvolvido com crianças e adolescentes em sua escola de Música, retomando, dentre outros, os conceitos de ideias de Música e de educação musical menor, desenvolvidos em sua tese (BRITO, 2007). Ao falar sobre a PMA, traz as ideias de Violeta Gainza, a qual, segundo ela,

³ Esse artigo foi publicado pela primeira vez em 2012, na Revista da ABEM. Neste estudo usaremos a versão publicada em 2018.

Aponta para a necessidade de superar modelos pedagógico-musicais tradicionalistas para mergulhar em **planos abertos e criativos** que podem, sim, se valer das proposições dos metodólogos, sem, no entanto, se submeterem a sistemas fechados, estritos, sequenciais que, em sua maioria, priorizam a repetição do mesmo, a cópia, o produto pronto, limitando-se, também, a uma única ideia de música (a música tonal!) (BRITO, 2018b, p. 223, grifos nossos).

Domingues e Batista (2020), integrantes do FLADEM Brasil, são os autores do quarto artigo localizado nessa busca. Nesse trabalho, eles discorrem sobre as ações desenvolvidas pela Seção Nacional, no ano de 2020, tais como *lives* pedagógicas e formativas, visando colaborar com a formação docente diante do cenário de isolamento gerado pela pandemia do corona vírus. Em relação à PMA, Domingues e Batista (2020) apresentam de que forma a seção nacional do FLADEM organizou ações para “dar corpo e materialidade ao que propõem as pedagogias abertas” (DOMINGUES; BATISTA, 2020, p. 273). Como o objetivo do texto é um relato das ações realizadas, não há um aprofundamento sobre o conceito em si, apenas uma menção ao mesmo.

Na intenção de não perder o fio da meada, é importante destacar que em Brito (2018a), Barros (2017), Santos (2017) e Domingues e Batista (2020), há a citação direta de Simonovich (2018) a respeito do conceito de PMA. O trecho está em publicação impressa do FLADEM, tendo sido apresentado originalmente em 2009 e republicado em 2018. Apresentamos aqui, na íntegra:

A abertura pedagógica é uma das bases da educação musical latino-americana proposta pelo FLADEM. Abertura significa não se vincular a modelos, sem ignorá-los, no entanto. Implica, ainda, ampliar nossa visão, discernindo entre o que é aceitável e o que é preciso descartar. Abertura é eliminar preconceitos, arrogâncias e dogmatismos, aceitando outros modos de organização do ensino. Mas não só no pedagógico. A real abertura é mental, é a aceitação, compreensão e reconhecimento da diversidade estética, filosófica, pedagógica, ideológica e musical. É, também, a predisposição para incorporar e utilizar novas experiências e atender às demandas emergentes. O contrário de abertura é fechamento, limitação, estagnação. Finalmente, abertura pedagógica é uma posição humanista em educação. (SIMONOVICH, 2018, p. 37⁴).

A entrevista localizada foi da professora Violeta Gainza, concedida a Lautario Soria e José Augustin Candisano, em 2018. Essa entrevista teve como objetivo discutir a alfabetização musical e suas relações com a PMA. Ao ser perguntada sobre o debate que há em relação ao aprendizado da leitura e da escrita musical, Gainza faz um comentário sobre a PMA, destacando que é essencial que professores se comuniquem verdadeiramente com seus alunos, identificando centros de interesse, pontos fáceis, pontos difíceis, pensando de forma

⁴ Neste estudo usamos várias publicações escritas originalmente em espanhol, conforme pode ser verificado nas Referências Bibliográficas. Em todos os casos a tradução dos trechos e dos títulos foi feita livremente pela pesquisadora.

coletiva sobre os caminhos a serem trilhados. Por fim, assim diz: “Para dar uma educação musical aberta, o professor tem que ser aberto” (SORIA; CANDISANO, 2018, p. 86).

Esse levantamento evidenciou que a expressão **pedagogias musicais abertas** ainda não está referenciada em muitos estudos, sendo usada de forma mais restrita em produções de pessoas envolvidas com o FLADEM, ou como contexto para a consolidação dos efetivos objetos de estudo, quais sejam, ensino de violão ou canto. Isso não só justifica a pesquisa que ora apresentamos como nos dá elementos para aprofundar e qualificar nossa análise, tendo a Pedagogia Histórico Crítica (PHC) como referencial teórico e metodológico.

Assumimos, assim, o posicionamento de analisar a Pedagogia Musical Aberta (PMA) enquanto uma proposição do Fórum Latino-Americano de Educação Musical (FLADEM), entendendo que as práticas pedagógicas nessa área têm mantido um perfil elitista e conservatorial, o que, na contemporaneidade, não dialoga com as demandas sociais e educacionais. A busca por abordagens diferenciadas, que tenham uma preocupação com a realidade social e com as diferenças entre os alunos, nos levou à PMA, que está presente na prática de diferentes professores, embora não tenha uma base teórico-epistemológica definida, o que se configura como o **problema desta investigação**.

Cabe apontar que o FLADEM e alguns autores a ele vinculados usualmente apresentam a terminologia, enquanto conceito, como uma ideia plural. Em nosso estudo, iremos apresentá-la no singular, salvo em citações diretas e literais das referências pesquisadas. Isso porque entendemos que, apesar de abarcar distintas práticas, pode ter um direcionamento teórico mais específico. Pode, ainda, constituir-se como uma verdadeira ideia pedagógica, conforme iremos expor no decorrer do estudo.

A Tese: estrutura geral

A partir desses apontamentos, apresentamos a estrutura geral do nosso estudo, o qual tem como propósito **defender a tese de que a PHC pode contribuir para a superação dos limites da PMA, para além da sua contraposição ao ensino conservatorial**. Para tanto, partimos da seguinte **questão de pesquisa**: Quais são as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a consolidação da Pedagogia Musical Aberta como uma nova ideia pedagógica, no tocante à superação da polarização entre o Modelo Conservatorial e os Métodos Ativos?

Diante disso, delineamos como **objetivo geral**: "Estabelecer um diálogo entre a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e a Pedagogia Musical Aberta (PMA), uma proposta do Fórum Latino-Americano de Educação Musical (FLADEM), identificando as contribuições deste diálogo para uma Educação Musical crítica, inclusiva e transformadora”.

Os **objetivos específicos** são os que se seguem:

- Investigar as bases epistemológicas da Pedagogia Musical Aberta;
- Oferecer subsídios teóricos para as práticas pedagógico-musicais, em um contexto crítico, colaborativo e inclusivo;
- Contribuir com a discussão a respeito da polarização entre o rigor tecnicista e conservatorial e as práticas classificadas como espontaneístas, que ainda prevalece em alguns processos de ensino de Música, ampliando a concepção de Educação Musical;
- Contribuir para a consolidação da Educação Musical enquanto área de conhecimento, considerando a relevância dos conhecimentos clássicos e das diversas manifestações artísticas,
- Apresentar argumentos que colaborem com a desconstrução da concepção biologizante, em prol de uma perspectiva sócio-histórica da Educação.

Sendo assim, apresentamos a estrutura do trabalho, o qual está organizado em quatro capítulos. No **primeiro capítulo** apresentamos a PHC como teoria pedagógica e como base metodológica, indicando suas relações com a PsiHC e trazendo a perspectiva do direito à Educação enquanto processo de humanização. Localizamos vínculos destas teorias com a Educação Musical, nos apoiando em alguns pesquisadores que oferecem contribuições para a discussão sobre a Educação Musical Escolar. Apresentamos o percurso metodológico, trazendo apontamentos mais específicos sobre o método do materialismo histórico-dialético, aqui adotado.

Entendendo o FLADEM como espaço formativo e de discussão da PMA, no **segundo capítulo** discorreremos sobre a PMA enquanto objeto de estudo, iniciando com a apresentação do Fórum, sua constituição e suas proposições. A partir disso, nos debruçamos sobre documentos e diversas publicações do FLADEM para aprofundar nossa análise e entender como a PMA é apresentada nesse contexto. Diante dos dados coletados a partir da análise, já indicamos algumas questões que nos fazem refletir sobre o dilema entre teoria e prática, ponto que entendemos ser central para a compreensão da PMA.

O **terceiro capítulo** traz a historicidade da PMA no contexto mais amplo da Educação Musical. Para tanto, discutimos sobre os termos Educação Musical e Musicalização, procurando entender o que esses termos significam tanto no campo acadêmico, quanto no prático, os quais correlacionamos com a Pedagogia Tradicional e com a Pedagogia Nova, com base nos escritos de Saviani (1997, 2019, 2021). Discutimos, ainda, sobre duas ideias pedagógicas que compõem a Educação Musical: o modelo conservatorial e os métodos ativos. A partir desse histórico, pudemos identificar as bases epistemológicas da PMA e solidificar nossa tese de estabelecer o diálogo com a PHC. Finalizamos o capítulo questionando se a PMA é uma nova ideia pedagógica ou não e apresentamos argumentos para colaborar com essa discussão.

No **quarto capítulo**, apresentamos argumentos sobre a Educação Inclusiva, recuperando a ideia de direito exposta no Capítulo 1 e em uma perspectiva histórica da construção de parâmetros que contribuíram para a exclusão de tantas pessoas da educação regular, da Educação Musical e da sociedade como um todo. Mais uma vez, justificamos a pertinência da PHC e da PsiHC para a compreensão de todo esse cenário, também tendo a Declaração de Salamanca (1994) como suporte. Discutimos sobre a Educação Inclusiva e sua interface com a PMA. Para finalizar o capítulo recuperamos a discussão acerca dos dilemas gerados na polarização entre teoria e prática.

Na **Conclusão**, retomamos o percurso feito, os temas tratados, bem como os achados desta pesquisa. Apresentamos, ainda, possíveis desdobramentos e alguns dos seus limites, entendendo ter atingido os objetivos propostos. Recuperamos a definição apresentada por Simonovich (2018) e expressa nesta Introdução, atingindo o momento de síntese e de catarse. Afirmamos, com isso, a importância do diálogo da PHC com a PMA, para que essa se constitua como uma ideia pedagógica crítica, inclusiva e transformadora.

CAPÍTULO 1: PEDAGOGIA HISTÓRICO - CRÍTICA (PHC) E AS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A PEDAGOGIA MUSICAL ABERTA (PMA)

Através dos outros constituímos-nos (VIGOTSKI, 2000, p. 24)

Nossa escolha pela PHC enquanto base teórica para este estudo não se deu de forma planejada ou imediata. Na verdade, antes de estudarmos essa teoria pedagógica, já havíamos percebido que a Psicologia Histórico-Cultural (PsiHC) poderia ser uma fonte relevante para a compreensão de diversas questões observadas em nosso contexto profissional, tanto aquelas relacionadas aos comportamentos e desenvolvimento de alunos, quanto as relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem.

No trabalho com diferentes alunos com e sem deficiência, tanto na escola regular comum quanto na Escola de Música, foram muitas as situações nas quais nos vimos diante de diversos questionamentos, tentando entender quais seriam os motivos que geravam obstáculos para a aprendizagem. Alguns motivos eram evidentes: número de alunos por turma, organização da sala de aula, falta de material adaptado e/ou de apoio, falta de profissionais, lacunas na formação dos professores e dos demais profissionais etc. Estes eram, então, motivos relacionados aos contextos nos quais as atividades de ensino aconteciam e não às pessoas propriamente ditas, enquanto indivíduos isolados de suas condições sociais e materiais, o que nos aproximava da PsiHC.

No entanto, havia um pensamento comum de que tal aluno não realizava isso ou aquilo devido à sua condição diagnóstica, no caso daqueles com deficiência, ou porque a família, particularmente a mãe, não dava valor ao estudo do filho, não o acompanhava nas atividades, dentre outras coisas, explicações que eram aceitas por muitos profissionais das escolas. A insegurança alimentar, a condição de vulnerabilidade social, de pobreza, a falta de estudo e/ou de emprego dos familiares, dificuldades no acesso aos serviços de saúde, índices de criminalidade, dentre outros condicionantes, pareciam não fazer a menor diferença, o que nos inquietava.

Foi assim que, de maneira não totalmente planejada, mas já no processo de Doutorado e tendo a perspectiva do estudo da PMA, retomamos a leitura do livro **Escola e Democracia** (SAVIANI, 1997, 2021), o qual nos trouxe muitos elementos para avançar em

nossas reflexões. Reconhecemos na PHC, por meio desse livro e dos demais materiais eu viemos a estudar, o materialismo histórico-dialético, o qual passou a ser uma referência fundamental, não só para desenvolvermos nosso estudo, mas também para ampliar nossa compreensão acerca das relações entre Educação e sociedade, eixo essencial para a PHC.

Buscamos aprofundar nossas análises para compreender, ainda, as relações da PHC e da PsiHC com a Educação Musical, expressa por outros autores (BENEDETTI, KERR, 2010, 2012; SOUZA, 2016; GONÇALVES, 2017; BELING, 2017; PEDERIVA, GONÇALVES, 2018; DUARTE, 2008). Em relação à PMA, passamos a considerar a pertinência e a necessidade dessa articulação, ainda pouco explorada no campo teórico e mesmo no campo prático.

Assim, neste capítulo, vamos expor alguns pontos cruciais da PHC e da PsiHC, bem como suas possíveis contribuições para a compreensão da Educação Musical, para aos poucos irmos relacionando-as com a PMA, em prol de uma práxis inclusiva e transformadora, lembrando aqui que não estaremos vislumbrando a transformação de um modo idealizado, mas sim de um modo concreto e dinâmico. Na seção final deste capítulo apresentaremos nosso percurso metodológico, igualmente sustentado pela PHC.

1.1. PHC e o diálogo com a Educação Musical: Música e Educação para todos

Para podermos entender as relações entre PHC e Educação Musical, é necessário retomar alguns fundamentos do materialismo histórico-dialético e discorrer, inicialmente, sobre a forma como a PHC, a partir dos escritos de Saviani, analisa as relações entre Educação e sociedade e, em consequência disso, como a função da escola é compreendida. Em diversas obras, particularmente em **Escola e Democracia** (SAVIANI, 1997; 2021), o autor argumenta que a Educação é um fenômeno no interior prática social e que sua relação com a sociedade não se dá de modo que a primeira seja independente da segunda ou que apenas identifique seus problemas sem ter condições de resolvê-los.

Ao analisar diversas teorias pedagógicas, o autor critica o pensamento de que, para algumas, a escola seria “um antídoto à ignorância” (SAVIANI, 1997, p. 18), pois estas compreendem a ignorância como “a falta de conhecimento científico e técnico-formal, fruto da especialização legada pela modernidade” (LEPIKSON, VIEIRA, 2019, p. 82). Para além disso, Saviani expõe que a ideia subjacente a essas teorias é que a **Educação é autônoma em**

relação à sociedade e tem por função a correção da marginalidade⁵, que é entendida como um problema social; assim, está "capacitada a intervir eficazmente na sociedade, transformando-a, tornando-a melhor, corrigindo as injustiças; em suma, promovendo a equalização social" (SAVIANI, 1997, p. 26), o que, para esse autor é um pensamento ilusório. Segundo Lepikson e Vieira (2019), essas teorias correspondem "aos interesses da classe burguesa" (idem, p. 82), pois partem do princípio de que só pelo ensino "seria possível transformar os súditos em cidadãos" (SAVIANI, 2021, p. 5).

Neste sentido, Saviani (1997, 2021) categoriza estas teorias como **teorias não críticas**, justamente porque compreendem o fenômeno educacional como algo abstrato, desconsiderando os condicionantes culturais, sociais, econômicos e históricos que constituem a sociedade e as pessoas reduzindo, portanto, o papel da escola apenas como meio para "difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente" (SAVIANI, 2021, p. 5). Nesta ótica, a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista, sobre as quais discutiremos mais a frente, são consideradas como teorias não críticas.

Saviani também não considera que a Educação seja totalmente dependente da sociedade, reproduzindo sua estrutura e as desigualdades por ela geradas, tendo como função apenas "reforçar a dominação e legitimar a marginalização" (SAVIANI, 1997, p. 16), o que justificaria e naturalizaria o fracasso escolar e a exclusão. Nesse caso, há uma condição de impotência, pois a Educação nada poderia fazer para transformar a dura realidade, apesar de identificar os seus problemas.

O autor, no entanto, reconhece que algumas teorias pedagógicas estruturam-se a partir deste pensamento, as quais ele chama de **teorias crítico-reprodutivistas**. De acordo com as palavras de Saviani, tais teorias consideram que a sociedade é "marcada pela divisão entre grupos ou classes antagônicos que se relacionam à base da força, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material" (SAVIANI, 1997, p. 16), além de identificarem a relação de dependência entre Educação e sociedade, o que denota seu caráter crítico.

Apesar disso, "chegam invariavelmente à conclusão de que a função própria da educação consiste na reprodução da sociedade em que ela se insere" (SAVIANI, 1997, p. 27)

⁵ Neste estudo iremos discutir, mais à frente, sobre a marginalidade escolar, "entendida como um processo que determina o afastamento ou a inserção marginal do indivíduo de distintos processos de inserção social" (LEPIKSON, VIEIRA, 2019, p. 81).

e "consideram que a escola não poderia ser diferente do que é" (idem, p. 40), perpetuando as relações de dominação e de exploração, não conferindo autonomia ao fenômeno educacional e nem tratando a escola como espaço e objeto da luta de classes. Vale comentar, ainda, que para o autor, essas teorias apenas procuram explicar a Educação e o funcionamento das escolas, não apresentando uma proposta pedagógica de fato.

Chamo essa corrente de crítico-reprodutivista porque não se pode negar seu caráter crítico, se entendermos por concepção crítica aquela que leva em conta os determinantes sociais da educação, em contraposição às teorias não críticas, que acreditam ter a educação o poder de determinar as relações sociais, gozando de uma autonomia plena em relação à estrutura social (nesse sentido, nós poderíamos dizer que a pedagogia tradicional, assim como a pedagogia nova e a pedagogia tecnicista, são não críticas). Mas, além de críticas, as teorias em questão são reprodutivistas, no sentido de que chegam invariavelmente à conclusão de que a educação tem a função de reproduzir as relações sociais vigentes. Sendo assim, essa concepção não apresenta proposta pedagógica, além de combater qualquer uma que se apresente. Assim, dada uma sociedade capitalista, sua educação reproduz os interesses do capital (SAVIANI, 2011, p. 78).

No entender de Saviani (1997) tanto as teorias não críticas quanto as teorias crítico-reprodutivistas não propõem a superação das desigualdades geradas pelo capitalismo, não discutem sobre a luta de classes e sobre a exploração sofrida pelos oprimidos, ou seja, pelos trabalhadores, pois se sustentam nos valores da classe dominante. O grupo das teorias não críticas, como expusemos, tem um caráter ilusório, enquanto o segundo grupo tem como marca a impotência.

No que nos interessa mais diretamente, e que será discutido com maior profundidade nos Capítulos 3 e 4, nem as teorias não críticas nem as teorias crítico-reprodutivistas apresentam possibilidades de resolução da marginalidade escolar pois “enquanto as teorias não críticas pretendem ingenuamente resolver o problema da marginalidade através da escola sem jamais conseguir êxito, as teorias crítico-reprodutivistas explicam a razão do suposto fracasso” (SAVIANI, 1997, p. 40).

Diante disso, a PHC se apresenta como alternativa neste cenário, pois, apesar de reconhecer que, em uma sociedade de classes, as desigualdades sociais estão presentes na escola, parte do pressuposto de que a relação entre Educação e sociedade é uma relação dialética, o que, por si só, já explicaria os avanços, retrocessos e rupturas que podemos claramente observar. Há, entre elas, uma relação de interdependência, que considera a realidade sócio-histórica e que pode ser “transformada intencionalmente pela ação humana” (SAVIANI, 1997, p. 41) pois se reconhece que “a escola [enquanto espaço sistematizado da

Educação] sofre a determinação do conflito de interesse que caracteriza a sociedade” (idem, idem).

Qual seria, então, um dos campos de conflito ou disputa? Justamente o conhecimento. Para a PHC, a classe dominante, dentro da sociedade capitalista, não tem interesse em implementar mudanças, o que justifica a organização e a perpetuação dos sistemas escolares como estão. Dentro de uma estrutura de classes faz mais sentido, mesmo na perspectiva da universalização do ensino, ter uma Educação que não promova o acesso ao saber historicamente produzido e que sustente a ideia de que o conhecimento espontâneo é mais relevante, levando ao empobrecimento do ensino da classe trabalhadora. O conhecimento, então, é tido como uma propriedade privada, exclusiva.

Nessa perspectiva, oferece-se aos alunos apenas condições para que desenvolvam capacidades e habilidades para resolver os problemas imediatos, do cotidiano, o que tanto Saviani quanto Duarte, em diversas obras, denominam como o “aprender a aprender”. O conhecimento historicamente produzido, que está concentrado na classe dominante, fica em segundo plano e a função da escola, que é a de socializar o saber sistematizado, fica reduzida às questões superficiais.

Dado que os interesses da classe dominante apontam na direção da conservação da forma social existente, tais interesses caminham no sentido de evitar que as contradições da estrutura venham à tona. Assim, poderíamos dizer que os interesses da classe dominante caminham contra a história, quer dizer, coincidem com a tendência de frear o processo histórico, processo este que se configura pelas transformações em nível conjuntural que, à medida que vão se aprofundando, se transformam em fatores geradores da nova estrutura (SAVIANI, 2013b, p. 27)⁶.

Faz sentido, para perpetuar o *status quo*, manter as escolas com turmas superlotadas, com professores sobrecarregados, atuando em espaços que, em muitos casos, sequer oferecem condições mínimas de trabalho. A intenção de “evitar que as contradições da estrutura venham à tona”, conforme expõe Saviani no trecho que destacamos, fica evidente quando se atribui aos professores e, mais especificamente aos alunos, a responsabilidade sobre o fracasso escolar, pois os condicionantes sócio-históricos ficam escondidos.

Assim, as mudanças almejadas e necessárias não acontecem, os professores permanecem desestimulados e em uma condição precária de trabalho. Os alunos, por sua vez, são entendidos apenas como seres produtivos, atendendo aos interesses da classe dominante, porém sendo formados de modo acrítico, ou seja, alienados das condições materiais. "Neste

⁶ Tal citação insere-se na análise sobre a ascensão da burguesia ao poder e de como, de acordo com Saviani (1997, 2021), esta classe passou de revolucionária a reacionária. Retomaremos esta questão no capítulo 3, ao fazer a análise das ideias pedagógicas na Educação Musical.

tipo de 'cultura escolar', o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade" (SAVIANI, 2019, p. 119).

Para a PHC, a Educação é um dos meios para que a transformação ocorra, mas não com a ilusão das teorias não críticas ou apenas com a constatação dos problemas, como fazem as teorias crítico-reprodutivistas. A perspectiva é que, diante do domínio do saber dos dominantes, os dominados possam implementar as mudanças necessárias e possam atingir seu máximo desenvolvimento (SAVIANI, 1997, 2021; DUARTE, 2008).

A Educação (trabalho não-material) é, nesse contexto, compreendida como processo de transmissão-assimilação dos saberes historicamente produzidos, sendo que esse processo deve ser realizado de forma sistematizada, contemplando o conhecimento clássico e os conhecimentos derivados das práticas de alunos e professores. Portanto, “a finalidade da educação é promover o pleno desenvolvimento dos indivíduos, visando assegurar sua inserção ativa e crítica na prática social da sociedade em que vivem” (SAVIANI, 2019, p. 218).

O desenvolvimento humano, sob essa ótica, ocorre a partir da incorporação desses saberes que não são simplesmente acumulados, nem obviamente descartados, mas sim, incorporados e transformados dialeticamente para que novos conhecimentos venham a ser produzidos. Nessa medida, “dizer, pois, que a Educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência de e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho⁷” (SAVIANI, 1984, p. 1).

Assim, a Educação é entendida como uma prática social humana imprescindível para o desenvolvimento do gênero humano, para a sua imersão na cultura e para o enriquecimento intelectual e material, tanto individual quanto socialmente (DUARTE, 2010).

O homem é, pois, um produto da educação. Portanto, é pela *mediação* dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto, a criança se apropria das forças essenciais humanas, objetivadas pela humanidade, tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual nasceu (SAVIANI, 2019, p. 177, grifo original).

É nessa lógica que se insere o diálogo da PHC com a Educação Musical. Tal diálogo faz sentido na medida em que também compreendemos a Música como atividade humana, presente em todas as épocas e culturas, fazendo parte da vida das pessoas nos mais diferentes

⁷ Aqui Saviani não está fazendo menção ao trabalho na sua acepção capitalista, ou seja, ao emprego, mas sim ao conceito marxiano de trabalho, entendido como atividade humana de produção dos meios de satisfação das necessidades.

momentos: nos encontros e celebrações familiares, nas celebrações religiosas, nos momentos de lazer, em situações de trabalho e/ou escolares, dentre outros.

Percebemos, facilmente, como essa linguagem artística permeia nossa história individual e coletiva, sendo importante na nossa constituição enquanto humanos, já que não diz respeito, apenas e tão somente, a uma simples organização de sons. Nas palavras de Penna (2015, p. 30): “sendo uma linguagem artística, culturalmente construída, a música – juntamente com seus princípios de organização – é um fenômeno histórico e social”.

Nas diversas manifestações sonoras e musicais, há uma contextualização, uma organização e uma intenção em expressar ideias, sentimentos e emoções, seja de forma explícita (como nas canções, por exemplo) ou implícita. De acordo com Abreu (2018, p.14), a Música deve ser compreendida como “atividade humana que atua de maneira também específica na constituição da subjetividade [assim como a educação]”.

Gainza (2002) desenvolve a ideia de que a Música é energia, alimento e linguagem e que tem um caráter mítico, por despertar sentimentos muito elevados e diferenciados nas pessoas. Como energia, a Música mobiliza “o corpo, o espírito, a mente, a comunicação” (idem, p. 37); como alimento, nutre as pessoas e passa a fazer parte da estrutura de cada um, pois “a pessoa guarda sons e música em seu interior” (idem, p. 38).

A percepção da Música como linguagem denota a compreensão de que há uma comunicação entre o mundo sonoro individual interno (o qual vai sendo constituído conforme ocorrem o desenvolvimento e as interações) e o mundo sonoro externo. “Esse alimento sonoro que está dentro do indivíduo lhe permite comunicar-se melhor consigo mesmo e, por sua vez, compartilhar e comunicar-se com os demais.” (GAINZA, 2002, p. 40). Nessa perspectiva, é fundamental que as crianças, de forma especial, convivam com pessoas que têm conhecimento dessa linguagem para que esta se desenvolva de maneira natural, assim como ocorre o desenvolvimento da língua materna, o que, por si só, justifica o seu ensino.

Para Barbosa (2019), a Música tem um grande potencial, pois, enquanto Arte, desenvolve a consciência, mobiliza e transforma a realidade, individual e coletiva. Abreu (2018), também discutindo sobre a relevância da Música enquanto atividade humana e enquanto trabalho, de acordo com a lógica marxista, diz:

A música, como um produto do trabalho, não pode ter surgido sem qualquer motivo na prática social e muito menos ter se mantido como uma atividade específica, com sua própria lógica de desenvolvimento relativamente autônoma a outras atividades, se ela não atendesse e gerasse formas particulares de relação entre o ser humano e mundo. A música surgiu e se desenvolveu porque é uma atividade específica no

interior da totalidade da prática social. Em outras palavras **devemos considerar a música como uma necessidade histórica do processo de desenvolvimento do ser humano**. (ABREU, 2018, p. 31, grifos originais).

No entanto, retomando o exposto na Introdução acerca da **Educação Escolar** e reafirmando ser este um dos pontos centrais da PHC, estaremos aqui discutindo sobre a **Educação Musical Escolar**, pois entendermos ser fundamental

Diferenciar duas faces do processo de humanização pela música: por um lado, a humanização que ocorre como consequência da relação entre o indivíduo e a obra musical, e por outro, o entendimento desse processo como um momento do trabalho educativo. Tal diferença reside no fato de que, no primeiro caso, o elemento pedagógico não é o fim a atingir, já no segundo, a humanização é o próprio elemento central. [...] Portanto, cabe diferenciar na prática social a atividade da produção da música em si mesma da atividade de produção da humanização dos indivíduos pela música. Na primeira, a finalidade é propriamente estética, na segunda, é educativa (ABREU, 2018, p. 164).

Benedetti e Kerr (2010, 2012), tendo por base a PHC e a PsiHC, também argumentam sobre a importância da Educação Musical como disciplina integrante dos currículos da Educação Básica e "como mais uma possibilidade de enriquecimento e desenvolvimento humano - e não apenas como um espaço para a mera reprodução de práticas e escutas musicais estereotipadas ou fragmentadas e sem sentido" (BENEDETTI, KERR, 2012, p. 84).

Borges (2018), em complemento, traz a perspectiva da Educação Musical escolar como algo essencial para o desenvolvimento humano, na medida em que é por essa via que alunos terão acesso a um repertório ampliado de ideias musicais, para além do massificado. Na mesma concepção de que é a partir do domínio do conhecimento, de forma consciente, que as pessoas poderão implementar mudanças na sociedade, é a partir de um contato ampliado com as músicas produzidas em diferentes contextos que as pessoas poderão se posicionar crítica e criativamente diante do universo sonoro e musical.

Diante dessa lógica e reafirmando que há uma disputa em relação ao conhecimento, posto que "a expansão da oferta de escolas consistentes que atendam a toda a população significa que o saber deixa de ser propriedade privada para ser socializado" (SAVIANI, 2011, p. 85), o diálogo entre PHC e Educação Musical e, posteriormente, com a PMA se sustenta no seguintes pontos:

- A discussão sobre o acesso a esse conhecimento, sem reduzi-la ou circunscrevê-la ao plano jurídico, justificado pelo direito à Educação expresso em lei. Como iremos expor mais adiante, mesmo com a indicação legal de que a Música deve ser conteúdo obrigatório nas escolas brasileiras, isso ainda não acontece de forma efetiva;

- A relevância do processo histórico, pois como expõem Benedetti e Kerr (2010), defendemos "a necessidade de que os processos educativos sejam abordados em sua historicidade e que o educando deve ser visto como sujeito sócio-histórico" (idem, p. 74);
- A busca pela superação da polarização entre teoria e prática, diante da descaracterização do trabalho escolar (DUARTE, 2001; BENEDETTI, KERR, 2010; ABREU, 2018).

Trazendo, então, a discussão para o nosso país, vemos que o direito à Educação e à Educação Musical ainda segue sendo privilégio de algumas pessoas. Quando da promulgação da Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008a), a qual propôs uma alteração na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996) e inseriu a Música no currículo escolar de forma específica, um otimismo tomou conta da grande maioria dos professores do Brasil, pois se vislumbrava a possibilidade de retratar o erro da LDB 5.692 de 1971, a qual retirou a Música dos currículos e inseriu a Educação Artística, sob a responsabilidade de professor polivalente.

Curiosamente, em 2008, também tivemos a apresentação da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), um documento que reafirmou a Educação Especial como uma modalidade transversal, delimitando seus objetivos, reforçando a importância de todos os alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e com transtornos globais do desenvolvimento⁸ serem matriculados na rede regular de ensino, o que já havia sido apontado na LDB 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996) e em outros documentos posteriores a ela. Apesar das críticas a esse documento, o qual se fundamentou em categorias diagnósticas para reestruturar a Educação Especial, o fato é que

No caso das pessoas com deficiência, uma mudança importante para a garantia de seus direitos humanos foi a transversalização da educação especial em nosso país, superando o modelo substitutivo que contribuiu para a segregação de pessoas com necessidades educacionais especiais em escolas segregadoras. (RENDERS, 2015, p. 127).

A expectativa, então, ao iniciarmos a segunda década do século XXI, era a de termos uma escola inclusiva que atendesse a todas as pessoas e que oferecesse a Música como disciplina. No entanto, não foi isso o que aconteceu exatamente.

⁸ De acordo com a legislação em vigor no Brasil, as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação constituem o público-alvo da Educação Especial. Nesse estudo, quando necessário, usaremos a expressão "pessoas com deficiência" para nos referir a este público, tomando por base a Lei Brasileira de Inclusão, de julho/2015.

No tocante à Educação Musical, os impactos da LDB 5.692/71 foram muito significativos e difíceis de ser superados. Fonterrada (2008) e Loureiro (2003) discutem que a retirada da Música das escolas públicas gerou, particularmente entre as décadas de 1970 e 1990, problemas para a formação e a atuação docente, bem como o distanciamento dessa linguagem artística das práticas escolares.

Para Fonterrada (2008), os cursos de licenciatura em Educação Artística, dada a carga horária e a estrutura, não permitiam um aprofundamento em nenhuma das linguagens, o que gerou significativas lacunas, repercutindo nas práticas profissionais. Violeta Gainza, em várias de suas obras, evidencia a preocupação com esse movimento de superficialização do ensino, o qual não ocorreu só no Brasil, dado que outros países da América Latina também sofreram processos semelhantes.

Tal alteração legal também influenciou, de forma negativa, a formação de grande parte da população brasileira, na medida em que a Música passou a ser algo secundário, entendida apenas como entretenimento. Diante dessa situação, muitas escolas passaram a utilizar essa linguagem artística apenas como aula extracurricular, como recurso para animação das festas, atrelada ao trabalho com as datas comemorativas, ainda apenas como um exercício de patriotismo e civismo (LOUREIRO, 2003; FONTEERRADA, 2008).

Além disso, muitas canções foram (e ainda são) utilizadas na escola com outros objetivos que não o do desenvolvimento artístico, pois sugerem padrões de comportamento para o ambiente escolar, funcionando mais como mecanismo de controle. Música para formar fila, para tomar lanche, para guardar material, para ficar quieto, dentre outros exemplos, são derivadas desse período e até hoje persistem em muitas escolas, o que não condiz com o trabalho com a linguagem musical propriamente dita (BRITO, 2003, 2019; FONTEERRADA, 2008).

Com a Lei 11.769/08 (BRASIL, 2008a), diversas associações e fóruns, especialmente a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), trouxeram para o centro da roda a temática da articulação entre formação e atuação docente, tendo em vista a importância de se discutir os conteúdos e as estratégias de ensino, discussão que havia sido esvaziada pela LDB 5.692/71. Assim, cursos de licenciatura em Música foram ampliados, reformulados e criados nas Universidades públicas e particulares, justamente para darem conta de uma possível demanda.

No entanto, essa lei não foi efetivada em sua totalidade, sendo que cada Estado e/ou Município organizou-se conforme suas possibilidades: alguns criaram o cargo de professor de Música em seus quadros de Magistério, outros entenderam que essa linguagem já estava sendo contemplada nas grades curriculares, não havendo necessidade de especialistas (profissionais licenciados em Música); outros, ainda, passaram a oferecer aulas de Música em momentos extracurriculares, desvinculando-a do programa geral.

Para Sobreira (2012), a falta de respostas mais precisas após a promulgação da Lei 11.769/08 despertou, por exemplo, o mercado de materiais didáticos (livros, CDs, DVDs, dentre outros), o que pode trazer, de forma subjetiva, a ideia de que se deve adotar um único método de ensino, crítica igualmente assumida pela PMA e pelo FLADEM, pois não é condizente com a perspectiva de abertura proposta.

Toda essa situação pareceu reforçar a lógica de que a Música é apenas para poucos, não necessariamente para os talentosos, como se pensava séculos atrás, mas sim, para os privilegiados que podem pagar, já que a Educação Musical acabou ficando praticamente sob responsabilidade de escolas especializadas particulares. Nessas circunstâncias, reforça-se a ideia do saber como propriedade privada, não disponível para todos.

Essa desigualdade em relação ao acesso à linguagem pode ser constatada também quando consideramos que muitas escolas particulares (de Educação Básica), ao contrário das públicas, têm aulas específicas de Música como parte da grade curricular; algumas, inclusive, oferecem aulas de instrumento como atividade complementar. A grande maioria dos alunos da Educação Básica em nosso país está matriculada nas redes públicas de ensino e pode estar à parte desse conhecimento, pode estar em condição de marginalidade (SAVIANI, 1997, 2021).

Entendemos que, para a PHC, apoiada no materialismo histórico-dialético, essa contradição expressa na ideia de Música para todos *versus* Música para um grupo deve ser problematizada, trazida à tona, para que os condicionantes sócio-históricos sejam realmente considerados. O estudo desta teoria pedagógica nos faz compreender, portanto, que a contradição entre o direito estabelecido em lei (no caso do Brasil) e a sua concretização está relacionada mais à lógica de consumo do que, efetivamente, à falta ou à implementação de políticas públicas que não só viabilizem o acesso, mas que também favoreçam a apropriação crítica deste saber.

Tal ponderação faz sentido porque observamos, cotidianamente, como a Música está cada vez mais acessível pelos meios digitais, como uma mercadoria, mas enquanto saber

sistematizado e produzido historicamente, segue distanciada da grande maioria da população (PENNA, 2015). Esse é um dos pontos relevantes do nosso estudo e que reforça a defesa para Educação Musical escolar, sustentada pela PHC.

Acrescentamos a isso o fato de que a grande maioria da população, justamente por estar afastada desse saber, talvez não compreenda essa questão dessa forma. São muitas as pessoas que, ainda hoje, consideram-se sem aptidão para aprender música, desafinadas ou sem coordenação motora, aceitando essa situação excludente sem questionamentos. A isso agregamos as palavras de Schmidt, as quais, apesar de terem sido escritas em 1995, mostram-se muito atuais:

Acreditamos que não existam muitas pessoas com um elevado grau de percepção e memória sonoras, pelo simples fato do conhecimento musical e/ou educação musical formais ou informais se encontrarem atualmente sob o domínio de um número muito reduzido de pessoas, se compararmos com o total de população de nosso país. Se ao menos a maioria dos indivíduos tivesse um mínimo conhecimento dos elementos estruturais da música, poderíamos estabelecer uma base de comparação mais rigorosa e segura, para chegarmos a resultados mais precisos e fidedignos. Então, a resposta da questão “por que existem tão poucos indivíduos dotados de musicalidade?” estaria no fato da não existência de uma educação musical para todos, ou, ao menos, para a maioria. E a própria formulação da pergunta estaria radicalmente errada. (SCHMIDT, 1995, p. 87).

Não podemos negar, no entanto, os diversos projetos sociais e organizações não governamentais que oferecem o ensino de forma gratuita e que buscam ampliar o acesso às camadas mais desfavorecidas. Sabemos, porém, que, apesar de todos os esforços, a grande maioria da população continua distanciada desse conhecimento, o que reforça a ideia equivocada de que a Música é apenas para alguns.

Em alguns dos países da América Latina, a situação não é muito diferente da nossa. Ao acompanhar algumas das ações do FLADEM, observamos que há uma luta constante para a manutenção ou mesmo inserção da Educação Musical nos currículos da Educação Básica, o que é explicitado em um de seus princípios: “A educação musical é um direito humano, presente ao longo de toda a vida, dentro e fora do âmbito escolar. A música deve estar a serviço das necessidades e demandas individuais e sociais.” (BRITO, 2018a, p. 22).

Os dados de um levantamento feito em 18 países da América Latina com o objetivo de discutir sobre a formação dos professores de Música desta região geográfica e sobre a presença da Educação Musical na escola regular identificou que “a Educação Musical na América Latina muitas vezes tem sido orientada por decisões políticas e não pedagógicas” (BATRES MORENO, 2016, p. 117) e que há um distanciamento entre a formação oferecida

nas Universidades e o que as instâncias políticas (Ministérios e/ou Secretarias de Educação) determinam como diretrizes para a Educação.

Tal estudo, gerado a partir da necessidade de apoiar a Guatemala que vinha sofrendo com reformas educativas que, aos poucos, iam invisibilizando a Educação Musical, reitera a importância da luta pela "presença da música dentro do sistema escolar" (BATRES MORENO, 2016, p. 123). Para Gainza (2011), defender e garantir a Educação Musical para todas as pessoas é essencial para a existência humana, pois:

A música é um direito humano (argumento ético); a música é uma invenção transcendente, uma linguagem universal (argumento científico e cultural); a música é uma ferramenta privilegiada de intervenção social (argumento pragmático: de necessidade e aplicação social). (GAINZA, 2011, p. 12).

Ilari (2007), ao discutir sobre a Educação Musical na América Latina pelo viés das ciências cognitivas da Música, apresenta um importante comentário:

Apesar de a América Latina ser frequentemente tipificada como um continente extremamente musical, nem todas as crianças e jovens que ali vivem têm acesso àquilo que a maioria das pessoas comuns define como educação musical, isto é, instrução formal na escola regular ou em instituição especializada, de preferência por um professor especialista. (ILARI, 2007, p. 36).

Assim, entendemos que, ao validar a Música como atividade humana, inserida na prática social, estabelecemos um primeiro ponto de confluência com a PHC neste estudo. Também consideramos ser importante que professores compreendam a Educação Musical da forma como expusemos aqui, ou seja, em sua perspectiva histórica, para evitar que a Música seja alijada das demais áreas de conhecimento e que sejam propostas atividades que tratem superficialmente a linguagem, sem oferecer aos alunos um maior aprofundamento. Segundo Batres Moreno (2010):

Entender a educação musical como um direito significa, então, permitir que o ser humano se considere em primeiro lugar uma pessoa sensível, disposta a responder com um compromisso diante de outro ser humano, diante de qualquer instância da vida, com capacidade de desenvolver-se livremente sem a vontade arbitrária de outro homem, com autonomia, com liberdade e respondendo aos benefícios que a arte oferece ao ser humano (BATRES MORENO, 2010, p. 79).

Considerando, ainda, as difíceis condições de vida da maioria da população brasileira, bem como o fato de que não é dada a todas as pessoas a possibilidade de usufruir da Música, assim escreve Penna (2015):

É possível compreender porque a vivência artística da maioria é bastante restrita, passando ao largo da música erudita. Esta vivência limitada, produzida pela ausência de esquemas perceptivos de maior alcance, é também sua produtora, pois dificilmente oferece elementos que possam levar ao aprimoramento desses esquemas. Um imenso número de pessoas se encontra, portanto, numa situação

sociocultural tal que dispõe de poucos instrumentos para exercer a crítica da realidade musical em que vive, dificilmente tendo condições de romper com os padrões difundidos pela indústria cultural. (PENNA, 2015, p. 36/37).

Finalizamos esta seção com as palavras de Saviani (1984), que, ao defender a educação escolar sistematizada e a ação docente, bem como a busca pela autonomia e liberdade, diz que isso só é possível

quando o processo de aprendizagem, enquanto tal, se completou. Por isso, é possível afirmar que o aprendiz, no exercício daquela atividade, que é o objeto de aprendizagem, nunca é livre. Quando ele for capaz de exercê-la livremente, nesse exato momento, ele deixou de ser aprendiz. (SAVIANI, 1984, p. 5).

1.2. Contribuições da Psicologia Histórico Cultural (PsiHC)

Na seção anterior, argumentamos sobre as relações entre a PHC e a Educação Musical, na perspectiva aqui adotada, que é a de uma Educação crítica e transformadora, para todas as pessoas. A transformação almejada, no contexto desse estudo, não está relacionada à ideia de que a Educação é o único caminho para solucionarmos os problemas sociais, como supõem as teorias não críticas (SAVIANI, 1997, 2021) e conforme indicamos anteriormente. Partimos do princípio de que a transformação tende a ocorrer a partir do momento em que se compreende que a Educação tem o papel de criar uma **relação consciente e crítica com a realidade**.

A nossa perspectiva, então, reconhecendo tanto o potencial da Educação quanto seus limites, é buscar alternativas contra a marginalidade escolar, entendendo o processo educativo como a "passagem da desigualdade à igualdade" (SAVIANI, 2021, p. 62). Assim, tendo em vista o que expusemos acerca da Música e da Educação Musical, falaremos agora sobre a importância da PsiHC nesse contexto, por alinhar-se aos mesmos princípios.

Enquanto teoria, a PHC se propõe a analisar as especificidades e as finalidades da Educação, encontrando na PsiHC seu fundamento psicológico, pois esta busca explicar o desenvolvimento do psiquismo humano a partir do materialismo histórico-dialético. De acordo com Borges (2018):

A teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano desenvolvida por Vigotski⁹ e seus colaboradores se fundamenta no legado político e filosófico de Marx e Engels, na superação da visão ocidental tradicional de homem, que individualiza os fenômenos psicológicos desconsiderando a totalidade social e a historicidade. (BORGES, 2018, p. 120).

⁹ A grafia do sobrenome deste pensador tem sido apresentada de várias formas, a depender das traduções. Neste estudo, considerando os escritos de Duarte (2008), iremos adotar a seguinte grafia - Vigotski. No entanto, outras formas poderão ser apresentadas, quando estivermos reproduzindo citações diretas de outros autores.

As relações entre a PHC e a PsiHC são explicitadas em várias obras. Pasqualini e Martins (2021), por exemplo, destacam que Lev Vigotski (1896-1934), psicólogo russo considerado a grande referência dessa teoria psicológica, apoiou-se no pensamento de Marx para buscar uma alternativa à cientificidade, que, derivada do pensamento positivista, limitava-se a descrever a realidade sem explicá-la, efetivamente.

Para Vigotski e seus seguidores, dentre os quais destacamos Alexander Luria e Alexei Leontiev, o desenvolvimento humano não poderia ser apenas descrito – era necessário encontrar novos caminhos para a Psicologia e para o método científico, a partir da articulação entre os dados biológicos e os sociais. Além disso, tal forma de análise considera o historicismo, o qual, nas palavras de Beling (2017, p.43), "seria equivalente à ideia de que não podemos entender nenhum movimento social desvinculado de seu tempo, mas sim como movimentos historicamente relacionados", num posicionamento contrário ao pensamento metafísico, por considerar o mundo material.

A construção da psicologia marxista era vista por Vigotski não como o surgimento de mais uma entre as correntes da psicologia, mas sim como o processo de construção de uma psicologia verdadeiramente científica. Essa psicologia científica não seria, entretanto, construída, por meio da justaposição de citações extraídas dos clássicos do marxismo a dados de pesquisas empíricas realizadas por métodos fundamentados em pressupostos filosóficos contraditórios ao marxismo. Vigotski entendia ser necessária uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético, como filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos (DUARTE, 2008, p. 40).

Um outro ponto de aproximação está relacionado ao fato de que, segundo Duarte (2016), “essa teoria psicológica [a PsiHC] surgiu num contexto revolucionário de luta pela superação do capitalismo e pela construção do socialismo como uma sociedade de transição para o comunismo” (DUARTE, 2016, p. 37), pois Vigotski via-se no dever de colaborar com a construção do novo Estado soviético. A PHC, como sabemos, também vislumbra a transformação da sociedade, tendo um caráter revolucionário e contra hegemônico. Para Saviani (1997):

A pedagogia revolucionária é crítica. E, por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. (SAVIANI, 1997, p. 75).

Duarte (2016), porém, chama a atenção para o fato de que a PsiHC tem sido compreendida, erroneamente, como uma pedagogia. Tal equívoco, no nosso entender, tem

relação com a transição da Pedagogia Tradicional para a Pedagogia Nova, pois para Saviani (1997, 2021), ao colocar o aluno como centro do processo educacional, deu-se maior destaque aos aspectos psicológicos, deslocando o eixo da questão pedagógica "de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia" (SAVIANI, 1997, p. 21).

Segundo Duarte (2016), a PsiHC, por estudar o desenvolvimento humano, é um dos fundamentos da educação escolar, porém não diz respeito diretamente à prática educativa. A articulação entre estas teorias - PHC e PsiHC - se justifica especialmente por este ponto: essa teoria pedagógica entende a educação escolar como meio para promover o desenvolvimento humano em sua plenitude e para gerar as transformações na sociedade.

Portanto, mais um ponto de convergência entre PHC e PsiHC é a defesa pela educação escolar, por compreenderem que é na escola, enquanto espaço sistematizado, que as pessoas podem ter acesso a diferentes ideias e aos conhecimentos produzidos historicamente. Martins (2013) argumenta que,

não sem razão, Vygotsky defendeu vigorosamente que é o ensino que promove desenvolvimento, destacando, inclusive, que a qualidade do primeiro condiciona o segundo. Essa premissa encontra o mais absoluto eco na pedagogia histórico crítica, que põe em relevo as características da atividade educativa escolar, a dialética entre a forma e o conteúdo que deva pautar o ensino tendo em vista a promoção de um tipo especial de aprendizagem, qual seja, aquela que se identifica com o máximo desenvolvimento do psiquismo dos indivíduos. (MARTINS, 2013, p. 134).

Nessa perspectiva, essa autora desenvolve 5 teses para apresentar os fundamentos psicológicos da PHC. Essas teses são: ao ensino escolar cumpre a tarefa de humanização dos indivíduos; a humanização do psiquismo identifica-se com a superação das funções psíquicas elementares em direção às funções psíquicas superiores; a atividade de ensino conquista natureza específica na forma de educação escolar; a formação de conceitos é a base sobre a qual o psiquismo se desenvolve e a educação escolar se realiza; conceitos do cotidiano e de senso comum não incidem sobre o desenvolvimento psíquico da mesma maneira que os conceitos científicos (MARTINS, 2013).

Todas as teses que a autora defende são relevantes e confirmam a reciprocidade entre PHC e PsiHC porém, para não nos distanciarmos muito do nosso objeto de estudo e dadas as suas limitações, neste momento, daremos destaque ao processo de humanização para entendermos como isso se articula com a Educação Musical e com a PMA.

Para entendermos o processo de humanização, é preciso compreender que, para o materialismo histórico-dialético, os seres humanos produzem sua própria existência, o que acontece mediante a ação sobre a natureza, que é transformada para satisfazer as necessidades humanas. “Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho¹⁰.” (SAVIANI, 2007, p. 154).

Assim, conforme mencionamos na Introdução deste estudo, o trabalho é compreendido como uma construção humana, o que confirma a perspectiva materialista e histórica dessa base teórica. Já a Educação, numa sociedade de classes como a que vivemos, é entendida como trabalho não material, sendo a escola o espaço de formação das pessoas. Mesmo reconhecendo que há contradições existentes entre a Educação das elites e a Educação da grande maioria da população, devido a alguns pontos destacados anteriormente, entendemos que ainda assim, o papel da Educação, que é o de humanização, se mantém. Isto porque:

O homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANI, 2007, p. 154).

Tais argumentos nos ajudam a entender a ideia de Vigotski de que o desenvolvimento não acontece de dentro para fora, como outras teorias postulam. Para Vigotski e para a PsiHC, o processo é inverso: a partir das relações interpessoais, ou seja, de nossa imersão no meio cultural, vamos nos tornando humanos (SIRGADO, 2005). O desenvolvimento acontece, então, de fora para dentro, a partir das vivências entre pessoas mais experientes e menos experientes.

A constituição da criança como um ser humano é, portanto, algo que depende duplamente do Outro: primeiro porque a herança genética da espécie lhe vem por meio dele; segundo porque a internalização das características culturais da espécie passa, necessariamente, por ele. (SIRGADO, 2005, p. 154).

Reforçando essa forma de pensar, Martins e Rabatini dizem:

Ele [Vigotski] nos afirmava, por exemplo, que, até então, os psicólogos haviam estudado de maneira unilateral o processo do desenvolvimento cultural na educação, uma vez que apenas procuravam averiguar quais capacidades naturais condicionavam a possibilidade do desenvolvimento da criança, e em quais funções naturais o pedagogo deveria se apoiar para introduzi-la na esfera da aprendizagem cultural. (MARTINS; RABATINI, 2011, p. 347).

¹⁰ Reforçamos que aqui não estamos tratando sobre o trabalho assalariado, ideia vinculada à lógica capitalista.

Vemos, então, que a luta por uma escola para todas as pessoas não é apenas um *slogan* da PHC ou da PsiHC: trata-se da defesa do processo de humanização “por meio da socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico em suas formas mais desenvolvidas” (DUARTE, 2016, p. 38). É importante destacar que a definição do que é mais ou do que é menos desenvolvido não é algo simples, nem está relacionada à ideia de que uma cultura é mais ou menos desenvolvida que outra.

Para a psicologia histórico-cultural, um indivíduo será tão mais desenvolvido psicologicamente quanto mais ele seja capaz de conduzir de forma racional e livre seus processos psicológicos por meio da incorporação, à sua atividade mental, da experiência psíquica humana corporificada e sintetizada na cultura. (DUARTE, 2016, p. 45).

A partir dessa exposição geral, nos cabe agora apresentar conexões entre a Educação Musical e a PsiHC. Partimos do princípio, conforme exposto na primeira seção deste capítulo, de que a Música também é uma produção humana e que, portanto, tem sua historicidade. No entanto, a relação entre Educação Musical e PsiHC parece ser pouco estudada, conforme afirma Gonçalves (2017). Para este autor, ainda há muitos equívocos no estudo dos textos de Vigotski, alguns derivados dos problemas de tradução e outros de uma interpretação diferente da que o autor propôs.

Gonçalves (2017), a partir da ideia de que a Educação Musical é “a área que se traduz pela educação do desenvolvimento da musicalidade humana” (idem, p. 246), entende que a aproximação com a PsiHC é fundamental para compreendermos as dimensões da experiência musical, quais sejam: históricas, culturais e individuais. Em complemento a isso, Pederiva e Gonçalves (2018) assim dizem:

O desenvolvimento da musicalidade humana, ou seja, do comportamento musical, engloba as reações musicais hereditárias, somadas à experiência pessoal, às experiências musicais de caráter histórico e às experiências musicais de caráter social. (PEDERIVA; GONÇALVES, 2018, p. 316).

Borges (2018), igualmente fundamentado em Vigotski, entende que a Educação Musical não deve ser pautada em critérios biológicos, segundo os quais são propostas atividades para as crianças de acordo com sua faixa etária, como se apenas estes critérios fossem relevantes para o processo de aprendizagem. Com destaque para a importância da apreciação musical para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, enquanto funções tipicamente humanas, esse autor expõe a necessidade dos alunos terem contato com diversos repertórios, para que suas ideias musicais não fiquem limitadas ao saber cotidiano, aparentemente mais simples, o que também é exposto por Penna (2015).

Tal apontamento pode ser associado aos de Barbosa (2019), autora que, ao discorrer sobre a concepção de Arte em Vigotski, ressalta que esta não tem a função de reproduzir, nos apreciadores, os sentimentos do artista que a criou. Se assim fosse, “o sentimento produzido pela arte não teria nenhuma especificidade em relação a outros sentimentos; sua função seria, tão somente, a de um amplificador ou transmissor no contágio dos sentimentos” (BARBOSA, 2019, p. 36) ou de uma ampliação quantitativa, segundo Duarte (2016). Na verdade, de acordo com o pensamento vigotskiano, a Arte tem como objetivo gerar uma transformação qualitativa dos sentimentos, sendo uma experiência estética importante.

Para ele [Vigotski], o processo realizado pela obra de arte não é o da disseminação para a sociedade daquilo que o indivíduo sente em seu cotidiano, mas sim o contrário, isto é, a apropriação, pelo indivíduo, de formas socialmente desenvolvidas de sentir (DUARTE, 2016, p. 68).

Ferreira (2010, p. 123), ao desenvolver a ideia da Arte como "fenômeno social da gênese histórica" discorre sobre o ritmo e sobre o canto, argumentando que os mesmos surgiram a partir das ações cotidianas: o ritmo está associado às ações mais diretas de transformação da natureza, pois o movimento cadenciado facilita a produção; o canto seria uma forma de expressão que alivia as tensões geradas pelo trabalho. No percurso histórico, tais ações foram se distanciando do trabalho material e evocando os sentimentos humanos, numa experiência mais subjetiva e estética.

Duarte (2016), mesmo não tratando especificamente sobre a Educação Musical, contribui com a área ao expressar que a Arte

gera nos indivíduos, adultos ou crianças, um processo de superação por incorporação das formas cotidianas de reação emocional. Para Vigotski, a arte emprega material extraído da vida cotidiana, mas lhe dá configuração diferente, que produz nos indivíduos sentimentos que normalmente não são vivenciados no cotidiano. (DUARTE, 2016, p. 70).

Em uma análise crítica, tendo por base o materialismo histórico dialético, Sebben (2017) afirma que

A Arte e suas obras se tornaram possíveis por meio da elevação do grau de produtividade do trabalho. Ao exceder o consumo, a produção tem a possibilidade, por meio do trabalho do homem, de resultar em objetos que se afastam de um significado meramente prático e utilitário, e entre tais objetos estão os artísticos, os quais cumprem uma função estética, enquanto obras de arte (SEBBEN, 2017, p. 37).

Diante disso, observamos, então, como é relevante compreender a concepção de trabalho para o materialismo histórico dialético, ao qual a PsiHC está alinhada. Para a PHC e para a PsiHC, e é nessa perspectiva que queremos discutir, a Música é um produto da ação humana, mas que não se limita às questões materiais e cotidianas, pois promove o

desenvolvimento da consciência humana, influenciando as diferentes práticas e gerando transformações diversas (PEDERIVA, 2009; ABREU, 2018; ABREU, DUARTE, 2020).

Um dos pontos principais para compreendermos esta questão é que a expressão por meio de sons e a musicalidade, por assim dizer, é observada nos diversos animais, porém a ação humana sobre os sons é gerada não só pela necessidade de comunicação, mas principalmente pelos processos sociais e culturais que produzem novas formas de lidar com estes elementos. A produção dos instrumentos musicais e mesmo a notação musical são exemplos da ação humana neste contexto (PEDERIVA, 2009; ABREU, 2018; ABREU, DUARTE, 2020).

Com isso, consideramos ter deixado claras algumas das contribuições da PsiHC para a Educação Musical, as quais serão retomadas no decorrer do estudo. No entanto, temos clareza da existência de lacunas entre a PMA e essa teoria psicológica, o que pôde ser constatado no levantamento bibliográfico que fizemos como etapa inicial deste estudo, já que não localizamos textos que estabelecessem essa conexão, o que se configura como um desafio para nós.

A pertinência do diálogo da PHC com a PMA, tendo a PsiHC como fundamento psicológico, é algo que nos parece viável, dada a ideia de que a PMA se lança como uma proposta revolucionária, que considera a história de opressão que os países da América Latina sofreram e ainda sofrem, oferecendo alternativa para que a Música seja acessível para todas as pessoas. Feitos esses apontamentos, apresentaremos, na sequência, o detalhamento do nosso percurso metodológico.

1.3. Percurso metodológico

A pesquisa aqui apresentada, de cunho teórico e de caráter exploratório, está fundamentada no materialismo histórico-dialético tanto do ponto de vista teórico, quanto metodológico, tendo a PHC como referência central, conforme indicado. Assumimos esse posicionamento teórico tendo em vista o nosso interesse em analisar PMA, que é apresentada pelo FLADEM como um novo conceito, modelo ou proposta para a Educação Musical.

Colocamos conceito, modelo ou proposta porque, diante do material com o qual tivemos contato antes de iniciar esta pesquisa, não ficava claro o que a PMA representava. Seria uma nova proposta pedagógica, uma ideia, um conceito ou um modelo? Quais seriam suas bases epistemológicas? Seria algo totalmente novo?

Constatamos que não havia clareza a respeito disso, apesar de encontrarmos, em algumas publicações, a indicação de que a PMA seria um **conceito** no campo da Educação Musical, um conceito que teria como propósito romper com modelos anteriores, romper com padrões e ideias fixas, sendo que a **abertura** significaria esta ruptura. (BARROS, 2017; DUCROQUET, 2019; DOMINGUES, BATISTA, 2020; DOMINGUES, 2021). Violeta Gainza, em uma de suas obras, classifica a PMA como "um dos **conceitos emblemáticos** do FLADEM" (GAINZA, 2015b, p. 15, grifos nossos). Andrea Iriarte, por sua vez, entende a PMA como um **movimento**, como uma "postura pedagógica alternativa" (IRIARTE, 2015, p. 46).

Regina Márcia Santos desenvolve sua argumentação entendendo a PMA como um **modelo** que é estruturado e realizado na coletividade e que, portanto, considera o contexto sem dispensar "a instrução, nem a sistematização de saberes e corporificação dos conhecimentos" (SANTOS, 2017, p. 485). Teca Brito apresenta a PMA como uma **proposta pedagógico-musical** que, ao constatar a necessidade de superação dos modelos tradicionais, amplia "conteúdos e modos de organizar e reorganizar o que ensinar e quando" (BRITO, 2018b, p. 223).

Com estes breves apontamentos e apesar de termos encontrado definições da PMA em algumas publicações, a dúvida quanto à maneira de classificá-la permaneceu, especialmente porque, diante do material analisado, compreendemos que a PMA origina-se na prática e, que, portanto, poderia ser inicialmente analisada como uma **categoria nativa**, ou seja, como uma categoria que nasce e se desenvolve a partir da ação de pessoas ligadas a um mesmo grupo, como resultado das lutas sociais e culturais e não como resultado de reflexões que têm técnicas, conceitos e demais parâmetros teóricos como ponto de partida (ALVES, 2008).

Sendo compreendida como uma categoria nativa, a PMA tem seu valor e assim tem sido apresentada e defendida pelas pessoas vinculadas ao FLADEM. No entanto, no nosso entender e tendo em vista nossos objetivos, não necessariamente pode ser considerada como um conceito ou mesmo como uma concepção, quando analisamos o significado destas duas palavras: no Dicionário Houaiss¹¹, a palavra conceito é definida como "explicação de ideias por palavras; definição"; a palavra concepção, por sua vez, está definida como "produção intelectual, teoria".

¹¹ Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa. 4a. Edição - revista e aumentada. Rio de Janeiro, 2010

Observamos, diante do levantamento feito para a configuração do Estado da Arte, que a PMA é uma expressão cunhada a partir da prática, em uma clara contraposição a propostas que indicam, *a priori*, o que e como devem ser ensinados os conceitos e as técnicas musicais. Porém, o fato de ter sido construída na prática gera um certo desequilíbrio entre a prática em si e seus fundamentos teóricos, sendo este um dos pontos essenciais deste estudo. Tal desequilíbrio pode ser observado em expressões como "Pedagogia aberta é tudo o que não é fechado" ou "Pedagogia musical aberta é um guarda-chuva onde tudo cabe", mencionadas em encontros do FLADEM¹².

Estas expressões, no nosso entender, não nos direcionam para linhas mestras que sirvam como de ponto de apoio para as práticas docentes, sendo apenas indicado, de forma implícita, que a proposta/modelo/conceito/abordagem/ideia se opõe a práticas enrijecidas e conservadoras e que tudo vale. Porém, quais são, de fato, as práticas que se alinham à PMA? Qual é a sustentação teórica para elas?

Nos valem, ainda, das palavras de Saviani a respeito da acepção da palavra pedagogia. Para este autor (SAVIANI, 1997, 2011, 2013b, 2019), toda pedagogia diz respeito a uma conjunção entre uma filosofia da Educação (as concepções em questão), uma teoria (a qual diz respeito às orientações gerais para a prática educativa) e a prática educativa propriamente dita.

Optamos, então, por desenvolver nosso estudo propondo a compreensão da PMA como uma **ideia pedagógica**, entendendo tal expressão como aquela que não somente traz, de forma implícita ou explícita, as concepções de mundo, de homem ou sociedade, mas que relaciona tais concepções à prática educativa. Tendo como apoio os escritos de Saviani (2013a), compreendemos que tal expressão diz respeito à relação entre teoria e prática no campo da Pedagogia, no caso aqui, da Pedagogia Musical.

Outro ponto de tensão foi gerado pela forma como a expressão seguia sendo apresentada: nas diversas publicações ou mesmo nas conferências promovidas pelo FLADEM, encontramos a expressão no plural - **Pedagogias Musicais Abertas**. De início, entendemos que tal forma de a apresentar teria relação direta com a pluralidade de práticas, de repertórios, de descobertas que poderiam ser proporcionadas, validando sua compreensão como categoria nativa. Sentimos, no entanto, necessidade de aprofundar a investigação, pois

¹² Estas são frases que ouvimos ao participar dos Seminários do FLADEM

julgamos ser importante entender o que estava implícito nessa forma de expressar o conceito ou ideia. Foi a partir desses questionamentos que este trabalho começou a ser organizado.

Após termos feito o levantamento bibliográfico inicial nos bancos de teses e dissertações, justificando a relevância da pesquisa, percebemos que seria importante ir em busca das origens e bases epistemológicas da PMA, bem como de suas relações com a Educação Inclusiva, por entendermos que essa seria uma lacuna do campo acadêmico e também do próprio FLADEM. Amparada nas palavras de Navas (2004), refletimos sobre a importância da PMA configurar-se como uma ideia pedagógica musical latino-americana, porém partindo da necessidade de saber

como se define, onde se encontra, em que consiste sua ideologia, quais são suas práticas e exercícios pedagógicos, em qual bibliografia se baseia, em quais sítios do ciberespaço se localiza, em que se diferencia de outras pedagogias, qual é o repertório básico, quais metodologias predominam... (NAVAS, 2004, p. 7).

Fomos, então, delineando nosso percurso, a partir do método no materialismo histórico-dialético. Recorremos a diferentes autores, lembrando que o referido método tem sua origem nas obras de Karl Marx (1818-1883) e de Friedrich Engels (1820-1895). De acordo com Duarte (2008) e Paulo Netto (2011), Marx partiu do estudo dos modos de produção material para compreender a sociedade, em uma perspectiva histórica. Segundo Martins (2006, p. 15), o modo de produção é compreendido como “referência fundante da construção do conhecimento, nela residindo os seus critérios de validação”.

De acordo com Duarte (2008), Gonçalves (2017) e Abreu (2018), essa perspectiva é materialista, porque não se prende a aspectos ideais ou metafísicos, já que busca compreender determinada situação a partir dos seus elementos reais, observáveis nas situações cotidianas, porém sempre tendo como perspectiva a obtenção do concreto, passando pelas abstrações.

Isso significa que é a partir da prática, das diversas relações e construções históricas e sociais que a pesquisa deve ser iniciada. O papel do pesquisador, no entanto, é o de ir além da superfície, ir além do que a realidade lhe apresenta, entendendo que, a partir da mediação das abstrações, chegará ao pensamento concreto, apreendendo suas características por meio das abstrações. Nesse sentido, não se deve deixar levar pela aparência dos fenômenos a serem pesquisados, indo em busca de sua verdadeira essência (ABREU, 2018; DUARTE, 2008, 2016; MARTINS, 2006; SIRGADO, 2005).

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica - por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível de realidade e, portanto, algo importante e não descartável -, é apreender a **essência** (ou seja, a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: **o método de pesquisa**

que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. (PAULO NETTO, 2011, p. 20, grifos originais).

Assim, tal perspectiva é dialética, “porque a apreensão da realidade pelo pensamento não se realiza de forma imediata, pelo contato direto com as manifestações mais aparentes da realidade” (DUARTE, 2008, p. 50), o que significa que não se restringe à descrição de fatos nem à quantificação de dados de modo objetivo e empírico. No entender de Saviani (2019) "a lógica dialética é a lógica dos conteúdos, logo, uma lógica concreta que incorpora a lógica formal como um momento necessário do processo de conhecimento" (idem, p. 72).

Além disso, mesmo estabelecendo hipóteses como ponto de partida, não sobrepõe ideias ou conceitos apriorísticos ao objeto, nem pretende fazer deduções a partir do material analisado, para não correr o risco de distorcê-los; a intenção é, diante desta lógica, desvelar a realidade (MARTINS, 2006; PAULO NETTO, 2011).

De acordo com Sirgado (2005), a pesquisa estruturada no materialismo histórico-dialético implica as seguintes posturas metodológicas:

a) O objetivo da pesquisa não é a análise de fatos, mas de processos, ou seja, da **história da gênese** desses fatos [...]; b) Contrapor à análise descritiva dos problemas a análise explicativa. A primeira fica na exterioridade dos fenômenos, ou seja, no seu aspecto fenomenal ou aparente; a segunda penetra no interior deles, na sua dinâmica e gênese histórica ou essência. (SIRGADO, 2005, p. 179, grifos nossos).

Há, nesse processo, um movimento constante, pois “uma obra, quando finalizada, nada mais é do que fruto de intensa pesquisa e exposição articulada por meio de uma coerência discursiva interna” (BARBOSA, 2013, p. 34), podendo ser revisitada, questionada e reconstruída.

Não se trata de descartar a **forma** pela qual o dado se manifesta, pelo contrário, trata-se de sabê-la como dimensão parcial, superficial e periférica do mesmo. Portanto, o conhecimento calcado na superação da aparência em direção à essência requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre **forma e conteúdo**. (MARTINS, 2006, p. 10, grifos originais).

Além de não se limitar a hipóteses ou descrições, considera o fato de que o pesquisador não tem um posicionamento neutro diante do objeto de estudo; ao contrário, entende que “o sujeito está implicado no processo” (PAULO NETTO, 2011, p. 21), pois, como sujeito histórico, é parte do todo e posiciona-se diante dele, age intencionalmente, sendo capaz de “mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los e revisá-los [...]. O papel do sujeito é fundamental no processo de pesquisa” (idem, p. 25).

Consoante Saviani (1997, 2019) e Duarte (2008), entendemos que tal método de conhecimento é composto por três momentos: “síncrese, análise e síntese” (DUARTE, 2008, p. 46). Nas palavras de Saviani (1997):

O movimento que vai da síncrese (‘a visão caótica do todo’) à síntese (‘uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas’) pela mediação da análise (‘as abstrações e determinações mais simples’) constitui uma orientação segura tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino). (SAVIANI, 1997, p. 83).

A “descoberta de novos conhecimentos”, indicada na citação que acabamos de destacar, se faz, então, por meio do aprofundamento, que parte do complexo para o simples, até chegar às suas unidades, retornando ao ponto de partida, agora transformado, o que se apresenta como uma oposição a outras formas de análise. É dessa maneira que a teoria, enquanto “reprodução, no plano do pensamento, do movimento real do objeto” (PAULO NETTO, 2011, p. 25) vai sendo constituída.

Este procedimento metodológico pode ser assim sintetizado: parte-se do empírico (real aparente), procede-se à sua exegese analítica (mediações abstratas), retorna-se ao concreto, isto é, à complexidade do real que apenas pôde ser captada pelos processos de abstração do pensamento. (MARTINS, 2006, p. 15).

Outro aspecto relevante para o materialismo histórico-dialético diz respeito à relação entre singular-particular-universal, a qual nos faz ir além das dicotomias derivadas de um pensamento positivista para entender que não é adequado, dentro da lógica de Marx, analisar partes separadas do todo. Não há exclusão - **ou** isso, **ou** aquilo; há uma **relação entre todo e partes - isto e aquilo**. Segundo Prates (2012, p.117), o pesquisador pode até fazer uma separação didática, mas não fragmentária, sempre tendo em vista que “o retorno ao conjunto articulado é fundamental ao processo”.

De acordo com Saviani (2019, p.72), esse procedimento é aquele que “nos permite captar a realidade como um todo articulado composto de elementos que se contrapõem entre si, que agem e reagem uns sobre os outros, em um processo dinâmico”. Para Duarte (2008, p. 57), captar o singular é algo extremamente importante, porque este “só pode ser entendido em toda a sua riqueza quando visto como parte das relações por meio das quais se compõe o todo.”

As transformações na natureza se dão de forma diferenciada, de acordo com as necessidades de cada época e cada contexto e, por isso, no método do materialismo histórico-dialético, não há a busca por leis universais, fixas, pois “não se pode conceber o mundo como um conjunto de **coisas** acabadas, mas como um conjunto de **processos**” (MARX-ENGELS,

1963 *apud* PAULO NETTO, 2011, p. 31, grifos originais). Segundo Martins (2006), tal forma de pensar

não postula a impossibilidade de se ter a particularidade como referência primária na construção do conhecimento, mas reafirma que é apenas pela análise dialética da relação entre o singular e o universal que se torna possível a construção do conhecimento concreto, ou seja, é apenas por esta via que a ênfase conferida ao particular não se converte no abandono da construção de um saber na perspectiva da totalidade. (MARTINS, 2006, p. 12).

Recuperando o que expusemos até aqui, a ideia de totalidade pressupõe que as partes não existem *a priori* do todo ou separadamente dele; ao contrário, formam um complexo que se constitui como objeto de estudo. Sendo assim, ao delimitarmos a PMA como objeto de estudo, identificamos a necessidade de compreender outras questões voltadas tanto para o campo da prática, quanto para o campo teórico, reconhecendo a existência do dilema entre eles. Mas, mais do que isso, reconhecemos a relação dialética entre teoria e prática e a importância de destrinchar essa relação no campo da Educação Musical, conforme comentamos anteriormente.

Dada nossa formação e por ter participado de encontros promovidos pelo FLADEM e de outras associações/fóruns semelhantes, já havíamos absorvido a ideia de que a prática compartilhada entre professores e alunos, enquanto estratégia de ensino que se opõe à simples transmissão de conteúdos, tem sido a tônica da Educação Musical desde o século XX. Para a PMA, a prática é o carro chefe: é a partir dela que o aprendizado musical se desenvolve.

Começamos, então, a nos perguntar o que estaria além da prática em si, questionando quais seriam seus fundamentos e como poderíamos compreendê-la nessa perspectiva dialética, materialista e histórica. Entendemos que seria importante considerar os diversos elementos que nela estão implícitos - os sujeitos envolvidos (alunos, professores, famílias, comunidade escolar), bem como materiais, ideias, conceitos, concepções, objetivos, contextos etc. Porém, como não era nosso objetivo desenvolver a análise a partir da observação direta dessas práticas, partimos para o estudo teórico e exploratório, considerando o que está explicitado nas publicações relacionadas ao FLADEM e de autores a ele vinculados, já que esse fórum nos parecia ser o lócus da PMA.

Procuramos entender como o FLADEM se configura, buscando informações sobre o seu histórico, seus princípios e objetivos, bem como sobre os encontros que promove. Também nos propusemos a analisar, a partir das publicações vinculadas ao Fórum, como a PMA estava sendo conceituada e apresentada, objetivando nelas encontrar as respostas que

buscávamos. Assim, nos debruçamos sobre alguns documentos institucionais, sobre as Memórias dos Seminários Internacionais realizados pelo FLADEM, no período de 2015 a 2018 e sobre materiais publicados em revistas e livros. Em todo esse material, identificamos elementos importantes, o que nos proporcionou um conhecimento mais concreto sobre nosso objeto de estudo.

No entanto, mesmo tendo todo esse material em mãos, não tínhamos chegado ao ponto final da nossa investigação. Sendo a PMA uma ideia ou conceito relacionado à Educação Musical, consideramos pertinente recuperar pontos desta área de conhecimento para entender de que forma a PMA se situa neste cenário mais amplo. Em um segundo momento do nosso estudo, portanto, analisamos os conceitos de Educação Musical e Musicalização, buscando apreendê-los de forma mais aprofundada.

Com isso, identificamos duas ideias pedagógicas que são principais na Educação Musical – o Modelo Conservatorial e os Métodos Ativos, estabelecendo relações destes, respectivamente, com duas tendências da Educação – a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova, tomando por base os escritos de Saviani (1997; 2019), bem como algumas provocações de Cordeiro (2002) e Charlot (2019). A partir daí, estreitamos nossa análise, recuperando a historicidade da expressão **Pedagogias Musicais Abertas**, identificando quando, por que e por quem ela começou a ser usada, tendo o trabalho de Barros (2017) como importante fonte de referência.

Recuperando a discussão que Saviani (1997, 2021) apresenta sobre a marginalidade escolar, fizemos o alinhavo com a Educação Inclusiva, defendendo a ideia de que a Educação Musical na atualidade também deve voltar-se para as pessoas com NEE, como possibilidade de superação da perspectiva biologizante que ainda domina as práticas pedagógicas. Novamente, recorreremos às publicações do FLADEM para nelas localizar as concepções relativas a essa questão e nos debruçamos sobre a construção sócio-histórica da anormalidade, da deficiência e do talento/aptidão musical, em uma perspectiva histórica.

Assim, Pedagogia Tradicional, Pedagogia Nova, Educação Musical, Musicalização, Educação Especial e Educação Inclusiva são assuntos que foram teoricamente tratados como parte do nosso percurso metodológico e que serão apresentados nos capítulos que se seguem, conforme anunciado na Introdução. Ao final desse percurso, e diante de tantos materiais, retornamos ao ponto inicial, ou seja, à definição de PMA, agora não mais diante de uma situação caótica, sincrética, mas sim, tendo atingido o momento de **catarse**, o qual, nas

palavras de Benedetti e Kerr (2010, p. 73), com base no pensamento de Newton Duarte, significa o “momento em que a consciência humana se transforma e realiza o movimento de superação de formas espontâneas de pensamento e conhecimento em direção a formas não-cotidianas (historicamente constituídas)”.

Compreendemos, claramente, as expressões e palavras usadas para apresentar a PMA, agora não mais de maneira superficial, mas sim, em sua plenitude. No decorrer do estudo, traremos nossos apontamentos e conclusões, sustentando a nossa tese de estabelecer o diálogo entre a PHC e a PMA, tendo a PsiHC como fundamento psicológico.

CAPÍTULO 2: A PEDAGOGIA MUSICAL ABERTA COMO OBJETO DE PESQUISA

“[...] o conhecimento científico de uma dada realidade humana não pode ser alcançado sem a mediação do árduo processo de elaboração de abstrações e de reconstrução, no pensamento, das múltiplas relações das quais o todo é composto.” (DUARTE, 2008, p. 59).

A Educação Musical, enquanto área de conhecimento, tem algumas associações que promovem encontros científicos e discussões acerca das temáticas da contemporaneidade, envolvendo professores de diversas universidades e instituições, profissionais e estudantes em processo formativo. Constam da programação desses encontros: mesas redondas, palestras, comunicações orais, oficinas e apresentações artísticas na intenção de alimentar e subsidiar as práticas de todos os participantes.

No Brasil temos a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), que realiza encontros regionais e o nacional, congregando as diferentes instâncias envolvidas com a Educação Musical¹³. A Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM¹⁴) é outra associação relevante em nosso país, neste caso, favorecendo a divulgação de pesquisas da Educação Musical e de outras áreas, tais como composição, performance, musicologia e estética.

Em nível internacional, temos a International Society for Music Education (ISME¹⁵), que congrega 80 países e realiza encontros regionais e internacionais, intercalando-os anualmente. Além de promover diversos encontros, a ISME, filiada à ONU, tem uma série de publicações importantes, dentre elas, o International Journal of Music Education (IJME)¹⁶. Na América Latina, temos uma das sessões da ISME - a Rede Latino-americana de Educação Musical (RELEM) - e o FLADEM.

Para entendermos a relevância do FLADEM e da PMA, bem como a nossa escolha por esse objeto de estudo, é preciso lembrar de todo o processo de colonização que a América Latina viveu a partir da chegada dos europeus e de como isso gerou transformações nas culturas locais. Como sabemos, a colonização nessa região foi exploratória, sendo que as riquezas naturais de cada país foram exportadas para os países colonizadores e as

¹³ Para outras informações, acesse www.abemeducaomusical.com.br

¹⁴ Para outras informações, acesse www.anppom.com.br

¹⁵ Para outras informações, acesse <https://www.isme.org/>

¹⁶ Para outras informações, acesse <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/journal/international-journal-music-education>

manifestações culturais originárias, em sua grande maioria, passaram a ser consideradas inferiores, menos importantes.

Os colonizadores, por sua vez, trouxeram seus hábitos, costumes, religião, língua, músicas e até instrumentos para este Novo Mundo, gerando um apagamento das culturas locais, o que vem sendo discutido por diversos pesquisadores (FONTERRADA, 2008; PEREIRA, 2014; QUEIROZ, 2017). O saber dos povos andinos, dos povos indígenas e mesmo dos povos africanos que chegaram ao continente devido à escravidão vem sendo resgatado e recuperado em diferentes espaços de discussão, sendo o FLADEM um dos espaços para esse resgate.

Esta discussão traz reflexos para a formação de professores e de profissionais da área da Música. Queiroz (2017), ao discutir sobre o fato de que em muitos cursos de Educação Superior em Música (Bacharelado e Licenciatura), observa-se uma valorização dos padrões eurocêntricos em detrimento dos valores locais/regionais, apresenta as definições de colonialismo e de colonialidade, a partir de um viés etnomusicológico.

Para o autor, o colonialismo “se define pela dominação política e econômica de um povo ou nação sobre outro, por meio de uma relação explícita de poder, soberania e hegemonia” (QUEIROZ, 2017, p. 136). Sabemos que isto ocorreu no Brasil com a chegada dos portugueses, sendo que nossas riquezas naturais foram exploradas, foram instituídas organizações com base nos padrões lusitanos e toda uma estrutura de governo foi montada para que o país se submetesse às regras do colonizador, sem considerar a cultura e as condições de vida que já existiam antes. Isso sem contar o processo de escravização e de evangelização aos quais os indígenas foram submetidos.

Já a colonialidade é “a hegemonia de conhecimentos, saberes, comportamentos, valores e modos de agir de determinadas culturas que, ao serem impostos a outras, exercem um profundo poder de dominação”. (QUEIROZ, 2017, p. 136). Esta se diferencia do colonialismo, pois tais valores incutidos naquela cultura dominada mantêm-se como padrões, mesmo com a independência jurídica e política dos locais colonizados.

Queiroz indica que a Educação Musical no Brasil e em outros países da América Latina submeteu-se a valores hegemônicos europeus, o que ele classifica como epistemicídio musical, ou seja, como “crimes cometidos contra um conjunto amplo de expressões culturais que, por processos históricos de exclusão, foram expulsas dos lugares de destaque na sociedade” (QUEIROZ, 2017, p. 137).

Tal apontamento fica nítido quando observamos que os estilos musicais genuinamente brasileiros (ainda que advindos da miscigenação) acabam sendo considerados como inferiores perante o imperialismo da música americana (particularmente no campo da música popular) e da música europeia (no campo da música erudita). Em nossa experiência profissional atual vemos o quanto as crianças desconhecem ou menosprezam alguns estilos musicais brasileiros, pois são seduzidas pelo repertório imposto pela indústria fonográfica.

Fazemos estes breves apontamentos porque, ao situar a PMA como objeto de pesquisa, não podemos nos desvincular desse histórico, pois o apagamento das manifestações locais e a subserviência aos moldes europeus têm muito a ver com o surgimento dessa ideia no contexto da Educação Musical. Como iremos detalhar no Capítulo 3, a PMA surgiu da necessidade de propor alternativas a modelos, ideias e abordagens que se mantinham limitados a determinados padrões, buscando consolidar outras ideias e propostas para a Educação Musical.

É preciso entender o FLADEM como um espaço de luta não só pelo resgate das tradições, mas pela ação constante em prol da valorização do saber latino-americano. Há, ainda, a grande preocupação com a formação de professores na perspectiva de uma Educação Musical voltada para a contemporaneidade, inclusiva e transformadora.

Com estas palavras iniciais, apresentamos este capítulo, o qual está estruturado em 3 seções. Na primeira, trazemos o histórico da constituição do FLADEM, bem como sua estrutura, seus princípios e objetivos. A segunda seção, como parte do nosso percurso metodológico, traz dados relativos a materiais publicados pelo FLADEM, com o intuito de compreender nosso objeto de pesquisa com maior aprofundamento, posto que, como pontuamos, foram poucas as informações obtidas no primeiro levantamento bibliográfico. O capítulo se encerra com um primeiro momento de análise sobre a PMA, considerando o material coletado e a interlocução com a PHC, enquanto base teórica.

2.1. O FLADEM e a busca por uma identidade latino-americana

O FLADEM, uma instituição autônoma, foi fundado na Costa Rica, em 1995, por iniciativa das professoras Violeta Gainza (da Argentina), Carmen Méndez (da Costa Rica) e Gloria Valencia (da Colômbia), com a participação do educador canadense Murray Schafer (BARROS, 2017; BRITO, 2018a). Está organizado em sessões nacionais, tendo uma junta

diretiva internacional, formada por professores de distintos países da América Latina. Segundo Brito (2018a), a Junta Diretiva Internacional

é eleita bienalmente durante a assembleia Anual que é realizada durante cada Seminário Latinoamericano de Educação Musical. Tal Junta reúne representante dos diversos países constituintes, sendo que o ingresso no grupo depende, dentre outros fatores, do número de associados locais (BRITO, 2018a, p.23).

As sessões nacionais têm como propósito realizar ações que contribuam para a difusão do pensamento musical latino-americano, ofertando às pessoas associadas e demais participantes, diversas atividades, além de incentivar a realização de apresentações artísticas e relatos de experiências. A junta diretiva internacional, por sua vez, realiza seminários anuais, que conjugam atividades teóricas com atividades práticas; também procura realizar publicações e difundir o conhecimento teórico construído na região.

Assim o Fórum está apresentado em seu site¹⁷:

O Fórum Latino-americano de Educação Musical (FLADEM) é uma instituição privada e independente que concentra educadores musicais de todas as áreas e níveis dos países latino-americanos. Desde a sua criação em São José, Costa Rica, em janeiro de 1995, o Fórum tem se preocupado essencialmente em desenvolver, mediante ações concretas, uma maior consciência acerca do valor da Educação Musical na formação integral do ser humano e de estabelecer uma rede profissional solidária e operacional que reúna os educadores musicais através do continente latino-americano.

A ideia de constituir um fórum que tratasse especificamente das questões da América Latina surgiu a partir de encontros de diversas pessoas ligadas à Educação Musical em eventos internacionais, dentre elas, as já citadas Violeta Gainza, Carmen Méndez e Gloria Valencia. Aos poucos, a intenção de formar um grupo que discutisse as questões específicas da América Latina, atento para a riqueza cultural e artística dessa região que ficava relegada a segundo plano, foi sendo desenvolvida. Marisa Fonterrada, professora da UNESP e uma das nossas referências neste estudo, também fez parte desse momento inicial do FLADEM e hoje é reconhecida como membra honorária (BRITO, 2018a).

Desde sua constituição até agora, 6 pessoas foram presidentes do FLADEM: Violeta Gainza, da Argentina (1995-2005); Carmen Méndez Navas, da Costa Rica (2005-2009); Ethel Batres Moreno, da Guatemala (2009-2013), Alejandro De Vincenzi, da Argentina (2013-2017), Lili Romero, do Peru (2017-2019) e Adriana Rodrigues, do Brasil (2019-2022). Além de Adriana Rodrigues, a gestão atual conta com Lili Romero como vice-presidente; Alina López (México), como secretária geral; Analía Bianchini (Argentina) como tesoureira, Maria

¹⁷ Informações disponíveis em <https://www.fladem.org>

Olga Piñeros Lara (Colômbia), Marjorie Solano (Costa Rica) e Carlos Cunill (Chile), como vocais.

De acordo com Barros (2017, p. 29), entre as motivações para a constituição do movimento, está a “resistência à imposição de modelos e valores culturais eurocêntricos e/ou norte-americanos decorrentes do neoliberalismo e da globalização”, o que foi sendo exposto por Violeta Gainza particularmente ao final da década de 1980, começo dos anos 1990, quando esta identificou que a Educação Musical estava voltando-se mais para modelos predefinidos do que para os aspectos criativos e de construção coletiva. Nesse sentido, o FLADEM procura resgatar e valorizar as peculiaridades das diferentes regiões que compõem a América Latina, entendendo a Música e a Educação Musical de forma mais abrangente. Assume, notadamente, uma visão contra hegemônica, questão que desenvolveremos posteriormente.

Violeta Gainza, que é Presidente Honorária do FLADEM, comentou, em conferência realizada no XXV Seminário Latino-americano de Educação Musical do FLADEM, realizado em Bogotá/Colômbia (julho de 2019), que o neoliberalismo foi e vem cercado as ações educacionais, influenciando a capacitação de professores e gerando uma desvalorização da Música no que diz respeito à formação integral das pessoas; com isso, a Educação fica fragmentada, gerando uma massificação dos processos de ensino, aspecto bastante criticado por ela e pelos demais integrantes do Fórum.

Segundo Brito (2018a, p. 17), o FLADEM constitui-se como “uma rede profissional solidária e operativa, voltada para as necessidades e valores próprios das realidades latinoamericanas”, tendo como objetivos gerais:

a- Promover, por meio da música, a união e a solidariedade entre os diversos países latinoamericanos; b- Elevar o nível da Educação Musical na América Latina. c- Fortalecer a identidade latinoamericana por meio da Educação Musical. d- Contribuir com o desenvolvimento e atualização da Educação Musical a partir da presença latinoamericana em encontros internacionais. e- Lutar para que a música ocupe um lugar preponderante nos sistemas educativos dos países do continente. (BRITO, 2018a, p. 21).

Além dos objetivos, o FLADEM também apresenta uma Declaração de princípios, firmada em 2002, em encontro realizado no México. Dentre os dez princípios discutidos e elaborados pelos membros do Fórum, destacamos dois, por terem relação mais direta com essa pesquisa:

Princípio 1 - A educação musical é um direito humano, presente ao longo de toda a vida, dentro e fora do âmbito escolar. A música deve estar a serviço das

necessidades e demandas individuais e sociais. Princípio 4 - Uma educação musical flexível e aberta tende a romper estereótipos e a instaurar novos paradigmas de comportamento e aprendizagem no contexto escolar e social. (BRITO, 2018a, p. 22).

Um dos diferenciais do FLADEM e uma de suas bandeiras é a proposição das Pedagogias Musicais Abertas, ou seja, uma proposta que considera que as ações docentes não devem estar submetidas a métodos ou modelos enrijecidos, não relacionados com a realidade de quem os utiliza. Ao contrário, partindo da premissa de que a Educação Musical é um direito de todo ser humano, uma pedagogia aberta é a que pretende resgatar uma visão mais holística e inclusiva, unificando a razão e a emoção, separadas pela tradição positivista (BATRES MORENO, 2010).

Além da PMA, o FLADEM também propõe o modelo artístico de Educação Musical. Este diz respeito ao ensino da Música a partir da prática, sempre tendo em conta que esta é uma linguagem artística, com múltiplas facetas, não devendo ficar restrita a determinados códigos ou convenções. “Modelo artístico significa trabalhar a música a partir da música, construindo conhecimentos a partir de um fazer sensível e inteligente, diferente de um fazer meramente empírico.” (BRITO, 2018a, p. 31).

A proposta de modelo artístico do FLADEM busca combater a oposição entre um modelo que valorize os aspectos teóricos e curriculares e outro que apenas priorize os elementos práticos. Assim, o FLADEM propõe uma construção coletiva do trabalho musical, sem ações predeterminadas e sempre respeitando as peculiaridades.

As ações se constroem em conjunto, na interação entre o grupo e o educador, em planos e organizações curriculares dinâmicas, atentas à singularidade, à emergência dos acontecimentos, com disposição constante para rever, transformar, reorganizar. O modelo artístico aberto conta com objetivos, mas que podem ter diferentes dimensões, respeitando os resultados para os distintos indivíduos. (BRITO, 2018a, p. 31).

O FLADEM também traz a preocupação de dar maior visibilidade às práticas pedagógicas e ao pensamento de diferentes educadores, questionando se há ou não uma “pedagogia musical latino-americana” (NAVAS, 2004, p. 7) que possa se impor diante dos padrões eurocêntricos tão fortemente presentes na Educação Musical.

Em um breve levantamento sobre a Educação Musical em alguns países da América Latina, principalmente tendo como base o material de encontros promovidos pelo FLADEM, observamos que há um grande movimento para resgatar e valorizar a cultura originária, abafada pelas ações da colonização que tanto marcaram essa região geográfica, como já sabemos. Também há a luta constante pela manutenção da Educação Musical nos currículos

da educação básica, pois, constantemente, políticas públicas ameaçam retirá-la ou diminuir sua carga horária na Educação Básica.

No Brasil, as lutas e discussões são semelhantes, porém nos parece que não há como apontar uma unidade no pensamento pedagógico-musical, tendo em vista as dimensões continentais do país e todo o seu histórico em relação à oferta da Educação Musical nos Estados e Municípios. Obviamente a legislação federal traça algumas orientações, mas sabemos que são muitas as ideias que coexistem.

O que podemos afirmar é que tanto a ABEM, a ANPPOM, quanto o FLADEM Brasil estão em constante ação não só para discutir os problemas presentes, como para buscar soluções nas diferentes instâncias, desde aquelas diretamente relacionadas à sala de aula, passando pela formação de professores e pesquisadores até a discussão de políticas públicas. Essas também são as lutas do FLADEM, em âmbito internacional. Partimos, então, para a análise das publicações do referido fórum, considerando tanto material impresso, quanto material disponível no ambiente virtual.

2.2. Em busca de outras fontes de pesquisa: publicações do FLADEM

Conforme mencionado no Capítulo 1, a busca inicial por teses, dissertações e artigos nos indicou que a PMA não se configura como objeto de estudo consolidado, sendo necessário ampliar nossa pesquisa. Assim, como parte das atividades deste estudo, entendemos ser importante analisar fontes documentais do próprio FLADEM, justamente para trazer à tona elementos mais relevante a partir de uma análise qualitativa, nos apropriando do objeto de estudo e fazendo as inferências necessárias diante dos objetivos da pesquisa. A Tabela 1 mostra, de forma resumida, os dados quantitativos referentes a este levantamento:

Tabela 1 – Material geral analisado

Material	Quantidade
Documentos institucionais	04
Memórias (Anais) dos Seminários	04
Número de Revistas	02
Livros	04

A partir dos dados da Tabela 1, observamos que são poucos os materiais disponíveis para que se possa analisar a PMA, justificando, mais uma vez, a relevância da nossa pesquisa. Alguns destes documentos, como iremos expor, estão disponibilizados na internet, outros ainda não, o que nos faz inferir que seu acesso ainda está restrito às pessoas que participam

dos Seminários Internacionais ou demais encontros promovidos pelas Seções Nacionais do Fórum.

Nos anos de 2020 e 2021, dadas as condições sanitárias, não foram realizados os Seminários e a proposta foi a realização de encontros virtuais, denominados “Encontro Virtual Latinoamericano de Educação Musical”, cujas palestras e demais atividades podem ser acessados pelo canal no YouTube¹⁸. Como não houve publicação escrita desses Encontros, optamos por não inserir seus registros neste levantamento.

Na sequência, iremos apresentar os dados relativos à análise dos documentos institucionais e das Memórias dos Seminários FLADEM. Posteriormente apresentaremos dados de dois números da Revista FLADEM Brasil (veiculada em formato digital), finalizando com a exposição sobre 4 livros, sendo 1 em formato digital e 3 físicos. Seguem nossos resultados e comentários.

2.2.1. Documentos institucionais¹⁹

Através do site do FLADEM localizamos quatro documentos institucionais: Ata constitutiva do Fórum (FLADEM, 1995), Funcionamento das seções nacionais (FLADEM, 2006), Princípios do FLADEM²⁰ (s/d) e o Protocolo Acadêmico e Ética Institucional (FLADEM, 2010).

A “Ata Constitutiva” (FLADEM, 1995) apresenta toda a estrutura do FLADEM em 22 artigos. O FLADEM constitui-se como uma Associação, sem fins lucrativos, porém com autorização para arrecadar contribuições dos associados e de receber doações de entidades públicas e/ou privadas, para realizar as atividades as quais se destina. É composto pelos seguintes órgão: Assembleia Geral, Junta Diretiva e Junta Fiscal. Nos artigos terceiro e quarto da Ata estão expressos os objetivos do FLADEM, os quais também foram apresentados nos textos de Brito (2018a) e Simonovich (2018) e expostos por nós na introdução deste Capítulo 2.

As pessoas que tiverem interesse em associar-se ao Fórum devem procurar pela Seção Nacional do seu país. A ata constitutiva apresenta as seguintes categorias de associados: fundadores, ativos, honorários e benfeitores, sendo que estas duas últimas categorias serão

¹⁸ Acesse: <https://www.youtube.com/channel/UCQssPGCteqHFycLVNohxOtg/playlists>

¹⁹ Todos os documentos apresentados nesta seção estão escritos originalmente em espanhol e as traduções para a Língua Portuguesa, dos trechos destacados, são de nossa responsabilidade.

²⁰ Estes princípios estão publicados no artigo de Brito (2018a) e não serão detalhadamente discutidos nesta seção, pois estão mencionados em diferentes momentos do estudo.

compostas por pessoas indicadas pela Junta Diretiva Internacional e aprovadas em Assembleia Geral. Os deveres e direitos dos associados também estão indicados neste documento.

A Junta Diretiva Internacional, de acordo com a “Ata Constitutiva” (FLADEM, 1995), é composta por cinco membros, todos eleitos nas Assembleias Gerais Ordinárias, que acontecem a cada 2 anos. Os cargos da Junta Diretiva são: Presidente, Vice-presidente, Tesoureiro, Secretário e um vocal, que terá direito à voz nas discussões.

Em relação às seções nacionais, encontramos no documento “Funcionamento das Seções Nacionais” (FLADEM, 2006) a informação de que estas devem respeitar os princípios do FLADEM bem como as leis locais para sua constituição, pois são associações sem fins lucrativos. O FLADEM colabora administrativa e financeiramente com cada seção, sendo que o valor total arrecadado origina-se das contribuições anuais dos associados e também de patrocínios. Além disso, a Junta Diretiva Internacional oferece suporte para todas as seções no que diz respeito à identificação e resolução de problemas, bem como para a organização das diferentes atividades. Cada seção nacional

busca ações de difusão da rede de todo o território do país, através de filiais em distintos pontos geográficos. Estas filiais constituem-se a partir da iniciativa e disposição de trabalhar por parte dos membros do FLADEM que residem ou atuam no lugar (FLADEM, 2006, p 2).

O documento “Protocolo Acadêmico e de Ética Institucional” (FLADEM, 2010) apresenta a informação de que o Fórum deixa de ser uma Associação para ser uma Federação e que, portanto, tem a necessidade de “ampliar os acordos de funcionamento institucional, para preservar e assegurar a plena vigência dos nossos princípios [princípios do FLADEM]” (FLADEM, 2010, p. 1). Organizado em cinco títulos, o documento apresenta, como o próprio nome diz, o protocolo para melhor funcionamento do Fórum e das Seções Nacionais, discorrendo sobre a autonomia institucional, o uso do nome e do logotipo do Fórum, atividades acadêmicas, a comunicação institucional e sobre a integração dos órgãos diretivos institucionais e as seções nacionais.

Apenas neste último documento encontramos menções à ideia de **abertura pedagógica**, expressas nos Título 1 (Autonomia Institucional), no 2 (Patrocínios, uso do nome e do logotipo institucional) e no Título 3 (Atividades acadêmicas). No Título 2 está indicado que o FLADEM poderá conceder patrocínios a iniciativas privadas desde que estas atendam explicitamente “aos princípios da Instituição e constituam propostas verdadeiramente

inovadoras e afins com as Pedagogias Musicais Abertas” (FLADEM, 2010, p. 2). No Título 1 temos a seguinte indicação:

FLADEM fundamenta sua ação no respeito pela diversidade e pela **abertura**. Lhe interessa difundir aqueles modelos pedagógicos que coincidem com seus princípios. Busca a excelência e a qualidade de todas as práticas que respondam aos princípios básicos da Instituição (FLADEM, 2010, p. 1, grifos nossos).

No Título 3, no qual se reafirma a função do FLADEM no tocante à “formação e atualização acadêmicas dos seus membros” (FLADEM, 2010, p. 2), a referência à abertura é feita para indicar que as seções nacionais podem organizar oficinas, cursos e jornadas reflexivas, dentre outras atividades, desde que mantenham a

Afinidade com os paradigmas de Abertura Pedagógica. Estes paradigmas constituem referências que propiciam a ação musical como essência da práxis pedagógica, assim como o desenvolvimento da autonomia individual e a tomada de decisões na comunicação através da linguagem musical em todas as suas formas (FLADEM, 2010, p. 3).

O que nos parece interessante, diante destes dados, é que a ideia de PMA não estava presente oficialmente desde a constituição do Fórum, sendo explicitada apenas no documento de 2010, talvez como resultado das discussões realizadas em período anterior, as quais culminaram na publicação de um livro, organizado por Simonovich (2009) e na organização do Seminário internacional realizado em 2009, sobre os quais falaremos mais adiante. Na próxima seção veremos como os membros e demais participantes dos Seminários Internacionais expressam suas ideias acerca da PMA nos trabalhos publicados, porém sem poder fazer uma análise cronológica e comparativa com os documentos institucionais, pois tivemos acesso apenas às Memórias a partir de 2015.

2.2.2. Memórias dos Seminários Internacionais

Neste momento do levantamento bibliográfico, buscamos identificar como a expressão **Pedagogia Musical Aberta** estava sendo utilizada e apresentada nos registros dos eventos promovidos pelo próprio Fórum. Perguntamo-nos se, a partir disso, poderíamos depreender sua concepção e sua fundamentação teórica para estreitar os laços com a PHC.

Assim como na análise de teses e dissertações, observamos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos publicados nas Memórias disponíveis no site do FLADEM, relativos aos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018. Todas as publicações contêm textos em português e espanhol.

Para entendermos as características e a amplitude dos textos nas Memórias, cremos ser importante indicar que tais documentos são derivados dos Seminários Latino-americanos de Educação Musical (SLDEM), os quais são promovidos anualmente pelo FLADEM, com o objetivo de “criar espaços para fazer/pensar a educação musical, em seus muitos contextos, da iniciação à formação profissionalizante, incluindo, obviamente a formação de docentes” (BRITO, 2018a, p. 28). Os Seminários são espaços para “intercâmbio de ideias e ideais, de formar redes, e de (re)conhecer-se nas identidades, sonoridades e contextos educativos latino-americanos” (BORNE; SOTO; BATRES MORENO, 2018, p. 3).

Os seminários recebem trabalhos acadêmicos (de conclusão de curso, relatos de pesquisa em andamento, trabalhos de Mestrado e Doutorado) e relatos de experiências realizadas nos diversos contextos. Além dessas apresentações de trabalhos, os Seminários contam com palestras, oficinas, apresentações artísticas, lançamento de livros e mostras de Propostas de Musicalização, entendendo que

o termo “musicalização”, no sentido proposto, não se restringe à iniciação musical infantil, como tende a ser entendido aqui no Brasil, mas ao processo de formação musical de um modo mais abrangente, podendo envolver crianças, jovens e adultos, em diferentes estágios de experiência e conhecimento (BRITO, 2018a, p. 28).

Sendo assim, as Memórias dos Seminários contêm registros relativos às oficinas e palestras, às apresentações artísticas, aos trabalhos, dentre outros; contêm, portanto, os registros de tudo o que ocorreu no encontro. Por isso o título Memórias e não Anais. Segundo Borne, “estas memórias são como dizem seu nome, uma recordação escrita de todos aqueles que lá estiveram, viveram e compartilharam.” (BORNE; SOTO; BATRES MORENO, 2018, p. 3). A Tabela 2 apresenta o total de trabalhos publicados nas Memórias de cada um dos Seminários.

Tabela 2 – Número total de trabalhos publicados nas Memórias dos Seminários Internacionais

Ano	Trabalhos publicados
2015	92
2016	51
2017	24
2018	79
TOTAL	246

Diante dos dados apresentados na Tabela 2, é importante comentar que não há uma padronização na apresentação dos textos e mesmo das Memórias. Assim, em alguns casos temos os resumos e os textos propriamente ditos, em outros temos os textos completos sem

resumos; outros, ainda, também apresentam sinopses de concerto, relatos de experiência, propostas de oficinas e de apresentação de material didático etc. Esta assimetria na formatação nos fez ler, na íntegra, todos os trabalhos publicados cujos títulos indicavam a presença da nossa expressão de busca.

A partir desse levantamento, pudemos identificar ideias comuns, autores que aparecem como principais referências, contextos nos quais os trabalhos foram realizados, indicação de atividades práticas, dentre outros pontos, o que nos permitiu fazer inferências, considerando nossos objetivos com esta pesquisa. A seguir, apresentaremos informações sobre como essas memórias foram organizadas em cada um desses Seminários, com alguns comentários sobre o material coletado.

a) O **XXI Seminário** foi realizado entre os dias 20 e 24 de julho de 2015, na cidade do Rio de Janeiro (Brasil) e teve como tema “Música e contemporaneidade: desafios, motivações e possibilidades para o educador musical latino-americano”. As Memórias deste seminário estão divididas em cinco partes:

- Textos gerais sobre o FLADEM e de apresentação do XXI Seminário: 4 textos;
- Demonstração prática de atividades, propostas metodológicas e apresentação de materiais pedagógicos: 9 textos;
- Talleres²¹ Intensivos: Musical, Metodológico e Conceitual: 8 propostas;
- Mesas Temáticas: Propostas e Debates: 68;
- Sinopse dos concertos: 3.

Apesar do número total de trabalhos, nessas memórias, não encontramos nenhum artigo ou relato que fizesse qualquer menção direta à expressão **Pedagogias Musicais Abertas** (ou às suas variações) em seu título, resumo ou palavra-chave, com exceção do texto “FLADEM - 20 anos (1995-2015)”, de autoria de Violeta Gainza (2015), que está na parte inicial das Memórias.

Nesse texto, no qual se apresenta um balanço do pensamento flademiano das duas décadas de existência, os trechos que fazem referências à PMA notadamente valorizam os aspectos criativos, a flexibilidade e a importância da formação docente para agir contra o

²¹ Mantivemos a redação original da publicação. De acordo com o Dicionário Santillana para estudantes (Editora Moderna, 2003), a palavra *taller* significa oficina, em português. Nesse caso, significa minicurso ou encontro de curta duração.

pensamento neoliberal, que tende a padronizar as ações no campo da Educação e da Educação Musical.

b) O Seminário do ano de 2016 foi realizado em Buenos Aires, de 24 a 28 de julho. O tema deste **XXII Seminário** foi “Pedagogias Musicais Abertas na América Latina: mitos, utopias e realidades”. Esses registros estão organizados em três partes, a saber: programação geral do evento, artigos enviados nas chamadas de trabalho e propostas apresentadas. A segunda parte contém 14 artigos e a terceira, 37.

Nesta publicação, localizamos apenas um texto que atendeu aos nossos critérios, porém sem autoria, cujo título é “As Pedagogias Musicais Abertas são potencialmente capazes de transformar a realidade, a caminho da construção de uma sociedade libertadora, integradora e inclusiva”. Nele observamos referências diretas à Violeta Gainza, apresentando citações do livro *Pedagogia Musical*, de 2002, sem indicação da página.

O autor inicia o texto comentando que não podemos ficar alheios às condições de pobreza e de vulnerabilidade às quais muitas pessoas estão submetidas, sendo importante lutar por um continente menos desigual. Também destaca a falta da Educação Musical em muitos países, o que compromete o desenvolvimento de todos.

Especificamente sobre a PMA, o autor aponta que esta se contrapõe a dois modelos: “um tende à produção em série. Outro orientado para o pensamento e para a expressão livres, tendo a pedagogia da Arte como parte indissolúvel deste último (FLADEM, 2016, p. 166). Um aspecto importante nesta contraposição, para este autor, é a revalorização do cotidiano, como conteúdo relevante para as práticas educativas.

Considerando as citações feitas às palavras de Gainza, as quais remetem à liberdade de pensamento e expressão, em oposição a modelos padronizados, o autor parece entender que todas as questões políticas e econômicas vivenciadas na América Latina interferem na vida das pessoas, não devendo ser deixadas de lado nas práticas pedagógicas. Também faz críticas ao ensino massificado e destaca a importância de sabermos lidar com a diversidade humana.

c) Em 2017, foi realizado o **XXIII Seminário** em Puebla (México), também entre os dias 24 e 28 de julho. O Tema foi “Os princípios do FLADEM e a realidade latino-americana. Conquistas e dificuldades para sua inclusão nas Políticas Públicas e na ação dos educadores

musicais”. Ao contrário dos demais, estes registros não estão organizados em tópicos ou blocos, contendo um texto de apresentação e os trabalhos na sequência, num total de 24.

Nenhum dos 24 artigos apresentados nas Memórias de 2017 apresenta a expressão de busca em seus títulos e, como alguns não contêm resumo, procedemos com a leitura integral do documento. Desse montante, encontramos breve menção à PMA apenas no texto “Reflexões acerca de alguns temas de pedagogia e didática musical e ideias para a melhora, fortalecimento e renovação dos modelos pedagógico-musicais”, de autoria de Alejandro Simonovich, da Argentina.

Nesse material, identificamos uma crítica a currículos que se apresentam como listas de conteúdos que não trazem informações sobre como devem ser desenvolvidos, tampouco trazem referências aos conhecimentos dos alunos, como se qualquer currículo pudesse ser aplicado em qualquer tempo e lugar. O autor também faz críticas à formação docente, que parece não condizer com as necessidades da Educação Musical em si.

Em determinado ponto do texto, Simonovich diz que “é necessário seguir um modelo artístico e aberto de educação musical” (SIMONOVICH, 2017, p. 189) e que

a abertura inclui flexibilidade para adaptar-se à burocracia e conhecimento para superá-la. A abertura pedagógica é abertura mental. Uma pedagogia musical aberta é **pensar com liberdade e com conhecimento**. Mas para isso, insisto, se necessita muita, realmente muita, prática musical e pedagógica (SIMONOVICH, 2017, p. 192, grifos nossos).

Isso significa, dentre tantas coisas, entender que a Música é uma linguagem viva, não limitada a um tipo de escrita ou a um período histórico, como muitos currículos tratam. Também implica entender que é inconcebível uma Educação Musical que não relacione, nas diferentes atividades, a teoria com a prática. Para esse autor, professores devem estar em constante processo de formação, devem participar de diversos encontros, devem ler e estudar para buscar atingir as mudanças de que a Educação Musical necessita.

d) De 30 de julho a 03 de agosto de 2018, a cidade de Lima, no Peru, sediou o **XXIV Seminário**, o qual teve como tema “Abertura na Educação Musical Latino-americana do século XXI: ações e reflexões”. Os registros deste Seminário estão assim organizados:

- Pesquisas, estudos e projetos - 45 textos;
- Oficinas - apresentação de 13 sinopses;
- Experiências pedagógicas e propostas metodológicas - 21 relatos de experiência e resultados de pesquisas.

Nas Memórias de 2018, temos a presença de mais trabalhos de cunho teórico, os quais discutem, por exemplo, a questão do decolonialismo no âmbito da Educação Musical ou as questões de gênero e étnico-raciais, sendo interessante comentar que tais temáticas não haviam sido muito mencionadas nos registros anteriores. Por outro lado, percebemos poucos trabalhos falando do canto coletivo ou do repertório tradicional e folclórico nas atividades com diversos segmentos, o que nos chama a atenção por ser este um dos aspectos que o próprio FLADEM defende.

Neste documento, localizamos o texto de Fábio C. S. Barros (2018), relativo à dissertação mencionada na seção anterior (BARROS, 2017). Cabe dar destaque a um comentário do autor a respeito das reações que os participantes de sua pesquisa tiveram quando entraram em contato com a ideia da PMA:

De um modo geral, ter que lidar com a questão do currículo aberto e da criação musical incomodou parcela significativa dos indivíduos, os quais não viram com otimismo a sua viabilidade prática, justificando suas posições pelo risco da perda de controle da aula pelo professor e/ou pela potencial frustração das expectativas dos alunos. (BARROS, 2018, p. 119).

Também encontramos outros textos que fazem menção à PMA: um, de autoria de Ana Cristina Rocha (2018), trata sobre aspectos da relação entre professores e alunos, por meio de coleta de narrativas, à luz do pensamento de Foucault, Deleuze e Guattari; outro, de Jeanine Bogaerts (2018), traz as ideias de Violeta Gainza, Ethel Batres e Teresa Brito ao discutir sobre aulas de Música na Educação de Jovens e Adultos (EJA). As duas autoras tratam sobre a importância da criatividade, da reflexão docente e de uma atuação pedagógica que respeite os interesses e saberes dos alunos, desenvolvendo um processo acolhedor. Bogaerts (2018) escreve, a partir das ideias de Batres e Gainza, que uma educação aberta propicia ao aluno autonomia necessária para desempenhar seu protagonismo a partir de seu desenvolvimento e aprendizagem.

Iván Águila (2018), em trabalho que trata sobre a improvisação, apresenta como referencial teórico os educadores musicais do século XX²² e comenta que o fato de se ensinar pela prática e de se valorizar os processos criativos pode nos levar à PMA, porém não desenvolve a ideia no decorrer do texto.

Nas sinopses das oficinas e nos textos que relatam experiências e propostas metodológicas, temos alguns comentários a respeito de atividades práticas como improvisação, criação coletiva, jogos corporais, jogos de exploração sonora, jogos de escuta,

²² Apresentaremos algumas informações sobre esses educadores no Capítulo 3.

uso e/ou construção de instrumentos alternativos, apreciação de obras de grupos originários e/ou de compositores da América Latina, realização de eventos didáticos, só para citar algumas. Dentre estas sinopses, localizamos alguns trabalhos que mencionaram a expressão Pedagogias Musicais Abertas

Mário Güell, na sinopse em que apresenta a proposta de uma oficina de criação sonora, com objetos diversos, assim escreve:

Se trata de **pedagogias musicais abertas**, cujos resultados musicais são também abertos. Quer dizer, se promove a independência das estruturas formais, tonalidades, acordes, ritmos definidos etc., apesar de que podem estar presentes em processo de alternância, transformação etc. (GÜELL, 2018, p. 172, grifos nossos).

Escalona (2018) e Vargas (2018) ao apresentar a proposta de suas oficinas, indicam que as vivências musicais proporcionadas pelo canto, pelas improvisações corporais e vocais, com acompanhamento instrumental, podem beneficiar o desenvolvimento integral e estão fundamentadas nas pedagogias abertas.

O que nos salta aos olhos é que há uma variedade de atividades que podem ser realizadas, as quais, por gerarem resultados diversos, não totalmente previstos, confirmam a flexibilidade e a abertura da PMA. Fica evidente a intenção de promover a autonomia e o protagonismo dos participantes a partir das vivências práticas, expressivas e criativas.

Para além do que está registrado nas Memórias, julgamos adequado comentar que, no XXIV Seminário, foi realizado o I Curso Formativo Internacional do FLADEM - Pedagogias Abertas em Educação Musical. Tal curso foi realizado em duas etapas:

- 1) Encontros com pequenos grupos, coordenados por integrantes da Junta diretiva, nos quais foram realizadas diferentes práticas musicais, criativas e coletivas. Cada pessoa inscrita no evento pôde escolher de qual grupo iria participar.
- 2) Encontros dos quais participaram pessoas que estiveram nos diferentes grupos, inicialmente para relatar as atividades que foram realizadas (ou o percurso desses pequenos grupos). Feito isso, todas as pessoas foram convocadas a indicar pontos de convergência entre as diferentes propostas.

No ano de 2019, quando foi realizado o XXV SLDEM, na cidade de Bogotá (Colômbia), foi dada continuidade a esse curso formativo nos mesmos moldes de 2018. Constaram da programação do evento algumas oficinas para pequenos grupos e outras para

todos os participantes. Nesses encontros gerais, foram recuperadas as atividades e propostas realizadas nos pequenos grupos, para apresentação e para comentários, relacionando tais propostas aos princípios do FLADEM.

Fica evidente, na análise das Memórias dos Seminários, que é dado um grande valor à prática musical e à construção coletiva dos saberes, firmando os princípios do FLADEM. Ainda cabe dizer que há uma valorização do patrimônio cultural dos diversos países da América Latina sem, no entanto, desprezar os saberes advindos das outras culturas e/ou regiões geográficas. Outro ponto que gostaríamos de destacar neste momento é que há um pensamento coletivo em prol de mudanças na Educação Musical, a partir de ações que fortaleçam o valor da área para o desenvolvimento humano e sua inserção nos diferentes sistemas de ensino.

Após esse levantamento feito nas Memórias, apresentamos a Tabela 3, voltando aos total de trabalhos publicados e indicando os trabalhos que trazem comentários ou apenas mencionam algo sobre a PMA.

Tabela 3: Trabalhos selecionados nas Memórias dos Seminários Internacionais

Ano	Total de trabalhos publicados	Número de trabalhos selecionados
2015	92	01
2016	51	01
2017	24	01
2018	79	06
TOTAL	246	09

Diante dos dados da Tabela 3 e recuperando o total de trabalhos publicados nas quatro Memórias – 246 - fica evidente que o próprio conceito de PMA ainda é pouco discutido nos Seminários Internacionais promovidos pelo FLADEM, reforçando a relevância do estudo que ora apresentamos e a necessidade de aprofundamento. Cabe comentar, ainda, que os nove trabalhos não discutem efetivamente a ideia, pois não trazem muitos elementos teóricos que possam dar a sustentação necessária, em alguns casos apenas fazendo uma breve menção à expressão, para poder apresentar sua proposta prática.

2.2.3. Revistas FLADEM Brasil

Ampliando nossa busca, no site do FLADEM Brasil, localizamos dois números da Revista FLADEM Brasil, ambos publicados no ano de 2020, sendo o primeiro em janeiro e o

segunda, em julho. Esses números contam com artigos, entrevistas, ensaios e relatos de experiências. A Tabela 4 apresenta os dados gerais dessas publicações:

Tabela 4: Dados gerais da Revista FLADEM Brasil 2020

Texto de apresentação	02
Artigos	11
Relatos de experiência	03
Entrevista	01
Resenha	01
Resumos/ registros	22
TOTAL	40

Vemos que os dois números da Revista tem uma quantidade interessante de trabalhos publicados, conforme está explicitado na Tabela 4. No entanto, assim como observado nas Memórias, há também uma assimetria, pois a Revista n. 2, por exemplo, apresenta, além dos artigos, muitos resumos, derivados das ações virtuais realizadas durante o período de isolamento social, particularmente no segundo semestre de 2020, sendo que no primeiro semestre este tipo de atividade não aconteceu.

A Revista de número 1 contém um texto de apresentação, três artigos, três relatos de experiência, uma entrevista e uma resenha. A partir da leitura do sumário e dos resumos disponíveis, identificamos nessa revista apenas um texto que trata diretamente sobre a PMA. Esse texto, de autoria de Violeta Gainza e escrito em espanhol, tem como título “Pedagogias musicais abertas: um conceito em construção”.

Nele Gainza (2020) reforça a ideia de que as crianças pequenas absorvem naturalmente as músicas que escutam, como um alimento que as nutre. Com isso, têm a possibilidade de lidar expressivamente com essa linguagem, ao contrário de adultos, que aprendem Música de um modo mais teórico e enrijecido. Para essa autora, as PMAs são inumeráveis e “não o produto da aplicação de certas regras ou ordenamentos estereotipados, de caráter didático ou pedagógico” (GAINZA, 2020, s/p).

A autora ainda faz crítica a um modo de ensino mais tradicional, fragmentado, o qual não favorece o entrelaçamento natural das formas de expressão. Na visão de Gainza (2020), nessa forma de ensinar, as partes vão se somando, porém sem que os alunos tenham uma percepção do todo de forma integrada, natural e profunda, como deve ser na PMA.

A segunda revista, mais robusta, está organizada em duas partes. A primeira contém 8 artigos, selecionados a partir dos trabalhos apresentados no II Seminário Nacional FLADEM Brasil, realizado em 2018. A segunda parte, denominada Dossiê, contém 22 “registros audiovisuais de entrevistas, mesas redondas e oficinas virtuais realizadas durante o primeiro

semestre de 2020, na ação intitulada FLADEM Brasil Online” (BORNE, 2020, p. 7). Fazem parte desse Dossiê registros de temáticas diversas, tais como formação de professores, questões étnico-raciais, música indígena, canto coral, ensino de instrumento, trabalhos sobre o funk e o Hip-Hop, Música e feminismo, recursos digitais, performance musical etc.

Nesse segundo volume, encontramos um único trabalho dentre os 30 publicados, que apresenta a expressão **pedagogia musical aberta** em seu resumo. Esse trabalho está entre os Dossiês, é de autoria de Leonardo Moraes Batista e tem como título “Por uma educação musical contra colonial”. Nele Batista amplia o debate a respeito das questões étnico-raciais, entendendo o compromisso da Educação e da Educação Musical no combate ao racismo e às ações hegemônicas, que suprimem e inferiorizam as diversas formas de ações e de pensamentos musicais, dentre outras questões. Vemos que o autor discute a inclusão para além do âmbito escolar, adentrando as questões sociais.

Especificamente em relação à PMA, gostaríamos de destacar o seguinte comentário do autor:

Que possamos, mais do que nunca, estar atentos a um processo de Educação Musical aberto e flexível, comprometido com a formação humana, na pluralidade dos indivíduos que circulam nas escolas de Educação Básica e nas instituições de Ensino Superior. (BATISTA, 2020²³).

2.2.4. Livros

Os livros publicados pelo FLADEM são considerados importantes para o movimento, pelo fato de conterem textos de autoria de pessoas ligadas ao fórum, algumas das quais compõem ou compuseram a junta diretiva. Dentre essas publicações, conseguimos ter acesso às seguintes: “Hacia una educación latinoamericana” (GAINZA; NAVAS, 2004b), “La formación del educador musical latinoamericano” (BATRES MORENO, GAINZA, 2015), “Breve estudio comparativo sobre la formación del educador musical latinoamericano” (BATRES MORENO, 2016) e “Apertura, identidad e musicalización” (SIMONOVICH, 2018).

A primeira publicação, que teve a intenção de agregar o conhecimento da Educação Musical da América Latina a partir dos princípios do FLADEM, foi organizada por Gainza e Navas (2004b). Esse livro contém 26 textos, além do Prólogo e de um texto que apresenta os princípios do FLADEM. Esses textos estão apresentados em ordem alfabética, considerando

²³ Transcrição da pesquisadora, após assistir à *live* apresentada em junho/2020, que está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=dvfSLKns9PE&t=3749s>

os países de origem dos autores: Argentina, Brasil, Canadá, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Chile, Guatemala, México, Nicarágua, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. O Canadá, mesmo sendo um país da América do Norte, está presente nessa publicação, em artigo de Murray Schafer, grande incentivador da criação e do movimento do FLADEM.

Os referidos artigos estão assim categorizados:

- Pensamento e Educação musical: 10 artigos;
- História da Educação Musical: 7 artigos;
- Experiências, entrevistas e testemunhos: 9 artigos;

No prólogo desse livro, Carmen Navas destaca o desafio de organizar um material como esse, indicando que não há uma única pedagogia musical latino-americana, mas sim, muitas. Com isso, uma das contribuições do livro, então, é a de reunir essas diferentes maneiras de se pensar a Educação Musical nos diversos países.

Neste mesmo prólogo, a autora diz que “o FLADEM trabalha com modelos pedagógicos abertos, tão abertos que se permitem e se respeitam os modelos cerrados” (NAVAS, 2004, p. 7), sendo importante não deixar que o trabalho seja submetido a propostas globalizadas e com caráter comercial; a criatividade, a diversidade e a autenticidade devem estar sempre presentes.

Alguns desses textos fazem referências a pessoas importantes da Educação Musical de determinado país por meio das entrevistas ou testemunhos; outros apresentam um histórico da área, recuperando informações sobre criação de escolas, sobre formação de professores, discussões curriculares etc., destacando as disputas e conquistas políticas; outros trazem discussões mais teóricas, reforçando o direito à Educação Musical para todas as pessoas; há, ainda, alguns que trazem sugestões de atividades práticas.

Na busca pelas bases epistemológicas da PMA, observamos que nenhum dos artigos desse livro trouxe a expressão **pedagogias musicais abertas** em seus títulos e/ou resumos, sendo que o nosso exercício foi fazer algumas inferências a partir da leitura integral do material, tomando por base a análise feita nas dissertações e artigos coletados na etapa anterior.

Em um dos textos, identificamos apenas uma menção à referida expressão, feita por Armando Málaga, ao trazer o histórico da Educação Musical no Peru:

No início do século XXI, teríamos que optar por uma **pedagogia aberta**, que, como proposto pela educadora argentina Violeta Hemsy, é orientada a partir de uma

plataforma que inclui o melhor de cada uma das correntes pedagógicas musicais que se desenvolveram no século atual [século XX]. (MÁLAGA, 2004, p. 116, grifo nosso).

Assim como observado em outras publicações, nessa também fica evidente a associação da expressão **pedagogias musicais abertas** à Violeta Gainza, uma referência da Educação Musical Latino-americana. Outro destaque é que a PMA, segundo Málaga (2004), seria composta por diversas ideias e propostas vinculadas a vários educadores, referenciando-os e atualizando-os.

O livro "La formación del educador musical latinoamericano", organizado por Batres Moreno e Gainza (2015) e apresentado como uma edição comemorativa aos 20 anos do FLADEM, contém 6 artigos, além da Apresentação, do Prefácio e do Epílogo. Destes 6 artigos, apenas o artigo de Andrea Iriarte (2015) contém a expressão de busca no seu título. Outros, como é o caso do artigo de Navas (2015) e de Gainza (2015) fazem breve menção à PMA no decorrer do texto.

Iriarte (2015) reforça a ideia de que a PMA pode ser entendida como alternativa a propostas que se sustentam na mera reprodução de padrões e repertórios e de como essa discussão deve estar presente na formação de professores. A autora critica a discrepância entre os discursos e as práticas daqueles que são responsáveis pela formação de novos professores de Música e discorre sobre a importância da "integração entre o fazer e o saber musical" (IRIARTE, 2015, p. 48). Sustenta, ainda, que a PMA poderia constituir "as bases da educação musical latino-americana" (idem, p. 49).

Esta mesma crítica é feita por De Vincenzi (2015). Apesar do autor não trazer questões ou apontamentos específicos sobre a PMA, explicita sua preocupação com a formação docente e propõe a discussão de três princípios importantes: a confiança, o afeto e a abertura. O autor entende que o professor que tiver **abertura** para decidir, para observar aspectos distintos em relação à sua atuação, aos conteúdos e conceitos trabalhados e aos saberes dos alunos e que tiver condições para estar em processo constante de questionamento, terá sua autonomia. Seguem suas palavras:

Porque é desse modo que o docente adquire e assume uma autonomia verdadeira, mostra uma atitude autônoma e então também promove uma atitude autônoma no estudante que será um futuro docente. Havendo vivenciado isso no professorado [processo de formação docente], há muito mais possibilidades que logo ocorra da mesma maneira em sua tarefa docente (DE VINCENZI, 2015, p. 38).

Navas (2015), por sua vez, argumenta que os professores da atualidade não devem ser dependentes apenas das estéticas do passado e que devem ter curiosidade e disposição para

conhecer a música do presente, aproximando-se mais da faixa etária dos seus alunos, o que está de acordo com as propostas da PMA. Para a autora, " a importação mecânica de receitas estrangeiras não será uma resposta adequada para o aqui e o agora" (NAVAS, 2015, p. 25).

Por fim, o texto de Gainza (2015c) publicado neste livro traz uma seção com o título "O conceito de abertura na pedagogia musical" (idem, p. 98). Nesta breve seção, a autora escreve que uma pedagogia fechada pode ser facilmente reconhecida pela rigidez, pelo autoritarismo, pelo mecanicismo, pela fragmentação e pela assimetria no vínculo entre professores e alunos. Para ela, "uma educação verdadeiramente aberta não reconhece limites para o desenvolvimento nem para a aprendizagem" (idem, p. 99).

A publicação de 2016 (BATRES, 2016) traz uma série de dados sobre a formação de professores de Música e sobre a inserção da disciplina Educação Musical nas escolas regulares dos diversos países que compõem a América Latina. Foi elaborado a partir da necessidade de "apoiar a seção nacional da Guatemala que, desde o ano anterior [2015], vinha sofrendo pela perda da formação de professores de música nesse país" (BATRES, 2016, p. 17). Como tem este objetivo, não apresenta a discussão acerca da PMA, apesar de trazer dados relevantes para a Educação Musical e para o fortalecimento do FLADEM, particularmente no tocante à formação de professores.

O livro organizado por Simonovich (2018) foi editado pela primeira vez em 2009. De acordo com o prefácio da segunda edição, a ideia de fazer esse livro foi a de deixar registrado o percurso do FLADEM, promover o intercâmbio de ideias e "dar continuidade aos pensamentos, ideias e valores sustentados por quem participa ativamente deste fórum" (SIMONOVICH, 2018, p. 7).

No prólogo da primeira edição, reproduzido na versão de 2018, Analía Bas comenta que a intenção foi a de buscar novos caminhos de forma dialógica, sem apresentar modelos ou propostas já prontas. Nessa medida, a professora pergunta:

Que modelos de educação estamos utilizando? Como ensinamos? [...] Planejamos a partir do conhecimento de nossa realidade ou reproduzimos desenhos de planejamento que se adequam satisfatoriamente aos desenhos curriculares vigentes? (BAS, 2018, p. 9).

Após os textos iniciais (prefácio e prólogos da primeira e da segunda edição), são apresentados diferentes artigos, organizados em cinco sessões:

- A primeira contém dois artigos, um apresentando os objetivos e princípios do FLADEM e o outro, de autoria de Teresa Brito (2018a), mencionado anteriormente em nosso estudo;
- A segunda seção contém um artigo que tem o mesmo nome do livro e traz apontamentos sobre a Educação Musical no momento atual, sobre a função do FLADEM no campo da Educação, sobre a identidade cultural e educativa da América Latina e os desafios atuais;
- Sete artigos compõem a terceira seção, com assuntos diversos;
- A quarta seção contém um artigo, sem uma autoria indicada, que trata sobre as possibilidades de participação nos encontros FLADEM, valorizando e reconhecendo as especificidades da Educação Musical e a relevância de compartilhar experiências e conhecimentos;
- "Outras publicações do FLADEM" é o nome da última seção, a qual contém dois artigos: um de autoria de Fabián Lupica, que fala sobre projetos de intercâmbio na Educação Musical, e outro de autoria de Alejandro Simonovich, o qual trata sobre a investigação em Música e em Educação Musical.

Retomando nossa intenção de localizar as concepções da PMA nas diversas publicações, observamos que nessa não há menção à expressão **pedagogias musicais abertas** nos títulos dos artigos publicados. Como se trata de uma publicação resultante da organização de vários artigos, não há uma sistematização na apresentação, o que, nesse caso, significa que não há resumos. Dessa forma, fizemos a leitura na íntegra para fazer a nossa análise.

Nessa leitura identificamos que, de todo o material disponível - 13 artigos no total - apenas 4 utilizam as expressões **pedagogias musicais abertas** ou **pedagogias abertas** no corpo do texto. Apresentaremos comentários sobre eles a seguir.

O artigo “Abertura, identidade e musicalização: bases para a educação musical latino-americana” (SIMONOVICH, 2018), presente na segunda parte desse livro, contém uma seção cujo título é “Pedagogia Musical Aberta”. Frases dessa seção têm sido utilizadas como principal referência sobre a temática e foram localizadas em outras publicações deste levantamento, conforme comentamos no Capítulo 1. Vale lembrar, no entanto, que o texto de Simonovich é original de 2009 e foi reapresentado nessa segunda edição (SIMONOVICH, 2018).

O artigo de Brito (2018a), também já referendado aqui, está incluído na primeira seção do livro organizado por Simonovich (2018). Em uma nítida crítica ao Modelo Conservatorial, sobre o qual discorreremos no Capítulo 3, a autora diz:

O FLADEM surgiu com o propósito de abrir espaços alternativos de expressão pedagógica para os educadores e educadoras musicais que, por sua vez, já estavam habituados a meramente consumir aquilo que preparavam e propunham os “líderes” educativos, encarregados de produzir modelos e sistemas fechados sobre si mesmos. (BRITO, 2018a, p. 19).

Na terceira seção, um dos artigos, de autoria de Alejandro De Vincenzi, cujo título é “Sistema vs sistema: colonialismo acadêmico e identidade cultural”, traz a ideia de que a **pedagogia musical aberta** é uma pedagogia da subjetividade, uma pedagogia do emergente. Nas palavras do autor, pedagogia aberta deve ser “uma pedagogia que esteja permanentemente lendo quais são as necessidades de aprendizagem das pessoas ou dos grupos com os quais trabalhamos” (DE VINCENZI, 2018, p. 66).

De Vincenzi ressalta que, nessa perspectiva, é importante ser flexível para lidar com as diferentes situações do cotidiano, não reproduzindo ideias de outras pessoas, mas fazendo suas próprias escolhas. Fica evidente, então, a crítica aos modelos preestabelecidos, já identificada nos demais trabalhos analisados.

Também observamos referência direta à PMA no texto de Sérgio Balderrabano, que, ao tratar sobre o ensino da música popular em ambientes notadamente mais eruditos, como nas universidades, por exemplo, e sobre a importância de superarmos a dicotomia música popular *versus* música erudita, escreve que:

Ingressar no âmbito de uma **pedagogia aberta**, de uma construção compartilhada, onde não está o “a priori” do talento, onde o docente não “acredita”, de onde ele consiga sair de um lugar de poder e deixar o objeto de trabalho, a obra musical, no centro do vínculo com o aluno, não é fácil. Isso implica uma **construção conjunta**, muito mais complexa, mas, por sua vez, muito mais rica e desafiadora. Mas, basicamente, implica outra escuta do aluno. (BALDERRABANO, 2018, p. 72, grifos nossos).

Esse autor nos traz uma importante reflexão sobre as várias aproximações entre composições de épocas e estilos distintos, propondo uma ressignificação do estudo da música acadêmica ou erudita. Para ele, essa ressignificação pode colaborar com a desconstrução da ideia do talento para a música, reconhecendo a humanidade - e não os aspectos místicos - de diversos compositores.

Os demais textos que integram o livro, conforme apontado, não se encaixam nos critérios de busca estabelecidos. São artigos que tratam sobre a formação de professores,

sobre a questão da avaliação em Música, sobre a relevância da teoria e da prática musical, além de validar a necessidade de caracterizar, com maior aprofundamento, a Educação Musical na América Latina.

2.3. “Pedagogia musical aberta é a que não é fechada”: primeiras observações sobre o objeto de estudo

Após todo esse levantamento bibliográfico e considerando os dados coletados no momento de elaboração do Estado da Arte, confirmamos que a PMA ainda não se configura como um objeto que já tenha sido pesquisado e discutido; ao contrário, são muitas as lacunas que podem ser preenchidas, havendo espaço para diferentes pesquisas. Além disso, os dados coletados nos permitiram identificar as bases epistemológicas da PMA, um dos objetivos específicos que traçamos. Assim, neste primeiro momento de síntese, apresentaremos pontos comuns observados nos diferentes textos analisados, recuperando, inclusive, os materiais coletados na primeira etapa, quando organizamos a justificativa da pesquisa.

Também entendemos que se faz necessário analisar algumas das definições de PMA identificadas nas leituras para, assim, avançarmos em direção ao nosso objetivo geral de estabelecer um diálogo entre PHC e PMA.

A definição apresentada por Simonovich (2018) e replicada por outros autores, conforme comentamos na justificativa do nosso estudo, apresenta termos e expressões que nos direcionam para um movimento renovador no campo pedagógico. Ao afirmar que a PMA tem a predisposição para experimentar diferentes propostas e para considerar elementos que emergem do cotidiano, posiciona-se contra uma perspectiva mais linear de ensino.

Para o autor, ainda há concepções "eurocentristas, etnocentristas ou colonialistas sobre a cultura musical" (SIMONOVICH, 2018) que atribuem a um determinado tipo de Música uma superioridade em relação a outros, os quais acabam por ser considerados vulgares. Tal posicionamento é criticado pelos defensores da PMA porque desconsidera as diversas manifestações musicais de vários povos e culturas.

A música "culta" também chamada "acadêmica" seria a música europeia produzida entre os séculos XVI e XX [...] e seus similares em outras regiões do planeta. Chegar a compreender esta perfeição seria, segundo este curioso pensamento, a meta da educação musical ainda que resultaria quase impossível alcançá-la posto que estaria restrita a uns poucos "gênios" (SIMONOVICH, 2018, p. 36).

Brito (2018b) argumenta que "as Pedagogias Musicais Abertas ampliam os conteúdos e modos de organizar e reorganizar o que ensinar, e quando" (p. 223). Vemos, então, em

consonância com Simonovich (2018), a ênfase em processos que não partam de ações e/ou de conteúdos preestabelecidos, nos fazendo crer que a PMA está

fundada na experiência compartilhada (entre crianças, adolescentes e adultos), na emergência dos acontecimentos, na ênfase dos processos criativos, na integração da prática e reflexão e - especialmente - na ampliação do conceito de música. Neste sentido, elementos musicais tradicionais dialogam com outros modos de pensar-fazer música [...] (BRITO, 2018b, p. 224).

Ducroquet (2019, p. 101) discorre sobre a importância de dar atenção às singularidades e à coletividade, "ao surgimento do inesperado, com uma constante disposição para rever, transformar, dialogar com as tradições e com o futuro", sendo estas ações relacionadas à PMA. Barros (2017, p. 35) ao trazer as contribuições de Gainza para a construção do conceito de PMA, afirma que "uma educação verdadeiramente aberta não reconheceria limites para o desenvolvimento nem para a aprendizagem".

Domingues (2021, p. 54) comenta que é importante compreender a PMA tanto na dimensão filosófica quanto na dimensão prática, "para que o ensino seja diferente daquele que tenta homogeneizar". O autor complementa dizendo que, "dentro das pedagogias musicais abertas, faz-se necessário sair da lógica que preconiza que é necessário repetir um modelo de tocar, cantar ou criar música" e que "é necessário fugir do lugar de poder que o professor possui em lógicas pedagógicas mais condutivas" (idem, p. 56).

Esta crítica ao pensamento eurocêntrico e, mais particularmente, à transmissão do conhecimento, tão evidente em muitos trabalhos, deve ser vista com cautela, pois é notória a importância da Música ocidental europeia nas práticas pedagógicas e mesmo nas práticas composicionais e interpretativas. Não se trata, então, de simplesmente negar essa contribuição, mas sim de problematizar as formas como esse conhecimento vem sendo difundido (ABREU, 2018); esperamos que nosso estudo possa contribuir nesse sentido.

Uma tentativa de exposição das bases epistemológicas, em nosso entender, pode ser localizada no artigo de Santos (2017). Essa autora, de forma irônica, assim diz: "O que justifica o exercício de uma 'pedagogia aberta'? Será que ela se instala porque faltou um professor, ou a quadra não pôde ser usada, ou fálhou um recurso eletrônico?" (SANTOS, 2017, p. 481). Tal proposição encontra sentido no fato de que a PMA ainda não está consolidada, podendo dar a entender, para as pessoas menos atentas à relação entre teoria e prática, que tudo vale nessa pedagogia, até mesmo não fazer nada.

Seguindo com sua argumentação, Santos (2017) apresenta quatro aspectos consolidados a partir de Gilles Deleuze, Hans J. Koellreutter e Silvio Gallo, os quais

delineiam as pedagogias abertas, tendo como fundamento a **aprendizagem inventiva**, quais sejam: 1. Aprendizagem constrangida; 2. Aprendizagem obstinadamente atenta e disciplinada no trato com a matéria; 3. Aprendizagem que resulta em representações que se seguem a esse encontro; 4. Aprendizagem que se dá no heterogêneo (SANTOS, 2017).

Para Santos (2017, p. 483/484), a partir do pensamento deuleziano, “pedagogia aberta diz respeito a uma aprendizagem inventiva, invenção de problema, experiência de problematização diante de um mundo que emite signos que nos afetam e forçam a pensar”. Por **aprendizagem inventiva** a autora entende a aprendizagem que ocorre a partir da assimilação dos conteúdos e do desenvolvimento de habilidades mediante uma atitude constantemente questionadora, não passível diante do conhecimento.

Mais especificamente sobre Koellreutter, a autora indica que a PMA tem relação direta com o **ensino pré-figurativo** proposto por ele: ao invés de restringir o ensino à reprodução do que está nos livros, à repetição de maneiras de interpretar uma música ou mesmo à compreensão da história de forma linear, o ensino pré-figurativo propõe que alunos sejam instigados a contrapor esses dados com os elementos atuais, reinterpretando-os e criando novas estruturas.

Para complementar a informação, encontramos um texto de autoria do próprio Koellreutter, publicado em 1997, no qual ele trata especificamente sobre o ensino pré-figurativo. O autor expõe que é importante fazer com que os alunos criem novos princípios, questionem, problematizem, debatam, reinterpretem, arrisquem novas formas de fazer e de pensar a Música. De acordo com suas palavras:

O caminho é o ensino pré-figurativo segundo o fato de que a função primordial da educação já não pode adaptar o jovem a uma ordem existente, fazendo com que assimile os conhecimentos e o saber destinados a inseri-lo em tal ordem - como procederam as gerações anteriores -, mas, pelo contrário, pode ajudá-lo a viver num mundo que se transforma em ritmo, cada vez mais acelerado, tornando-o assim capaz de criar o futuro e de inventar possibilidades inéditas (KOELLREUTTER, 1997, p. 54).

Neste texto fica evidente a crítica ao ensino tradicional, particularmente ao que ele nomeia como "estagnação do movimento" (KOELLREUTTER, 1997, p. 53), que pode limitar o espírito criador, entendido como o "princípio vital" (idem, idem) do ambiente escolar. Em outro trecho, Koellreutter expõe que "este método de ensino, naturalmente, não rejeita os métodos tradicionais, mas sim, os complementa. O caminho é a ampliação, o alargamento do ensino tradicional pelo ensino pré-figurativo" (idem, p. 54).

Conforme expusemos brevemente, a associação da PMA com o pensamento de Koellreutter foi expressa por Santos (2017), Barros (2017) e Ducroquet (2019), sendo que esta última desenvolveu seu trabalho considerando o valor que Koellreutter dá à improvisação e principalmente à ampliação da consciência. Nas palavras da autora:

A prática da improvisação permite vivenciar e conscientizar importantes desafios da vida contemporânea como a autodisciplina, a tolerância, o respeito, a capacidade de compartilhar, o criar e o refletir. Dentro da área da educação musical ainda, esta prática pode abrir espaço para o diálogo e o debate com os alunos, percebendo, refletindo e conscientizando o próprio conceito de música e ampliando sua dimensão (DUCROQUET, 2019, p. 35).

Lembramos, também, que Teca Brito foi a orientadora dos trabalhos de Barros (2017) e Ducroquet (2019) e a menção a Koellreutter se dá pelo fato de Teca ter sido aluna dele e por enfatizar, em diversos trabalhos, a importância deste pensador para uma Educação Musical voltada para o desenvolvimento da consciência. (BRITO, 2001, 2007). De acordo com suas palavras: “A linguagem musical é para ele [Koellreutter] meio de ampliação da percepção e da consciência, que contribuiu para a superação de preconceitos e pensamentos dualistas decorrentes do racionalismo, do mecanicismo e do positivismo” (BRITO, 2001, p. 26).

Diferentes trabalhos mencionam a importância de colocar o aluno no centro do processo pedagógico, de valorizar a aprendizagem e as experiências práticas. Vejamos as palavras de Brito (2018b):

As Pedagogias Musicais Abertas ampliam conteúdos e modos de organizar e reorganizar o que ensinar, e quando. **Aos alunos é dada voz, e deve-se aprender a escutá-los**, para efetivamente criar ambiente de efetivo sentido para o acontecimento musical. (BRITO, 2018b, p. 223, grifos nossos).

Os argumentos de De Vincenzi (2018) seguem a mesma linha de raciocínio: “a partir deste momento deixaremos para trás velhas concepções sobre a educação, para passar a pensar **no sujeito como construtor de suas próprias aprendizagens**” (DE VINCENZI, 2018, p. 66, grifos nossos).

Entendendo o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, alguns textos também discutem sobre a autoaprendizagem, a aquisição de habilidades, o trabalho em prol da resolução de problemas e a valorização da espontaneidade. Tais pontos podem ser relacionados à importância dada à flexibilização curricular e aos saberes do cotidiano.

Como exemplo, apresentamos as palavras de Bogaerts (2018), relativas a trabalho apresentado no XXIII Seminário. Ao discutir sobre a Educação Musical para jovens e adultos, a autora assim diz: “Quando se sente acolhido e participante, o aluno se interessa mais pela escola, pois se identifica com os conteúdos trabalhados e é capaz de **correlacioná-los com**

seu cotidiano” (idem, p. 41, grifos nossos). Vejamos outro exemplo, retirado do texto que consta das Memórias do XXI Seminário e que tem a expressão **pedagogias musicais abertas** em seu título: “É necessário **introduzir de uma vez o cotidiano** e elevá-lo à categoria de conteúdo. Esses são os saberes prévios sobre os quais temos que construir aprendizagens e novos saberes.” (FLADEM, 2016, p. 168, grifos nossos).

Brito (2018a) também traz essa questão e aponta que:

Considerar os aspectos que emergem no decorrer dos distintos processos torna-se uma questão essencial às pedagogias abertas, posto que fatos imprevistos demandam, muitas vezes, mudanças imediatas no planejamento pedagógico, com vias a alcançar objetivos em planos que tenham significado para os alunos (BRITO, 2018a, p. 32).

Nessa perspectiva, Santos (2017) comenta que professores podem se ver diante de uma encruzilhada, ou seja, de uma situação em que devem optar por trabalhar com um currículo fechado, preestabelecido, ou com as experiências que emergem no momento do fazer musical. A autora diz que uma pedagogia aberta “afasta-se ainda de uma pedagogia prescritiva, de situações didáticas com alto grau de controle e previsibilidade” (idem, p. 483), porém não desconsidera a importância do planejamento e do saber docente.

Observamos, também, menções a alguns teóricos da Psicologia e da Educação nos trabalhos localizados por nós: é o caso de John Dewey (1859-1952) e de Jean Piaget (1896-1980). Barros (2015), por exemplo, em trabalho apresentado no XXI Seminário, relaciona Piaget com o pensamento pedagógico-musical do FLADEM, entendendo que, em alguma medida, é possível estabelecer relações; o autor, no entanto, não aprofunda a discussão neste texto.

Nas Memórias do Seminário de 2017, por exemplo, alguns trabalhos indicam ter usado a teoria epistemológica de Piaget para discutir a Educação Musical, enquanto outros apoiam-se nas etapas do desenvolvimento infantil descritas pelo autor para apresentar propostas para crianças. Em texto que fala sobre o trabalho com estudantes de licenciatura na Colômbia, outro autor cita Dewey para falar da importância da experiência e da relação entre pessoas e objetos.

Na entrevista localizada no levantamento bibliográfico, Violeta Gainza comenta sobre vários nomes da Educação e da Educação Musical:

Com Montessori, Pestalozzi, Decroly, Froebel, Dewey etc. na educação geral e, uma década depois, na educação musical (Dalcroze, Willems, Kodály, Orff, Suzuki etc.), poderia dizer que século XX foi, verdadeiramente um século de progresso e enriquecimento, nas artes, na cultura e na educação geral e musical no sentido de

torná-la mais participativa por parte dos estudantes, em todos os níveis, desde a primeira infância. (SORIA, CANDISANO, 2018, p. 84).

Nesta entrevista, Violeta Gainza traz essas referências ao comentar que no século XX tivemos o surgimento do movimento da Escola Nova, que passou a privilegiar uma educação ativa, em oposição ao que se observava no século anterior, no qual os aspectos teóricos eram mais valorizados do que a prática.

Em relação à Educação Musical propriamente dita, também localizamos referências diretas a Edgar Willems, Emille Dalcroze e Carl Orff (educadores da primeira geração²⁴) e, além de Koellreutter, a Murray Schafer, Keith Swanwick (educadores da segunda geração). Outras pessoas que têm forte vínculo com o FLADEM e que são citadas em alguns trabalhos e artigos são: Teca Brito, Marisa Fonterrada, Ethel Batres, Alejandro Simonovich, Coriun Aharonián, com destaque para Violeta Gainza.

Retomando nosso propósito e recuperando elementos dos textos analisados, entendemos que alguns autores, na intenção de trazer mais argumentos para compreender a PMA, propõem relações entre as ideias de Violeta Gainza e Murray Schafer. Observamos que, no texto “FLADEM - 20 anos (1995-2015)” a própria Violeta Gainza (2015) diz que Murray Schafer e suas propostas relacionadas à paisagem sonora lhe causaram grande impacto e contribuíram para a percepção da importância de uma atitude aberta e flexível. Vejamos:

Não foi casual, no que me diz respeito, que algumas das experiências criativas que se apresentaram nestas oficinas [com Schafer, em 1992] me tenham particularmente estimulado a indagar a função que cumprem as consignas “abertas” na pedagogia musical. (GAINZA, 2015, p. 20).

Em outra publicação, Gainza (2002) relata que as ideias de Schafer e seu conceito de criatividade propõem um trabalho de caráter aberto que integra "a percepção interna (a própria escuta), a percepção dos outros (comunicação) e a percepção do mundo externo (o entorno acústico)" (idem, p. 84). Complementando essa constatação, citamos aqui a indicação de que Schafer apresenta propostas “caracterizadas pela não linearidade, por não se dirigirem a faixas etárias específicas e por não se inserirem, necessariamente, em currículos escolares” (FONTERRADA, 2011, p. 291).

Aprofundando o estudo da identificação das conexões teóricas, além das relações com Schafer, é notória a relação entre o pensamento de Violeta Gainza e Teca Brito, observado no

²⁴ Esta classificação entre educadores de primeira geração e de segunda geração foi feita por Fonterrada (2008). No próximo capítulo, retomaremos esta classificação de forma mais específica.

texto que faz parte do livro organizado por Simonovich (2018) além de outros textos (BRITO, 2003, 2018b, 2019).

Ao discorrer sobre a criação do FLADEM, por exemplo, Brito (2018a, p. 19) qualifica Violeta Gainza como pesquisadora "responsável por iniciativas valiosas para a educação musical latinoamericana", por trazer, dentre tantas contribuições, o questionamento acerca da mera reprodução de padrões ou modelos que não consideravam o potencial criador e expressivo dos alunos.

As ideias de Gainza e Brito também se articulam no tocante à importância dada à improvisação, entendida como "uma forma de jogo-atividade-exercício que permite projetar e absorver elementos ou alimentos musicais numa constante retroalimentação" (BRITO, 2003, p. 151). A improvisação pode ser compreendida, então, como uma proposta pedagógica que favorece a expressão, a comunicação e a interpretação musical, não se limitando a modelos preestabelecidos, tão criticados por Gainza e pelos demais autores que defendem a PMA.

Outro educador citado nos trabalhos analisados, porém não tão diretamente vinculado à Gainza, foi Keith Swanwick, que desenvolveu a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical, fundamentando-se na teoria piagetiana (CAREGNATO, 2013; FRANÇA, 2018). Para esse autor, o desenvolvimento musical acontece em etapas que podem ser relacionadas às faixas etárias e está relacionado ao "amadurecimento psicológico dos indivíduos" (FRANÇA, 2018, p. 147).

Todos esses apontamentos nos indicam que as bases epistemológicas da PMA são as mesmas bases da Pedagogia Nova (SAVIANI, 1997), ou seja, a de uma pedagogia que tem o aluno como centro e que privilegia "os processos de **obtenção** dos conhecimentos, enquanto lá, nos métodos tradicionais, se privilegiam os métodos de **transmissão** dos conhecimentos" (SAVIANI, 1997, p. 57, grifos originais). Vemos que a aprendizagem é o foco e não o ensino, pois "uma de suas características mais marcantes é a importância dada à atividade dos alunos" (MESQUITA, 2010, p. 64).

A Pedagogia Nova, ou a Pedagogia Moderna, segundo Cordeiro (2002), tem como finalidade criar condições para que cada uma das crianças possa desenvolver plenamente suas capacidades. Tendo os estudos da Psicologia como referência, nessa Pedagogia, o ensino vai sendo estruturado a partir das etapas do desenvolvimento, considerando quais estímulos e/ou condições podem ser oferecidos. Complementando, a Pedagogia Nova reconhece a diversidade humana, "não apenas nas diferenças de cor, de raça, de credo ou classe, o que já

era defendido pela pedagogia tradicional; mas também diferenças no domínio do conhecimento, na participação do saber, no desempenho cognitivo (SAVIANI, 1997, p. 20).

Diante do exposto, retomamos aqui a frase que dá nome a esta seção, a qual foi ouvida de modo informal, nas rodas de conversa a respeito da PMA e em momentos mais formais, como em palestras promovidas pelo FLADEM. A ideia subjacente a ela é a de que a abertura, em oposição a um trabalho rígido e etapista, está relacionada ao rompimento com propostas, repertórios e atividades que apenas transmitem conhecimento aos alunos, sem considerar seus saberes, seus interesses e suas potencialidades, o que foi confirmado com a leitura e a análise dos diferentes trabalhos identificados nesse levantamento que fizemos.

Neste momento, algumas pessoas poderiam dizer que nossa pesquisa não teria avançado teoricamente, pois a relação aqui destacada entre a PMA e a Pedagogia Nova, em função da relação entre esta e os Métodos Ativos (sobre os quais falaremos mais especificamente no próximo capítulo), seria de conhecimento de alguns no âmbito da Educação Musical. Nessa lógica, a PMA se configuraria apenas como mais uma proposta nesse contexto, alinhada aos princípios renovadores. No entanto, considerando o materialismo histórico-dialético e buscando o apoio da PHC, entendemos que essa relação direta está na superfície, seria a que se mostra de forma mais evidente, no senso comum.

Tendo como propósito aprofundar nosso estudo para além de uma “descrição do mais imediatamente visível” (DUARTE, 2008, p. 49) e indo em busca da realidade concreta, chegamos a um ponto bastante significativo, pois todo esse processo nos revelou uma das grandes problemáticas que envolve a Pedagogia e da qual a Educação Musical não está alijada: a valorização da prática em detrimento da teoria, ou, em outras palavras, o dilema entre o tradicional e o novo, sendo esta uma importante unidade de análise para nós. Nas palavras de Cordeiro, proferidas em aula, esse seria um impasse entre a Pedagogia Clássica e a Pedagogia Moderna, o qual nos faz pensar sobre os valores da tradição e a importância da inovação dentro do processo pedagógico.

A contraposição entre o tradicional e o novo e a necessidade de superar esta contraposição é bastante evidente em vários dos textos analisados nesse momento da pesquisa. Cordeiro (2002), fundamentado em diferentes autores, expõe que há uma "constante dialética entre continuidade e descontinuidade" (idem, p. 55) e a disputa "entre os defensores do *novo* e os defensores da *tradição*" (idem, p. 56, grifos originais) e que a busca exacerbada

pelo novo nunca atinge seus objetivos, dado o fato de que as mudanças não acontecem de forma brusca.

Assim, identificamos uma contradição – ao mesmo tempo em que a PMA vem sendo apresentada como uma ideia diferenciada, nova ou mesmo revolucionária, mantém-se alinhada aos princípios escolanovista da primeira metade do século XX. Fica a dúvida, ainda, se podemos chamá-la de Pedagogia, entendendo que Pedagogia é a “teoria da prática educativa” (SAVIANI, 2019, p. 67).

A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2019, p.67/68).

A dúvida surge porque, conforme expusemos, a prática acaba por ter um destaque muito grande nos trabalhos que versam sobre a PMA, seja nos livros, seja nos trabalhos apresentados nos Seminários. Em outro trecho escrito por Saviani (2019) encontramos palavras que exprimem melhor o nosso pensamento:

Tais pedagogias [derivadas das correntes renovadoras] configuram-se como uma teoria da educação que estabelece o primado da prática sobre a teoria. A prática determina a teoria. Esta deve se subordinar àquela, renunciando a qualquer tentativa de orientá-la, isto é, de prescrever regras e diretrizes a serem seguidas pela prática e resumindo-se aos enunciados que vierem a emergir da própria atividade prática desenvolvida pelos alunos com o acompanhamento do professor (SAVIANI, 2019, p. 69).

A partir disso, identificamos outros pontos para nossa análise, tais como: a relação entre professores e alunos, a questão curricular, as possíveis consequências dessa valorização da prática em detrimento da teoria, a problemática da ideia do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001, 2005, 2008, 2010) e, em consequência desta, a forte presença de uma perspectiva biologizante na Educação (DUARTE, 2008).

A respeito da relação entre professores e alunos, fica notório o distanciamento de propostas que entendem o professor como único detentor do saber, pois, como expusemos, os textos trazem a importância de dar valor aos conhecimentos e saberes dos alunos, dentre outros aspectos. Há uma grande preocupação em oferecer um trabalho que não esteja todo planejado, devidamente estruturado; o que se pretende, ao contrário, é realizar ações que valorizem o acontecimento, o emergente.

Para maior compreensão destes pontos, consideramos mais adequado tratar sobre a historicidade da Educação Musical, o que será o foco do Capítulo 3. Veremos como tais pontos estão presentes nas duas ideias pedagógicas mais evidentes na Educação Musical - o

Modelo Conservatorial e os Métodos Ativos - e buscaremos identificar elementos de convergência e/ou divergência para entender se a PMA se configura ou não como uma nova ideia pedagógica que vai apresentar possíveis soluções para esse dilema.

CAPÍTULO 3: PEDAGOGIA MUSICAL ABERTA NA PERSPECTIVA HISTÓRICA: MUITO ALÉM DE ENSINAR “MUSIQUINHAS”

Música e educação são, como sabemos, produtos da construção humana, de cuja conjugação pode resultar uma ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimento quanto de autoconhecimento. (KATER, 2004).

Entendendo a música enquanto produto da ação humana e tendo por base o materialismo histórico-dialético, neste capítulo julgamos pertinente trazer elementos que recuperem a historicidade da Educação Musical, discorrendo sobre modelos e ideias pedagógicas relevantes para a área, para analisar as implicações desse processo para o nosso momento atual, tendo em vista a discussão sobre a PMA, sua gênese e o dilema entre teoria e prática. Iniciamos com as palavras de Teca Brito (2019).

As relações funcionais mantidas com o ambiente sonoro no decorrer do tempo dispararam outros modos de perceber, de escutar, de criar e se expressar com sons e silêncios, resultando no acontecimento que nós chamamos *Música*. Da apreensão dos sons do entorno, da natureza (avisando que viria chuva, escutando o rugido de uma fera, entre tantas possibilidades), a escuta e a produção sonora se transformaram, transcendendo a funcionalidade (essencial à evolução da espécie, vale lembrar!), desaguando nos territórios que chamamos de expressivos, musicais, em planos temporais que não é possível precisar (BRITO, 2019, p. 36, grifo original).

Esta perspectiva histórica se faz necessária porque, de acordo com a maneira como a música é concebida nas diversas épocas e culturas, podemos observar reflexos nos processos de ensino e aprendizagem (AHARONIÁN, 2004; FONTEERRADA, 2008; LOUREIRO, 2003; SOARES, 2020; SOBREIRA, 2012). Nas palavras de Sobreira (2012, p. 164): “[...] a produção de sentidos sobre o que deve ser validado para o ensino de determinada disciplina está mais ligada às razões sócio-históricas do que às questões propriamente epistemológicas.”

Ao mesmo tempo em que tem suas especificidades e peculiaridades, considerando os diferentes contextos e momentos, o ensino de Música tem elementos semelhantes em épocas e espaços distintos, o que nos mostra que algumas estratégias e/ou ideias pedagógicas se mantêm, apesar das diversidades.

Dada nossa concepção de História, conforme apontada na Introdução deste estudo, não nos deteremos apenas nas informações cronológicas, mas sim, na compreensão das transformações ocorridas no campo da Educação Musical, dos campos de disputa e das questões relacionadas às práticas educativas, refletindo criticamente e indo além das questões superficiais e cotidianas.

Veremos como essas transformações estão relacionadas às demais instâncias da vida humana, tendo implicações diversas. Nossa intenção é fazer uma análise crítica, considerando alguns dos “condicionantes histórico-sociais da educação” (SAVIANI, 1997, p. 73). De acordo com Lombardi (2012):

A educação (e nela todo aparato escolar) não pode ser entendida com uma esfera estanque e separada da vida social, pois está profundamente inserida no contexto em que surge e se desenvolve, também vivenciando e expressando os movimentos contraditórios que emergem dos processos das lutas entre classes e frações de classe. (LOMBARDI, 2012, p. 8).

Nessa perspectiva, rerepresentamos aqui dois de nossos objetivos específicos, os quais guiaram a organização deste capítulo:

- Oferecer subsídios teóricos para as práticas pedagógico-musicais em um contexto crítico, colaborativo e inclusivo.
- Contribuir com a discussão a respeito da polarização entre o rigor tecnicista e conservatorial e as práticas classificadas como espontaneístas, que ainda prevalece em alguns processos de ensino de Música, ampliando a concepção de Educação Musical

Diante dessas questões, indicamos como subtítulo deste capítulo a ideia de que a Educação Musical não deve estar pautada na mera reprodução de padrões, restringindo as possibilidades de exploração e criação e o contato com o universo sonoro. Nessa ideia simplista, de reprodução, também há um pensamento hierárquico, no qual algumas ideias devem prevalecer e outras não. A escolha de repertório, de compositores e de estilos a serem apresentados e utilizados em aula passa pelo mesmo crivo, de certa forma, desconsiderando outros saberes. Nosso posicionamento, ao contrário desse pensamento mais enrijecido, é de que a ação docente deve mostrar-se aberta às diferentes manifestações, às diferentes ideias e às diferentes pessoas que participam do processo, sempre relacionando-as ao saber produzido historicamente e entendendo que o que temos hoje é resultado de um processo histórico.

Com isso, esperamos validar os pressupostos da PHC, a partir dos quais compreendemos que a centralidade do processo pedagógico não está nem no professor (como valida a Pedagogia Tradicional) nem no aluno (como vemos na Pedagogia Nova), mas sim no conteúdo. Nessa perspectiva, o professor atua como mediador entre o conhecimento e o aluno que irá apropriando-se deste saber. "Se a educação é mediação, isto significa que ela não se justifica por si mesma, mas tem sua razão de ser nos efeitos que se prolongam para além dela e que persistem mesmo após a cessação da ação pedagógica" (SAVIANI, 2021, p. 61).

Cabe considerar, ainda, que no que diz respeito à Educação Musical das crianças,

usualmente se diz que estas irão aprender **musiquinhas** e que irão tocar **instrumentinhos**, argumentação com a qual não concordamos. Entendemos que isso ocorre porque, no trabalho com este grupo etário, é comum a utilização dos instrumentos da Bandinha rítmica, nome dado a um conjunto de instrumentos formado por tambores, chocalhos, caxixis, triângulos, cocos, pandeiros, dentre outros instrumentos de percussão. Alguns desses instrumentos – como os tambores, por exemplo – são em tamanho reduzido para que possam ser utilizados por crianças e, por isso, acabam sendo tratados de forma pejorativa, menos importante.

Tal posicionamento parece minimizar tanto a ação docente com esse grupo específico, quanto a própria possibilidade de aprendizado e desenvolvimento nessa etapa da vida: aos professores caberia apenas transmitir músicas que sejam de simples memorização, de determinado repertório; as crianças, por sua vez, devem reproduzir as ideias dos adultos, com pouco espaço para criação. Não é essa ideia que a PMA defende, no nosso entendimento.

Diante de tudo isso e na intenção de oferecer mais elementos para a compreensão do nosso objeto de estudo e da área de conhecimento que o abarca, optamos por iniciar este capítulo trazendo considerações sobre os termos Educação Musical e Musicalização, regularmente usados para fazer referências aos processos de ensino-aprendizagem de Música. A partir dessa discussão, analisaremos as principais ideias pedagógicas na Educação Musical identificadas por nós: o Modelo Conservatorial e os Métodos Ativos.

Encerrando o capítulo, retornamos à PMA para discutir se esta representa ou não uma nova ideia pedagógica, diante desse quadro mais ampliado. Para além disso, já tendo como dado que há uma grande aproximação da PMA com os ideais renovadores, trataremos a discussão sobre a possibilidade de superação ou não da dicotomia entre o tradicional e o novo.

3.1. Educação Musical ou Musicalização? As possibilidades para o fazer musical

As propostas no campo do ensino de Música, ou, em outros termos, o fazer musical, envolvem uma gama bastante diversa de atividades. Esse fazer musical está relacionado às relações criadas nos encontros entre pessoas e sons, considerando as diversas fontes sonoras, tais como sons do corpo, de diversos objetos, dos instrumentos etc., em um ambiente que propicie a exploração e a criação, tanto individuais, quanto coletivas.

Enquanto processo formativo, esse fazer tem sido nomeado ora como Educação Musical, ora como Musicalização, por vezes, gerando uma dicotomia e até uma certa confusão acerca do que tais termos significam. Diante disso, nesta seção, discutiremos essa

questão, entendendo que tal discussão irá colaborar com todo o estudo que apresentaremos nas demais seções e no próximo capítulo.

As palavras de Delalande (2019) nos anunciam essa problemática:

A música nos territórios da Educação se encontra dividida entre dois objetivos: por um lado, o despertar de habilidades gerais de escuta e de invenção, por outro, a aquisição de noções e de técnicas. Conforme o período e os responsáveis, a Escola dá prioridade a um ou a outro. (DELALANDE, 2019, p. 14).

A partir delas, podemos pensar que há uma oposição entre algumas ideias pedagógicas que envolvem o ensino de Música, o que é passível de discussão. Considerando o senso comum e o conhecimento científico, o primeiro objetivo (o de despertar habilidades) pode ser relacionado ao que se entende por Musicalização; já o segundo seria relacionado à Educação Musical propriamente dita. A Musicalização, nessa lógica, estaria vinculada apenas a processos espontâneos (individuais e coletivos), criativos, voltados para a exploração sonora e para o desenvolvimento da sensibilidade; a Educação Musical, em oposição, estaria relacionada ao desenvolvimento técnico-instrumental, mais formal.

Considerando a nossa vivência profissional, observamos que, no Brasil, o termo Musicalização tem sido utilizado para fazer referência aos processos iniciais de aprendizagem da Música, vivenciados de forma espontânea (em espaços informais) ou de forma sistematizada (em escolas), porém geralmente com crianças; raramente se utiliza este termo para tratar sobre processos formativos com alunos iniciantes de diferentes faixas etárias. De forma geral, muitas pessoas (familiares dos alunos, profissionais dos diferentes níveis de ensino, músicos, dentre outras) entendem que o processo de Musicalização é um pré-requisito para a Educação Musical.

No senso comum, entende-se, de forma equivocada, que a Musicalização de crianças é uma área menos importante e secundária no processo educativo. Nessa ideia, a Música é utilizada apenas como recurso para o desenvolvimento de outros aprendizados e não para o desenvolvimento da própria linguagem artística, o que é amplamente discutido por vários pesquisadores da área (BRITO, 2003, 2007, 2019; FONTEERRADA, 2008; GONÇALVES, 2007; PENNA, 2015, 2017; SOBREIRA, 2012; SOUZA, 2016).

No polo oposto, o termo Educação Musical parece estar diretamente relacionado somente a um ensino técnico, o qual inclui o desenvolvimento da técnica instrumental e/ou vocal e o aprendizado da leitura e escrita musical (de acordo com os parâmetros eurocêntricos), sendo realizado em espaços formais de ensino e/ou em escolas especializadas

de música. Isso ocorre devido à herança do Modelo Conservatorial, uma ideia pedagógica ainda bastante relevante e presente atualmente e para a qual destinamos seção específica neste capítulo.

No âmbito acadêmico, essa discussão também se faz presente. Ao analisar a disciplinarização do ensino de Música e a questão dos currículos, Sobreira (2012) dedica uma seção a esse assunto, entendendo que há um campo de disputa entre os termos (Educação Musical e Musicalização) e o que eles significam, apesar de concordar que pode haver ideias comuns. A autora, que também insere a expressão **Ensino de Música** em sua discussão, escreve que, “para os educadores musicais, o termo Educação Musical representa uma modalidade específica de ensino que o distingue do termo Musicalização, ou seja, os termos representam distintos enfoques pedagógicos” (SOBREIRA, 2012, p. 83).

Na visão de Sobreira (2012), isso significa que cabe à Educação Musical o ensino formal de Música e a profissionalização das pessoas interessadas na área, sob a responsabilidade das escolas especializadas. A Musicalização, nesse modo de pensar, é mais abrangente, sendo realizada nas escolas regulares, por exemplo, como parte da educação integral, sem objetivos específicos que não os da fruição da arte em si.

Sobreira apoia-se, dentre outros, nos argumentos de Penna (2015), autora que discute os sentidos da palavra Musicalização em capítulo intitulado “Musicalização: temas e reavaliações” (PENNA, 2015). Tendo clareza de que a Música é uma linguagem socialmente construída e de que há um acesso diferenciado a essa linguagem (e à Arte, em geral), devido às questões socioeconômicas, essa autora nos diz que “musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro musical como significativo” (idem, p. 33).

Nesse sentido, os processos de Musicalização podem ser vivenciados em diferentes espaços e não só nos espaços escolares, nas diversas “experiências de vida dispersas e assistemáticas” (PENNA, 2015, p. 33). No entanto, essa autora ressalta que a Musicalização não deve ser compreendida como uma etapa prévia da Educação Musical propriamente dita, nem como uma ação destinada exclusivamente para as crianças. Para ela:

Musicalização e educação musical não se sobrepõem, simplesmente, um termo pelo outro. Embora a musicalização seja uma forma de educação musical, entendemos que esta última é mais ampla, podendo atingir etapas do desenvolvimento que ultrapassam a musicalização. Compete, por exemplo, à educação musical abordar a notação, com uma representação gráfica convencionada. À musicalização, cabe trabalhar no nível do fato musical em si, em sua concreticidade sonora. (PENNA, 2015, p. 49).

Vemos que os argumentos dessas autoras validam o pensamento do senso comum, apesar de mostrarem uma posição um pouco diferenciada: para Sobreira (2012), a Musicalização é mais abrangente, pois pode estar inserida no rol de atividades da escola regular e em outros espaços não formais, contemplando mais pessoas e não ficando restrita às escolas especializadas; para Penna (2015), é a Educação Musical que tem maior amplitude, por permitir um maior aprofundamento no conhecimento técnico e teórico da linguagem.

Além disso, em sua discussão, Sobreira (2012) aponta para outra problemática: se a Educação Musical é responsabilidade das escolas especializadas e se tais escolas são inacessíveis para muitas pessoas, do ponto de vista social e econômico, então, o direito a essa área de conhecimento acaba não sendo garantido para todos.

Barros (2017) apresenta uma compreensão oposta a respeito da expressão **Educação Musical**, relacionando-a aos processos iniciais do aprendizado musical. Além disso, o autor indica que há uma dicotomia desta com a expressão **Ensino especializado**. De acordo com suas palavras:

Conceitualmente, o termo “educação musical” abarcaria toda a sorte de ensino e aprendizado musical, no entanto, a larga adesão das propostas dos métodos ativos²⁵ por educadores no Ocidente, somada ao relativo pouco interesse dos professores especialistas – instrumento, composição e regência – por elas criaram, não apenas conceitualmente, mas na prática uma “dicotomia”. De um lado, estariam os métodos ativos voltados aos processos de iniciação musical, os quais seriam popularmente associados ao termo “educação musical”. Do outro, o “ensino especializado”, no qual as integram as demais categorias, entre elas, o ensino do instrumento, que seguiria até os dias atuais uma trajetória de pouco diálogo com os métodos ativos, ou com a “educação musical”, assim por dizer. (BARROS, 2017, p. 53).

Vemos, então, o quanto a discussão terminológica é complexa e demanda aprofundamento, pois, além das incertezas em relação ao que efetivamente se relacionam – aos processos iniciais, aos processos de aprofundamento ou a ambos – há, ainda, ponderações a respeito da criatividade. Grosso modo, poderíamos dizer que a Educação Musical, no sentido mais conservador, não dá espaço para a criação, pois se fundamenta em métodos e repertórios previamente estabelecidos. Já nos processos de Musicalização, a criatividade se faz presente, posto que alunas e alunos são instigados, o tempo todo, a apresentar suas ideias musicais e não só a reproduzir as de outrem.

Brito (2001, 2007, 2019), Aharonián (2004) e Batres Moreno (2010), dentre outros autores, consideram que a Educação Musical não deve estar pautada em critérios rígidos e conservadores, como se houvesse um único estilo de Música para ser ensinado, notadamente

²⁵ Trataremos sobre os Métodos Ativos mais adiante.

chamado de Música erudita. Assim como Penna (2015), também criticam o pensamento hegemônico que trata a música tonal europeia como única referência, considerando que esse pensamento que norteia as práticas pedagógicas ainda hoje é elitista e deve ser questionado.

A esse respeito, Delalande (2019) escreve que o repertório extra europeu, bem como o de música antiga ou de música contemporânea devem fazer parte dos processos de ensino de música para que os alunos tenham condições de fazer e ouvir música, compreendendo seu valor simbólico nas diferentes culturas e organizando diferentes sons para poder expressar suas ideias musicais. Tais “camadas da prática musical” (DELALANDE, 2019, p. 24) ou “condutas musicais” (idem, p. 25) são pontos comuns entre músicos profissionais, amadores e/ou alunos, devendo ser objetivo da Educação Musical.

Aharonián (2004) expõe que a dualidade entre o erudito e o popular acaba sendo nociva para a Educação Musical e que a negação de qualquer um deles significa um empobrecimento da informação e da formação de todas as pessoas. Além disso, Gonçalves (2017, p. 16) ressalta que, numa visão reducionista de Educação Musical, “desconsidera-se o fato de que existem múltiplos modos de se educar e de se desenvolver musicalmente em variados contextos e situações sociais”. Para esse autor, que se fundamenta na perspectiva histórico-cultural, a Educação Musical deve ser entendida como uma unidade dialética - a unidade educação-música - posto que uma não existe sem a outra.

Sem esta unidade a educação musical vai se despregando de sua essência e se tornando sinônimo de uma série de coisas, ou seja, de técnica, de currículo, de formação de educadores, de metodologias e o mais grave, de ensino e aprendizagem de uma música de determinada sociedade direcionada para algumas pessoas somente. Perde-se de vista o todo em detrimento das partes. (GONÇALVES, 2017, p. 19).

Tal crítica é feita pelos autores destacados porque já é sabido que o processo de aprendizagem musical vai muito além da leitura de notas e dos aspectos técnicos, pois deve estar vinculado a um processo vivencial e aos conhecimentos e conceitos produzidos anteriormente (ABREU; DUARTE, 2020; BRITO, 2003, 2007, 2019; FONTEERRADA, 2008; GONÇALVES, 2017; PENNA, 2015, 2017; SOBREIRA, 2012; SOUZA, 2016).

A pesquisa sonora, a vivência a partir dos parâmetros do som (altura, intensidade, timbre e duração), as brincadeiras cantadas, o canto, a prática instrumental, a exploração dos sons e dos movimentos do corpo, os jogos e outras atividades fazem parte desse processo, constituindo as diferentes ideias pedagógicas, algumas das quais abordaremos neste capítulo (FONTEERRADA, 2008; LOUREIRO, 2003; ; SOUZA, 2016; SOARES, 2020).

Parece-nos pertinente comentar aqui que a dicotomia gerada entre as ideias que os termos Educação Musical e Musicalização tendem a representar tem relação, em nosso entender, com as duas tendências das teorias da Educação, conforme apontadas por Saviani (1997, 2005, 2019): a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova, respectivamente. Em linhas gerais, a primeira, com foco no ensino e no professor, dá maior ênfase aos conhecimentos teóricos; a segunda dá maior ênfase aos aspectos práticos, por ter como centro a aprendizagem e o aluno. Segundo Saviani (2019):

Na primeira tendência [da Pedagogia Tradicional], o problema fundamental se traduzia pela pergunta “como ensinar”, cuja resposta consistia na tentativa de se formular métodos de ensino. Já na segunda tendência [Pedagogia Nova], o problema fundamental se traduz pela pergunta “como aprender”, o que levou à generalização do lema “aprender a aprender”. (SAVIANI, 2019, p. 68).

Ainda de acordo com Saviani (1997, 2011, 2012), julgamos adequado comentar, brevemente, que a Pedagogia Tradicional apoia-se na concepção humanista tradicional, a partir da qual se entende que “a razão deve prevalecer sobre a emoção, o aspecto lógico sobre o psicológico e os conteúdos sobre os métodos ou procedimentos” (SAVIANI, 2012, p. 3), o que está vinculado, na ótica do autor, à **Pedagogia da essência**. A Pedagogia Nova fundamenta-se na concepção humanista moderna, vinculada à **Pedagogia da existência**, sendo que, de maneira inversa à outra tendência, pressupõe que, “a emoção deve preceder a razão, o aspecto psicológico se impõe sobre o lógico e os métodos sobre os conteúdos” (idem, idem).

Para Saviani, a Pedagogia da essência tem como princípio a ideia de que todas as pessoas são iguais e que a educação tem o compromisso de “converter os servos em cidadãos” (SAVIANI, 1997, p. 51), tal como advogam as teorias não críticas; a Pedagogia da existência reconhece as diferenças individuais e a importância de respeitá-las, porém tende a “legitimar as desigualdades, legitimar a dominação, legitimar a sujeição, legitimar os privilégios” (idem, p. 53)

Cordeiro (2002), ao discorrer sobre a Educação no Brasil, discutiu o uso destes termos **Tradicional** e **Novo** e o que eles, de fato, representam. Segundo esse autor, o primeiro, por vezes, é usado como referência a um modelo pedagógico que está apenas baseado no autoritarismo, gerando situações de constrangimento ou mesmo punições. O termo novo, dentro do discurso pedagógico, representaria algo oposto, vinculado ao construtivismo e à modernidade, sendo visto como algo positivo.

Na verdade, esse mesmo autor diz que o **tradicional** não significa uma mera transmissão do passado, mas sim, “resultado e produto de lutas, conflitos e processos históricos” (CORDEIRO, 2002, p. 44), os quais contribuíram para a constituição da escola e da profissão de professor. O **novo**, no seu entender, não representa uma ruptura, de fato, mas faz parte de um processo que tem a necessidade de mudanças, porém sem que se abandone todo o percurso histórico. Diante disso, escolhe usar os termos **clássico** (para se referir ao que usualmente é chamado de tradicional) e **moderno** (para o novo).

Apesar de Saviani fazer uso dos termos tradicional e novo, entendemos que ele não se distancia tanto do pensamento de Cordeiro (2002), pois reconhece os valores da tradição, dos conhecimentos produzidos, da construção histórica da escola e da profissão docente. Ao mesmo tempo, valida algumas das inovações da Pedagogia Nova, criticando, porém, que muitas dessas inovações não puderam ser colocadas em prática, pois as estruturas não foram alteradas (SAVIANI, 1997, 2013, 2019).

Charlot (2019) propõe uma discussão antropológica sobre este debate e faz uma análise interessante a respeito da Pedagogia, a partir da contraposição entre norma e do desejo. Segundo este autor, Pedagogia Tradicional alinha-se a um ideal da norma, o que, do ponto de vista prático, traduz-se na realização de aulas expositivas, na apresentação de conteúdos mais enrijecidos, avaliações padronizadas. É a norma do professor e/ou dos adultos que prevalece porque a criança precisa ser salva, posto que é um ser de “natureza selvagem” (CHARLOT, 2019, p. 165).

A Pedagogia Nova, por sua vez, alinha-se ao desejo, mais objetivamente ao desejo da criança que nasce boa e pura, sendo importante dar valor à sua espontaneidade e aos seus interesses. “A pedagogia nova é uma pedagogia do Desejo contra a Norma adulta” (idem, idem). No entanto, “quer seja “tradicional” ou “nova”, a pedagogia clássica é construída sobre fundamentos antropológicos que dizem o que é e o que deve ser o Homem e, logo, o que é e como deve ser educada a criança. (CHARLOT, 2019, p. 166).

Essas ambiguidades e disputas se refletem nas diversas práticas pedagógicas no campo da Música: tradicional/novo, teoria/prática, reprodução/criação, individual/coletivo, técnica/expressão etc. - e, com isso, se mantém um círculo vicioso e a Educação Musical não se fortalece, pois os impasses são muitos (AHARONIÁN, 2004).

Considerando toda a análise aqui feita a respeito dos termos Educação Musical e Musicalização, entendemos que não há necessidade de negar um para poder desenvolver o

outro: o refinamento teórico e técnico acaba sendo consequência de aprendizado que tem bases sólidas e é uma necessidade para aqueles que querem se aprofundar e/ou se profissionalizar. Da mesma forma, a fruição dessa linguagem artística, de diferentes formas, e não apenas pela simples reprodução, traz para todas as pessoas uma outra relação consigo e com seu entorno sonoro, social e cultural.

Com a intenção de romper com essa visão dicotômica, de repensar os modos de ensino e vislumbrando uma discussão mais aprofundada sobre a Educação Musical Inclusiva, utilizaremos, neste estudo, o termo **Educação Musical**, compreendendo que nele está implícita a concepção de Musicalização. Apoiamo-nos nas palavras de Gainza (1988) para propor esta ideia: “o objetivo específico da educação musical é musicalizar, ou seja, tornar o indivíduo sensível e receptivo ao fenômeno sonoro, promovendo nele, ao mesmo tempo, respostas de índole musical” (GAINZA, 1988, p. 101). Esse **musicalizar**, na acepção da autora, não diz respeito apenas à ação prática em si, pois implica não só a oferta de diversas vivências sonoras e musicais, mas, para além disso, a compreensão de que a Música deixa marcas nas pessoas.

Em outro texto, Gainza (2010) destaca que é importante que os alunos tenham contato com professores que:

além de ensinar “divertido”, sejam capazes de sistematizar e integrar com eficiência e musicalidade as diferentes experiências criativas que seus alunos realizam, para que não permaneçam em suas memórias somente como vivências agradáveis, porém isoladas, o que limitaria neles a possibilidade de alcançar estados de maior maturidade e autonomia pessoal (GAINZA, 2010, p. 35).

As palavras de Simonovich (2018) complementam nosso modo de pensar essa questão:

O objetivo claro da educação musical é a musicalização das pessoas. Passar por um rico processo de musicalização significa sentir, desfrutar e usar a música como uma linguagem própria, o que é alcançado adquirindo as ferramentas necessárias para interagir com a música com maior facilidade, qualidade e flexibilidade. (SIMONOVICH, 2018, p. 38).

Apesar de compreendermos que as ideias de Penna (2015) seguem um percurso diferente do que propomos aqui, encontramos palavras que fortalecem nossa intenção para com este estudo: “Concebemos a musicalização como um **processo educacional** orientado que se destina a todos que, na situação escolar, necessitam desenvolver ou aprimorar seus esquemas de apreensão de linguagem musical - mesmo que sejam adolescentes ou adultos.” (PENNA, 2015, p. 44, grifo nosso).

Demos destaque à expressão “processo educacional” nessa citação porque entendemos que o nosso foco deve estar voltado para a compreensão da **Educação Musical como disciplina escolar**, em oposição à subcategorização observada quando comparada às demais áreas do conhecimento (ABREU, 2018; ABREU; DUARTE, 2020; SOBREIRA, 2012; SOUZA, 2016). Segue-se a isso a luta pela inserção da Educação Musical em todas as escolas, já legitimada na legislação brasileira, porém não colocada em prática em sua totalidade.

Além disso, enfatizar o uso da expressão Educação Musical traz outras ideias e conceitos de forma implícita, dentre os quais destacamos:

- O fortalecimento dessa área de conhecimento como campo de pesquisa e, conseqüentemente, como área para o desenvolvimento de uma carreira acadêmica, com apoio dos órgãos de fomento;
- A valorização da carreira docente na área;
- A compreensão de que a relação professor-aluno deve ser pautada na construção coletiva de saberes e não na autoridade de um sobre o outro, porém reconhecendo que, no ponto de partida, há uma heterogeneidade de conhecimentos (SAVIANI, 1997);
- A oferta do conhecimento produzido historicamente, em diversos contextos (o que significa um respeito às tradições) e de novas ideias, em um processo construtivo e colaborativo (ABREU, 2018; ABREU; DUARTE, 2016, 2020);
- A relevância da construção de um pensamento crítico acerca dos repertórios, técnicas, estratégias e diversas formas do fazer musical (AHARONIÁN, 2004).

Assim, compreendemos que a Educação Musical deve ser musicalizadora, abarcando estratégias, técnicas, métodos, repertórios e modos de se pensar a Música de diferentes épocas, compositores, regiões, os quais devem ser ensinados de uma forma não apenas transmissiva, como se supõe na Pedagogia Tradicional, nem totalmente espontânea, como podem parecer algumas das práticas vinculadas à Pedagogia Nova. Ao contrário, deve, a partir das experiências práticas, vislumbrar um processo construtivo, no qual professores e alunos possam avançar de forma crítica e consciente nesse campo de saber. Concordamos com Pederiva e Gonçalves (2018), que afirmam que

todos possuem condição de compartilhar algo de sua experiência musical social. Para isso, o espaço tem que ser organizado pelo professor, que não é o centro ou a causa do processo educativo, mas parte importante dele, considerando o respeito a todas as formas de expressão e criação musicais, sem preconceito a nenhum estilo cristalizado engendrado na cultura. (PEDERIVA; GONÇALVES, 2018, p. 318).

Nessa perspectiva, salientamos, então, que a Educação Musical deve ter por objetivo **desenvolver a musicalidade**, tanto por meio de explorações diversas e de propostas criativas (o que reforça seu caráter musicalizador), quanto por meio de técnicas, conteúdos e repertórios específicos. Por musicalidade entendemos, consonante com Gainza (2002), Maffioletti (2011), Louro (2017) e Pederiva e Gonçalves (2018), uma capacidade inata da espécie humana, a qual se desenvolve a partir das experiências musicais individuais e coletivas, espontâneas e orientadas, atingindo níveis mais elaborados de conhecimento e de fazeres musicais. Validamos, então, tanto os aspectos biológicos, quanto os aspectos sociais nesse processo de desenvolvimento.

Após essa discussão acerca dos termos Educação Musical e Musicalização, daremos sequência à nossa argumentação, tratando sobre algumas das ideias pedagógicas mais relevantes no campo da Educação Musical, segundo nossa ótica: o Modelo Conservatorial e os Métodos Ativos do século XX.

3.2. Ideias pedagógicas na Educação Musical: modelos, métodos, propostas e diferentes abordagens

Considerando o já exposto até aqui, entendemos que a função da Música e o modo de compreendê-la, nos seus diferentes âmbitos, têm relação com o contexto histórico, não havendo uma única forma de pensamento que perpassasse todas as épocas e culturas. Isso não significa, porém, que não existam ideias que se sustentem em diferentes períodos: o que queremos destacar é que não há como apresentar uma única ideia de Música, ou seja, uma ideia totalitária e geral, válida para todos os contextos e que seja a referência para a instituição dos modelos de ensino. Recuperando, então, o conceito desenvolvido por Brito (2007, p. 14), lembramos que as ideias de Música “desvelam ambientes, culturas e consciências, em dinâmicos processos de reorganização”.

Na análise que fizemos a partir de diferentes fontes bibliográficas, foi possível identificar duas ideias pedagógicas prevaletentes nesse cenário da Educação Musical e que, curiosamente, indicam caminhos antagônicos, como se não houvesse possibilidade de articulação entre elas: o Modelo Conservatorial (séculos XVIII/XIX) e os Métodos Ativos (século XX).

Nas palavras de Vieira (2004), o Modelo Conservatorial

compreende a cultura musical erudita europeia do século XVII e meados do século XIX, quando os sistemas musicais métrico e tonal alcançaram o apogeu. Esse modelo dá ênfase sobretudo à **performance**, distinguindo-a do ensino teórico, mantendo, assim, a velha divisão entre teoria e prática na formação do músico, datada da Idade Média. (VIEIRA, 2004, p. 143, grifo original).

Segundo Fonterrada (2008, 119), os métodos, abordagens ou propostas identificados como “métodos ativos” surgiram “no início do século XX, como resposta a uma série de desafios provocados pelas grandes mudanças ocorridas na sociedade ocidental na virada do século XIX para o XX”. Para Duarte (2001, p. 35), “a expressão métodos ativos é utilizada como referência às ideias pedagógicas que tiveram sua origem no movimento escolanovista”.

Cabe destacar, ainda, que, mesmo tendo feita a escolha por usar a expressão **ideias pedagógicas** (SAVIANI, 2013) para identificar e analisar os movimentos pedagógicos da/na Educação Musical neste nosso estudo, julgamos pertinente esclarecer que as palavras modelos, métodos, propostas e abordagens poderão ser referenciadas em algumas situações, em respeito às fontes de pesquisa ou para alguns esclarecimentos que se fizerem pertinentes. Justifica-se, assim, a inserção dessas palavras no título desta seção.

Na seção anterior, indicamos uma relação entre as ideias pedagógicas vinculadas aos termos Educação Musical e Pedagogia Tradicional, bem como uma relação entre as ideias e os termos Musicalização e Pedagogia Nova, nos fundamentando em Saviani (1997, 2019). Aprofundando nossa análise, entendemos que o Modelo Conservatorial está alinhado às ideias da Pedagogia Tradicional e que os Métodos Ativos estão alinhados aos fundamentos da Pedagogia Nova.

Obviamente temos ciência de que corremos um risco ao reduzir o grande universo de pesquisas, práticas e reflexões da Educação Musical a apenas duas ideias centrais, mas entendemos ser necessário neste momento, para podermos desenvolver nossos argumentos. Passaremos, então, à sua apresentação e análise.

3.2.1. O Modelo Conservatorial: ultrapassado ou atual?

Para falar de Educação Musical na contemporaneidade, é importante dar atenção ao modelo de ensino instituído no século XVIII, na Europa, onde foram criados os conservatórios. Tal termo foi inicialmente usado no século XVI, “para denominar instituições de caridade que conservavam moças órfãs e pobres” (ROCHA, 2015, s/p). Segundo Grout e Palisca:

A organização destes conservatórios piedosos era semelhante à de um convento, mas, regra geral, a formação musical constituía uma parte importante do currículo. O ensino era exigente e teve repercussões importantes na vida musical do país inteiro [na Itália] (GROUT; PALISCA, 1997, p. 425).

Antes de o ensino de Música ser institucionalizado, ou melhor, de ser ministrado em instituições especificamente destinadas para esse fim, o acesso formal a essa linguagem era restrito às elites, por meio de aulas particulares ou pelas atividades realizadas nos chamados educandários, o que também ocorria com as demais áreas do conhecimento²⁶. Isso porque saber música, nesses moldes, era visto como fundamental para essa classe social. Além disso, tal ensino tinha estreita ligação com a religião, sendo que um dos propósitos era preparar os alunos para participar dos cultos religiosos, executando o repertório destinado a esse fim (LOUREIRO, 2003).

Segundo Cerqueira, Zorzal e Ávila (2012), esse modelo de ensino de Música realizado em período anterior ao século XVIII, no mundo ocidental, tinha um caráter interdisciplinar, personalizado e artesanal, valorizando a relação mestre-aprendiz. Este primeiro acompanhava todo o processo de desenvolvimento musical do segundo, desde os contatos iniciais com a linguagem e o repertório até a preparação para uma apresentação, em um processo que abarcava não só as questões técnicas, mas tudo o que dizia respeito à apropriação da linguagem.

Com a institucionalização do ensino e com a criação dos conservatórios musicais, deu-se maior valor ao caráter tecnicista, gerando, então, uma certa ruptura nessa relação mais próxima entre mestre-aprendiz, já que se passou a ter um padrão em termos de repertórios e objetivos. De acordo com Cerqueira, Zorzal e Ávila (2012), o ensino tornou-se fragmentado e descontextualizado, o que trouxe importantes consequências, particularmente para o ensino de instrumentos. Porém,

para os seus entusiastas, era grande inovação, na medida em que o modelo anterior de ensino musical especializado estava baseado na transmissão de conhecimentos de mestre para aprendiz realizado, geralmente, no formato de aulas particulares. Os objetivos do conservatório, pelo contrário, seriam atingidos por meio da divisão dos assuntos musicais em diversas disciplinas, seguindo o modelo de escolas especializadas de outras áreas do conhecimento. (BARROS, 2017, p. 16).

A partir do século XIX, essa forma de organização institucional – a dos conservatórios – passa a ser difundida, sendo adotada como modelo para o ensino de Música em muitos países do mundo ocidental. Nessa época, o conservatório de Paris, organizado após a

²⁶ É importante observar que não só o ensino de Música era um privilégio de poucos: antes do advento da escola de massas, a educação não era acessível para grande parte da população.

Revolução Francesa, aparece como uma importante referência para as demais instituições com o mesmo propósito (AMATO, 2006; BARROS, 2017; CERQUEIRA; ZORZAL; ÁVILA, 2012; COSTA, 2012; GAINZA, 1999; VIEIRA, 2004). No Brasil, nesse mesmo período, temos a criação do Conservatório Brasileiro de Música no Rio de Janeiro e do Conservatório Dramático e Musical em São Paulo (AMATO, 2006; FONTEERRADA, 2008; LOUREIRO, 2003).

Os conservatórios na Europa tinham como objetivo formar intérpretes, cantores e/ou instrumentistas, dando ênfase, então, à execução técnica e instrumental (COSTA, 2012; CUNHA, 2009; ESPERIDIÃO, 2002; VIEIRA, 2004). Segundo Fonterrada, os conservatórios brasileiros seguiram a mesma lógica, pois “[...] nitidamente privilegiavam o ensino de instrumento, conforme o costume da época, pois durante muito tempo entendeu-se que **ensino de música e ensino de instrumento** eram sinônimos (FONTEERRADA, 2008, p. 211, grifos originais). Segundo Costa (2012):

o ensino conservatorial²⁷ trabalha a **partir da e pela** conservação da música erudita europeia. O fazer e o saber musical típico dessa cultura são prioritariamente estudados, normalmente limitados ao período que vai do Barroco ao Romantismo. (COSTA, 2012, p. 76, grifos originais).

O que observamos é que essa forma de ensinar Música passou a ser hegemônica, mesmo fora dos espaços denominados conservatórios, o que a constitui como uma ideia pedagógica, em nosso entender. Assim, o valor dado à técnica instrumental e à performance estava vinculado a um pensamento de que o ensino deveria ser promovido por meio de exercícios repetitivos, da memorização, sob orientação de professores rigorosos no tocante ao cumprimento das regras que seriam válidas para todas as pessoas, independentemente de suas condições para a aprendizagem, o que também é apontado por Costa (2012). Segundo Gainza (1999):

Em termos gerais, a capacitação básica oferecida pelos conservatórios até a atualidade inclui:

- O solfejo (lido e entoado), em diferentes claves, tonalidades, ritmos etc., e a compreensão dos signos e indicações escritas referidas a materiais, articulações etc.;
- A exercitação técnico-instrumental progressiva, mediante a aplicação de textos e materiais didáticos que, em sua maioria, datam do século XIX;
- O repertório musical, integrado por obras do gênero clássico ou erudito internacional e nacional, incluindo um período de cerca de duzentos anos sem ultrapassar as duas ou três primeiras décadas do século XX. (GAINZA, 1999, s/p).

²⁷ O autor utiliza a expressão ensino conservatorial na mesma lógica com a qual estamos usando a expressão “modelo conservatorial”.

Assim como Cerqueira; Zorzal e Ávila (2012), Esperidião (2002) e Cunha (2009) também observam a fragmentação do ensino nesse modelo conservatorial, comentando que o conhecimento acaba sendo oferecido de forma linear, desvinculado da realidade contemporânea. Para Cunha (2009), esse modelo também gerou o distanciamento entre os papéis de intérprete e compositor, bem como a divisão entre teoria e prática. Ao comentar sobre os papéis de professores e alunos nos conservatórios, Esperidião (2002) diz:

Ao aluno compete adquirir as habilidades necessárias para a execução instrumental em detrimento de uma educação musical que contemple o indivíduo como um ser atuante, reflexivo, sensível e criativo. Ao professor compete a responsabilidade de transmitir os saberes e os conhecimentos durante o processo de aprendizagem. (ESPERIDIÃO, 2002, p. 70).

Mesmo reconhecendo que este modelo trouxe a possibilidade de socialização de um saber sistematizado, não espontâneo, entendemos que o mesmo pode ser associado a uma concepção mais excludente, posto que o ensino era destinado aos ditos talentosos, desconsiderando o contexto social, as experiências vividas e as condições socioeconômicas dos diferentes indivíduos, partindo do pressuposto de que existe um dom inato para o desenvolvimento em Música, pensamento que rechaçamos. Nesse modelo, “[...] não era o repertório que se adaptava ao aluno, mas o contrário: ele deveria se adequar às exigências do programa, sem considerar sua experiência musical prévia, suas características fisiológicas e habilidades motoras” (CERQUEIRA; ZORZAL; ÁVILA, 2012, p. 95). Segundo Cunha,

todos os alunos que não revelassem um pendor ou talento especial durante o desenvolvimento musical eram retirados do conservatório e sua vaga era oferecida a outros alunos. Por outro lado, aqueles que demonstrassem o talento esperado eram ensinados pelos melhores professores. (CUNHA, 2009, p. 13).

Tal tipo de seleção pode ser observada em diferentes períodos históricos, como já comentado, o que sustenta a nossa argumentação de que o modelo conservatorial é uma ideia pedagógica (SAVIANI, 2013). Em um de seus textos, Violeta Gainza (1999) tece comentários sobre o referido modelo e apresenta uma interessante citação, a qual reproduzimos aqui:

Para ser admitido deve remeter uma solicitação a partir de 1 de setembro até 20 de outubro, ter idade mínima de nove anos e entre onze a vinte e dois como máxima, segundo as turmas, e apresentar provas de capacidade de acordo com os cursos que deseja seguir. Se, ao final de um ano, o aluno não demonstrar as condições requeridas, e se não se reconhecem suas probabilidades de êxito, é eliminado. (LAVIGNAC, 1950, pp. 372 e 373, *apud* GAINZA, 1999, s/p).

A título de exemplo, gostaríamos de comentar que, em levantamento feito no decorrer do nosso processo de Doutorado, analisamos alguns editais relativos a processos seletivos para inserção de novos alunos em Escolas de Música da Região Metropolitana do Estado de

São Paulo. Em muitos deles, observamos a indicação específica de faixa etária e de repertório a ser executado diante de uma banca avaliadora, em um processo seletivo que parece priorizar a comparação entre diferentes execuções, valorizando o caráter técnico e desconsiderando, talvez, a escolha e o gosto do intérprete. Com isso, podemos refletir sobre a longevidade do modelo conservatorial.

Nossa intenção neste capítulo e no estudo como um todo não é a de julgar as maneiras como as Escolas de Música se organizam, mas sim, refletir a partir do fato de que, por não termos a Educação Musical em todas as escolas de Educação Básica no Brasil, de forma efetiva, e devido ao posicionamento de algumas escolas especializadas, se reforça a concepção de que a Música não é para todos. Mesmo no caso de escolas que oferecem cursos gratuitos, as pessoas interessadas devem apresentar um conhecimento prévio, o que é, por si só, excludente, especialmente no nosso país. De que forma as pessoas podem ter acesso ao conhecimento musical? Esta deve ser uma questão permanente.

Tudo isso, segundo Barros (2017) e Fonterrada (2008), tem relação estreita com toda a revolução científica do início da Idade Moderna e com a qualificação da Música como ciência, particularmente a partir do século XIX. Fonterrada (2008, p. 336) observa, nesse período, a existência de uma “dialética convivência entre ciência e expressão”, a qual vai influenciar fortemente a formação musical.

As escolas de música que começam a proliferar no século XIX são fruto da visão científica. O músico cuja formação ocorre nessas escolas detém o controle máximo das possibilidades técnicas do ser humano a serviço da expressão artística que, **grosso modo**, pode ser a síntese da virtuosidade. (FONTEERRADA, 2008, p. 336, grifos originais).

Pereira (2014), após uma extensa análise de grades curriculares de cursos de licenciatura em Música oferecidos em universidades brasileiras, identificou que o modelo conservatorial persiste em muitas delas, a despeito de um ensino que considere outras perspectivas mais contemporâneas e que não reduzem o ensino ao desenvolvimento técnico de um instrumento ou do canto.

Segundo esse autor, ainda há um pensamento hegemônico, derivado do Modelo Conservatorial, que organiza os cursos, padroniza as grades curriculares e as práticas oferecidas, com pequenas variações locais. A isso, Pereira (2014) deu o nome de *habitus* conservatorial:

O *habitus* conservatorial faz com que a música erudita figure como conhecimento legítimo e como parâmetro de estruturação das disciplinas e de hierarquização dos capitais culturais em disputa. [...] Este mesmo *habitus* faz com que a notação

musical ocupe um lugar central no currículo. [...] O aprendizado musical torna-se mais **visual** do que **auditivo**, por mais paradoxal que isso possa parecer. (PEREIRA, 2014, p. 95, grifos originais).

Na mesma lógica, Costa (2012, p. 77) comenta que o Modelo Conservatorial, por trazer a racionalidade para a prática pedagógica, gera o “estranho fenômeno do ensino de música não-musical”, pois prioriza as métricas, a afinação, as escalas ou mesmo um único tipo de grafia musical.

Vemos, então, várias críticas a esse modelo e percebemos algumas dicotomias geradas nele e a partir dele: teoria/prática, individual/coletivo, Música erudita/Música popular. No caso da Educação Musical, temos, de um lado, o ensino de um instrumento (de caráter prático e virtuosístico); de outro, o ensino teórico (o das disciplinas sistematizadas, tais como Harmonia e Contraponto). Além disso, no Modelo Conservatorial, o qual associamos à Pedagogia Tradicional, segundo Saviani (1997, 2019), quem determina os passos é o professor, por ser a figura que detém o conhecimento.

A valorização do indivíduo em detrimento do coletivo – e a dicotomia gerada – pode ser observada no Modelo Conservatorial porque o objetivo é formar grandes intérpretes solistas, os quais devem se dedicar exaustivamente ao estudo do canto ou de um instrumento, o que valoriza a ideia da existência da genialidade e do talento, distanciando-se da compreensão da Música como prática social e como produto humano, dentre outros aspectos (COSTA, 2012).

Por fim, ao se ocupar em manter uma tradição eurocêntrica, o referido modelo distancia-se de diferentes manifestações artísticas locais e regionais, com reconhecido valor social e cultural. Na visão de Esperidião (2002), esse questão deixa transparecer “um conflito de classes e de prioridades sociopolíticas, as quais influenciam na orientação pedagógica” (idem, p. 70). Segundo esta autora, uma revisão curricular se faz necessária para ajustar os conservatórios à contemporaneidade.

Na leitura de vários trabalhos que versam sobre escolas de Música, encontramos outras críticas ao modelo conservatorial e entendemos que, apesar de ainda ser uma referência, apoia-se em princípios que não se coadunam com a realidade atual, pelos seguintes motivos:

- Por vezes, o ensino da técnica instrumental e/ou vocal acontece de forma descontextualizada do repertório, o que perpetua a ideia de que a repetição e o exercício

puramente físico são mais importantes do que a compreensão da linguagem musical em si (CERQUEIRA; ZORZAL; ÁVILA, 2012; BARROS, 2017);

- A rigidez no repertório parece desconsiderar as diversas manifestações musicais brasileiras e de outros países, reforçando a dicotomia entre a Música erudita e Música popular, conforme comentamos (AHARONIÁN, 2004; BARROS, 2017); Observamos uma desconsideração às práticas sociais e familiares, as quais são entendidas como inferiores ao ensino formal oferecido nos conservatórios e/ou escolas de Música (VIEIRA, 2004);
- O ensino estruturado de forma linear e sequencial desconsidera os diferentes ritmos de aprendizagem e os interesses dos alunos (GAINZA, 1998, 2010; LOURO, 2017; PIEKARSKI, 2020);
- Ainda parece haver uma busca por gênios ou talentosos, sendo que pessoas com NEE não são facilmente aceitas nessas instituições, inicialmente, por se supor, sem conhecê-las, que não tenham capacidade para desenvolver-se em estudo tão rígido (FIGUEIREDO, 2012; ASNIS, 2018).
- Há pouco ou nenhum espaço para as atividades criativas, pois estas quebrariam a sequência lógica e linear do trabalho (AHARONIÁN, 2004; BARROS, 2017; COSTA, 2012; GAINZA, 1988, 1999, 2010).

Associado ao modelo conservatorial e ao pensamento científico da época, julgamos pertinente comentar que a questão do método é bastante forte, particularmente no ensino de instrumentos, nos séculos XVIII e XIX. Método, nesse contexto, é entendido como um guia de procedimentos para o aprendizado de instrumento e/ou canto, o qual é estruturado de forma linear, sequencial e com graus de dificuldades, “visando a modelação progressiva da técnica” (BARROS, 2017, p. 21).

Nesta busca pela virtuosidade do conservatório moderno, privilegiava-se, mais uma vez, os indivíduos que melhor se adaptavam ao sistema estabelecido, correspondendo, no caso dos métodos e também dos repertórios de concerto exigidos, aqueles que conseguiam transpor com maior facilidade tais obstáculos musicais, sendo rotulados como “talentosos” pela equivocada concepção inatista. (BARROS, 2017, p. 22).

Na crítica de Aharonián, os métodos também podem ser entendidos como meios de controle de instâncias superiores (direção, coordenação ou mesmo instâncias políticas que determinam o que deve ser ensinado) e/ou dos professores, os quais acabam por “transmitir aos alunos o conformismo frente à não-liberdade, frente à obediência cega a algo pensado por outro, para outro momento e lugar” (AHARONIÁN, 2004, p. 96).

Sem desrespeitar o percurso histórico do ensino e da evolução dos instrumentos, dentre outros aspectos, ponderamos que o Modelo Conservatorial, além de reforçar os pontos anteriormente destacados, pode desvelar uma outra problemática da Educação Musical: a formação docente.

Isso porque muitas pessoas formadas nos moldes conservatoriais acabam por reproduzir, com seu grupo de alunos, as mesmas técnicas e abordagens que tiveram com seus mestres, tendo os métodos como referência. Estendendo a análise para os cursos de Bacharelado em Música, evidenciamos o fato de que muitos egressos acabam encontrando colocação profissional como professores, sem os conhecimentos didáticos e pedagógicos específicos (VIEIRA, 2004). Segundo Lavignac (1950, *apud* GAINZA, 1999):

O professor é considerado impecável e infalível, o que ele diz deve ser aceito como verdade, e o exemplo que ele dá deve ser imitado servilmente. Se ele é cantor ou instrumentista, ensina seus alunos a tocar ou cantar como ele, a respirar, a pronunciar, a segurar o arco como ele; lhes comunica algo de seu próprio estilo, forma-os à sua imagem, tão bem que, quando ouvido, pode-se dizer sem hesitação: Este é um aluno de tal professor. É o que se chama formar uma escola. (LAVIGNAC, 1950, p. 365/366, *apud* GAINZA, 1999, s/p).

Em nossa pesquisa de Mestrado (SOARES, 2006), discutimos essa questão, constatando que muitos dos profissionais que atuam como docentes em Música aprenderam a dar aulas dando aulas, assumindo essa atividade por motivos diversos (necessidade, conveniência, interesse etc.). Nossa experiência profissional nos permite inferir que a minoria tem a formação em licenciatura, apesar da lei que indica que todo professor deva ter essa formação. Muitos são bacharéis em música e outros têm uma formação em cursos livres ou mesmo em conservatórios, gerando uma grande diversidade e, talvez, um desencontro entre as tantas ideias pedagógicas. Em seu artigo, Vieira (2004) afirma que,

até meados do século XX, o músico formado em conservatório era portador de diploma e, independente de ter completado ou não qualquer curso da escola formal, ele poderia atuar como professor de música (pois assim era reconhecido socialmente e legalmente), tanto em estabelecimentos de ensino públicos, quanto em cursos particulares de que, em muitos casos, ele mesmo era proprietário. (VIEIRA, 2004, p. 144).

Entendemos, assim, que o *habitus* conservatorial (PEREIRA, 2014) ou o Modelo Conservatorial, como estamos nos referindo aqui, não se restringe a um espaço físico específico, sendo predominante em muitas Escolas de Música, mesmo naquelas que não têm o nome oficial de “conservatório”. Segundo Vieira (2004):

O fator tempo tem exercido efeito especial sobre esta história, contribuindo para tornar natural a percepção desse modelo de ensino musical como padrão a ser

seguido e mantido, como norma de excelência a partir da qual músicos e professores devem ser formados e conformados. (VIEIRA, 2004, p. 143).

Aharonián (2004) compõe o grupo que critica o modelo conservatorial e os padrões eurocêntricos, dizendo que os planos de estudo baseados neles são como materiais fossilizados ou como peças de museu, pois trazem ideias prontas, fixas. O autor comenta, ainda, que esse tipo de ensino acaba por ocultar “todas as outras histórias de todas as outras músicas ou de todas as outras linguagens sonoras” (idem, p. 31) e procura chamar a atenção de todos para o valor e para a riqueza da Música popular de cada país e/ou região. Também em tom de crítica, assim escreve Penna:

Cabe reconhecer, finalmente, que a predominância do modelo conservatorial, a sua força como padrão de um “ensino sério de música” e, ainda, a falta de questionamento desse modelo são fatores que dificultam e atrasam a renovação das práticas pedagógicas e metodológicas. Portanto, deixemos para trás as práticas fixas da tradição, buscando construir alternativas que atendam às necessidades dos diferentes contextos em que a educação musical pode atuar, comprometendo-se sempre com um projeto de democratização do acesso à arte e à cultura. (PENNA, 2015, p. 65).

Dada nossa concepção teórica, temos clareza das contradições intrínsecas à sociedade, observando que o modelo conservatorial vai sendo adjetivado negativamente ao mesmo tempo em que apresenta bons resultados. Neves, Barros Filho e Reis (2017), ao fazerem o estado da Arte sobre pesquisas relativas aos conservatórios do Estado de Minas Gerais, único Estado brasileiro que mantém Conservatórios públicos, apontam que há inovações didáticas nesses espaços, tais como o uso de tecnologias digitais, a inserção da Música contemporânea como conteúdo para estudo e a adequação dos currículos ao mercado de trabalho. Segundo Neves, Barros Filho e Reis (2017), atualmente, o Estado conta com 12 conservatórios espalhados por todas as regiões, uma condição diferenciada em relação aos outros Estados da federação.

Vieira (2004), ao analisar o percurso formativo de egressos dos conservatórios de Música de Belém do Pará, comenta que muitos deles, ao buscar por cursos de graduação e de pós graduação em diversas áreas relacionadas à Música (tais como Educação Musical, Musicoterapia, Etnomusicologia, ou mesmo relacionadas às técnicas instrumentais), mostram as possibilidades de ampliação e de reformulação desse modelo conservatorial, as quais podem ser observadas tanto nas escolas especializadas, quanto nas escolas regulares de Educação Básica.

Retomando as críticas feitas a esse modelo, todas efetivamente com sustentação teórica, é pertinente comentar aqui que a forma negativa de classificar essa prática tem relação

com a ideia de que a transmissão de conteúdo é autoritária, opressora, sendo desconsiderada, talvez, a importância dessa transmissão.

Conforme expusemos, o acesso ao conhecimento produzido historicamente é essencial para o desenvolvimento humano e a crítica deve estar voltada para as formas de ensino e para as práticas pedagógicas e não necessariamente para a transmissão do conteúdo, o que seria uma redução equivocada não só do conhecimento em si, mas especificamente da função docente. (DUARTE, 2003; ABREU, DUARTE, 2020). A PHC sustenta a importância da transmissão dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos como forma de colaborar com a efetiva transformação social e posiciona-se contra o esvaziamento dos conteúdos, observado em práticas ditas modernizadoras (DUARTE, 2001, 2003, 2008). Retomaremos este assunto na última seção deste capítulo e no próximo.

Fizemos estes apontamentos porque a relação que estabelecemos entre o Modelo Conservatorial e a Pedagogia Tradicional não pode ficar restrita a essa concepção equivocada de que a transmissão de conhecimento é autoritária e que, portanto, deve ser relegada a um segundo plano. Apesar de reconhecermos que algumas práticas podem ser errôneas, o que está em jogo, de fato, são as condições desse ensino e as disputas que envolvem esse campo do saber. A marca da Pedagogia Tradicional e, conseqüentemente, do Modelo Conservatorial é a centralidade no professor, e, de certa forma, a presença de um ensino padronizado, que não leva em conta as diferenças presentes em uma sala de aula. É isso que estamos discutindo.

Para a PHC a apropriação dos conteúdos produzidos historicamente favorece o desenvolvimento da consciência humana e, neste caso específico, o desenvolvimento da consciência musical, conforme expõem Abreu e Duarte (2020). Assim, não há a crítica negativa à transmissão dos conteúdos propriamente dita, mas sim às estratégias que dizem respeito a essa transmissão, no que concerne à Pedagogia Tradicional e ao Modelo Conservatorial.

Outro ponto de questionamento diz respeito aos conteúdos transmitidos, pois, por vezes, há uma tendência a minimizá-los ou a selecioná-los a partir das questões cotidianas, algo que a PHC critica. Há necessidade então, de não perder de vista a especificidade da Educação. Para Saviani (1984):

O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1984, p. 2).

Diante de tudo o que foi exposto, concluímos esta seção e respondemos finalmente à questão lançada em seu título, comentando que o Modelo Conservatorial se mostra ultrapassado em relação às necessidades da contemporaneidade, talvez por ainda estar mais centralizado na figura do professor, porém se mantém como modelo hegemônico em muitas instituições, indicando a necessidade de maiores estudos sobre diferentes aspectos da Educação Musical.

3.2.2. Métodos ativos: A Educação Musical no século XX

Até a primeira metade do século XX, registros e pesquisas indicam que a Educação Musical esteve ainda muito relacionada ao ensino religioso e ao ensino realizado nos conservatórios, em decorrência dos valores atribuídos à Música e ao seu ensino em períodos anteriores (GROUT; PALISCA, 1997; LOUREIRO, 2003; FONTERRADA, 2008).

Na Idade Média, por exemplo, a Música era ensinada prioritariamente para quem estava diretamente ligado à Igreja, sendo que a liturgia era a principal referência para a organização dos assuntos a serem ensinados. O papel da música na formação do caráter e no poder de elevação da alma, observado na Antiguidade, é também validado nesse período (GROUT; PALISCA, 1997).

Após a Revolução Francesa, outro marco histórico relevante, o ensino, de maneira geral, deixou de ser exclusividade da Igreja e “a música alargou seus domínios, saindo dos conventos, igrejas e palácios e alcançando o povo” (FONTERRADA, 2008, p. 59). Apesar disso, a Educação Musical ainda manteve um caráter excludente, posto que o ensino ofertado nos conservatórios era acessível para aqueles com condições de pagar por ele ou para os ditos talentosos, conforme comentamos na seção anterior.

Assim, a ideia de que a Música tinha papel importante na formação do cidadão (segundo um viés religioso) e que deveria ser ensinada com base em rigores técnicos (segundo um viés mais racional) permanecia no início do século XX, ainda que não em sua totalidade. No entanto, diferentes educadores musicais começaram a pensar em outras possibilidades e desenvolveram propostas que foram consideradas inovadoras para a época, pois agregaram ao ensino de Música atividades diferenciadas, tais como as atividades envolvendo movimento, criação e improvisação, algo não realizado até então, especialmente com crianças e alunos iniciantes.

Nas palavras de Gainza (2010, p. 38), esse foi um período de “primavera pedagógica” e de grande efervescência para a Educação Musical. Em outro trabalho, Gainza (2004) organiza a Educação Musical do século XX em períodos, a saber: métodos precursores (1930-1940); métodos ativos (1940-1950); métodos instrumentais (1950-1960); métodos criativos (1970-1980); período de transição (1980-1990); novos modelos pedagógicos (de 1990 em diante).

Nesse percurso histórico, Gainza (2004) reconhece a importância e a influência das ideias de Pestalozzi, Decroly, Froebel, Dalton e Montessori para a Educação Musical do século XX. Ao tratar especificamente sobre os Métodos Ativos, foco desta seção, Gainza dá destaque à Dewey, “filósofo e educador, que proclama a necessidade de uma educação para todos, a democracia na educação (o ensino deveria mudar para que todo mundo pudesse ter a possibilidade de aprender)” (GAINZA, 2004, s/p).

É importante comentar aqui que os conservatórios, bem como as escolas (espaços de sistematização do ensino) surgiram justamente com a perspectiva de atender a toda a população e da universalização do ensino, sustentando a ideia de que, por meio da Educação, todos poderiam sair da ignorância (SAVIANI, 1997, 2021). Vemos, então, que a proposição de Dewey não é exatamente nova, na acepção da palavra, porém fomentou a reflexão e a discussão sobre os processos de ensino até então realizados, os quais estamos categorizando aqui como Modelo conservatorial.

Segundo Fonterrada (2008, p. 121), “o século XX viu despontar, em um curto espaço de tempo, uma série de músicos comprometidos com o ensino de música”, trazendo reflexões que contrapunham a visão que priorizava a formação dos músicos virtuosos, conforme ocorria até o final do Século XIX, no mundo ocidental. Nessa perspectiva, alguns compositores e outros estudiosos começaram a voltar sua atenção para os processos de aprendizagem musical e não só para a performance, buscando compreendê-los sob outra ótica.

Essas ideias pedagógico-musicais são denominadas genericamente como Métodos Ativos e oferecem à área um corpo teórico e prático bastante significativo (FONTERRADA, 2008; MATEIRO; ILARI, 2011; BRITO, 2019). Nas palavras de Costa (2012):

A denominação “Métodos Ativos” surge em razão do fato de que a prática educacional gira em torno do fazer musical como elemento fundante do processo de aprendizado, anterior à introdução de noções teóricas e também ao ensino dos instrumentos musicais. (COSTA, 2012, p. 78).

Para Gainza (2004) e Fonterrada (2008), os Métodos Ativos trouxeram para a Educação Musical novas possibilidades, na medida em que o movimento, o canto, a criação e a improvisação, dentre outras, passaram a fazer parte do universo da Educação Musical, o que pouco ocorria em período anterior. Tais perspectivas abriram a oportunidade às crianças de apresentarem suas ideias e composições, o que até então era solicitado ou permitido apenas aos alunos mais avançados na teoria musical, pois, segundo um pensamento mais conservador, era necessário ter o domínio teórico para poder criar musicalmente.

A partir de um critério cronológico, os educadores musicais de relevância do século XX foram classificados por Fonterrada (2008), como educadores de primeira geração (primeira metade do século XX) e de segunda geração (segunda metade). São eles:

- Educadores da primeira geração: Emille J. Dalcroze (1865-1950), Zoltan Kodály (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978), Carl Orff (1895-1982), S. Suzuki (1898-1998) e Maurice Martenot (1898-1980);
- Educadores da segunda geração: George Self (1921-1967), Boris Porena (1927), J. Paynter (1931-2010), M. Schafer (1933-2021), K. Swanwick (1937)²⁸.

Mateiro e Ilari (2011) apresentam um importante material, que traz informações sobre vida, obra e propostas pedagógicas desses educadores musicais. Outros estudos e demais publicações se ocuparam em apresentar e analisar esse legado, expondo as ideias originais desses educadores, atualizando-as e contextualizando-as. É o caso do trabalho de Fonterrada (2008), já referendado aqui, além do trabalho de Figueiredo (2012). Sendo assim, neste momento, iremos apenas apresentar alguns aspectos mais gerais, relacionados às concepções que nortearam tais propostas e não às particularidades de cada educador de referência. Para Figueiredo (2012), o que essas ideias têm em comum

é a revisão dos modelos de ensino praticados em períodos anteriores, ou seja, aqueles modelos de educação musical que focalizavam a formação do instrumentista, reproduzidor de um repertório vinculado a uma tradição musical, a partir de concepções fortemente arraigadas na questão do talento e do gênio musical (FIGUEIREDO, 2012, p. 85).

Apesar de vários trabalhos terem como referência esta classificação de Fonterrada (2008) e de atribuírem aos educadores da segunda geração as inovações voltadas para a criatividade, especialmente no trabalho com crianças, gostaríamos de fazer um breve

²⁸ A lista de educadores da segunda geração não é tão delimitada quanto a dos educadores da primeira geração. Assim, apontamos aqui alguns dos quais julgamos relevantes para este momento, tendo clareza das nossas limitações. No decorrer do estudo, poderemos lançar mão das ideias de outros igualmente relevantes.

comentário, a partir da pesquisa de Moreira (2019). Esta autora, ao analisar publicações americanas, francesas e brasileiras no período entre guerras (1920-1940), identificou projetos e propostas com tendências progressistas na área da Educação Musical, em período anterior a este da segunda geração de educadores.

Dentre alguns achados desta pesquisa, Moreira dá destaque à professora norte-americana Satis Coleman (1878-1961), que teve uma atuação importante na mesma época que os chamados educadores de primeira geração, mas que, por questões diversas, não é sequer citada nas fontes mais usuais, tais como no material de Fonterrada (2008) e no organizado por Mateiro e Ilari (2011).

Moreira (2019) comenta que Coleman foi uma das educadoras mais indicadas e referenciadas em publicação francesa analisada em sua pesquisa - a revista *La Nouvelle Éducation* - e em publicação americana - *Progressive Education*. Isso porque realizou um trabalho bastante sólido à frente de uma instituição de grande porte e teve várias publicações, não só nas revistas pesquisadas, mas, também, em outras. Para Moreira (2019), o fato de Satis Coleman ser mulher pode ser uma das razões da sua exclusão do rol dos grandes educadores, não por parte da professora Marisa Fonterrada (2008), mas sim de toda uma comunidade científica que privilegiava a atuação masculina.

Voltando a análise dos Métodos Ativos, de acordo com Fonterrada (2008, 2012) e Penna (2011), é importante termos um conhecimento crítico sobre essas propostas pedagógicas, não simplesmente para reproduzi-las, mas para utilizá-las de acordo com cada contexto, fazendo as adaptações necessárias e avaliando suas contribuições. Apoiando-nos na PHC, entendemos ser necessário conhecer essas propostas e seus fundamentos, visando realizar um trabalho mais consistente e consciente do ponto de vista teórico e prático. De acordo com Saviani (2019):

(...) a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, com seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois, radicalmente, da prática. Os problemas de que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, conseqüente e eficaz. Portanto a prática igualmente depende da teoria, já que sua consistência é determinada pela teoria. Assim, sem teoria, a prática resulta cega, tateante, perdendo sua característica específica de atividade humana. (SAVIANI, 2019, p. 73).

Para entendermos quais foram as principais contribuições desses educadores de primeira e segunda geração, é importante olhar para um contexto mais amplo, agregando outros elementos históricos. Isso porque, de acordo com Gainza (2004):

O século XX foi uma época de descobrimentos e invenções, com um ritmo inédito através da história. Foi o século da Psicanálise, dos voos espaciais, da radioatividade, da tecnologia, da informática, da ecologia... Do ponto de vista da educação musical, também poderia ser denominado “o século dos grandes métodos” ou “o século da Iniciação Musical”. (GAINZA, 2004, p. 74).

O século XX foi o período em que o mundo vivenciou as duas grandes guerras mundiais, com grande devastação e tristeza, sendo que as ciências buscaram novos caminhos para a reconstrução da sociedade, entendendo ser a Educação uma das áreas relevantes nesse processo (MOREIRA, 2019). De acordo com Saviani (1997, 2019, 2021), a crença de que a escola, enquanto instituição, poderia resolver os problemas da sociedade e da marginalidade se manteve, porém muitos questionamentos surgiram acerca das formas de ensino, pois os resultados esperados - o de tirar as pessoas da ignorância e de resolver os problemas da sociedade - não foram alcançados.

Se a escola não vinha cumprindo essa função, tal fato se devia a que o tipo de escola implantado - a Escola Tradicional - se revelara inadequado. Toma corpo, então, um amplo movimento de reforma cuja expressão mais típica ficou conhecida sob o nome de "escolanovismo". [...] A pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro por intermédio de experiências restritas; depois advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares (SAVIANI, 2021, p. 6/7).

Assim, a Pedagogia Nova se desenvolve, inicialmente, como uma forte oposição ao movimento que acabou sendo chamado de Pedagogia Tradicional (SAVIANI, 1993, 1997, 2019, 2021; CORDEIRO, 2002; MESQUITA, 2010). O “novo”, naquele contexto, se organiza a partir da crítica aos currículos, às práticas pedagógicas, à organização escolar etc. Entre tantos pontos considerados negativos, o pensamento inovador questionava o fato de que, na Pedagogia Tradicional, “o conhecimento escolar era visto como externo ao aluno, não correspondia necessariamente ao que ele estaria inclinado a aprender” (MESQUITA, 2010, p. 64).

No entanto, no entender de Saviani (1997,2021) a Pedagogia Nova, mantém “a crença no poder da escola e em sua função de equalização social” (SAVIANI, 1997, p. 19), observada na Pedagogia Tradicional, porém parte do princípio de que o essencial é “adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais pelos demais” (idem, p. 20).

Com o advento da Pedagogia Nova, passou-se a compreender, então, que “cada indivíduo é único” (SAVIANI, 1997, p. 20), o que significa que foi dada maior atenção às singularidades. Diante disso, as escolas, antes organizadas por turmas/classes, com professores devidamente preparados e que detinham o poder do conhecimento, passaram a ser organizadas de outra forma:

Em lugar de classes confiadas a professores que dominavam as grandes áreas do conhecimento revelando-se capazes de colocar os alunos em contato com os grandes textos que eram tomados como modelos a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos, a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesse decorrentes de sua atividade livre. O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. (SAVIANI, 1997, p. 21).

Em oposição a um pensamento mais tradicional, as ideias de Cèlestin Freinet (1896-1966) e de John Dewey (1859-1952), além de outros estudiosos, como Jean Piaget (1896-1980) e Maria Montessori (1870-1952), provocaram novas reflexões e novos olhares particularmente para a infância, até então desconsiderada em suas especificidades. Não podemos deixar de mencionar a importância dos estudos da Psicologia, área que, ao se voltar para as crianças, propôs teorias para explicar o desenvolvimento infantil, as quais se constituíram como referência para a Educação e áreas afins.

A “escola nova” tinha, então, como principais características: educação integral, (intelectual, moral e cívica); educação ativa; educação prática, sendo obrigatórios os trabalhos manuais; exercícios de autonomia; vida no campo, coeducação; ensino individualizado. Opostamente ao intelectualismo da escola tradicional, as escolas novas valorizavam os jogos, os exercícios, as práticas de desenvolvimento da motricidade e da percepção que estimulassem as mais diversas habilidades. Voltam-se para a compreensão da natureza da criança. (MATEIRO, 2011, p. 251).

Recuperando as características do Modelo Conservatorial, é fácil perceber o quanto essas novas ideias causaram um grande impacto na Educação Musical, inicialmente com a perspectiva de torná-la mais acessível, mais criativa e libertadora. Segundo Gainza (1988, p. 102), “tratou-se, então, de recuperar a educação musical das crianças através da atividade e da experiência, da vivência musical, que se achava extraviada no mais mecânico e estéril dos intelectualismos”.

Costa (2012) nos indica, porém, que os Métodos Ativos não abandonaram todos os princípios ou propostas do Modelo Conservatorial, fazendo uso, por exemplo, do repertório europeu e da grafia convencional. Além disso, se manteve a “centralidade do professor; a prescrição de repertório e técnicas; a compartimentalização curricular; a repetição mecânica presente em algumas concepções, como no Método Suzuki” (COSTA, 2012, p. 78).

Segundo Ilari (2011), Suzuki parte do princípio que o talento é resultado de um estudo sistemático e que ao professor cabe, junto com os familiares das crianças, promover o interesse, cultivar o estudo diário do instrumento por meio da imitação e da memorização, dentre outros elementos. Mesmo assim, sua proposta insere-se no rol dos Métodos Ativos porque propõe o uso e a prática instrumental desde a mais tenra idade, o que não se observava no Modelo Conservatorial. Ficamos, então, com uma certa polaridade que, ao mesmo tempo em que mantinha as tradições, buscava novidades.

Nessa busca, muitos alunos e professores de Música da América Latina, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, foram para a Europa, para terem acesso direto aos idealizadores dos Métodos Ativos, querendo superar aquela perspectiva do passado²⁹, a partir da qual o fazer musical estaria direcionado a um grupo de pessoas talentosas, quase que impossibilitando o desenvolvimento musical de grande parte dos indivíduos. Com esse movimento intenso, essas pessoas foram trazendo para seus países de origem as novas ideias pedagógicas que tanto influenciaram - e influenciam - a Educação Musical.

No que diz respeito aos educadores da segunda geração, diferentes autores dão destaque ao fato de que a proposta de ensino, além de partir da ação dos alunos (particularmente das crianças), considerou o som como elemento primordial, tendo por base os movimentos vanguardistas (FONTERRADA, 2008; MATEIRO; ILARI, 2011; COSTA, 2012). Assim, além de explorar os sons dos instrumentos, os movimentos corporais, o canto e o repertório tradicional de determinado país ou região, a Educação Musical voltou-se para as propriedades do som - altura, intensidade, timbre e duração³⁰ - e para as diversas maneiras de produzi-lo, não só a partir dos instrumentos convencionais.

Com isso, podemos dizer que o fazer musical se ampliou, valorizando ainda mais a relação entre som e silêncio e incorporando ruídos, sons aleatórios, realizados por materiais igualmente diversos - instrumentos eletrônicos, objetos do cotidiano ou mesmo com o uso não convencional dos instrumentos (inserção de objetos nas cordas do piano, para gerar novas sonoridades, por exemplo).

²⁹ Utilizamos esta expressão tendo a clareza de que a história não é linear e de que diferentes ideias coexistem, neste caso específico, o modelo conservatorial e os métodos ativos. Optamos por apresentá-la com a intenção de marcar uma nova fase, que tem um marco cronológico na história da Educação Musical, porém procurando dar mais atenção aos seus valores, concepções e princípios.

³⁰ Em termos gerais, podemos assim detalhar estas propriedades: altura é a característica do som ser grave, médio ou agudo; intensidade diz respeito ao volume - um som pode ser mais forte ou mais fraco; timbre é a característica específica de cada fonte sonora - o piano tem um timbre diferente de um violino, que tem um timbre diferente de um som de passarinho, por exemplo; duração é a propriedade que indica que sons podem ser curtos ou longos. Um único som tem todas essas propriedades ao mesmo tempo.

Segundo Fonterrada (2008):

Os educadores musicais deste período [meados da década de 1950 e início da seguinte] alinham-se às propostas da música nova e buscam incorporar à prática da educação musical nas escolas os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, e evitando a reprodução vocal e instrumental do que denominam “música do passado”. (FONTERRADA, 2008, p. 179).

No entanto, não são todas as propostas de Educação Musical relevantes do século XX que de fato se caracterizam como método, na acepção da palavra. A rigor, um método implica uma sequência de atividades, geralmente estruturadas de forma linear, partindo do mais simples para o mais complexo, do geral para o particular (PENNA, 2011). No entanto, Gainza (2004) entende que as propostas do século XX podem ser denominadas como métodos porque

um método - ou enfoque metodológico - geralmente consiste em uma criação ou produção individual: de acordo com suas próprias necessidades e características, cada autor enfatiza determinado aspecto do ensino musical; as atividades e/ou materiais se apresentam cuidadosamente sequenciados, de modo a oferecer aos usuários um panorama mais ou menos completo e ordenado da problemática específica que se aborda. (Willems se aprofunda nos aspectos psicopedagógicos do ensino; Orff, no ritmo e nos conjuntos instrumentais; Kodály, no canto e os conjuntos vocais; Suzuki, no ensino instrumental.) (GAINZA, 2004, p. 78).

Em outra obra, Gainza (2002) aponta que cada método, em maior ou menor grau, enfatiza os seguintes aspectos:

os fundamentos: por que ou para que se ensina música? [...]; os materiais, quer dizer, os elementos ou “alimentos” sonoro-musicais orientados a mobilizar o sujeito da educação [...]; as técnicas [...]; os conhecimentos: o saber atual e histórico sobre os distintos aspectos do som e da música constituem o corpo conceitual básico sobre o qual se sustenta a educação musical (GAINZA, 2002, p. 23/24).

Para Penna (2011, p. 14), as diferentes ideias e propostas do século XX apresentam um ponto em comum: nos fazem pensar sobre como ensinar Música, entendendo que esse modo de ensinar “diz respeito à didática, ao encaminhamento pedagógico, ao método, às abordagens metodológicas, à metodologia”, de maneira que os professores não sejam apenas executores de algo externo ou cumpridores de tarefa. Além disso, essa autora, apoiando-se em Marc Bru, comenta que um conjunto organizado de estratégias e/ou atividades que tenham sido organizadas para atingir determinados objetivos em um certo período de tempo pode igualmente ser considerado um método (PENNA, 2011).

Alguns educadores musicais da primeira geração de fato apresentaram métodos de ensino, dentre os quais destacamos Suzuki, Willems e Kodály. Os demais trouxeram importantes contribuições no tocante às vivências, experimentações e aspectos criativos, tais como Orff, Paynter e Schafer.

Entendemos, ainda, que o adjetivo **ativo**, nesse contexto, marca uma ideia pedagógica a partir da qual o aluno tem uma participação no processo de aprendizagem, não só como protagonista, no campo dos direitos ou do reconhecimento dos seus saberes, mas na realização de atividades com seu próprio corpo, com sua própria voz. A ideia de que o som pode ser realizado e explorado a partir de diferentes fontes sonoras trouxe a compreensão de que o corpo tem possibilidades diversas (de som e movimento), o que é uma importante contribuição dos Métodos Ativos para a Educação Musical. Com isso, passou-se a valorizar ainda mais o sonoro, enquanto acontecimento, e não apenas o musical, como uma mera reprodução (PENNA, 2017; BRITO, 2007, 2019).

Tal condição é exposta como algo diametralmente oposto à Pedagogia Tradicional e ao Modelo Conservatorial, pois nestes os alunos são orientados a repetir padrões rítmicos, melódicos e até expressivos, em alguns casos, movimentando-se de uma forma militarizada ou rígida e não de uma maneira mais espontânea, como as novas propostas passaram a sugerir.

Toda essa ebulição pedagógica ocorreu de forma paralela ao Modelo Conservatorial, não substituindo-o ou se sobrepondo a ele, o que nos faz compreender a dicotomia entre o uso dos termos Educação Musical e Musicalização. Na crítica de Gainza (1999), muitas dessas novas metodologias tiveram como propósito transformar as formas de ensino nos processos iniciais, ao passo que o ensino mais aprofundado e técnico continuou atrelado ao tradicionalismo, gerando uma certa desestabilização para a área.

Para finalizar esta seção, assim como expusemos algumas críticas ao modelo conservatorial, julgamos ser importante trazer algumas críticas relativas aos Métodos Ativos e, por consequência, à Pedagogia Nova, porém reconhecendo que, de acordo com Cordeiro (2002, p. 53), “a Escola Nova termina sendo vitoriosa, se não em termos concretos, de imposição de um sistema escolar nos moldes por ela proposto, ao menos em termos ideológicos e políticos”. Saviani (1997) também reconhece que a Pedagogia Nova teve seus méritos, na medida em que denunciou “o caráter mecânico, artificial, desatualizado dos conteúdos próprios da escola tradicional” (SAVIANI, 1997, p. 74).

Assim, no âmbito da Educação Musical, não há como negar a importância dos Métodos Ativos, incorporados, inclusive, nos currículos dos cursos de licenciatura em Música e muito presentes nas práticas pedagógicas de professores que atuam na Educação Básica. A

transformação que eles propuseram não ocorreu em sua totalidade, mas trouxe novos ares para as práticas e modos de se pensar a Educação Musical.

No entanto, uma das críticas a esse movimento é que, apesar de discutir a necessidade de reorganização do espaço escolar, pois “a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre” (SAVIANI, 1997, p. 21), sendo que os professores ficariam responsáveis por pequenos grupos, “num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe etc.” (idem, idem), a Pedagogia Nova não conseguiu tornar isso factível, na grande maioria dos casos.

Para os professores de Música, por exemplo, essa problemática é evidente, pois muitos têm a formação e a intenção de trabalhar com os Métodos Ativos, porém se veem diante de um grande número de alunos por turma, na maioria das vezes, sem dispor de materiais adequados. Não raro, são muitos os que lutam constantemente para que a aula de Música aconteça em um espaço mais adequado e para que instrumentos e demais materiais sejam adquiridos pela instituição, que cobra pela qualidade do ensino, porém não oferece boas condições de trabalho.

Outro ponto relevante é que, com essa necessidade de reorganização do espaço escolar, a Pedagogia Nova, que tinha o ideário de um ensino mais democrático, acabou sendo excludente, segundo Saviani (1997), pois foram poucas as instituições que conseguiram se adequar estruturalmente a essa ideia. O trabalho com pequenos grupos tornou-se inviável para o poder público, por exemplo, devido aos gastos por ele gerados, fazendo com que a Pedagogia Nova ficasse restrita a escolas particulares, constituindo-se “em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças” (SAVIANI, 1997, p. 59).

No tocante à Educação Musical, observamos essa questão dos privilégios quando nos deparamos com a ausência de professores de Música em grande parte das escolas das redes públicas de ensino, apesar dos indicativos legais. Assim, são muitos os alunos das escolas públicas que sequer têm acesso à linguagem musical, que dirá das propostas derivadas dos Métodos Ativos.

Por último, destaca-se que outra crítica que se faz à Pedagogia Nova diz respeito aos currículos, ou seja, ao que, de fato, se ensina. Na ótica de Saviani (1997, 2013, 2019) e Duarte (2008, 2010, 2016), essa ideia pedagógica, se não estiver bem fundamentada teoricamente, reforça o lema do aprender a aprender, valorizando o conhecimento imediato e do cotidiano,

bem como a resolução de problemas, colocando o conhecimento produzido historicamente como algo a ser descartado, já que a sociedade está em constante movimento.

Para Charlot (2019) a sociedade capitalista apresenta muitas contradições, sendo que algumas delas podem ser observadas no campo da Educação: ao mesmo tempo em que se advoga por práticas renovadas, nas quais os desejos dos alunos tenham prioridade, são impostas normas por meio dos processos avaliativos, por exemplo. Assim como discorre Saviani, para Charlot o professor também fica desconfortável diante desses impasses, pois a “organização do espaço e do tempo escolares e a ênfase sobre a avaliação individual induzem práticas tradicionais, mas o professor abre parênteses de inspiração construtivista, com um pouco de pesquisa, de trabalho de grupo, de Internet etc” (CHARLOT, 2019, p. 167).

Sem um referencial teórico estruturado e estabelecido, o que se vê é o que o autor chama de “silêncio antropológico e bricolagem pedagógica” (CHARLOT, 2019, p. 167), como resultado das tensões sociais, econômicas e políticas da sociedade capitalista. Professores não discutem mais sobre as bases teóricas do seu trabalho e acabam por realizar práticas que podem ser associadas a referenciais distintos, por isso a analogia à bricolagem. Saviani, Duarte e Gainza, em suas diversas obras, fazem críticas semelhantes, identificando que os professores vão em busca de atividades, sem conectá-las com a teoria.

Expusemos, então, alguns dos impasses e dilemas relativos ao ensino de Música: Educação Musical *versus* Musicalização, Modelo Conservatorial *versus* Métodos Ativos e sobre como são constantes as buscas pela superação dos problemas deles derivados. É nesse cenário que a Pedagogia Musical Aberta vai se configurando.

3.3. Pedagogia Musical Aberta: uma nova ideia pedagógica?

No Capítulo 1, ao analisarmos os dados coletados no levantamento bibliográfico inicial, identificamos alguns aspectos importantes a respeito do dilema gerado pela valorização da teoria em detrimento da prática na Educação, os quais geram impasses para a Pedagogia do século XXI (CORDEIRO, 2002; SAVIANI, 2019) e para a Educação Musical. No Capítulo 2 lançamos o questionamento se a PMA seria ou não uma nova ideia pedagógica.

Nesta seção, retomaremos esta questão com maior profundidade, discutindo se a PMA tem condições de superar a dicotomia entre o Modelo Conservatorial e os Métodos Ativos, com base na análise de material bibliográfico. Segundo o que percebemos nas publicações do FLADEM e dos autores a ele vinculados, podemos inferir que a expectativa é a de que

estamos diante de uma nova ideia, o que será o foco nosso foco neste momento. Cabe, ainda, analisar se a PMA pode ser compreendida não só com uma ideia pedagógica alternativa, mas como uma pedagogia revolucionária, tal como se propõe a ser.

Inicialmente, recuperando o já exposto, julgamos ser possível relacionar a PMA às bases epistemológicas da Pedagogia Nova, pois vemos, com clareza, que ambas destacam, dentre outros pontos, a centralidade do aluno no processo, dando mais ênfase à aprendizagem, ao saber cotidiano e às vivências. Além disso, alguns dos pensadores citados brevemente em algumas das publicações analisadas, tais como Dewey, Froebel, Montessori e Decroly, são associados a essa tendência.

Neste contexto, poderíamos dizer, então, que a PMA não é uma nova ideia pedagógica, mas sim, uma abordagem dentro da perspectiva dos Métodos Ativos, por alinhar-se aos ideais renovadores. Ainda assim, a dúvida persiste, pois nos parece que os autores que defendem a PMA reforçam que estão em busca de uma pedagogia latino-americana que seja diferente das demais ideias centradas no pensamento europeu; além disso, fazem severas críticas à uma educação padronizada, que desconsidera a realidade local e os interesses dos alunos. Veremos, então, se a constituição desta pedagogia e se a superação almejada estão indicadas nas publicações que selecionamos ou se permanecem no campo das práticas, apenas, sem concretizar-se, de fato.

Ao lermos os objetivos do FLADEM, por exemplo, podemos confirmar esta perspectiva de consolidação de uma pedagogia latino-americana, além da defesa em prol da Educação Musical escolar. Os 10 princípios do Fórum, elaborados em 2002, também expõem, dentre outras coisas, a importância da Educação Musical como um direito, posto que a Música é uma linguagem essencial para o desenvolvimento humano, em todas as suas dimensões. Também destacam a importância de "preservar as raízes musicais e validar os processos educativos que emergem dos processos históricos" (BRITO, 2018a, p. 23).

No que nos interessa diretamente aqui, damos destaque ao princípio 9, por este sinalizar, no nosso entender, a perspectiva de superação dos impasses da atualidade: "O FLADEM concebe a educação pela arte como um processo permanente de aprendizagem e integração das linguagens expressivas, visando o aperfeiçoamento da pessoa humana, como meio de **transformação qualitativa do mundo e da vida**" (BRITO, 2018a, p.23, grifos nossos).

A intenção em colaborar com uma transformação qualitativa, conforme destaque que fizemos no trecho citado, nos remete à ideia de que a Educação tem um potencial transformador, não na perspectiva que trazemos aqui, mas, talvez, na ideia mais romantizada de que a Educação pode solucionar os problemas da sociedade, conforme propõem as teorias não críticas, tal como a Pedagogia Nova, na concepção de Saviani (1997, 2021).

Com isso, reforçamos o alinhamento da PMA com a Pedagogia Nova e nos propomos a retomar algumas das possíveis tensões entre o Modelo conservatorial e os Métodos Ativos para justificar a nossa resposta à questão de fundo sobre a PMA enquanto nova ideia pedagógica e para irmos confirmando a nossa tese de que a PHC pode colaborar com esse processo de superação.

Podemos nos valer das palavras de Cordeiro (2002) para começar a discutir sobre esse ponto, pois esse autor, ao discorrer sobre a questão da manutenção da tradição e da mudança na educação, destaca que “Educação e tradição não se confundem” (idem, p. 40) e que há uma busca por inovações na modernidade, a partir de uma crença de que as mudanças resultarão em um mundo melhor. Cordeiro (2002) chama a nossa atenção, no entanto, para o fato de que, ao mesmo tempo em que a sociedade cobra que a escola seja um “agente transformador” (idem, p. 41), nota-se uma resistência a mudanças.

Inovações na educação, portanto, não são fenômenos corriqueiros, aparecendo apenas em condições sociais bastante específicas, e a maioria delas não surge como rupturas bruscas, mas como resultado de tensões entre as novas formas e as antigas ao longo de períodos bastante extensos. (CORDEIRO, 2002, p. 40).

Diante disso, iniciaremos a discussão refletindo sobre a expressão em si - **Pedagogia Musical Aberta** - e sobre o que ela representa, pois, para Barros (2017, p. 32):

O conceito das pedagogias abertas é fruto de um processo reflexivo de Gainza sobre a educação musical que compreende quase cinco décadas. Determinados trabalhos da educadora anteriores à década de 1980, precedendo, portanto, em muitos anos a criação do FLADEM, já apresentavam ideias relacionadas a tais conceitos sem fazer uso de tal nomenclatura.

Barros (2017) e Domingues (2021) argumentam que, apesar da criação do FLADEM ser um marco, a expressão **Pedagogias Abertas** começou a ser usada por Violeta Gainza em trabalhos publicados no final da década de 1970, começo da década de 1980, ou seja, em período anterior à constituição do referido fórum. Após analisar diversas obras da autora, Barros (2017) percebe que esta

segue um percurso de constante revisão de suas ideias, atualizando-as às novas realidades, aprimorando seus conceitos. As **pedagogias abertas** enquanto proposta de ação pedagógica compreendem a fase mais recente de seu pensamento,

aparecendo em seus trabalhos de forma mais intensa e conceitual a partir da última década do século XX. Neles, os princípios das **pedagogias abertas** são elencados sem uma grande preocupação quanto à sua organização de maneira unificada, aparecendo de maneira esparsa, porém constante e incisiva, de acordo com as temáticas abordadas. (BARROS, 2017, p. 32/33, grifos nossos).

Sendo assim, para entendermos o que é a PMA, julgamos adequado analisar um pouco mais o pensamento de Violeta Gainza, em uma perspectiva histórica. Então, a partir do exposto por Barros (2017) e Domingues (2021), recorreremos a uma publicação de 1988, na qual Gainza, ao refletir sobre a Educação Musical contemporânea (final do século XX/ início do século XXI), diz:

Na pedagogia, como na arte, a única constante é o movimento, a busca interna e a exploração da realidade circundante. Essa atitude é, a nosso ver, a única que pode chegar a configurar uma **pedagogia aberta** na qual o local e o universal, o individual e o coletivo se fundam e se integram naturalmente. (GAINZA, 1988, p. 112, grifo nosso).

A autora já chamava a atenção, nessa época, para uma ação pedagógica que estivesse atenta à curiosidade dos alunos, promovendo um ambiente de construção coletiva, com propostas de atividades flexíveis e abertas no que diz respeito aos conteúdos, repertórios, dentre outros aspectos. Atenta às demandas do seu tempo, Gainza (1988) endossava o uso de materiais diversos para a exploração e criação sonoras, bem como o uso de diversos recursos tecnológicos e de notação musical não convencional, dentre outras coisas, assim como proposto pelos educadores da segunda geração, isso tudo sem abandonar os conteúdos e conceitos relativos à notação musical usualmente mais utilizada.

Em outro material, a autora expõe que o adjetivo aberto é “sinônimo de criativo, livre, experimental, como contraposto ao fixo, cerrado, controlado, técnico, burocrático, pseudocientífico” (GAINZA, 2002, p. 14). Essa afirmação, apesar de publicada em 2002, diz respeito a um trabalho apresentado pela autora no Encontro Internacional de Educação pela Arte, realizado no Brasil, na década de 1980, reforçando a informação de que a ideia da PMA germinou ao final do século XX.

Outra menção à pedagogia aberta é feita em trabalho apresentado em 1991, em evento realizado em São Paulo/SP (GAINZA, 2002). Neste caso, a autora dá destaque aos vínculos entre professores e alunos e diz:

As **pedagogias abertas** tendem a liberar o pensamento e a expressão; implicam uma espécie de protesto através de uma ação personalizada, contestatória da tradição, que revaloriza o cotidiano, tradicionalmente segregado da escola e relegado aos espaços de tempo livre e educação não formal. (GAINZA, 2002, p. 29, grifo nosso).

Vemos, nesse trecho, a proposição de um ensino mais singular, em oposição ao ensino de massas, padronizado. Podemos inferir que há uma crítica aos currículos que separam a vida da escola, ou seja, que não lidam com as questões cotidianas, o que foi indicado no Capítulo 2. Além disso, está implícita a questão de que a Música acaba sendo entendida apenas como um entretenimento e não como uma importante área do conhecimento, ideia que deve ser combatida.

A conexão com os ideais renovadores fica mais uma vez evidente quando, neste trecho destacado, a autora propõe uma atitude “contestatória da tradição” e a valorização do cotidiano. Em publicação de 2011, Gainza afirma a importância da Pedagogia Nova para a Educação Musical, indicando que no século XX os princípios positivistas foram questionados e que a “*escola nova* introduz na educação infantil uma refrescante corrente de vitalidade” (Gainza, 2011, grifos originais).

Em um texto mais atual, Gainza (2015) aponta as seguintes características da pedagogia que ela nomeia como *cerrada*, fechada:

- Rigidez, falta de flexibilidade;
- Presença de um autoritarismo vertical, o qual pode ser observado desde o planejamento até a ação pedagógica propriamente dita.
- Fragmentação entre o conhecimento e a prática propriamente dita;
- A repetição e o mecanicismo, os quais não dão condições para o desenvolvimento mais autônomo e criativo dos alunos;
- A ausência de interações entre professores e alunos, por ser um processo unilateral (de professores para alunos).

Observamos, a partir desses trechos, que Gainza parece ir construindo a ideia de PMA como algo diferenciado para a Educação Musical, a qual deve agregar teoria e prática por meio de um currículo flexível, que contemple necessidades e interesses dos alunos e que abarque diversas propostas, sem abandonar o conhecimento já construído. Em posição contrária à Pedagogia Tradicional e ao Modelo Conservatorial, Gainza entende que a Educação Musical não se resume a um processo de transmissão de saberes dos professores para os alunos. Ao mesmo tempo, valoriza a função docente e a relação entre professores e alunos, bem como o saber já produzido, para que o ensino não fique apenas ao dispor dos acontecimentos do momento. Na sua percepção:

O conhecimento não se constrói unilateralmente, do professor para o aluno. O conhecimento circula em todas as direções: se organiza e completa de maneira

paulatina, em um clima no qual importam tanto as perguntas do aluno, suas dúvidas e explicações, quanto as sugestões e as solicitações do professor. (GAINZA, 2015, p. 101).

A autora reforça a importância de um trabalho que parta do global para o particular, motivando os alunos para que o desenvolvimento musical ocorra não de modo etapista, mas sim, de uma maneira natural, integrada e criativa (GAINZA, 1998, 2002, 2004, 2010, 2011). Nessa construção, Gainza (MARTINEZ, 2010) expõe que é necessário buscar uma nova práxis.

A nova *práxis* educativa é “fazer” e ao mesmo tempo “saber o que se está fazendo”. Ou seja, “fazer” de maneira consciente. [...] A nova *práxis* (uma das metas do FLADEM) defende pedagogias musicais mais humanas, flexíveis e abertas, onde a práxis deve estar integrada: Fazer-Sentir-Pensar. Este processo ajuda na compreensão de que estamos fazendo. (MARTINEZ, 2010, p. 14, grifo original).

Toda essa necessidade de mudança surge mediante a percepção de Gainza de que o movimento neoliberal e a globalização geraram uma fragmentação no ensino. Essa fragmentação retomou, segundo ela, um pensamento do século XIX, o qual separa teoria e prática e não lida com o ensino como um processo crescente, pois dá mais ênfase aos aspectos cognitivos, prescritivos e preestabelecidos, em detrimento dos aspectos criativos, compartilhados e que são construídos a partir da prática contextualizada.

Tradicionalmente, é a observação da realidade que tem motivado a mobilização do pensamento humano, a fim de elevar o nível de compreensão do observado para então devolvê-lo, elaborado, através de intervenções ativas, ao campo do real. No entanto, na atual pedagogia musical [final do século XX, início do século XXI], a ordem natural dos processos é revertida em pequena medida, quando são realizadas intervenções educativas que, em vez de estarem focadas na música ou nas necessidades do aluno, partem de “modelos” teóricos de conhecimento, pré-existentes ou a serem construídos. (GAINZA, 2010, p. 38-39).

Assim, nessa reflexão sobre a fragmentação da Educação Musical, ou seja, sobre a fragmentação entre teoria e prática, Gainza (2011) comenta que, a partir dos anos 1990, voltaram a coexistir duas tendências opostas na Educação Musical:

O modelo didático ou curricular, fundamentado nas diretrizes teóricas da pedagogia geral que sustenta o neoliberalismo educativo, e **o modelo artístico ou musical**, o qual aprofunda e se apoia nos aspectos práticos e ativos da pedagogia artística. (GAINZA, 2011, p. 14, grifos originais).

Em 1991 a autora já havia discorrido sobre essas tendências, indicando que,

no modelo didático, a teoria pedagógica seria o eixo estruturante, a práxis é pensada e organizada a partir da teoria. Trata-se de uma pedagogia “de objetivos”, que procede do conceito e dos símbolos até a ação [...]. No modelo artístico, a práxis é o eixo estruturante e é abordada de modo direto na interação pessoa-música-pessoa. Na atividade musical e artística, a teoria sucede a prática e procede da ação para o conceito e o símbolo. (GAINZA, 2002, p. 25).

De forma ainda mais crítica, Gainza escreve que tendências opostas convivem: as do pensamento mais tradicional do século XIX e as abordagens cognitivas dos séculos XX e XXI e que “se dão as mãos o teorismo e a criatividade, o academicismo e a liberdade, a alfabetização e a oralidade emergente... Enfim, todas as variantes da excelência assim como as da mediocridade pedagógica” (GAINZA, 2015, p. 92).

Para a autora, a coexistência de ideias tão divergentes gera uma desorientação para os professores, especialmente para os menos experientes, que acabam optando por atividades mais divertidas e práticas, em detrimento de um aprofundamento teórico. Vemos, com isso, como Gainza vai sempre reforçando a problemática da separação entre teoria e prática, comentando que, nessa situação, professores ficam confusos e acabam aderindo aos modelos prontos, sem refletir sobre eles, sem considerar os contextos nos quais estão atuando e tendo uma atitude passiva diante do autoritarismo do sistema (GAINZA, 2004, 2010, 2011, 2015; CHARLOT, 2019; DOMINGUES, 2021).

Vale destacar que Gainza e o FLADEM alinham-se ao modelo artístico ou musical, pois o modelo didático diz respeito a propostas que são padronizadas e que engessam o trabalho dos professores, na ótica da autora, além de desconsiderar o caráter vivo e humano da Música por partir dos conceitos abstratos. É, então, nesse contexto de crise e de tendências opostas que a ideia de PMA começa a ser desenvolvida, como uma alternativa nesse cenário no qual a América Latina “rendera-se ao fascínio pelas modas e modelos educativos que vinham se multiplicando desde a década de [19]80” (BRITO, 2018a, p. 30).

Diante destes apontamentos, podemos considerar que a PMA, ao alinhar-se aos ideias renovadores, parece apenas repetir o discurso de oposição à Pedagogia Tradicional, em um movimento que Duarte (1998, s/p) compreende como "um posicionamento negativo em relação ao ato de ensinar". Para o autor, tal posicionamento colabora com a "secundarização do ato de transmissão dos conteúdos escolares pelo professor" (idem, idem) e por isso é entendido como negativo.

O autor, apoiado no pensamento de Saviani, defende o ato de ensinar ou, em outras palavras, o trabalho educativo, pois este "é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjuntos dos homens" (SAVIANI, 1984, p. 2). Diz respeito, então, ao processo de humanização, exposto por nós em capítulo anterior.

Obviamente não encontramos, nem nos textos de Gainza nem nos demais textos analisados, um desrespeito explícito ao professor, enquanto profissional capacitado, ou ao ato de ensinar, em si. Na verdade, ficam evidentes as críticas à Pedagogia Tradicional, entendida como autoritária e conteudista, o que, com base na PHC, é um equívoco e não é suficiente para a superação e a transformação almejadas.

O posicionamento negativo ao qual se refere Duarte (1998) está implícito nas proposições que valorizam o aluno como centro do processo e que dão a entender que o que o aluno aprende sozinho, que contribui para sua autonomia, é mais relevante do que o que se aprende com o professor. Em outro texto, o autor expõe este e outros princípios valorativos das pedagogias do "aprender a aprender", os quais discutiremos no Capítulo 4 (DUARTE, 2001), relacionando-os à Educação Inclusiva.

Saviani (2019), ao discutir sobre as ideias pedagógicas, entende que, a partir da década de 1990, começaram a circular, mais efetivamente, novas propostas pedagógicas, como resultado de movimentos das décadas de 1970 e 1980, a partir dos quais foi necessário rever todas as condições dos processos produtivos, sendo que a Educação não ficou de fora. Para o autor, tal movimento pode ser relacionado ao fato de que a Pedagogia Nova, considerada como alternativa para a resolução do problema da marginalidade, mostrou-se ineficaz (SAVIANI, 1997, 2021).

Sendo assim, nesse cenário no qual se busca pela eficiência e pelo resultado, a Pedagogia Tecnicista vai se configurando como uma nova tendência pedagógica, transportando para a Educação a mesma lógica do trabalho fabril. Além disso,

na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno uma posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2021, p. 11).

Dessa forma, novas propostas passaram a ser submissas às demandas do mercado, dentro da lógica capitalista e do pensamento neoliberal, os quais exigem dos professores uma eficiência quase impossível de ser atingida, pois o número de alunos por sala continua grande e as pressões vêm de todos os lados. Além disso, esse profissional também é requisitado a desenvolver suas competências não só no tocante ao ensino, mas também em outras instâncias dentro da escola, porém sem condições de trabalho para tal. Nas palavras do autor:

O mercado e seus porta-vozes governamentais parecem querer um professor ágil, leve, flexível, que - a partir de uma formação inicial ligeira, de curta duração e a baixo custo - prossiga com sua qualificação no exercício docente, lançando mão da reflexão sobre sua própria prática, apoiado eventualmente por cursos rápidos, ditos também “oficinas”. Estas recorrendo aos meios informáticos, transmitiriam, em doses homeopáticas, as habilidades que o tornariam competente nas pedagogias da “inclusão excludente”, do “aprender a aprender” e da “qualidade total”. (SAVIANI, 2019, p. 119).

Para Martins (2010), também apoiada na PHC, as palavras de ordem para a Educação, ao final do século XX, foram as ditas por organismos internacionais, tais como Banco Mundial, UNESCO e FMI, e estavam direcionadas à “qualidade, produtividade e equidade com a máxima racionalização e otimização dos recursos já existentes” (MARTINS, 2010, p. 18). A produtividade, nesse caso, está diretamente relacionada ao saber fazer, às competências para resolução de problemas imediatos e não necessariamente à produção de um saber aprofundado, que acontece a médio e longo prazo, o que também é discutido por Santos (2021).

Charlot (2019, p. 168) também faz críticas ao que ele chama de “mercado escolar”. Retomando a ideia do desejo (valorizado pela Pedagogia Nova) e da norma (valorizada pela Pedagogia Tradicional), o autor argumenta que o mercado, sustentado pela lógica neoliberal, gera as contradições entre um e outro – desejo e norma. Ao mesmo tempo em que ressalta a ideia de que todas as pessoas têm liberdade de escolha, o mercado escolar impõe uma “impiedosa lógica da performance e da concorrência” (CHARLOT, 2019, p. 169), concretizada por meio de avaliações cada vez mais rigorosas e excludentes. Tudo isso reforça a lógica do individualismo, sendo que os princípios de solidariedade e dignidade ficam em segundo plano.

Cabe ressaltar, no entanto, que a crítica que Saviani (2019) e demais autores vinculados à PHC fazem não é à transmissão de conteúdos propriamente dita, nem diretamente à Pedagogia Tradicional, mas sim ao tecnicismo observado na Educação, o que se traduz nos materiais apostilados, na busca pelo desenvolvimento de habilidades e competências, etc. Tudo isso colabora com o esvaziamento dos conteúdos e com a descaracterização da escola enquanto espaço de sistematização e transmissão do saber.

Segundo Domingues (2021), esse processo gera, então, uma certa homogeneização das práticas, algo que o FLADEM refuta, pois, segundo esse autor, “as pedagogias musicais abertas pretendem ser uma alternativa frente aos modelos fechados e preconcebidos de educação musical” (idem, p. 54). Além disso, esse pensamento prescritivo direciona as

práticas para caminhos que não são os das experimentações e os do desenvolvimento da criatividade.

A título de exemplo, gostaríamos de apontar que estamos observando o aumento de ofertas de planos de trabalho e de aulas prontas para a Educação Musical, os quais são veiculados nas redes sociais e na internet como algo inovador. No senso comum, chamamos isso de **receitas prontas**, constatando, infelizmente, que há grande adesão por parte dos professores. Nas palavras de Saviani (2019), essa oferta de material pronto ou mesmo de cursos de curta duração reforça essa fragmentação do ensino e colabora com a construção de uma cultura escolar na qual “o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade” (SAVIANI, 2019, p. 119).

Diante disso o impasse se mantém, conforme discute Cordeiro (2002), pois não é possível retomara proposta da escola tradicional nem nos mantermos apenas nas metodologias ativas, pois estas também não parecem resolver os desafios contemporâneos da Pedagogia. Além disso, ainda sob a ótica de Cordeiro, as propostas mais atuais que defendem que a Educação deve ter como base o desenvolvimento das habilidades e competências e que a aprendizagem ocorre ao longo da vida, não trazem soluções para esse impasse.

Para Charlot (2019) as práticas pedagógicas contemporâneas, às quais podemos associar à PMA, não significam que haja, de fato uma Pedagogia contemporânea que venha a superar todos estes desafios.

Hoje em dia, não há maiores debates pedagógicos sobre educação. A pedagogia tradicional perdeu a evidência e a legitimidade que ainda tinha na década de 50 e no início dos anos 60 do século passado. A pedagogia nova continua sendo uma pedagogia de resistência, local, minoritária. E não existe o equivalente contemporâneo daquele discurso coerente e dominante que foi a pedagogia tradicional e que ambicionou ser a pedagogia nova (CHARLOT, 2019, p. 166).

Consideramos comentar, ainda, que esses modelos pré-concebidos, além de homogeneizar as práticas, reforçam a perspectiva biologizante, desconsiderando os aspectos sociais e culturais como se todas as pessoas aprendessem da mesma maneira e ao mesmo tempo. Vemos, então, **a contradição do momento atual: ao mesmo tempo em que se advoga pelo protagonismo e pela importância das singularidades, são propostas atividades que massificam o processo de ensino-aprendizagem.**

Podemos dizer, então, que a PMA busca alternativas para superar esse impasse e para, incorporar um novo olhar ao Modelo Conservatorial e aos Métodos Ativos, recuperando e

valorizando a riqueza da música latino-americana e promovendo um ensino mais aprofundado da linguagem musical.

Prescindir de modelos fechados significa estar à deriva? Obviamente não. Um educador responsável – quer dizer, um educador livre que comunica valores de liberdade – estabelece suas ações dentro de um marco de princípios. Princípios de comportamento, de respeito ao próximo, de auto exigência, de entrega. E também um marco de saberes. (AHARONIÁN, 2004, p. 97).

Assim, diante de tudo o que foi analisado e exposto e considerando, assim como apresenta Barros (2017), que Violeta Gainza é a responsável por desenvolver essa ideia, tendo no FLADEM seu espaço multiplicador, podemos apontar aqui alguns **princípios e características da PMA**, associando-os a apontamentos de Gainza (2002), para posterior aprofundamento:

- Todas as pessoas podem desenvolver-se musicalmente: respeito às diferentes ideias e manifestações sonoras, em uma clara oposição ao Modelo Conservatorial, que exclui os alunos que não conseguem se adaptar aos padrões estabelecidos;
- Importância da ludicidade: proposição de atividades que envolvam a criação e a composição, individual e coletiva, por meio de diferentes estratégias e de diferentes recursos, tal como preconizam os Métodos Ativos. “A criatividade é ponto de partida e meta, tanto em relação ao educando, quanto ao professor” (GAINZA, 2002, p. 14).
- Importância da auto avaliação e da auto-observação: professores e alunos avaliam-se constantemente, não só do ponto de vista individual, mas igualmente na coletividade, observando os avanços e o que é preciso melhorar;
- Valorização da individualidade e da coletividade por meio do incentivo à participação de todas as pessoas no processo de ensino-aprendizagem, sem hierarquias e com liberdade para escolhas;
- Importância do papel do professor na mediação, coordenação, provocação e motivação, com flexibilidade e empatia. Para Gainza, “o saber não é patrimônio exclusivo do professor e se encontra em contínua gestão; portanto, é motivo permanente de questionamento” (2002, p. 15). A centralidade no professor é uma marca da Pedagogia Tradicional e do Modelo Conservatorial; a PMA, porém, busca um equilíbrio, reconhecendo a importância desse profissional, mas sem colocá-lo em posição hierárquica superior;
- Erro como parte do processo: valorização da prática e da vivência com o sonoro e com o musical, posto que não se trata de mera reprodução nem de memorização;

- Abertura para o novo, em um processo constante. Segundo Gainza (2002), “só se encerra ou restringe um processo quando as circunstâncias pessoais ou grupais assim o exigir” (idem, p. 14);
- Currículo aberto e flexível, que proponha um equilíbrio entre as tradições, os saberes dos alunos e professores, bem como do que emergir nas salas de aula e nas práticas coletivas.

Apesar de localizarmos estas características nos escritos que analisamos e de reconhecer o valor das ações de Violeta Gainza e do FLADEM para que haja uma transformação na Educação Musical, reforçamos que a **PMA, apesar de ser apresentada como uma nova ideia pedagógica, permanece associada aos princípios da Pedagogia Nova (SAVIANI, 1997, 2021), não tendo superado os impasses da contraposição entre o tradicional e o novo.** Tendo em vista o material analisado, cabe comentar que, além disso, não apresenta alternativas para resolver o problema da marginalidade escolar, apesar do discurso caminhar neste sentido.

Ainda assim, entendemos que a PMA está no limiar entre as teorias não críticas e as teorias crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 1997, 2021) pois os escritos que analisamos mostram uma criticidade que revela uma atenção aos condicionantes sócio-históricos e às desigualdades sociais, além de uma perspectiva de transformação, como expusemos, não como responsabilidade única da Educação. Tudo isso, porém, ainda está em processo.

Observamos que a PMA apresenta limites e que alguns desses limites podem ser associados às críticas que Duarte (2001, 2006, 2008, 2010, 2016) faz sobre as novas tendências pedagógicas e às pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001). Isso porque identificamos, em alguns dos textos analisados, indícios de que a PMA possa se aproximar desse tipo de pedagogia, o que, no nosso entendimento, não seria o caminho para constituir-se como uma ideia pedagógica crítica, inclusiva e transformadora.

Nesse momento apresentaremos objetivamente alguns comentários acerca desses limites e das consequências da valorização da prática em detrimento da teoria; no Capítulo 4 iremos retomá-los de forma mais aprofundada, relacionando-os com a Educação Inclusiva e refletindo um pouco mais sobre os impasses da Educação Musical na atualidade, sob a ótica da PHC, encaminhando-nos para a conclusão do estudo. Os pontos que gostaríamos de destacar nesse momento são:

Valorização da prática e esvaziamento da teoria: Recuperando, dentre outros, os apontamentos de Gainza (1988, 2010, 2011), identificamos alguns problemas que podem ser gerados a partir da valorização de uma prática desconectada de um conhecimento mais aprofundado. Apesar de colocar sempre a prática como o carro chefe da Educação Musical e da PMA, essa autora reconhece que uma prática desconectada de bases teóricas é uma prática vazia. Assim, ao valorizar a prática, tendemos a desvalorizar a teoria, promovendo um desequilíbrio significativo.

A ideia de que o conhecimento é imediato e perecível: Uma prática que valorize apenas o cotidiano, o interesse e a curiosidade imediata dos alunos, como se o conhecimento fosse perecível, pode não oferecer a eles o conhecimento produzido historicamente e que nos fez chegar aonde estamos em termos de sociedade (ABREU, 2018; DUARTE, 2010; 2016; MARTINS, 2010; SAVIANI, 1984, 1997, 2019).

Currículo e o planejamento das aulas: Ter um currículo muito restrito ou ter um currículo muito flexível reflete, dentre outras questões, em uma importante ação pedagógica: o planejamento das aulas. Tanto de um lado quanto do outro, um profissional malformado pode não ver necessidade de planejar, pois, ou apenas reproduz aulas e atividades pensadas por outras pessoas, ou deixa que os alunos indiquem caminhos, sem que sejam traçados objetivos mais estruturados.

Desvalorização dos professores: Considerando a nossa perspectiva dialética, sabemos que todas as consequências elencadas aqui estão interligadas, sendo que a separação, neste momento, tem objetivo didático e de favorecimento à nossa argumentação. Assim, se há uma desvalorização da teoria e um esvaziamento dos conteúdos, uma outra consequência é a desvalorização do professor ou, em outras palavras, a descaracterização do trabalho educativo, o qual “produz, nos indivíduos singulares, a humanidade” (DUARTE, 2008, p. 34). Se o aluno é o centro e responsável pela própria aprendizagem, qual é o papel do professor nesse processo?

Finalizando este capítulo, é importante destacar que, com base nos textos analisados, agora temos maior clareza de que **a PMA é uma ideia pedagógica em construção** e que a PHC pode colaborar com esse processo de superação. Observamos que há, ainda, um desequilíbrio entre as propostas relacionadas a esta ideia, as quais tendem mais para a prática

do que para a teoria, sendo necessário ampliar as discussões para ajustá-las. Para tanto, nos fundamentamos nas palavras de Saviani (1984), que diz que

o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se formem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 1984, p. 2).

Compreendemos, ainda, que, no pensamento de algumas pessoas vinculadas ao FLADEM, é necessário romper com padrões dominantes para encontrar a essência do pensamento musical latino-americano e que a indicação de fundamentos pedagógicos pode significar um fechamento ou uma **prisão** em termos de práticas pedagógicas, mas não é esse o nosso intuito.

Conforme foi exposto, o dilema entre o tradicional e o novo precisa ser discutido e a ideia de que a PMA é tudo aquilo que não é fechado, no entanto, não pode impedir que se discuta as bases epistemológicas e que se busque por uma fundamentação teórica sólida, que reflita, em suas práticas, as concepções de Educação, Mundo, Homem etc. Entendemos que tal posicionamento não **enclausura** as práticas; ao contrário, as fortalece, e é nesse sentido que discutimos a pertinência da PHC.

Nosso intuito é reiterar a importância do conhecimento teórico em Educação e de uma prática realmente transformadora, superando a oposição entre professores (enquanto representantes da teoria) e alunos (representantes da prática), conforme discute Saviani (2019). Também nos interessa aprofundar a discussão sobre a marginalidade escolar e sobre a perspectiva biologizante e, para tanto, seguiremos com nosso estudo, estendendo nossa análise para a Educação Musical Inclusiva e para a construção social da deficiência, focos do Capítulo 4.

CAPÍTULO 4: EDUCAÇÃO INCLUSIVA: INTERSEÇÕES COM A PEDAGOGIA MUSICAL ABERTA

O que uma geração aprende é transmitido à seguinte através da escrita, da instrução, do ritual, da tradição e de um sem número de métodos que os seres humanos desenvolveram para assegurar a continuidade da cultura.
(GOULD, 2014, p. 347).

Após a exposição sobre a PMA, com a indicação de suas bases epistemológicas e a discussão mais ampla sobre a Educação Musical, trataremos agora sobre suas relações com a Educação Inclusiva. Interessa-nos trazer elementos que possam contribuir com a construção de uma práxis transformadora no campo da Educação Musical propriamente dita e da Educação como um todo, tendo em vista a necessidade de lutarmos por uma escola que realmente abarque e respeite a diversidade, ou seja, por uma escola “pública, gratuita, democrática, laica e de qualidade social para todos” (SILVA, 2014, p. 80), lembrando que

a batalha pela educação e pela equidade não é uma tarefa do tipo “*one man, one show*” e não pode ser consequentemente travada sem o apoio de amplos movimentos sociais emancipatórios que questionem radicalmente as bases das relações de exploração vigentes (FREITAS, 2002, p. 301, grifos originais).

Nessa perspectiva, reforçamos a nossa escolha de não lidar com critérios ou categorias diagnósticas de forma específica, pois buscamos discutir a questão entendendo que a luta por uma sociedade e por uma escola de boa qualidade para todos é nosso objetivo maior, considerando que a Educação é um direito. Conforme comentamos, nosso intuito é, ainda, contribuir com a discussão sobre a marginalidade escolar, compreendendo que as pessoas com NEE são ainda mais prejudicadas quando se perpetuam as desigualdades sociais e quando a perspectiva biologizante impera.

Não desconsiderando, obviamente, a necessidade que alguns alunos com NEE têm de apoios, de recursos e materiais, nem a importância de conhecimentos mais aprofundados acerca de alguns quadros específicos e tendo a Declaração de Salamanca (MEC, 1994) como referência, partimos das seguintes ideias:

- A diversidade (ou a diferença) é algo inerente aos seres humanos, ou seja, é um elemento constitutivo da espécie (BUENO, 2004; DINIZ, 2007; DINIZ; BARBOSA; SANTOS, 2009; BOLTRINO, 2016, 2018; RENDERS, 2015);
- A desigualdade é resultado das contradições produzidas historicamente e não tem relação direta e única com os aspectos biológicos (SAVIANI, 1997; SILVEIRA BUENO, 2004; RENDERS, 2015; SILVA, 2021);

- Todos os seres humanos têm capacidade para aprender e para se desenvolver, sendo que a Educação tem o compromisso de humanizar, ou seja, de promover o acesso ao conhecimento produzido historicamente e de produzir novos (SIRGADO, 2005; MARTINS, 2013; RENDERS, 2015; BOLTRINO, 2016, 2018; ELOY; COUTINHO, 2020).

A partir disso, neste capítulo, traremos nossa contribuição para a discussão de uma questão sempre atual: os processos de exclusão e inclusão, os quais nos remetem à construção social da deficiência e à perspectiva biologizante, a qual, por estar atrelada aos princípios do construtivismo e ao pensamento piagetiano, não propõe a reflexão sobre os condicionantes sócio-históricos. Deve ficar explícito, em nossa argumentação, que concordamos com as críticas que Duarte (2010) faz ao construtivismo, ao expor que

O construtivismo tem como referência central a epistemologia genética de Jean Piaget. Nessa epistemologia a gênese e o desenvolvimento do conhecimento humano são promovidos pelo esforço de adaptação do organismo ao meio ambiente. Os esquemas de ação e de pensamento, bem como as estruturas da inteligência desenvolvem-se movidos pela ação recíproca e complementar entre, por um lado, o esforço feito pelo sujeito cognoscente na direção da assimilação do objeto de conhecimento às suas estruturas e esquemas mentais e, por outro, a resistência que o objeto pode oferecer a essa assimilação, gerando a necessidade de reorganização espontânea dessas estruturas e esquemas mentais para que eles se acomodem às características do objeto (DUARTE, 2010, p. 39/40).

Relacionamos a perspectiva biologizante com a valorização da prática em detrimento da teoria, a qual se sustenta no “modelo biológico da interação entre organismo e meio-ambiente” (DUARTE, 2008, p. 21). Ponderamos que o esvaziamento da teoria, conforme expusemos anteriormente, reforça essa perspectiva porque naturaliza e generaliza algumas situações, sem levar em conta os condicionantes sócio-históricos. Além de desconsiderar esses condicionantes, se distancia dos princípios da PsiHC, que sustenta que o desenvolvimento acontece pela interação social, ou seja, não é um processo individual, apenas.

Isso não significa, no entanto, que negamos as condições biológicas - há pessoas que não enxergam, que não escutam, que têm alterações cognitivas, que não têm algum membro ou que têm algumas alterações em seus corpos, por exemplo - porém, tais condições não impedem que essas pessoas façam parte da vida em sociedade e que aprendam, tenham uma profissão, uma vida social e afetiva etc. O que nos interessa é discutir a condição socialmente construída acerca desses traços biológicos.

Neste sentido, a partir da PHC e seus fundamentos histórico-filosóficos, podemos afirmar que o Ser Humano cuja corporalidade apresenta alguma lesão e/ou

disfuncionalidade aprende e desenvolve-se desde que as condições socioeducacionais estejam dadas. (PADILHA; SILVA, 2020, p. 112).

Não podemos deixar de destacar, ainda, que a desigualdade social, uma das consequências do capitalismo, é um fator extremamente impactante na vida das pessoas com deficiência, pois estas são consideradas improdutivas ou ineficientes, outro grande equívoco (JANNUZZI, 1992; SILVEIRA BUENO, 2004; ELOY; COUTINHO, 2020). Além disso, o capitalismo, responsável pela distribuição desigual de bens e recursos, acaba por gerar muitas barreiras para o desenvolvimento, o que é igualmente preocupante (FRANÇA, 2013).

Assim, optamos por destinar este capítulo para discutir sobre a PMA e a Educação Inclusiva, pois observamos que algumas ações docentes, no que diz respeito ao atendimento às pessoas com NEE, em particular àquelas com deficiência, estão ainda alicerçadas na perspectiva biológica, mesmo adotando outros discursos. Não poderíamos nos furtar dessa discussão e optamos por fazê-la neste último capítulo, porque ela tem conexão com tudo o que foi exposto até aqui.

Nesse sentido, julgamos pertinente iniciar com as palavras de Silveira Bueno (2004), as quais reforçam o pensamento sócio-histórico e vão em direção contrária ao pensamento neoliberal, o qual valoriza o indivíduo em detrimento do coletivo.

Aqueles poucos que conseguem, em nossa sociedade, superar todos os obstáculos não o fazem porque tenham, intrinsecamente, maior ou menor potencial, mas porque a eles foram dadas condições não acessíveis a todos, isto é, condições concretas de produção de sua autonomia e individualidade. (SILVEIRA BUENO, 2004, p. 67).

A partir dessas palavras, podemos retomar algumas ideias da PHC e da PsiHC e reforçar que os condicionantes sócio-históricos são elementares para a constituição dos sujeitos, o que é discutido por Sirgado (2005).

Como bem sabemos, essas condições variam de um meio a outro e de certos indivíduos a outros dentro de um mesmo meio, em função de inúmeros fatores que marcam a história social dos homens. História feita mais de conflitos que de entendimentos; feita mais de desejos irrealizáveis que de realizações concretas; feita mais de desigualdades, determinantes das possibilidades de acesso aos bens naturais (necessários à manutenção da vida) e culturais (necessários para a humanização da vida), que de igualdades. (SIRGADO, 2005, p. 58).

Assim, com o objetivo de contribuir para a desconstrução da ideia de inferioridade e/ou incapacidade atribuída a algumas pessoas pelo fato de apresentarem características distintas daquelas indicadas como padrão e considerando que algumas ações na Educação Musical se fundamentam na ideia do talento nato ou mesmo na existência de padrões para o desenvolvimento musical, apresentamos este capítulo, o qual está organizado em quatro seções.

Iniciaremos apresentando alguns estudos da ciência moderna, os quais, a partir de medidas e dados quantitativos, classificaram as pessoas, usando os resultados para justificar a desigualdade social.

Na segunda seção, daremos destaque ao modelo social de deficiência, associando-o à PHC e à PsiHC, nossos fundamentos teóricos. Voltaremos ao nosso objeto de estudo para discutir sobre o direito à Educação e à Educação Musical complementando o que expusemos no Capítulo 1, com olhar mais apurado para as pessoas com NEE.

A terceira seção tem como objetivo apresentar uma breve análise a partir de trabalhos que tratam sobre a Educação Musical para pessoas com NEE, publicados nas Memórias dos seminários promovidos pelo FLADEM no período de 2015 a 2018. Veremos se os trabalhos se alinham ao modelo social e à PMA, de acordo com o que argumentamos até aqui.

Finalizaremos o capítulo recuperando, com maior profundidade, os pontos levantados nos capítulos anteriores a respeito da contraposição entre o tradicional (enquanto representante da teoria) e o novo (representante da prática), suas implicações para a Educação Musical Inclusiva e para a PMA, fazendo nossos encaminhamentos para a conclusão do estudo.

4.1. Corpos medidos e categorizados: a construção sócio-histórica da anormalidade, da deficiência e do talento/aptidão musical³¹

Tendo em vista o materialismo histórico-dialético, retomamos aqui a dialética entre singularidade, particularidade e universalidade, para entendermos as questões que se referem à diversidade e, mais especificamente, às deficiências e à ideia do talento/da aptidão musical. Buscaremos articular argumentos de diferentes autores, não para recuperar a cronologia de fatos relativos a essa construção social, mas sim, para trazer elementos mais amplos acerca dela, considerando concepções que se tornaram hegemônicas (e que ainda persistem) para entendermos o nosso momento atual e estabelecermos conexões com a PMA.

Veremos, ainda que brevemente, como a construção social que determinou parâmetros de normalidade/anormalidade também influenciou estudos na área da Música, dados os avanços da ciência da época, mais particularmente relacionados ao final do século XVIII e

³¹ Os termos talento e aptidão são usados por diferentes autores e em diferentes contextos. Neste estudo, como não temos como propósito discutir a origem e as definições dos termos em si, utilizaremos, de forma conjunta, os termos talento/aptidão. No entanto, ao fazer citações diretas, respeitaremos a escrita original das referências consultadas.

começo do século XIX, quando foram desenvolvidos diversos testes para medir a inteligência (RODRIGUES, 2002; FONTEERRADA, 2008; ZORZAL, 2012; GOULD, 2014).

Nesses diferentes campos de Estudo, quais sejam: Medicina, Psicologia, Psicologia da Música, Educação, dentre outros, o que queremos ressaltar nesta seção é que houve um empenho de vários cientistas em localizar, no corpo humano ou a partir dele, elementos que pudessem explicar a diversidade humana de uma maneira mais objetiva do que as explicações metafísicas, sobrenaturais e religiosas que dominavam o pensamento ocidental até meados do século XVIII.

Entendemos, então, que foi construída e validada uma concepção biológica, a partir da qual foram estabelecidos parâmetros de normalidade/anormalidade, vinculados à ideia de que os fatores genéticos, ou melhor, a hereditariedade, poderiam ser a chave para a compreensão da referida diversidade, seja ela relacionada ao gênero, à raça, às deficiências e, no que nos interessa diretamente, ao talento/à aptidão musical.

A partir dessa concepção biológica, se entende, em linhas gerais, que as questões externas à pessoa não interferem em seu desenvolvimento e que o eixo da questão está no indivíduo (mais especificamente, no seu corpo fisiológico) e não no seu entorno, um pensamento oposto ao preconizado pela PsiHC e pela PHC. No entanto, ao fazer essa análise, não devemos deixar de considerar que

a afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes. (SILVA, 2000, p. 81).

Tal concepção tem relação com o pensamento científico do século XVIII e início do século XIX, período no qual a ciência, em especial a médica, tornou-se muito rigorosa, com medidas, tratados e com a diferenciação entre normal e anormal (ou patológico), a partir do estabelecimento de padrões. Data dessa época, também, a separação categórica entre corpo e mente, como decorrência da corrente positivista, tendo Augusto Comte como uma das referências (SILVEIRA BUENO, 2004; PALÁCIOS, 2008).

Se, por um lado, na antiguidade predominava uma mentalidade mítica que, ao entender a deficiência como castigo divino, legitimava o sacrifício ou a eliminação de pessoas com deficiência, por outro lado, na modernidade, a deficiência seria entendida na perspectiva patológica e seriam utilizadas todas as formas possíveis de normatização e melhoramento genético do ser humano. (RENDERS, 2015, p. 118).

Esse foi um dos assuntos discutidos por Canguilhem (2009, p. 21), quando se dispôs a analisar o patológico e o normal nos campos da Medicina e da Filosofia. Segundo sua pesquisa, a “mensuração do fenômeno patológico” foi objetivo de vários estudos realizados pela Ciência moderna. Nessa perspectiva, “a terapêutica é baseada em cálculo” e considera apenas os opostos – a saúde e a doença – sem levar em conta outros aspectos. A medicina, então, teria por objetivo restaurar a normalidade (a saúde) daquele corpo ou órgão que se encontra alterado (doente).

Seguindo esse mesmo raciocínio, o binômio doença-saúde passou a ser aprofundado, surgindo vários estudos e manuais indicativos, analisando e categorizando diferentes doenças, síndromes e outras questões relacionadas ao corpo humano, dentre elas, as deficiências. Na crítica de Canguilhem (2009), a partir desses estudos, a medicina passou a ignorar o sujeito em si, apenas olhando para os sintomas que ele apresentava. Segundo Silveira Bueno (2004):

O desenvolvimento da ciência moderna tirou a doença do campo da explicação sobrenatural e possibilitou a intervenção controlada, a descoberta de agentes nocivos à saúde e aumentou as possibilidades de sobrevivência do homem. Mas o conhecimento científico produzido sobre ela tem sido utilizado como forma de dominação, pois a doença foi desumanizada, tornando-se entidade abstrata. (SILVEIRA BUENO, 2004, p. 56).

A palavra **abstrata**, usada pelo autor nessa citação que destacamos, denota que a doença passou a ser entendida como algo distante da vida real, quase como uma entidade à parte, que, no entanto, pode ser medida. Tendo por base o pensamento de E. Durkheim, Silveira Bueno (2004), argumenta que essa medição generalizava a questão da frequência, ou seja, considerava como parâmetro de normalidade (saúde) algo que ocorresse com a maioria dos indivíduos da mesma espécie. Em oposição, o patológico (a doença ou a anormalidade) seria aquele fenômeno observado mais raramente, com pouca frequência.

Na mesma lógica, a deficiência, ou seja, a diversidade em relação aos corpos, passou a ser entendida como um desvio da norma e não como algo natural. Nas palavras de Diniz, Barbosa e Santos (2009), tal ideia sustenta que a deficiência é

uma desvantagem natural, sendo papel dos profissionais, tanto os da Saúde quanto os da Educação, reparar os impedimentos corporais, a fim de garantir a todas as pessoas um padrão de funcionamento típico à espécie. Nesse movimento interpretativo, os impedimentos corporais são classificados como indesejáveis e não simplesmente como uma expressão neutra da diversidade humana, tal como se deve entender a diversidade racial, geracional ou de gênero. (DINIZ; BARBOSA; SANTOS, p. 67).

No tocante às deficiências, tal concepção se firmou como o **modelo médico**, o qual, segundo vários autores, dentre eles Jannuzzi (1992), Diniz (2007), Silveira Bueno (2004),

Palácios (2008) e França (2013), orientou os serviços de Educação Especial no Brasil e nos diversos países ocidentais, legitimando a segregação, já que “ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma” (DINIZ, 2007, p. 4).

Outro autor que contribui com essa discussão é Stephen Gould (2014). Ao analisar vários estudos da Ciência moderna, esse pesquisador escreve que a mesma ofereceu contribuições negativas para a compreensão da deficiência e de outras questões tidas como minoritárias, pois trouxe elementos que fundamentaram a hierarquização social e que reforçaram o preconceito em relação à raça, ao gênero e à inteligência, dentre outros parâmetros. Assim como observamos em Silva (2000), Gould também lança uma pergunta essencial para a compreensão das questões da atualidade: esses estudos que se basearam nas questões anatômicas lançaram a ideia de hierarquização social ou foram delineados a partir de (pré)conceitos (pré)existentes? (GOULD, 2014).

Com isso, o autor procura estabelecer uma relação de causalidade, a qual deve sempre ser considerada na análise desses e de outros estudos. Essa relação, no entanto, é desconsiderada por aqueles que aderiram ao determinismo biológico, ideia que

sustenta que as normas comportamentais compartilhadas, bem como as diferenças sociais e econômicas existentes entre os grupos humanos – principalmente de raça, classe e sexo – derivam de distinções **herdadas e inatas**, e que, neste sentido, a sociedade é um reflexo fiel da biologia (GOULD, 2014, p. 4, grifos nossos).

Assim, a ciência passou a estruturar-se considerando que “as pessoas das classes mais baixas são constituídas de um material intrinsecamente inferior (cérebros mais pobres, genes de má qualidade, ou o que quer que seja)” (GOULD, 2014, p. 17). Dentre essas pessoas, estavam os negros, os que nasceram com deformidades, os que apresentavam alterações nos canais sensoriais, os chamados débeis mentais e, inclusive, as prostitutas³²! Nessa perspectiva, era natural - para alguns - que esses grupos não tivessem ascensão social e/ou econômica. Isso posto, fica evidente que essa categorização das pessoas tem um viés político e econômico, respondendo à lógica capitalista que promove as desigualdades sociais.

A diversidade nas relações capitalistas torna-se desigualdade, pois transforma relações não antagônicas (diferenças individuais, sociais, culturais, entre outras) em justificativas para a produção de relações antagônicas (classes sociais). (PADILHA; SILVA, 2020, p. 111).

³² Ao discorrer sobre os estudos voltados para a antropologia criminal, Gould (2014) destaca a teoria do “Homem delinquente”, de Cesare Lombroso. A partir dessa teoria, este cientista afirmou, em vários estudos, que a conduta criminosa poderia ser reconhecida pelas questões anatômicas e que a morfologia das prostitutas explicaria sua atividade profissional, pois os pés dessas seriam semelhantes aos dos macacos, considerados seres inferiores.

Com isso, a ciência reforçou a necessidade de um tratamento diferenciado para essas pessoas tidas como inferiores, descartando, a partir de dados estatísticos, a influência do meio social e cultural na formação dos sujeitos, pois

é em relação a uma medida considerada válida e desejável - e, portanto, em relação a uma norma - que há excesso ou falta. Definir o anormal por meio do que é de mais ou de menos é reconhecer o caráter normativo do estado dito normal. (CANGUILHEM, 2009, p. 20).

Navarro (2010) escreve que os objetivos do determinismo biológico eram os de isolar e de segregar os diferentes como, por exemplo, no regime nazista, em que havia a busca pela eugenia com a eliminação dos que não atendiam ao padrão estabelecido. A respeito do tratamento de crianças consideradas anormais ou antissociais, de acordo com o regime nazista, Navarro (2010) apresenta comentários sobre vários experimentos científicos que foram realizados em instituições específicas. Esses experimentos eram justificados por aspectos biológicos e partiam, por exemplo, de tais questões:

Quanto tempo este menino de dez anos poderá resistir descalço na neve? Por quanto tempo uma menina de três anos poderá aguentar uma ducha gelada? Quantos quilos uma garota pode perder antes de entrar em coma? Ou diretamente sacrificados com uma injeção letal. Estas investigações foram direcionadas para a história clínica. Os cérebros da vítima eram conservados para estudos científicos (NAVARRO, 2010, p. 87).

Outro ponto importante para a nossa reflexão, e que se fundamenta nos mesmos parâmetros, é o “conceito de vida sem valor (ou indigna de ser vivida)” (NAVARRO, 2010, p. 103), que se aplica, na lógica do determinismo, aos que padecem de graves enfermidades derivadas de problemas hereditários ou de acidentes e que, portanto, não têm a menor possibilidade de cura e/ou de inserção na sociedade. Entre esses sujeitos, estão os “idiotas incuráveis” (idem, idem) os quais, por não terem consciência de si, precisam que a psiquiatria e a justiça definam os seus destinos, o que acabou dando margem para as ações voltadas para a eugenia.

Obviamente, temos clareza de que as ações de menosprezo, descaso e negligência em relação às pessoas com deficiência podem ser observadas em períodos anteriores a esses analisados por Gould (2014), conforme citam Silveira Bueno (2004) e Palácios (2008). Ao pesquisar as relações da sociedade com as pessoas com deficiência, esses autores identificaram vários momentos em que essas pessoas não foram consideradas humanas; ao contrário, foram consideradas castigos dos deuses, fora da média, diferentes da espécie, inválidas ou subnormais, só para citar alguns termos apontados. Segundo Silveira Bueno (2004):

Essas interpretações sobre o percurso histórico dos excepcionais e da educação especial reproduzem, por um lado, o cientificismo neutro que separa tantos os primeiros quanto a segunda da construção histórica da humanidade, pois a excepcionalidade é vista como uma característica estritamente individual, **diferente da espécie**, enquanto que a educação especial se confina **ao esforço da moderna sociedade democrática de integração desses “sujeitos intrinsecamente diferentes” ao meio social**. Por outro lado, é fragmentada e descontextualizada, pois não os correlacionam nem ao desenvolvimento da educação em geral, muito menos às transformações sociais, políticas e econômicas por que passaram às diversas formações sociais. (BUENO, 2004, p. 72, grifos originais).

Palácios (2008) faz suas reflexões a partir de três modelos: o **modelo da prescindência**, segundo o qual a pessoa com deficiência era considerada como castigo dos deuses e como ser improdutivo e desnecessário; o **modelo reabilitador**, em que a deficiência passa a ser analisada a partir da ótica médica, como algo que falta, sendo oferecidos diversos serviços para normalização e reabilitação; o **modelo social**, ainda não atingido em sua totalidade, mas que entende a incapacidade como resultante das limitações da própria sociedade ao lidar com a diversidade, desvinculando a problemática das questões individuais (PALACIOS, 2008).

Buscando desvencilhar-se de uma visão mística ou religiosa, o modelo reabilitador, segundo Palácios (2008), encontra na ciência a explicação para as diferenças observadas entre as pessoas, entendendo que as que estão fora dos padrões estabelecidos devem ser normalizadas, modificadas por meio da reabilitação e/ou institucionalizadas, assim como discute Diniz (2007) ao tratar sobre o **modelo médico**. Atitudes paternalistas e assistencialistas têm espaço nesse modelo, pois se entende que as pessoas com deficiência são consideradas incapazes e necessitam, por exemplo, de trabalhar em espaços protegidos e controlados. Nas palavras de França (2013)

O Modelo Médico (ou Biomédico) da Deficiência a compreende como um fenômeno biológico. Segundo tal concepção, a deficiência seria a consequência lógica e natural do corpo com lesão, adquirida inicialmente por meio de uma doença, sendo uma como consequência desta³³. A deficiência seria em si a incapacidade física, e tal condição levaria os indivíduos a uma série de desvantagens sociais. Uma vez sendo identificada como orgânica, para se sanar a deficiência, dever-se-ia fazer uma ou mais intervenções sobre o corpo para promover seu melhor funcionamento (quando possível) e reduzir assim as desvantagens sociais a serem vividas (FRANÇA, 2013, p. 60).

Alinhando-as aos apontamentos de Navarro (2010), observamos o quanto o saber médico e científico teve e ainda tem muito peso. Gould (2014) e Navarro (2010) indicam que o saber de cientistas e psiquiatras teve caráter irrefutável e inquestionável em diferentes momentos da nossa história, classificando, hierarquizando e determinando tratamentos para

³³ Seguimos a redação original.

aqueles considerados diferentes das normas estabelecidas. E por que isso ocorreu? Segundo Gould (2014), porque a ciência fez uso de algo muito valorizado: os números objetivos, os quais têm uma posição privilegiada se comparados aos dados subjetivos.

A partir da pesagem de cérebros, da medida de crânios (a craniometria do século XVIII) e da criação de testes de inteligência (o que ocorreu no final do século XIX), cientistas estabeleceram padrões de peso, diâmetro e escores e, a partir destes, determinaram as **verdades** a respeito da hierarquização social (GOULD, 2014).

Além disso, esse saber tido como indiscutível determina, ainda hoje, as ações no âmbito da Educação: podemos perceber, por exemplo, o quanto alguns professores e toda a equipe escolar ainda se apoiam em diagnósticos médicos. Partem dos Quocientes de Inteligência (QI) ou dos critérios sobre a **idade mental** para elaborar suas práticas pedagógicas, pois entendem que, a partir deles, saberão o que fazer com determinado aluno.

Em nossa experiência profissional, vemos, porém, que a busca pelo diagnóstico médico e sua valorização relacionam-se com algo muito maior, pois, de modo geral, as estruturas escolares foram todas baseadas na homogeneidade e na ideia da simples transmissão de conhecimentos, na uniformização de conteúdos, organizados em unidades de acordo com os anos escolares. Dessa forma, ainda não foram efetivamente abertas as portas para a heterogeneidade, para a diversidade que é inerente à condição humana.

Criticando a lógica médica que impera na Educação e está expressa, inclusive, nos diversos documentos brasileiros que normatizam a Educação Especial, Angelucci escreve:

Como pensar em um projeto de apropriação crítica da produção cultural por parte de pessoas sobre quem apenas a Saúde tem a dizer, pois são marcadas – estigmatizadas, em verdade – por um suposto estado patológico constante e estático? Fica cada vez mais contundente a submissão da Educação aos saberes do campo da Saúde, posto que a condição desses sujeitos é marcada por um discurso que, apesar de não se constituir na Educação e não dizer respeito a processo de ensino-aprendizagem, define sua trajetória escolar e pretende reger, inclusive, suas relações com outros humanos e com a cultura (ANGELUCCI, 2014, p. 124).

Segundo Padilha e Silva (2020), a alternativa é fazer com que professores considerem as seguintes questões:

O que a criança **pode fazer**, na etapa inicial do processo pedagógico, de modo a orientar a intervenção do professor? Quais sistemas funcionais estão preservados e quais estão comprometidos e/ou em desenvolvimento inicial? O que ela precisa desenvolver no contexto da escola? Qual o nível de assistência de que ela necessita? Quais **passos da prática pedagógica** deverão ser organizados e desenvolvidos no contexto da sala de aula, de modo sistemático e intencional, para atender às necessidades dos alunos? (PADILHA; SILVA, 2020, p. 120, grifos originais).

Recuperando nossa base teórica, entendemos que analisar uma situação apenas pela questão biológica implica desconsiderar que o desenvolvimento, tanto o individual, quanto o coletivo, têm caráter social. É sob essa ótica que Duarte (2008, 2010) faz a crítica a diferentes correntes pedagógicas, categorizadas como pedagogias do aprender a aprender, que, ao analisarem o processo de ensino-aprendizagem, adotam, de acordo com esse autor, uma perspectiva biologizante, além de valorizar a perspectiva espontaneísta. O que ele defende é que,

em uma perspectiva histórico-social, mais importante do que apenas superar os unilateralismos na análise da relação sujeito-objeto é buscar compreender as especificidades dessa relação, considerando-se que sujeito e objeto são históricos e que a relação entre eles também é histórica. Não é possível compreender essas especificidades quando se adota o modelo biológico da interação entre organismo e meio-ambiente. (DUARTE, 2008, p. 20/21).

Segundo Vigotski (2011), o fato de as pessoas com deficiências terem alguns impedimentos biológicos que impactam em seu desenvolvimento ratifica a força dos aspectos sociais, pois é a partir de recursos externos, de diferentes instrumentos, signos e interações que ocorre o desenvolvimento, de acordo com uma concepção dialética. Para esse autor, o uso do Braille e das Línguas de Sinais, por exemplo, mostra a capacidade infinita dos seres humanos em resolver problemas, considerando que “[...] o desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece sob pressão da necessidade” (VIGOTSKI, 2011, p. 866).

Diante de tudo isso, concordamos com Padilha e Silva (2020) quando dizem:

Se a universalidade é a formação humana com escola para todos, a sala de aula, como particularidade da educação que inclui, precisa, efetivamente, atender às singularidades de seus alunos em direção ao domínio dos conhecimentos que a humanidade desenvolveu e a ciência, a filosofia e as artes sistematizaram. (PADILHA; SILVA, 2020, p. 113).

Não podemos deixar de destacar que, ainda que indiretamente, todo esse pensamento científico influenciou a Educação Musical de todas as pessoas, especialmente das pessoas com deficiência, distanciando-as do fazer musical e artístico. Isso porque, de acordo com nossa percepção, o determinismo biológico reforçou a ideia de talento/aptidão inatos, mais particularmente como um conceito do mundo ocidental, considerando as questões culturais de vivências e experiências musicais (MAFFIOLETTI, 2011). Nas palavras de Rodrigues (2002, p. 181), “o tema da aptidão musical está indelevelmente associado ao movimento da Psicometria, que teve enorme expressão no início do século XX”.

Herêncio e Wolffenbüttel (2017) e Zorzal (2012) fizeram um levantamento bibliográfico a respeito dessa temática e indicaram que, no início do século XIX, muitos estudos foram realizados para medir o talento musical, algo tão abstrato quanto a inteligência. Esses autores destacam o francês Francis Galton como um dos precursores, o qual concluiu ser a hereditariedade um importante fator para explicar as performances musicais excepcionais.

Outro estudioso citado é Carl Seashore, segundo o qual o talento é inato e tem categorias que podem ser medidas. Tais categorias, segundo Rodrigues (2002, p 193), podem ser entendidas como “um conjunto de capacidades específicas não necessariamente relacionadas entre si”, o que justifica a sua medição de forma independente. Essa constatação foi feita em 1919, a partir da elaboração e da aplicação de testes que continham aproximadamente 260 questões e que visavam

medir, separadamente, aspectos do desenvolvimento musical tais como: percepção de timbre, intensidade, andamento, ritmo e altura, memória musical, qualidade da voz etc., de cada sujeito e predizer quem tem uma “mente musical” a ser desenvolvida. Tal pensamento conduz ao entendimento que as mentes musicais mais desenvolvidas poderiam ser selecionadas para uma educação musical séria desde tenras idades (ZORZAL, 2012, p. 202).

Segundo Rodrigues (2002), Seashore foi um importante representante do pensamento inatista a respeito da origem do talento/da aptidão musical e, obviamente, foi criticado por cientistas alinhados a outras formas de pensar (os empiristas), mas que também estavam interessados em estudar os mesmos fenômenos. Uma das críticas feitas aos testes de Seashore é que ele não utilizava instrumentos, mas sim, sons mecânicos, produzidos por aparelhos específicos. Assim, segundo Rodrigues (2002, p. 194), “a linha de pensamento oposta à de Seashore teve como expressão prática a produção de testes caracterizados pela utilização de excertos musicais e pela inclusão de juízos de apreciação e gosto musical”.

Outra crítica é que, ao isolar as categorias, perde-se a relação destas com o todo e, conseqüentemente, com o todo musical, expressivo, medindo “apenas capacidades sensoriais” (RODRIGUES, 2002, p. 194).

Além disso, o autor não se refere em nenhum momento à questão da escuta da música, partindo do pressuposto de que ela seria a “soma das partes” aferidas no teste. Exclui-se em seu exame, portanto, qualquer envolvimento com a obra musical, seja com operação formal, seja como construção artística, produto da atividade humana, englobando, por isso, a totalidade de suas capacidades técnicas, lógicas e expressivas. Seashore acredita que, detectando a capacidade de discriminação dos parâmetros do som pelo sujeito, dessa maneira atomística, está-se detectando “talentos”, o que, nem mesmo em sua época, era unanimemente admitido. (FONTERRADA, 2008, p. 97).

Ainda de acordo com Fonterrada (2008), na década de 1950, o pesquisador inglês Arnold Bentley desenvolveu estudos e criou testes seguindo alguns dos princípios de Seashore para aplicação com crianças entre oito e catorze anos. Apesar de diferenciar-se do seu precursor por utilizar sons de instrumentos e não sons criados em laboratórios, Bentley, segundo Fonterrada (2008), trabalhava com a hipótese de que o talento musical pudesse ser detectado por meio desses testes, mesmo sem relação com a obra artística.

Zorzal (2012) comenta que, nesse mesmo período, outros estudos foram realizados com objetivos semelhantes, inclusive associando outros dados biológicos, tais como o tamanho das mãos ou a capacidade auditiva com a habilidade de desenvolvimento musical, o que não foi confirmado. Fonterrada (2008, p. 101) cita o nome da americana Anne Anastasi, que, na década de 1960, buscou analisar a questão do talento/da aptidão musical, “enfatizando que é mais importante saber ‘como’ a habilidade é transmitida do que discutir se determinado comportamento é fruto do ambiente ou herança”. No entanto, Anastasi ressalta que algumas alterações biológicas (como uma deficiência, por exemplo) podem trazer alterações e necessidade de soluções específicas.

Herêncio e Wolffenbüttel (2017) apresentam alguns dados de estudos da década de 1990 que retomam a discussão sobre a hereditariedade, ressaltando que esses estudos já passaram a considerar que fatores sociais e culturais, tais como o apoio dos familiares ou as oportunidades de estudo, são cruciais para o desenvolvimento e a performance musical. Assim, entendem que alguns pesquisadores concordam com a ideia de que

o talento musical pode ser desenvolvido com prática, estudo e dedicação, e que esse desenvolvimento se dá de acordo com o meio em que a criança vive e as condições favoráveis para esse desenvolvimento. Um outro grupo divide, ainda, o talento musical em talento e inteligência musical, propondo que o talento é uma característica inata do ser, mas a inteligência musical é comum a todos os seres humanos e, essa sim, pode ser desenvolvida (HERÊNCIO; WOLFFENBÜTTEL, 2017, p. 178).

Uma importante referência para os estudos do talento/da aptidão musical no século XX é o americano Edwin Gordon. Para Rodrigues (2002), esse autor está fora do embate entre inatistas e empiristas, pois considera que a aptidão musical é o “produto dum potencial inato e de aprendizagens informais precoces, sendo necessário um bom ambiente musical para que esse nível inato, qualquer que seja, se conserve” (RODRIGUES, 2002, p. 192). Assim, defende “o caráter desenvolvimental da aptidão musical” (idem, idem), porém estabelecendo um critério cronológico como base para esse desenvolvimento.

Fonterrada (2008, p. 98/99) sustenta que Gordon, por ter sido aluno de Seashore, elaborou testes com a intenção de “medir a acuidade auditiva do indivíduo, sem que ela esteja colada à sua vivência musical” e que esses testes foram criados para “diagnosticar e medir o potencial musical de crianças entre cinco e oito anos de idade” (idem, p. 99). Essa autora segue sua argumentação fazendo críticas a Gordon e a testes desse tipo, pois eles buscam medir o que não é mensurável, tal como ocorreu com os testes de inteligência. O que deve estar em questão, para Fonterrada (2008, p. 100), é compreender a musicalidade como “um processo unitário” e não como algo fragmentado e que possa ser medido ou categorizado.

Apesar de todas as críticas aos testes, particularmente aos testes de verificação de talento/aptidão musical, é importante dizer que eles ainda são utilizados em diversos estudos, não com o intuito de excluir pessoas que venham a ter uma pontuação baixa, mas como dado para verificar o que essas pessoas sabem, que habilidades possuem para, a partir disso, organizar o trabalho pedagógico e artístico. Várias pesquisas feitas com pessoas com deficiência, tais como as desenvolvidas por Louro (2017), Asnis (2018) e Piekarski (2020), fazem uso de testes ou de outros protocolos de avaliação pré e pós-intervenção para, a partir daí, discutir os dados a respeito da aprendizagem musical.

Porém, para não nos estendermos mais, já que o assunto é inesgotável, ressaltamos que o objetivo desta seção foi discutir sobre o fato de que a medição e a categorização dos corpos influenciaram o pensamento ocidental, trazendo reflexos tanto para a Educação Especial e Inclusiva, quanto para a Educação Musical.

Considerando nossos referenciais teóricos, entendemos que essa construção sócio-histórica, concretizada por meio dos testes, serviu como mecanismo de exclusão, validando a ideia de que as pessoas com NEE deveriam ser institucionalizadas ou atendidas em espaços segregados (escolas especiais, por exemplo) e que algumas pessoas, por não terem talento/aptidão musical, não poderiam ser contempladas com o aprendizado artístico.

Sem dúvidas, tal forma de pensar repercute ainda hoje no dito “chão da escola” e no ambiente acadêmico, trazendo questionamentos importantes sobre as práticas e a formação docente. As palavras de Rodrigues (2002) nos ajudam a entender essa questão:

Tem sentido defender o acesso à instrução se o talento musical se puder desenvolver mediante boas condições oferecidas pelo meio; pelo contrário, se o talento musical estiver determinado à nascença então a importância da instrução musical é uma questão irrelevante. (RODRIGUES, 2002, p. 191/192).

Tudo isso só nos traz elementos para criticar, mais uma vez, a perspectiva biologizante, indicando a necessidade de aprofundar os estudos acerca do papel da arte na formação humana, com base na PHC e na PsiHC. Barbosa (2017), assim como outros autores (DUARTE, 2008; ABREU, 2018; ABREU, DUARTE, 2020) expressa que a arte é uma obra humana, elaborada e fruída, de forma dialética e não passiva, no decorrer dos tempos. Assim, "arte (criação e/ou fruição artística) não é algo que emana do indivíduo sem antes ter-se constituído em um processo de apropriação" (BARBOSA, 2017, p. 734).

Na próxima seção, apresentaremos a discussão sobre o direito das pessoas com NEE à Educação e à Educação Musical, recuperando o que expusemos no Capítulo 1, porém agora considerando a importância do modelo social em oposição ao modelo médico (DINIZ, 2007; FRANÇA, 2013) ou reabilitador (PALACIOS, 2008).

4.2. Educação Musical Inclusiva à luz da PHC: o modelo médico e o modelo social de deficiência

A inclusão, de forma mais ampla, está explicitada na Declaração de Princípios do FLADEM, a qual firma o compromisso de romper com estereótipos e de eliminar barreiras, dentre outras questões. Entendemos que esses estereótipos estão associados a vários aspectos, tais como os voltados aos repertórios que devem fazer parte dos processos de ensino-aprendizagem, aos conteúdos e mesmo às condutas de professores e de alunos no contato com os elementos sonoros e musicais.

Interessa-nos aqui, como já indicamos, entender como esse compromisso se estende ao trabalho com as pessoas com NEE, em especial àquelas com deficiência, e como contribui para os processos de desenvolvimento destas pessoas. Para tanto, recuperaremos alguns pontos já discutidos e apresentaremos nossas conclusões a partir da análise de trabalhos que discutem sobre a Educação Musical Inclusiva.

Conforme consta no Capítulo 1, o direito à Educação e o direito à Educação Musical ainda não são usufruídos por todas as pessoas, apesar das diversas leis que os garantem. A fruição desses direitos ainda encontra obstáculos, seja na organização dos espaços escolares, seja na formação docente, nas concepções que fundamentam o trabalho ou mesmo nas instâncias políticas. A discussão, então, perpassa sempre pela seguinte questão: a quem interessa manter parte da população distanciada do conhecimento produzido historicamente?

Também comentamos, na seção que antecedeu a esta, que a ciência moderna, ao realizar estudos baseados em dados quantitativos, determinou padrões de normalidade/anormalidade, bem como a presença ou não de talento/aptidão para o aprendizado musical, o que serviu, para alguns, como justificativa para as desigualdades sociais e para a categorização das pessoas. Além disso, esses estudos ofereceram subsídios para a criação de diversos serviços, dentre eles a Educação Especial, modalidade que, ainda hoje, apesar dos avanços teóricos e tecnológicos, parece estar submetida aos critérios médicos.

Para Jannuzzi (1992), a história da Educação Especial brasileira é permeada pela atuação dos serviços médicos, inicialmente porque muitas pessoas com deficiência (crianças e adultos) eram tratadas em hospitais psiquiátricos. Os primeiros serviços de educação propriamente ditos começaram a ser realizados no início do século XX, sob a supervisão das equipes de Inspeção Higiênica, as quais pregavam sobre a eugenia, entendendo que a deficiência estava diretamente relacionada com as questões de pobreza e de falta de higiene.

Silveira Bueno (2004) comenta que em diferentes estados brasileiros foram criados serviços que tinham o objetivo de identificar alunos com problemas, por meio de diversos testes, para direcioná-los para atendimentos específicos. Havia uma preocupação em separar os bons dos maus alunos, entendendo que estes últimos prejudicariam o andamento da sala, sendo esta a responsabilidade dos serviços de saúde, especialmente da Psicologia. O autor também escreve que a segregação destes alunos, gerada por estas categorizações, os distanciou dos saberes transmitidos nas escolas.

Todo esse percurso de elaboração e de aplicação de testes, também observado no campo da Música, conforme apresentamos anteriormente, está alinhado ao modelo médico e à perspectiva biologizante. O fato de termos iniciativas que procuraram identificar talentos a partir de elementos biológicos nos mostra que o determinismo biológico foi e ainda é a base para muitos estudos e práticas pedagógicas.

Barbosa (2017, p. 732), ao estudar as concepções de artes que estudantes e profissionais das áreas de Pedagogia e Educação Musical manifestam, comenta que há, mesmo que de forma inconsciente, "a ideia de que os indivíduos são dotados (ou não), desde o nascimento", de habilidades artísticas, voltadas para a criatividade, o que traz implicações para as práticas pedagógicas e dúvidas quanto ao "lugar da arte na formação dos indivíduos" (idem, p. 733).

Associado a isso, observamos que, no caso das pessoas com NEE, particularmente das pessoas com deficiência, muitas vezes, ainda se entende que o contato com a linguagem musical deve ser apenas pela via terapêutica, como recurso para ampliar possibilidades de comunicação ou modificar comportamentos, por exemplo, posicionamento que vários autores consideram inadequado (ASNIS, 2018; BOLTRINO, 2016, 2018; LOURO, 2017, 2018; PIEKARSKI, 2020). Notamos que há, com isso, uma certa rejeição destas pessoas nas escolas especializadas de Música, porque não atendem aos ditos padrões.

Para Boltrino (2016) e Louro (2018), Educação Musical e Musicoterapia têm objetivos diferentes no tocante ao uso da Música e dos sons. Apesar de ambas partirem do princípio de que a linguagem musical é um meio de comunicação e expressão que pode fortalecer os vínculos entre as pessoas e que pode contribuir com o desenvolvimento integral, dentre outros aspectos, é importante ter clareza que,

dentro de um processo pedagógico musical, de certo modo, adquirir conhecimentos e/ou habilidades específicas é o foco central, enquanto que na terapia, mesmo que venha a ser adquirido um aprendizado musical ou uma habilidade instrumental, o foco principal é a saúde; a atenuação de algum déficit físico, mental ou psicológico do indivíduo; a busca pela qualidade de vida (LOURO, 2018, p. 52).

No que diz respeito ao ensino regular, é dado que o acesso dos alunos indicados como público da Educação Especial teve um significativo aumento em nosso país, porém isso não significa que o atendimento dado a eles esteja sendo (ou tenha sido) com qualidade. Eloy e Coutinho (2020, p. 7), ao recuperarem a historicidade do atendimento educacional às pessoas com deficiência no Brasil, argumentam que a implementação de serviços e recursos relativos ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) não foi suficiente “para se efetivar o direito à educação, pois não são garantidas, na integralidade, todas as condições para que, de fato, propicie-se um processo de ensino e aprendizagem desenvolvente”.

Além de discutirem sobre o acesso no tocante às matrículas, essas autoras reforçam que só isso não basta, pois é preciso que se considerem as necessidades em relação ao transporte, ao uso de materiais e recursos diferenciados e à formação de professores, pois estes são responsáveis por garantir o acesso aos conhecimentos filosóficos, artísticos, éticos e científicos.

Ao apoiar-se na pedagogia histórico-crítica para refletir sobre as possibilidades para efetivação do direito à educação, busca-se evidenciar que, para além de estar no ambiente escolar com condições de acessibilidade, é preciso possibilitar o acesso, na escola, aos instrumentos culturais historicamente produzidos entendidos como alavancadores do desenvolvimento humano em sua multidimensionalidade. (ELOY; COUTINHO, 2020, p. 4).

Marcos Freitas (2018) aprofunda a discussão a respeito da Educação Inclusiva, analisando palavras utilizadas em documentos oficiais, em pesquisas e em outras publicações que, apesar de aparentemente terem um caráter inclusivo, reforçam a ideia de categorização, de exclusão, dentre outras, estando vinculadas mais ao repertório empresarial do que ao educacional.

Palavras como desempenho, eficiência, competência, resultados, vitória, previsibilidade, liderança, dentre outras, têm sido utilizadas para incutir a ideia da Educação como um produto, gerando, a partir disso, a apresentação e a venda de materiais didáticos prontos para o consumo das/as professoras, descaracterizando totalmente a ação docente e reiterando a ideia de massificação. No entendimento de Freitas (2018), professoras vão sendo deslocadas para as coxias dos processos de ensino, em uma desvalorização crescente da profissão, o que corrobora o pensamento de Gainza (2010, 2011) e de Duarte (2008, 2010, 2016) e nos traz preocupação quanto à função docente.

No tocante à inclusão de alunos com deficiência, Freitas (2018) argumenta que, em uma educação que prioriza a eficiência e os resultados, tal como já discutimos, esses alunos parecem não ter lugar, especialmente na escola privada, “que não poderia sobreviver sem resultados” (FREITAS, 2018, p. 17). Com isso, abre-se campo para as empresas oferecerem serviços às escolas públicas, na tentativa de garantir resultados, inferindo que esses espaços não os têm. Assim, devemos reconhecer que

os repertórios empresariais estão a incidir (e a construir) outro momento, em que a financeirização da vida permeia todas as camadas da esfera pública e participa das novas formas de reduzir sujeitos às dimensões orgânicas de suas vidas. Mas esse reducionismo se expressa não em termos “deficientizadores”, mas sim “eficientizadores”. (FREITAS, 2018, p. 18).

Vinculamos estas palavras ao pensamento de Saviani, quando este discorre sobre a Pedagogia Tecnicista, lembrando que, para a Pedagogia Tradicional, a marginalidade escolar pode ser explicada pela falta de conhecimento, enquanto que a Pedagogia Nova compreende que a presença de desajustes ou dificuldades de adaptação observados nos alunos implica na marginalidade. Nesta lógica, para a Pedagogia Tecnicista

a marginalidade não será identificada com a ignorância nem será detectada a partir do sentimento de rejeição. Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente, o improdutivo. A educação estará contribuindo para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade. [...] A marginalidade, isto é, a ineficiência e improdutividade, se constitui numa ameaça à estabilidade do sistema (SAVIANI, 2021, p. 11).

Isso significa que é importante darmos atenção para o fato de que a escola não está adequada para nenhum grupo, seja para a maioria da população ou para as minorias e, por isso, estamos diante de um impasse (CORDEIRO, 2002). Em se tratando de escola pública, ainda observamos salas numerosas, pouco espaço para a realização de atividades diversas, problemas na formação de professores e demais profissionais da Educação, falta de recursos digitais e tecnológicos, falta de apoio humano e material para os alunos com deficiência etc., o que, na ótica de Luiz Freitas (2002), se constitui como parte de um plano de precarização do ensino, dentro da lógica capitalista.

Em algumas escolas particulares, o cenário é um pouco diferente, pois algumas, notadamente as que atendem às elites, têm excelentes recursos materiais, colocando os alunos em contato com o que há de mais moderno e mantendo-os em sua condição privilegiada, porém também aderindo à lógica neoliberal, que faz com que cada pessoa seja responsável por seu sucesso ou por seu fracasso. Ainda assim, podemos inferir que alguns alunos com deficiência permanecem à margem do conhecimento, apesar de ter todo tipo de apoio, já que a crença na incapacidade ainda é muito presente, em decorrência do modelo médico.

Vemos, então, a necessidade de dar maior atenção ao conceito de Educação Inclusiva, pois esta não diz respeito apenas ao atendimento de crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. De acordo com a LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), tais categorias, se é que podemos chamar assim, compõem o público-alvo da Educação Especial, mas a educação abarca outras e tantas questões. De acordo com Mittler (2003):

A **inclusão** implica uma forma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula. Ela é baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos e celebra a diversidade que tem como base o gênero, a nacionalidade, a raça, a linguagem de origem, o *background* social, o nível de aquisição educacional ou a deficiência. (MITTLER, 2003, p. 34, grifos originais).

As palavras de Boltrino (2018) complementam essa ideia:

A inclusão é uma questão de direitos humanos e equidade; a inclusão, portanto, é contrária a todos os tipos de competição, a todos os tipos de seleção focados em modelos de realizações individualizadas; é uma questão de direitos de equidade para combater a desigualdade. Seu fim é que todo cidadão possa receber uma educação de acordo com suas características que se constitua como a porta de entrada da sociedade. (BOLTRINO, 2018, p. 17/18).

Na Declaração de Salamanca (1994, p. 5) temos a seguinte afirmação: “Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos

humanos”. Isso significa que, no tocante à Educação, se faz necessário desenvolver estratégias e práticas que promovam de fato, a “equalização de oportunidades” (idem. Idem), o que é essencial para que todos possam atingir o seu máximo nível de desenvolvimento, conforme preconizam a PHC e a PsiHC.

Diante de tudo isso, concordamos com as palavras de Freitas (2002), autor que escreve que há uma internalização da exclusão, “no sentido de que o aluno permanece na instituição escolar mesmo sem aprendizagem, ao contrário de quando era puramente eliminado da escola” (FREITAS, 2002, p. 306). Esse autor discorre sobre a educação como um todo e traz essa questão ao tratar sobre a educação das camadas populares. Tal análise fica ainda mais gritante quando focamos a atenção na educação dos alunos com deficiência. Nessa lógica da internalização da exclusão,

o aluno deve responsabilizar-se pela sua aprendizagem. Caso não o faça, será reprovado pela vida e a culpa será apenas dele. A desresponsabilização do professor faz parte de uma redefinição de seu papel no processo de aprendizagem, com base em um modelo individualista de desenvolvimento pessoal: a cada um segundo o seu esforço. Deve-se “aprender a aprender”. (FREITAS, 2002, p. 318).

Nossa experiência profissional confirma esses apontamentos teóricos e solidifica as escolhas deste estudo, pois são muitas as barreiras impostas tanto aos alunos quanto aos professores para que o direito à Educação de forma integral seja uma realidade. Vemos, com tristeza, o quanto ainda há discriminação e desrespeito para com os alunos com NEE, o que é feito de forma velada, deixando-os apartados das diferentes esferas da sociedade. Particularmente em relação aos alunos com deficiência, Eloy e Coutinho (2020) argumentam que:

Ao tratarmos das possibilidades de aprendizagem, em uma sociedade que almeja resultados imediatos, as vivências de escolarização parecem ser fundadas na premissa da não capacidade das pessoas com deficiência, olhando mais para a condição do sujeito do que para o que pode e deve ser oportunizado através da educação (ELOY; COUTINHO, 2020, p. 12/13).

Assim, afirmamos que o direito consagrado à Educação, presente tanto em documentos nacionais, quanto internacionais, ainda não é, de fato, usufruído por todas as pessoas. A experiência da internalização da exclusão (FREITAS, 2022) é vivida por muitas e não apenas por aquelas com NEE, pois há, infelizmente, um grande descompasso entre as políticas públicas, a vontade política e a realidade. Soma-se a isso a dificuldade de se reestabelecer as finalidades da Educação e da escola nesta sociedade competitiva e excludente.

Recuperamos, então, o que está exposto na Declaração de Salamanca (1994) para reforçar a importância da Educação Inclusiva, a qual deve ser objetivo de todas as pessoas e instâncias envolvidas com a Educação, pois

o desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada – um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas - um programa extensivo de orientação e treinamento profissional - e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extracurriculares. (Fatores relativos à escola, Declaração de Salamanca, 2004, p. 8).

No tocante à Educação Musical, o cenário não é diferente: a linguagem que faz parte da vida humana não é acessível, não está presente nos currículos escolares como deveria, o que perpetua a ideia equivocada de que é só para alguns. Além disso, em muitas escolas especializadas de Música o acesso das pessoas com NEE é dificultado devido aos estereótipos construídos ao longo do tempo.

Destacamos que, em um percurso de quase 30 anos como professora de Música em escola especializada, poucos foram os casos de crianças (ou mesmo de jovens e adultos) com NEE que procuraram pelos cursos, sendo que os que o fizeram, partiram de indicações de profissionais da saúde e não efetivamente por interesse em aprender e/ou desenvolver-se nessa linguagem artística. A expectativa pela ampliação das possibilidades de comunicação e de interação, pela diminuição e/ou eliminação de comportamentos inadequados, dentre outras, pareceram guiar a busca pelos cursos, atendendo à lógica médica.

No começo dos anos 2010 observamos um outro movimento, desta feita com maior interesse pelo aprendizado em si, sendo que muitas famílias e alunos manifestaram prazer em tocar, cantar e em explorar os elementos sonoros e musicais. Atualmente, já iniciando a terceira década do século XXI, nos chama a atenção o fato de que a perspectiva biologizante parece novamente superar a perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem, na medida em que os alunos e suas famílias procuram as escolas e/ou cursos porque estes podem contribuir com diferentes aspectos relacionados às questões psicológicas, comportamentais e comunicacionais.

Da mesma maneira, na vivência como professora de Educação Especial em escolas de Educação Básica, trabalhando de forma mais específica com crianças com deficiência e com transtornos globais do desenvolvimento, foi possível observar que, segundo relatos dos

familiares, as atividades esportivas e as atividades artísticas (dentre elas, as aulas de Música) não fazem parte da rotina dessas crianças; ao contrário, as terapias em fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia e psicologia são priorizadas, em uma lógica médica e reabilitadora, tal como comentam Diniz (2007) e Palácios (2008).

Tal lógica, como já expusemos, distancia-se dos alicerces da PHC e da PsiHC, na medida em que reduz as possibilidades de aprendizagem e de desenvolvimento e apenas considera as questões biológicas como fontes de explicação para as desigualdades sociais e para as dificuldades de aprendizagem. Além disso, reforça o pensamento ilusório de que a Educação tende a solucionar todos os problemas sociais. Em oposição a essa forma de pensar, o **modelo social** se configura como alternativa e valida nossos argumentos teóricos.

Segundo Diniz (2007), Palácios (2008) e França (2013), o modelo social começou a emergir no final da década de 1960, nos Estados Unidos e na Inglaterra. Pessoas com deficiência física começaram a questionar o *status quo*, ou seja, começaram a questionar a compreensão geral de que deveriam ficar sempre dependentes de suas famílias e/ou dos serviços de assistência social, sem ter direito a escolhas ou a um posicionamento próprio. Estas pessoas, com destaque para Paul Hunt³⁴, começaram a "debater as limitações sociais vividas" (FRANÇA, 2013, p. 62) nos diferentes contextos, articulando-se politicamente em movimentos importantes que iniciaram a discussão sobre o modelo social.

De acordo com Diniz (2007), o modelo social traz à tona a reflexão sobre as barreiras que impedem o desenvolvimento e a inserção social das pessoas com deficiência, entendendo que são os contextos que impedem a vida das mesmas e não a diversidade de corpos. Nessa lógica, pessoas com deficiência sofrem a mesma opressão que outros grupos, tais como as mulheres, as pessoas negras, as pessoas LGBTQIA+, indígenas, dentre outros. "Portanto, a opressão das pessoas com deficiência seria derivada das dinâmicas do sistema produtivo capitalista" (FRANÇA, 2013, p. 67).

França, trazendo autores que articulam a discussão do modelo social com o materialismo histórico-dialético, afirma que a opressão vivida pelas pessoas com deficiência deve ser compreendida como uma experiência individual e não como uma experiência de classe, sendo isso um elemento complicador quando se luta pela inclusão.

³⁴ Segundo o site Diversa, em 1972 Paul Hunt, um homem com deficiência física que vivia em uma instituição, enviou uma carta ao *The Guardian*, importante jornal inglês. Seu objetivo era reunir outras pessoas com deficiência para discutir sobre a importância de defenderem seus próprios direitos. Disponível em <https://diversa.org.br/artigos/na-educacao-inclusiva-a-pessoa-vem-antes-da-deficiencia/>

As pessoas com deficiência enfrentam um desafio peculiar para a contestação da opressão, um corpo que conta com uma lesão ou limitação de fato (e aparente). Esse elemento acaba por subsidiar o discurso do Modelo Médico que transpõe diretamente a limitação física em limitação social (FRANÇA, 2013, p. 68)

O referido modelo contribui, ainda, com a discussão sobre a diferença entre lesão e deficiência: “a primeira seria objeto das ações biomédicas no corpo, ao passo que a segunda seria entendida como uma questão da ordem dos direitos, da justiça social e das políticas de bem-estar” (DINIZ, 2007, p. 9). Tal diferenciação pode nos fazer refletir sobre a limitação física, derivada das questões biológicas, e a limitação social. “Essa elaboração teórica indica que a sociedade constrói suas próprias representações de lesão, cujo significado transcende o âmbito da biologia, como a difundida ideia de tragédia pessoal” (FRANÇA, 2013, p. 64).

Diante de tudo isso, temos clareza de que exclusão e inclusão coexistem nas diversas esferas da sociedade, cabendo aos pesquisadores, aos professores e profissionais de áreas afins, problematizar essa questão. Para tanto, devemos, dentre outras coisas, dar atenção para as formas como a diversidade vem sendo observada e respeitada nas escolas, para que atitudes indiferentes a ela não sejam frequentes. É importante lembrar que “igualdade de oportunidade não é brindar a todos com o mesmo, mas sim brindar a cada um o que requer, da maneira que necessita, descobrindo sua forma de apreender o mundo” (BOLTRINO, 2016, p. 95).

A busca pela inclusão e a valorização do modelo social em detrimento do modelo médico nos parece ser a perspectiva da PMA, pois, nos textos analisados, mesmo não tendo a intenção de discutir sobre a Educação Musical para as pessoas com NEE, identificamos a preocupação com o contexto, com um olhar mais ampliado a respeito dos processos de ensino-aprendizagem. Também encontramos a ideia de uma formação integral, que respeite os diferentes conhecimentos, ritmos de aprendizagem e contextos. Acrescentamos a essa ideia o reconhecimento e a valorização das diversas manifestações musicais, conforme preconiza o FLADEM, em uma perspectiva inclusiva que vai além das questões diagnósticas.

4.3. Educação Musical Inclusiva: um olhar sobre as produções do FLADEM

A inclusão, de forma mais ampla, está explicitada na Declaração de Princípios do FLADEM, a qual firma o compromisso de romper com estereótipos, dentre outras questões. Entendemos que esses estereótipos estão associados a vários aspectos, tais como os voltados aos repertórios que devem fazer parte dos processos de ensino-aprendizagem, aos conteúdos e mesmo às condutas de professores e de alunos no contato com os elementos sonoros e musicais.

Apesar de considerarmos que a PMA se aproxima do modelo social de deficiência e que tende a propor uma Educação Inclusiva, no que diz respeito ao atendimento às pessoas com NEE, não fica claro para nós se há, de fato, esta correlação.

Para estender e aprofundar nossa análise, nos dispusemos a verificar, novamente, as Memórias dos SLDEM³⁵ para identificar de que forma a Educação Inclusiva tem sido tratada nesse tipo de publicação. Assim, voltamos ao nosso objeto de estudo, recuperando o que já foi expresso até aqui e também buscando contribuições de outros trabalhos, analisando-os, à luz da PHC.

Em relação às Memórias dos SLDEM, analisamos 20 trabalhos que apresentaram, em títulos, resumos e/ou palavras-chave, palavras e/ou expressões que indicassem alguma correlação com o nosso foco de interesse, tais como: dados diagnósticos, condições de vulnerabilidade social, formação de professores para a Educação Musical Inclusiva, práticas realizadas em contextos diferenciados, projetos sociais etc., já que estamos nos pautando no conceito de NEE da Declaração de Salamanca. A partir da leitura de todos esses trabalhos e dos temas específicos de que eles tratam, estabelecemos algumas categorias. A Tabela 5 apresenta as categorias e a quantidade de trabalhos de cada uma delas:

Tabela 5: Categorização de trabalhos publicados nas Memórias

Categoria	Número de trabalhos publicados
Pessoas privadas de liberdade	2
Altas habilidades/superdotação	1
Pessoas hospitalizadas e/ou em sofrimento psíquico	3
Pessoas com deficiência	5
Vulnerabilidade social	1
Formação docente para Educação Musical Inclusiva	4
Neurociências e inclusão	1
Reflexões teóricas	3
TOTAL	20

Dentre esses trabalhos, conforme exposto na Tabela 5, os temas mais discutidos foram os relacionados ao ensino de pessoas com deficiência (5 trabalhos), seguido daqueles que discutem sobre a formação docente (4). Em linhas gerais, os trabalhos que discutiram sobre a **Educação Musical para pessoas com deficiência** têm como premissa apresentar propostas pedagógicas, as quais incluem adaptações de materiais e de estratégias que possam favorecer o aprendizado e a inclusão dessas pessoas no campo da Música. Destes 5 trabalhos, 2 trataram

³⁵ Relembramos que só tivemos acesso às Memórias dos anos 2015, 2016, 2017 e 2018.

sobre a deficiência visual, 2 sobre a deficiência física (apresentados pelo mesmo autor em Seminários diferentes) e 1 sobre a deficiência intelectual.

Na maioria desses trabalhos inseridos nesta categoria, observamos, ainda que de forma implícita, uma crítica ao modelo médico e uma aproximação do modelo social. Encontramos, em muitos deles, palavras e/ou expressões que nos remetem a esse pensamento, tais como: reflexões sobre o estigma e sobre a diversidade humana; valorização da diversidade cultural; reconhecimento de capacidades únicas e individuais; discussão sobre a medicalização da Educação e da sociedade; Educação Musical como meio de oportunidades e de direitos, dentre outras.

Alguns dos trabalhos que discutiram sobre a **formação docente** apresentaram propostas para atuação com pessoas com questões diagnósticas específicas, talvez reforçando a lógica médica. Outros discutiram sobre a inserção de disciplinas teóricas e de estágio que discutam sobre a Educação Musical na perspectiva da inclusão, algo considerado extremamente importante.

Os trabalhos que estabeleceram articulações com a saúde, trazendo experiências realizadas com **pessoas hospitalizadas e/ou em sofrimento psíquico**, envolveram profissionais da área, bem como estudantes de graduação e de pós-graduação. Um deles, desenvolvido por pesquisadores do Rio de Janeiro, busca discutir sobre as origens dos estigmas atribuídos às pessoas que estão internadas em hospitais psiquiátricos, algo importante para o campo acadêmico. Outro trabalho relata atividades de improvisação musical realizada com adolescentes com câncer, como uma forma de promover o desenvolvimento artístico e a integração do grupo participante.

A discussão sobre a Educação Musical para as **pessoas privadas de liberdade**, feita em 2 trabalhos de pesquisadores brasileiros, nos faz refletir sobre a importância de ações que possam contribuir com a reinserção destas pessoas na sociedade, bem como sobre a valorização da autoestima e o reconhecimento dos valores de cada pessoa envolvida, sendo que a Música atua como elemento essencial.

O trabalho que discutiu sobre a Educação Musical para **alunos com altas habilidades/superdotação** apresentou dados de um estudo realizado com grupos compostos por crianças com e sem experiência musical, e com e sem comportamentos de superdotação. O propósito foi avaliar e comparar dados a respeito da aptidão musical, a partir da análise de dados quantitativos.

As categorias **Vulnerabilidade social** e **Neurociências e Inclusão** contaram com um trabalho cada. A discussão sobre a relevância da Música como instrumento de inclusão social foi a tônica do trabalho inserido na categoria Vulnerabilidade Social, que foi desenvolvido a partir de uma investigação bibliográfica. O trabalho que articulou Neurociências e Inclusão tratou sobre o ensino de Matemática, para crianças com deficiência intelectual, tendo a Música como recurso.

Na categoria **Reflexões Teóricas**, incluímos dois trabalhos que têm temas específicos: um deles traz reflexões sobre as tensões entre Educação Musical e Musicoterapia, bem como sobre a questão da medicalização da Educação, o que, de forma bastante resumida, pode ser entendido como uma crítica à dominação do saber médico. O outro discute o conceito de Educação Musical na diversidade, o qual, segundo consta, tem sido investigado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A Educação Musical na diversidade é apresentada como oposta à ideia de inclusão e vislumbra a possibilidade de promover profundas mudanças nos conceitos estabelecidos socialmente, extinguindo os parâmetros de normal e anormal, dentre outros. Assim, “nada é normal, nada é anormal. Trabalharíamos, então, apenas com a diversidade, valorizando e desenvolvendo as potencialidades de cada aluno” (BOGAERTS; ALVARES, 2017, p. 37).

Conforme expusemos, a maioria dos trabalhos aqui selecionados, ao reconhecer a importância do contexto social, parece direcionar-se para o modelo social; no entanto, observamos que a lógica médica ainda é dominante, pois são poucos os que falam sobre o processo de inclusão escolar propriamente dita, no tocante às interações, às condutas e aos saberes docentes etc. Parece prevalecer, portanto, a compreensão de que a Educação Inclusiva ainda deve estar pautada nos dados biológicos e não nos aspectos sócio-históricos.

Apenas um trabalho relata a experiência desenvolvida em uma orquestra, vinculada a um programa do Governo da Argentina. Nesse caso, porém, foi feito um convênio entre o programa e uma das escolas especiais que atendem pessoas com deficiência visual, o que parece ser uma ação mais pontual e não uma prática já estabelecida e que possa ser ampliada.

Dentre outros grupos que podem ser inseridos na ideia das NEE, constatamos que, nesse recorte, não foram apresentados trabalhos voltados para as pessoas idosas, o que seria igualmente interessante.

Devemos comentar, ainda, que, em dois trabalhos, observamos a lógica médica de forma mais evidente. Em um deles, o uso da expressão “desenvolvimento típico” nos remete à

existência de parâmetros que separam o que é típico (ou normal) do que é atípico (anormal) de acordo com critérios mais gerais. O outro parte de dados estatísticos para indicar habilidades ou aptidões musicais nos participantes da pesquisa. Entendemos que essa é uma forma de análise e uma maneira como a ciência, particularmente fundamentada na Psicometria, se estruturou no início do século XIX; no entanto, nosso posicionamento é outro.

Conforme colocamos, a categorização das pessoas não só gerou mecanismos de exclusão nas várias instâncias sociais, como também reforçou as desigualdades sociais. Além disso, mesmo não descartando os avanços que a Medicina e a Ciência tiveram com esses estudos no tocante à criação de recursos e materiais que melhoraram a qualidade de vida de algumas pessoas, ou mesmo a importância da Tecnologia Assistiva, entendemos que essa lógica desvela o que Angelucci (2014, p. 120) chama de “as marcas da medicalização”.

Para essa autora, que, no trabalho aqui referenciado, apresenta o resultado de um levantamento bibliográfico feito em artigos publicados no portal Scielo, estamos lidando com a ideia do que falta, pois “ainda prevalece o olhar sobre as pessoas com deficiência como expressão de anormalidade, que ora deve ser curada ou minimizada, ora deve ser tolerada, mediante domínio de dispositivos interacionais” (ANGELUCCI, 2014, p. 120).

Buscando apoio em Saviani (1997), compreendemos que essa forma de categorizar as pessoas se distancia daquelas pessoas reais, concretas, que estão diante de nós nas salas de aula, porque a categorização diz respeito, tão somente, aos dados biológicos, desprezando a história de vida de cada um. O que aparece descrito em manuais, estudos ou textos em relação às características de determinadas síndromes, por exemplo, não diz respeito, exatamente, a todas as pessoas que têm esse diagnóstico, sendo fundamental considerar demais condicionantes.

Mas, mais do que isso, na ótica de Duarte (2001, 2008), como já explicitamos, a concepção biologizante se direciona a uma concepção de Educação que toma como base a ideia de que o desenvolvimento acontece apenas a partir de uma resposta do corpo humano aos estímulos do ambiente, ou seja, a partir de uma adaptação das pessoas ao meio, e não como resultado da interação entre pessoas e entre estas e os objetos. Isso gera a compreensão de que o desenvolvimento e a aprendizagem são frutos de uma ação individual, ideia que é contrária às bases da PHC e da PsiHC. Apoiado no pensamento vigotskiano, Duarte escreve:

O desenvolvimento sociocultural do indivíduo é o desenvolvimento de um indivíduo histórico, portanto situado na história social humana. Para que esse desenvolvimento ocorra, é necessário que o indivíduo se aproprie dos produtos culturais, tanto aqueles

da cultura material como aqueles da cultura intelectual. Essa apropriação da cultura pela criança é mediatizada pelos adultos que já se apropriaram da mesma cultura, isto é, o processo de apropriação é um processo mediatizado, um processo que exige a interação entre adultos e crianças. (DUARTE, 2008, p. 44).

A título de complemento, é interessante destacar que destes 20 trabalhos, 16 foram apresentados por pesquisadores/professores do Brasil, um número bastante significativo; os demais estão assim distribuídos: 2 da Argentina, 1 da Bolívia e 1 da Costa Rica. Estes dados nos mostram como há a necessidade de ampliar a discussão sobre a Educação Musical Inclusiva dentre os membros do FLADEM, pois não houve uma representatividade específica dos países que compõem o fórum.

Outro importante apontamento para este momento é que esses trabalhos não fizeram parte do levantamento apresentado no Capítulo 2 por não constar em seus títulos, resumos e/ou palavras chave a expressão **pedagogias musicais abertas** ou suas variações. Isso nos chama a atenção porque, talvez, a Educação Musical para pessoas com NEE ou, para usar outra expressão, a Educação Musical Inclusiva, ainda seja vista de forma separada da Educação Musical como um todo, mesmo em espaços como o FLADEM, que tem a inclusão como premissa. Para além do que já discutimos até aqui, seria importante analisar com maior profundidade os motivos deste distanciamento.

Buscando aproximações com outros trabalhos que tiveram como objetivo analisar as produções a respeito da Educação Musical para pessoas com NEE, na perspectiva da Inclusão Escolar, traremos aqui, de forma sucinta, os dados coletados por Fantini, Joly e De Rose (2016) e os resultados de um levantamento que fizemos no período de setembro de 2018 a abril de 2019, como parte do nosso processo de doutoramento.

O levantamento feito por Fantini, Joly e De Rose (2016), o qual considerou um período de cerca de 30 anos de publicações, localizou 129 estudos, dentre artigos, trabalhos publicados em anais, em revistas científicas, bem como em bancos de dissertações e teses.

A partir da análise desses estudos, as autoras identificaram pontos relevantes para a comunidade científica e para as ações docentes, organizando os dados coletados nas seguintes temáticas: conhecimento sobre/dos alunos; conhecimento sobre/dos professores e formação de professores; processo de ensino/aprendizagem; recursos na educação musical especial; processos inclusivos; programas de ensino/projetos; métodos de ensino/teorias; instrumentos de avaliação musical e revisão/resenhas.

Em relação à categorização das deficiências, especificamente, as autoras relatam que esta parece ser o objeto de estudo de grande número das pesquisas e artigos analisados. No

entanto destacam que essas produções ainda têm como foco maior as questões que envolvem a inclusão, inferindo que a

demanda mais urgente seja a de lidar com as questões relativas à compreensão das diferenças entre os alunos, das estratégias diferenciadas em ambientes inclusivos, das acomodações, adaptações, modificações quanto às ferramentas, aos materiais e metas curriculares, ficando para uma próxima etapa o olhar mais atento às especificidades de cada deficiência (FANTINI; JOLY; DE ROSE, 2016, p. 42).

Em busca que fizemos nos bancos de teses e dissertações da CAPES e da BDTD, no decorrer do Doutorado, tendo como recorte cronológico o período de 2008 a 2018, encontramos 51 estudos, sendo 44 dissertações e 7 teses que contemplaram nossos critérios de busca a partir das combinações dos seguintes descritores: inclusão, criança, música, formação docente, deficiência, necessidades educacionais especiais, Educação Musical, Educação Musical Especial, Educação Musical Inclusiva.

Assim como observado nos trabalhos publicados nas Memórias dos SLDEM, esse levantamento identificou que a maioria das produções acadêmicas encontradas tem a questão diagnóstica como ponto de partida: são 25 dissertações e 6 teses com esse foco.

Outro dado que nos chama a atenção é que, dentre todos esses estudos (51), apenas cinco têm como campo de estudos as Escolas de Música ou Centros especializados em Música. No levantamento feito nas Memórias do SLDEM, nenhum deles relatou experiências ou pesquisas realizadas nesses espaços, com estudantes com NEE. Ainda parece haver, na nossa visão, um distanciamento desse público, especialmente das pessoas com deficiência, dos Conservatórios e/ou escolas específicas, o que nos faz pensar sobre **a vigência do Modelo Conservatorial, do Modelo Médico e da ideia de Música para as pessoas ditas talentosas**. Seria interessante investigar ainda mais os motivos desse distanciamento, alguns dos quais esperamos ter explicitado. Com isso, indicamos possíveis desdobramentos do estudo que estamos apresentando.

Cabe ressaltar que todos os trabalhos apresentados nesse recorte discutem, de forma positiva, sobre a importância da Música para todas as pessoas, validando o que é defendido em outras publicações e espaços de discussão. Fica, ainda, a confirmação de que todas se desenvolvem musicalmente, o que é uma das premissas do nosso estudo.

4.4. PHC e PMA: um diálogo possível

Ao chegarmos ao final desta nossa pesquisa, acreditamos ter confirmado a tese de que a PHC pode contribuir para a superação dos limites da PMA, para que esta se configure como

uma sólida ideia pedagógica. Apesar de termos confirmado a ligação da PMA com a Pedagogia Nova, entendemos que a produção de Violeta Gainza mostra algo além da oposição ao modelo conservatorial.

Esta autora escreve, em vários dos seus trabalhos, sobre a importância do professor, sobre a importância da relação teoria e prática, de uma ação docente que não só permita o acesso ao conhecimento mas que o faça de uma maneira sólida, criativa, respeitando os saberes dos alunos bem como os saberes da tradição, chamando a atenção de todos contra a massificação do ensino. Além disso, apresenta a PMA como uma ideia contra hegemônica e luta pela valorização do patrimônio cultural da América Latina, mostrando a opressão que o continente sofreu; buscando novas formas do fazer musical.

No entanto, como estamos propondo o início deste diálogo, posto que a PMA ainda é um objeto de estudo a ser mais pesquisado, nesta última seção, retornaremos a alguns pontos apresentados objetivamente nos capítulos anteriores, especialmente no Capítulo 3, para validarmos a importância do diálogo da PHC com a PMA, na expectativa de que esta possa configurar-se como uma nova ideia pedagógica, superando a polarização entre o Modelo Conservatorial e os Métodos Ativos.

Agregaremos argumentos sobre a Educação Inclusiva na perspectiva aqui adotada, sustentada na Declaração de Salamanca, no Modelo Social de Deficiência e na PsiHC. Para que estes fiquem mais explícitos, é importante compreendermos, de forma mais ampliada, quais são os obstáculos que comprometem a referida superação, considerando o que extraímos dos textos analisados em todo o estudo.

Organizamos nossos argumentos a partir das críticas que Duarte (2001, 2006, 2008, 2010, 2016) faz sobre as novas tendências pedagógicas e ao que ele chama de pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2001), pois identificamos que há, nos textos de diferentes autores, excluindo particularmente o trabalho de Gainza, indícios de que a PMA possa se aproximar desse tipo de pedagogia, o que, no nosso entendimento, não seria o caminho para constituir-se como uma ideia pedagógica crítica, inclusiva e transformadora. Vamos aos argumentos:

4.4.1. A relação entre teoria e prática

Em vários momentos do estudo, comentamos que a relação entre teoria e prática tende a ser assimétrica, apesar de ser notório que, mesmo que de forma inconsciente, todos os

professores atuam em sala de aula com base em algum fundamento teórico. De acordo com Saviani (2019), tal distanciamento preocupa porque validamos a ideia de que teoria e prática devem sempre andar juntas, são indissociáveis, pois “quanto mais sólida for a teoria que orienta a prática, tanto mais consistente e eficaz é a atividade prática” (idem, p. 73).

O dilema imposto pela polarização entre a Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova parece reforçar este distanciamento, na medida em que coloca professores e alunos também em polos opostos. Aos professores é atribuído o papel de detentor do saber, a partir do qual se entende que a teoria é expressa sem articulação com a prática; os alunos resta "o agir sem rumo claro" (SAVIANI, 2019, p. 74), sem objetivos. A PHC propõe a superação deste dilema, entendendo teoria e prática, bem como professor e aluno, como uma unidade. Nesta perspectiva, seu métodos

estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 1997, p. 79).

Cabe dizer, neste momento, que a valorização da prática é uma das características da Pedagogia Nova, a qual deslocou o eixo de “uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia” (SAVIANI, 1993, p. 21) e que, com isso, deu maior valor à espontaneidade e às vivências, em detrimento do conhecimento historicamente produzido.

Trazemos essa preocupação porque, no campo da Educação Musical, observamos professores que, mesmo realizando atividades prazerosas, de caráter lúdico e que estimulam a criatividade dos alunos, como seria esperado, atuam como se cada aula fosse única, sem objetivos mais amplos, o que vem sendo percebido por Gainza desde o começo dos anos 1990. Não ficam claras (ou talvez sejam desconhecidas) quais são as concepções de Educação, de Mundo, de Homem, dentre outras, que sustentam essas práticas. As palavras de Fonterrada (2008) são bastante adequadas para este momento:

Como a necessidade de refletir a respeito da prática e da função da música nem sempre é clara aos professores de música, muito do que existe em educação musical não se apresenta, na verdade, como musical ou artístico, mas, antes, como um conjunto de atividades lúdicas que se servem da música como forma de lazer e entretenimento para os alunos e a comunidade, sem sequer tocar na ideia de música como forma de conhecimento. Outro uso que dela se faz é como auxiliar de outras

áreas de conhecimento ou disciplinas; nesse caso, ela tem outras funções: **auxiliar a aula de matemática, contribuir para a instalação de bons hábitos**, e outras. (FONTERRADA, 2008, p. 102, grifos originais).

Na análise de Sebben (2017), o esvaziamento da teoria pode ser observado nos documentos oficiais, tais como nas Diretrizes Curriculares Nacionais³⁶ (DCN) para a formação de professores em nível superior (Pedagogias e Licenciaturas). Segundo esse autor, esse e outros documentos “[...] reproduzem princípios fundamentados na lógica do sistema capitalista contemporâneo” (SEBBEN, 2017, p. 51), reforçando o pensamento neoliberal, que advoga pelo desenvolvimento das competências técnicas e traz, para a formação docente, o conceito de ação-reflexão-ação, valorizando a prática e o conhecimento do cotidiano, deixando a teoria em segundo ou terceiro plano. A Educação passa a ser entendida como uma mercadoria que mantém esse sistema, enfraquecendo o pensamento coletivo.

A concretização das propostas de formação de professores baseadas nos princípios do mercado também imprime à área características que tiram do processo a complexidade teórico-crítica e o caráter de práxis [...], dando lugar a um ceticismo epistemológico, ético e político. (SEBBEN, 2017, p. 54).

Aproximando essa questão do trabalho com as pessoas com NEE, mais particularmente com as pessoas com deficiência, observamos que essa dissociação entre teoria e prática tende a reforçar uma concepção biológica da deficiência, a qual não coaduna com os referenciais teóricos adotados neste estudo, tal como expusemos nas seções anteriores.

No que diz respeito à PMA, já comentamos que a valorização da prática, expressa nos trabalhos que analisamos, pode contribuir com o distanciamento da teoria e pode, ainda, validar o pensamento em voga de que o saber cotidiano é mais valioso do que o produzido historicamente, o que discutiremos a seguir.

4.4.2. A efemeridade dos saberes e a superficialidade dos currículos

Tratar o conhecimento produzido historicamente como algo efêmero, partindo do pressuposto de que estamos em uma sociedade que vive em constante mudança é algo visto com preocupação pelos autores vinculados à PHC. Para Duarte (2001, p. 38), este posicionamento objetiva a "formação da capacidade adaptativa do indivíduos" e a formação das competências, restringindo o conhecimento às questões cotidianas.

³⁶ Nesse trabalho o autor usa como referência as DNCs de 2015. Em 2019, o governo federal publicou novas Diretrizes, as quais podem ser verificadas em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192

Sendo assim, embora não exista vida social humana sem vida cotidiana, a redução da existência do homem a essa esfera social seria equivalente à sua redução ao reino pragmático e funcional das necessidades imediatas de sobrevivência humana (alimentação, sono, sexo). A bagagem de conhecimento espontâneo do cotidiano e suas formas de pensamento devem ser consideradas pela educação formal como seu alicerce afetivo-cognitivo; contudo, elas não são as únicas, e não são suficientes para o máximo desenvolvimento humano (BENEDETTI, KERR, 2010, p. 72/73).

A necessidade constante de atualização, diante da efemeridade dos saberes, reforça a corrida individual "por um lugar ao sol", aproveitando uma expressão do senso comum, o que pode descaracterizar a função social da escola e a função docente. Ao defender a ideia de que o conhecimento está na palma da mão, por meio dos aparelhos celulares, por exemplo, se direciona ao indivíduo a responsabilidade pelo seu desenvolvimento e a escola fica reduzida a um espaço de acolhimento e de encontros, lidando apenas com o superficial, sem comprometer-se com "uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos" (DUARTE, 2001, p. 18). De acordo com Saviani (2019), o papel da escola

consiste na socialização do saber sistematizado. Não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo, ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado, à cultura erudita e não à cultura popular (SAVIANI, 2019, p. 42).

Diante disso, nos preocupam algumas afirmações encontradas nos textos analisados, as quais, como já expusemos, valorizam o saber cotidiano e espontâneo, **como se a abertura e a flexibilidade significassem desconsiderar os conteúdos clássicos no campo da Música.** Concordamos com Saviani e Duarte quando argumentam que um conteúdo clássico não é aquele que traz uma ideia ultrapassada, tal como pensam alguns críticos à Pedagogia Tradicional e mesmo à PHC, mas sim, como algo que “resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado. Define-se, pois, pelas noções de permanência e referência” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 431). Um desses conteúdos clássicos é, sem dúvida, a notação musical ocidental.

Abreu e Duarte (2020) observam que, para algumas pessoas, o aprendizado da notação pode estar vinculado a uma ideia utilitarista, muito técnica e mais abstrata. No entanto, indicam que a notação musical tem um grande valor na história da música ocidental, assim como a escrita de uma língua, entendendo-a como “síntese da atividade humana sobre o som” (ABREU; DUARTE, 2020, p. 72).

Em outro trabalho, Duarte (2016, p. 95) argumenta que as disputas em relação ao currículo são, em outras palavras, disputas entre concepções de mundo e que “a definição dos

conteúdos escolares é uma tomada de posição nesse embate entre concepções de mundo não apenas diferentes, mas fundamentalmente conflitantes entre si”. Entrelaçamos, então, o primeiro argumento - a relação desigual entre teoria e prática - com este, já que uma prática sem sustentação teórica pode gerar um esvaziamento dos currículos e dos conteúdos.

Cabe dizer que o FLADEM não indica conteúdos específicos e que nem mesmo nos materiais analisados encontramos informações que possam direcionar para a inserção de uns e/ou exclusão de outros; os comentários são, ao contrário, de que os próprios currículos sejam abertos e flexíveis. No entanto, nesta etapa da análise, julgamos ser conveniente expor que a valorização dos acontecimentos emergentes, espontâneos e do cotidiano pode, se não for feita com certos critérios, desprezar outros conteúdos relevantes, cerceando o conhecimento dos alunos. Relembramos aqui o exposto acerca do processo de humanização, com base na PsiHC: restringir o aprendizado a determinados conteúdos implica restringir o desenvolvimento.

Outro argumento a ser relacionado a essa problemática é que um currículo imediatista tende a voltar-se, no campo de conhecimento que estamos discutindo aqui, para as músicas veiculadas pela mídia, atendendo mais a um anseio do mercado do que aos objetivos da área propriamente dita (AHARONIÁN, 2004; FONTEERRADA, 2008). Ao trazer as ideias de Bennett Reimer (1932-2013), um importante filósofo musical, Fonterrada (2008, p. 105) diz que “a indústria cultural tem vendido a ideia de música como entretenimento e lazer, e é necessário o resgate da discussão da importância da arte - e da música - para o ser humano”.

Obviamente, temos clareza de que professores devem sempre estar atentos aos interesses, curiosidades e necessidades do seu grupo de alunos, porém, em consonância com Marsiglia e Martins (2013, p. 100), entendemos que é essencial “promover novos interesses e necessidades” e abrir novos horizontes para que, de fato, o processo de humanização seja mais completo. As palavras de Benedetti e Kerr (2010) complementam essa forma de pensar:

Embora não exista vida social humana sem vida cotidiana, a redução da existência do homem a essa esfera social seria equivalente à sua redução ao reino pragmático e funcional das necessidades imediatas de sobrevivência humana (alimentação, sono, sexo). A bagagem de conhecimento espontâneo do cotidiano e suas formas de pensamento devem ser consideradas pela educação formal como seu alicerce afetivo-cognitivo; contudo, elas não são as únicas, e não são suficientes para o máximo desenvolvimento humano. (BENEDETTI; KERR, 2010, p. 72/73).

Há, ainda, um outro ponto a ser destacado: ao mesmo tempo em que existem práticas voltadas apenas para o contexto e para o momento atual, há outras que se mantêm restritas a conteúdos e conceitos do passado (vinculados à Pedagogia Tradicional), o que é igualmente

preocupante. Assim, ou temos um currículo extremamente aberto, sem muitas definições, ou temos outro mais fechado, porém excludente. Em ambos os casos, o currículo é defasado, o que, a partir da PHC, não contribui para a promoção do desenvolvimento e para a produção do conhecimento.

Sendo assim, entendemos que a PMA deve abarcar, de forma equilibrada, o conhecimento clássico, tal como é a notação musical, e aqueles do cotidiano, em uma perspectiva que considere a relevância dos conhecimentos científicos, o que é igualmente sustentado pela Psicologia Histórico Cultural. Para Marsiglia e Martins (2013):

A seleção dos conteúdos clássicos e a garantia de transmiti-los na escola passa, portanto, pelo compromisso político com a formação dos indivíduos emancipados, maximamente desenvolvidos, que possam contribuir com a transformação social, objetivando a superação do modo de produção capitalista. (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 103).

No contexto da Educação Inclusiva, pautar as práticas a partir dos saberes espontâneos pode contribuir para o distanciamento das pessoas com NEE das formas mais desenvolvidas do saber, dando elementos para a prevalência do modelo médico e para a segregação. Minimizar o potencial destas pessoas e diminuir a oferta de propostas pedagógicas é algo extremamente preocupante e nós devemos ter o compromisso de mudar esse paradigma.

4.4.3. Atribuições docentes: planejamento das aulas

Ao dizer que o currículo deve ser aberto e flexível, defensores da PMA argumentam que o planejamento deve ser igualmente flexível, atento aos acontecimentos do momento, sem que se estabeleça, *a priori*, tudo o que irá acontecer em determinado processo de trabalho. Isso implica, no entendimento de algumas pessoas, o respeito às individualidades e às características do contexto, mas pode dar a entender, para outras, que planejar aulas é algo ultrapassado e que o que vale é o acontecimento do momento, apenas.

Santos (2017), em consonância com o pensamento de Violeta Gainza, entende que, dentro dos princípios da PMA, os professores devem, sim, preparar-se para as aulas, porém tentando desvencilhar-se de esquemas ou propostas fixas, buscando um equilíbrio entre o acontecimento emergente e os conteúdos pensados previamente.

Pedagogia aberta redefine a previsibilidade e o controle da proposta inicial, coerente com a ideia de que planejamento é um mapa de orientação, rascunho aberto a experimentações, permitindo reconfigurações a partir da relação entre os sujeitos e saberes, experiência de problematização e invenção sempre constrangida, diante de um signo que é desenvolvido no heterogêneo. (SANTOS, 2017, p. 486).

Simonovich (2018) segue na mesma linha ao dizer que, no Modelo Artístico de Educação Musical, igualmente proposto pelo FLADEM e alinhado à PMA, “não há ações calculadamente predeterminadas, mas sim, construídas em conjunto ou em interação” (idem, p. 38). Brito (2018a) traz argumentos semelhantes:

O modelo artístico aberto organiza os objetivos do trabalho em planos que respeitam a singularidade dos indivíduos ou grupos. Sendo aberto, propicia uma contínua e dinâmica observação das necessidades, das questões que emergem, dos interesses, das relações entre os elementos dos grupos, favorecendo o desenvolvimento de uma convivência harmônica, quer entre as pessoas, quer com a música. (BRITO, 2018a, p. 31).

Tais argumentos sustentam o pensamento flademiano e agregam valor à PMA. No entanto, como observamos problemas na formação e na prática docente, inferimos que possa haver, da parte de alguns, uma leitura equivocada desses trechos, pois a flexibilidade pode ser entendida como espontaneísmo, o que deve ser evitado. Concordamos com Gainza (1988), que assim diz:

Difícil e complicada a tarefa do pedagogo. Um duplo compromisso - perante o homem e perante sua cultura - exige que viva no presente, compartilhando e compreendendo o mundo exterior e as inquietações espirituais de seus alunos, sem descuidar da sua ancestral missão, aquela que consiste em **preservar a cultura**, rastreando no passado as essências vivas e resgatáveis desse mesmo homem que hoje o preocupa. (GAINZA, 1988, p. 112, grifos nossos).

Para Gainza, é essencial que os professores organizem e planejem suas aulas, refletindo sobre o que pretendem ensinar e de que maneira irão colocar em prática suas propostas. Conforme expusemos, a preocupação reside no fato de que tem havido um aumento de oferta de aulas prontas, estruturadas de acordo com o período letivo, aparentemente imbuídas do espírito renovador, com experiências diversificadas, as quais seduzem os professores menos atento a estas armadilhas, ou sobrecarregados com a intensa jornada de trabalho.

4.4.4. Alunos como protagonistas, professores como coadjuvantes?

Os ideias renovadores, de acordo com o que expusemos, colocam o aluno no centro do processo e tendem a desvalorizar a ação docente. Para Saviani (2019), a secundarização do ato de ensinar é extremamente preocupante. De acordo com seu pensamento, se teoria e prática são indissociáveis no processo pedagógico, professores e alunos também são. Porém, se há um desequilíbrio em prol da prática, a função docente, a qual consiste em um “trabalho não-material” (SAVIANI, 1984, p. 102) acaba sendo entendida como desnecessária. Saviani,

Marsiglia e Martins (2013) afirmam que “o professor é figura indispensável e insubstituível no trabalho educativo”.

Duarte (2008), por sua vez, faz duras críticas a isso ao discorrer sobre o que ele chama de “pedagogias do aprender a aprender”, expressão também usada por outros autores vinculados à PHC. Numa lógica que prioriza o protagonismo e a autonomia do aluno, essas pedagogias defendem a ideia de que o conhecimento que os alunos adquirem sozinhos, sem a intermediação de professores, tem mais valor do que aquele adquirido em um processo escolarizado. Além disso, dão a entender, ainda que subjetivamente, que “o método de construção de conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente” (DUARTE, 2008, p. 9) e, com isso, os professores acabam tendo papel secundário. Assim dizem Marsiglia e Martins (2013):

Ora, se não há conhecimento a ser ensinado, não há ato educativo. Consequentemente, o professor cai numa armadilha que o transforma em figura decorativa que desvaloriza seu papel, sua formação e as condições objetivas de realização de sua atividade. (MARSIGLIA; MARTINS, 2013, p. 98).

Em diversas obras, Gainza expressa sua preocupação com a ação docente, validando a importância do professor (e do seu saber) no processo pedagógico. Para ela, é essencial que esse profissional seja capacitado tanto do ponto de vista musical, quanto do ponto de vista pedagógico. Apoiado em Gainza (2002), Barros afirma:

O professor é a peça-chave para a concretização da ação pedagógica inserida no conceito das pedagogias abertas e do modelo artístico. A função do professor seria fazer uma ponte eficaz entre o sujeito e o objeto do conhecimento musical, atuando como uma espécie de motivador, orientando, guiando e ajudando os alunos a desenvolver sua musicalidade de forma natural. (BARROS, 2017, p. 40/41).

Simonovich (2018) discute sobre o professor reflexivo, dizendo que é importante que esse profissional se utilize de diversos conhecimentos e métodos já consagrados, porém sempre buscando novos materiais e novas ideias, participando de cursos, seminários, encontros etc. Para ele, “a ausência de professores reflexivos pode gerar, a médio prazo, uma decadência cultural” (idem, p. 40).

A expressão **professor reflexivo** é usada por muitos estudiosos da área de formação de professores, muitos dos quais têm o pensamento de Donald Schön como referência. Marsiglia e Martins (2013), assim como outros autores vinculados à PHC, fazem duras críticas a esse posicionamento, que acaba contribuindo para o esvaziamento da teoria. Em uma ideia que privilegia a prática, essas autoras perguntam: “Como é possível realizar uma reflexão sobre a prática, sem fundamentos teóricos?” (idem, p. 100). Entendemos, porém, que

o apontamento de Simonovich, até mesmo por não explicitar suas bases teóricas, está mais alinhado à ideia de que professores devem considerar os contextos nos quais atuam, evitando trabalhar a partir de modelos preestabelecidos.

Com todos esses apontamentos, reiteramos que o discurso que valoriza a prática pela prática pode gerar a ideia de que professores não são necessários e, portanto, trazemos essa consequência aqui. Além disso, vemos que a relação professor-aluno(s) fica igualmente prejudicada quando há essa desvalorização do profissional: ao invés de ser considerado como um profissional com conhecimento para desempenhar sua função, ou seja, com capacidade para ensinar (MARTINS, 2010, p. 28), passa a ser visto apenas como organizador de turma, como simples intermediário entre alunos e o conhecimento.

Dada nossa experiência profissional, sabemos que, neste mundo que exige resultados cada vez mais rápidos e tendo em vista as condições de trabalho, professores se veem diante de uma luta contra o tempo, sem poder dar atenção aos detalhes e aos pressupostos teóricos. Mesmo contra sua vontade, acabam dando maior valor às práticas e, por vezes, buscam modelos prontos de atividades, como já dissemos, aplicando-as sem questionar seus fundamentos. Grosso modo, se qualquer pessoa pode aplicar atividades já prontas, não há necessidade de conhecimentos profissionais específicos, e é isso que queremos discutir.

Ao finalizar este capítulo, esperamos ter apresentado argumentos que não só validem a importância da Educação Musical para todas as pessoas como tragam contribuições para a superação do modelo médico e da perspectiva biologizante. Entendemos a importância do estudo da PsiHC como teoria psicológica que pode dar a sustentação necessária para isto, pois a partir dela se reconhece a importância dos condicionantes sócio-históricos na formação dos indivíduos. A articulação desta teoria psicológica com a PHC, conforme discutimos neste estudo, é essencial para esta superação.

CONCLUSÃO: POR UMA PRÁXIS CRÍTICA, INCLUSIVA E TRANSFORMADORA

A educação, portanto, não transforma de modo direto e imediato e sim de modo indireto e mediato, isto é, agindo sobre os sujeitos da prática. (SAVIANI, 1997, p. 82).

Neste momento de finalização, recuperamos nosso percurso, considerando os vários argumentos apresentados para trazer nossas considerações e contribuições. Temos certeza de que o diálogo entre PHC e PMA tem solidez e pode ser ampliado, sendo esta só uma etapa inicial. Acreditamos que as discussões expressas nos quatro capítulos do estudo mostraram esta possibilidade, bem como trouxeram outros elementos relevantes para a temática aqui proposta, a partir das concepções apresentadas na Introdução.

No **Capítulo 1** expusemos nossas bases teóricas, explicitando as relações entre Educação e Sociedade a partir dos escritos de Saviani (1997, 2021), explanando sobre as teorias não críticas e teorias crítico-reprodutivistas, para iniciarmos a discussão sobre a PMA. A partir disso, expusemos as relações da PHC com a PsiHC, discorrendo sobre a função e a importância da escola para todas as pessoas, enquanto espaço sistematizado que deve promover o desenvolvimento, sendo que os professores devem atuar como mediadores entre o conhecimento e os alunos. Trouxemos, ainda, trabalhos de pesquisadores que analisam as interseções entre PsiHC e a Educação Musical, dando destaque para a importância da Educação Musical escolar.

O percurso metodológico, baseado no materialismo histórico-dialético, foi apresentado no Capítulo 1, tendo como momentos a síntese, a análise e a síntese (SAVIANI, 1997, 2021). Indicamos ser este um estudo bibliográfico que tem a Pedagogia Musical Aberta como objeto de estudo, passando a analisá-la como uma ideia pedagógica. Ao nos debruçarmos sobre diferentes pesquisas, observamos que a PMA não se configura como um objeto de estudo que tenha sido amplamente pesquisado, o que justifica nosso estudo.

O **Capítulo 2** foi elaborado visando atender ao objetivo de localizar as bases epistemológicas da PMA, a partir da apresentação do FLADEM, por ser este o seu maior espaço de veiculação. Demos visibilidade à maneira como o fórum se estrutura e apresentamos a análise que fizemos sobre os materiais relativos aos documentos institucionais do FLADEM, Seminários Internacionais, publicações digitais e impressas, após seleção específica.

Na conclusão deste capítulo começamos a delinear as características da PMA, apresentando os argumentos dos autores que escreveram sobre ela. Neste momento já foi possível perceber a importância de Violeta Gainza, bem como a relevância do pensamento de Murray Schafer e de Hans J. Koellreutter para a compreensão da PMA. Outro ponto relevante é que os textos que apresentam elementos sobre a PMA reforçam a necessidade de ser constituída uma pedagogia musical verdadeiramente latino-americana, porém não apresentam o aprofundamento necessário. É evidente a crítica ao pensamento eurocêntrico no que diz respeito aos conteúdos e repertórios, bem como às formas mais enrijecidas de ensino, o que aproxima a PMA dos ideais renovadores no campo da Pedagogia.

No **Capítulo 3** aprofundamos nossa análise sobre a PMA, desta vez considerando a historicidade da Educação Musical. Apresentamos argumentos sobre o uso dos termos Educação Musical e Musicalização, relacionando-os, respectivamente, com a Pedagogia Tradicional e com a Pedagogia Nova (SAVIANI, 1997, 2019, 2021). Na sequência, discutimos sobre duas importantes ideias pedagógicas da Educação Musical: o Modelo Conservatorial e os Métodos Ativos.

A análise feita a partir de uma perspectiva histórica nos possibilitou compreender a PMA neste amplo contexto, reconhecendo os ideais renovadores que a sustentam epistemologicamente e evidenciando a sua oposição à Pedagogia Tradicional e ao Modelo Conservatorial. Observamos, porém, que apesar deste anúncio, não encontramos nas publicações analisadas sinais de superação desta oposição, o que denota a pertinência da PHC.

O **Capítulo 4** foi destinado à Educação Musical Inclusiva e suas interlocuções com a PMA, partindo da apresentação de informações históricas sobre o determinismo biológico que sustentou vários estudos feitos no final do século XIX, começo do século XX. Tais estudos trouxeram implicações para a Educação Musical, gerando testes que tinham como objetivo identificar as pessoas com talento e aptidão para o desenvolvimento deste linguagem, o que, no nosso entender, contribuiu para a exclusão e para a validação do modelo médico, fundamentado nos aspectos biológicos.

Ponderamos sobre o modelo social de deficiência, por estar alinhado à PHC e à PsiHC, já que estabelece diferenciações entre lesão e deficiência e identifica as barreiras que impedem o desenvolvimento e a independência/autonomia das pessoas com NEE. Na penúltima seção do Capítulo, retornamos às Memórias dos Seminários do FLADEM para

analisar os trabalhos que apresentaram dados sobre a Educação Musical na perspectiva inclusiva, buscando articulações com os elementos expostos nos capítulos anteriores.

Encerramos o Capítulo 4 trazendo argumentos a respeito dos limites da PMA, tendo como pano de fundo as ponderações de Duarte (2001, 2006, 2008, 2010, 2016) acerca das pedagogias do "aprender a aprender". Sustentamos que a PMA tende a consolidar-se como uma ideia pedagógica relevante, porém, para que possa superar a oposição entre o tradicional e o novo e configurar-se como uma pedagogia crítica, é importante buscar novos alicerces, sendo que neste estudo indicamos a PHC.

Diante disso, acreditamos ter atingido os objetivos propostos e ter respondido à questão que nos guiou, pois a PHC pode contribuir com a construção da PMA como uma ideia pedagógica, na medida em que fomente a discussão sobre as especificidades da Educação, sobre a importância da Educação Musical escolar e da atuação docente para o processo de humanização.

Feito este resumo, gostaríamos de lembrar que durante todo nosso percurso, apresentamos a ideia no singular - Pedagogia Musical Aberta - e não no plural, como vemos nas publicações vinculadas ao FLADEM. Entendemos que a proposta plural do FLADEM, sustentada pelo pensamento de Violeta Gainza e outros autores, é a de abarcar diferentes práticas, diferentes repertórios e, recuperando as palavras de Brito (2007), as diversas ideias de Música. Obviamente compartilhamos deste ideal, reconhecendo a diversidade de manifestações artísticas e musicais da América Latina e de outras regiões geográficas e reconhecendo a importância de diversas vivências e explorações sonoras e musicais.

No entanto, do ponto de vista teórico, propomos que a ideia pedagógica seja apresentada no singular, o que não irá limitar as práticas dos professores, mas sim, lhes trazer maior coesão, na medida em que estarão alicerçadas nas mesmas concepções de Educação, de Homem, de história, de diversidade e de diferença, dentre outras igualmente relevantes. Fazemos essa proposição para que a Música não seja encarada apenas como forma de entretenimento nem os processos de ensino-aprendizagem dessa linguagem sejam reduzidos à realização de atividades exploratórias sem que haja, de fato, a produção de saberes.

A apresentação da ideia no singular também se justifica pelo fato de que, na acepção de Saviani (2019), o conceito de Pedagogia diz respeito à uma teoria da prática educativa, ou seja, à uma teoria que tem por objetivo “formular diretrizes que orientem a atividade educativa” (SAVIANI, 2019, p. 116). Tais diretrizes, por sua vez, devem estar sustentadas em

princípios filosóficos, éticos, estéticos e artísticos, compondo um todo coeso. Nos permitimos, então, **entender a palavra Pedagogia como um substantivo coletivo**, por abarcar essas diversas dimensões. Nos textos que analisamos, no entanto, há a valorização da pluralidade e da flexibilidade das práticas e dos repertórios, como comentamos, porém sem a relação mais aprofundada com os princípios teóricos.

Com isso, confirmamos a nossa tese sobre a pertinência da PHC como teoria que oferece contribuições para que a PMA se configure como uma ideia pedagógica que possa ser realmente crítica, inclusiva e transformadora, deixando de ser uma pedagogia renovada, liberal, para apresentar-se efetivamente como uma pedagogia revolucionária.

Tudo o que analisamos nos mostrou essa intenção, porém ainda é necessário que mais pesquisas e ações sejam realizadas para que isso se consolide. Conforme mencionamos, uma análise das práticas e uma discussão sobre a didática da PMA seria interessante, com uma reflexão mais aprofundada sobre o que e como ensinar, sempre respeitando a riqueza das vivências musicais, de repertórios, de estilos etc., bem como as premissas de flexibilidade e abertura.

Além disso, entendemos ser essencial que o pensamento de Violeta Gainza passe a fazer parte da formação de professores e mesmo dos bacharéis em Música de forma efetiva. Só a partir da leitura de vários de seus textos e da análise de suas ideias pudemos confirmar que ela é a idealizadora da PMA, além de ser um nome importante para a Educação Musical. Sabemos que em muitos cursos são apresentadas suas proposições voltadas para as atividades práticas, mas aqui gostaríamos de destacar a relevância de seus escritos teóricos, os quais formam boa parte da base para a compreensão da PMA.

No Capítulo 1 mencionamos, ainda que brevemente, que a PMA poderia ser entendida como uma categoria nativa, por ser apresentada a partir da prática. Diante do material analisado e neste momento de síntese, entendemos, no entanto, que a ideia pedagógicas que aqui tratamos como objeto de estudo originou-se a partir das reflexões de Gainza e não apenas de suas práticas. Conforme expusemos, trata-se de um processo de décadas e que deve ter seu destaque na formação de professores. O FLADEM, como também comentamos, coloca-se como um espaço de difusão da PMA, mas ainda necessita de maior aprofundamento.

No entanto, consideramos que talvez toda a construção que Violeta Gainza faz desde o final da década de 1980 não esteja ao alcance das pessoas que atuam em sala de aula nem esteja presente nos espaços formativos dos quais elas possam participar, seja porque muitos

materiais não estão disponíveis na internet e/ou porque estão escritos em espanhol, o que pode ser uma barreira para professores do Brasil, por exemplo. Um indicativo desta pesquisa é que, na medida do possível, mais trabalhos desta importante referência possam ser traduzidos para o português e possam ser compartilhados em formato digital.

As críticas que Gainza faz aos modelos enrijecidos, sua atenção aos problemas gerados pelo neoliberalismo e pela globalização, seu conhecimento sobre a Educação Musical como um todo precisam ser discutidos nos espaços formativos, precisam ser problematizados. Infelizmente nos parece que a formação de professores fica limitada ao Modelo Conservatorial e aos Métodos Ativos, os quais, obviamente, são importantíssimos, mas é preciso avançar e reconhecer a contemporaneidade dessa importante educadora latino-americana em prol da PMA.

Cabe comentar, ainda, que a discussão sobre a PMA, bem como a produção acadêmica a seu respeito, fica restrita aos membros e às pessoas que participam das ações do FLADEM, não atingindo, ainda, maior número de professores da própria América Latina e de outras regiões e continentes. Um indicativo, então, é que pesquisas como a que apresentamos aqui e outras que venham a ser realizadas sejam apresentadas em outros contextos, para que a discussão se amplie.

Neste momento de finalização, também reconhecemos os limites da nossa pesquisa, pois alguns pontos não puderam ser desenvolvidos. Um deles diz respeito às relações entre a PMA e o pensamento de H. J. Koellreutter, especialmente feitas por Santos (2017), Barros (2017) e, ainda que de forma implícita, por Ducroquet (2019). Sabemos que Teresa Brito, outra referência para a Educação Musical e o FLADEM, tem estreita relação com o pensamento desse educador, o que está expresso em diferentes obras de sua autoria.

Igualmente importante é analisar as contribuições de Murray Schafer pois, como expusemos, este importante educador estimulou a criação do FLADEM e foi indicado por Gainza como uma fonte de inspiração para a construção da PMA. Desta forma, sugerimos como possibilidade a análise mais aprofundada das ideias de Koellreutter e Schafer, a partir do que propusemos aqui.

Particularmente em relação à PsiHC, consideramos que não houve condições de desenvolver alguns conceitos, tais como as questões relativas ao desenvolvimento dos signos e a importância da mediação, na confluência entre PHC e PMA, aspectos que parecem não ter sido abordados em outros estudos que discutem a Educação Musical.

No tocante à Educação Inclusiva, cabe, também, aprofundar a discussão, considerando as ações realizadas tanto nas escolas regulares, quanto nas escolas especializadas em Música, com o objetivo de desconstruir os conceitos negativos que geram obstáculos para a aprendizagem musical das pessoas com NEE. Identificamos que alguns dos estudos apresentados nos Seminários Internacionais do FLADEM ainda estão pautados nas questões biológicas, pouco discutindo sobre os saberes necessários à docência no tocante à inclusão. Outros possíveis desdobramentos: analisar a produção dos trabalhos apresentados nos encontros promovidos pelas Seções Nacionais; buscar correlações entre o ensino colaborativo, a Educação Musical Inclusiva e a PMA, aspecto ainda não explorado.

Consideramos ser essencial que o FLADEM passe a incluir a Educação Inclusiva no Seminários Regionais e no Internacional de forma mais efetiva, pois o levantamento que fizemos nos mostrou que o assunto ainda carece de maior representatividade nesses espaços de discussão. Conforme comentamos, ainda há a necessidade de pensar a PMA na perspectiva da Educação Inclusiva, não no que diz respeito à inclusão de práticas ou repertórios, mas sim do atendimento à diversidade humana, particularmente às pessoas com NEE.

A própria discussão sobre a PMA, sua gênese e seus fundamentos parece ainda não estar solidificada nos Seminários propostos pelo FLADEM, apesar de observarmos uma crescente preocupação neste sentido. Segundo Barros (2017), o XV SLDEM, realizado em 2009, justamente no qual foi lançada a primeira edição do livro “Apertura, identidad y Musicalización” (SIMONOVICH, 2018), foi o primeiro a trazer a PMA, pois teve o seguinte tema: “Abertura, identidade e realidade na formação e ação do educador musical latino-americano”. Posteriormente, outros SLDEM deram destaque a ela, tais como os de 2013³⁷, cujo tema foi “Pedagogias abertas na educação musical latino-americana: mitos, realidades e propostas”, o de 2016, apresentando como tema “Pedagogias Abertas: mitos, utopias e realidades” e o de 2018, com o tema “Abertura na Educação Musical Latino-americana do século XXI: ações e reflexões”.

Nos documentos institucionais, conforme apresentamos no Capítulo 2, a menção à PMA ou à ideia de flexibilidade e abertura só é feita em 2010, no Protocolo Acadêmico e de Ética Institucional (FLADEM, 2010), talvez como reflexo das discussões realizadas no Seminário de 2009. Do ponto de vista cronológico observamos um distanciamento de mais de 20 anos entre as proposições iniciais de Gainza, feitas ao final da década de 1980 e as

³⁷ Infelizmente as Memórias dos Seminários anteriores à 2015 não estão disponibilizadas na internet, não sendo possível inseri-las em nossa análise.

reflexões propostas nos Seminários, o que mais uma vez evidencia a importância do estudo das ideias dessa educadora argentina na construção da PMA como ideia pedagógica.

À consolidação da PMA se somam perspectivas que, como Coronel (2015) comenta, devem ter como propósito recuperar a memória das tradições, das sonoridades e das histórias dos povos originários da América Latina.

É necessário aprofundar a reflexão sobre a experiência de educar em Música, promovendo ou intensificando a promoção de textos e experiências que entrem em debate com outros modos de produzir conhecimento distanciados dos sujeitos reais e das práticas musicais significativas para os ditos sujeitos. (CORONEL, 2015, p. 79)

A questão da marginalidade escolar foi pontuada por nós em alguns momentos deste estudo, com base nos escritos de Saviani (1997,2021). Segundo este autor, nem a Pedagogia Tradicional nem a Pedagogia Nova apresentam alternativas para solucionar este problema, mesmo tendo como premissa a universalização do ensino, no caso da Pedagogia Tradicional, ou a valorização dos saberes dos alunos, como preconiza a Pedagogia Nova. Considerando que a PMA é uma alternativa ainda bastante vinculada à Pedagogia Nova e que ainda está restrita às discussões realizadas no âmbito do FLADEM, entendemos que é necessário ampliar a discussão acerca da exclusão à qual muitas pessoas ainda estão submetidas.

Além de tudo o que expusemos, consideramos que a formação de professores na perspectiva aqui adotada é outro assunto essencial. Mesmo não sendo esse o nosso objeto de estudo, entendemos ser um dos desdobramentos da discussão sobre a PMA. Além disso, a formação de professores é um dos propósitos do FLADEM e está explicitada em um dos seus princípios: “O FLADEM constitui uma rede de serviço e de pesquisa que propicia a formação de redes solidárias de ação, orientadas a formar, a capacitar e a integrar os educadores musicais dos países participantes.” (BRITO, 2018a, p. 23).

Nos diferentes SLDEM e nos encontros regionais e locais, a temática da formação docente está presente nas diversas atividades. Fica evidente o compromisso de colaborar com a formação de uma identidade musical latino-americana por meio da consolidação das premissas e princípios do fórum e em consonância com a PMA. Romper com esses padrões e buscar uma formação mais adequada à contemporaneidade, obviamente, sem desconsiderar todo saber produzido até aqui, é, então, um dos desafios para a formação docente musical na América Latina. Aharonián (2011), ao tratar sobre o ensino de Música e sobre a formação de professores, inicia sua argumentação apontando que

o sistema de ensino tem sido, desde a conquista ibérica, uma arma fundamental para a sujeição colonial, um instrumento para assegurar a perpetuação da dependência

cultural dos povos da América Latina, dependência cultural que é, por sua vez, um instrumento muito efetivo para afirmar a dependência política e econômica. Depois de cinco séculos dessa conquista, todos os níveis de ensino continuam sendo eurocêntricos, desde a pré-escola até a pós-graduação; desde o trabalho das instituições educativas até os meios de comunicação em massa. (AHARONIÁN, 2011, p. 1).

Com isso, o autor aponta a preocupação com a ideologia que vem sendo imposta por meio de conteúdos estranhos às realidades locais, indicando, inclusive, que é importante que professores tenham clareza de que os instrumentos musicais também são “portadores de ideologia” (AHARONIÁN, 2011, p. 7). Isso porque “cada artefato produtor de um som é o resultado de um pensamento, quer dizer, de uma concepção do uso do som produzido” (idem). Então, assim como Duarte (2016), esse autor entende que as concepções de mundo influenciam a formação docente e o ensino de Música, o que podemos relacionar com o que apresentamos nos capítulos anteriores.

Na busca por soluções, Gainza (2004) fala na importância de realizar intervenções nos diferentes níveis formativos, desde a iniciação musical até a formação profissional, em nível superior. Isso significa que aos profissionais em formação devem ser ofertados cursos (e/ou disciplinas) que permitam maior engajamento e compreensão da Educação Musical em sua vertente teórica, prática e política, ao mesmo tempo em que se propõe às crianças (e aos demais alunos iniciantes) diferentes formas de conhecer, de criar e de explorar a música e o universo sonoro. Especificamente em relação à formação docente, Gainza (2004) define alguns elementos importantes e urgentes:

1. Revisar profundamente os fundamentos e, sobretudo, as técnicas de ensino-aprendizagem que regem a atualidade em todos os níveis, e **2. Fomentar entre os professores a reflexão, o espírito crítico e a criatividade.** (GAINZA, 2004, p. 79, grifos originais).

Revisar os fundamentos, segundo nossa compreensão, significa não só conhecer os diferentes métodos, abordagens e propostas direcionadas ao ensino, mas, para além disso, problematizá-los, considerando os contextos econômicos, sociais e culturais diante de uma visão mais ampla da sociedade e das relações que estabelece com a Educação. Fomentar o espírito crítico e a criatividade diz respeito ao rompimento com padrões e à necessidade de trazer, para os profissionais em formação ou já atuando, possibilidades de novas vivências e discussões teóricas para que esse processo formativo não fique reduzido à simples transmissão de técnicas e/ou conteúdos.

Há, então, uma desconstrução a ser feita com relação à docência em Música, confirmando o que Pereira (2014) discorre sobre o fato de que há professores que perpetuam

práticas, metodologias e repertório de seus antecessores em uma visão mais restrita sobre o ensino dessa linguagem.

Diante disso, fazemos a relação com as críticas que Saviani (1997) fez à Pedagogia Nova, ao dizer que esta atendeu à classe dominante e, contraditoriamente, empobreceu o ensino. Conforme já comentamos, aos professores foram apresentadas ideias que, na prática, não puderam ser concretizadas devido às condições estruturais e mesmo curriculares das escolas e cursos. Segundo Martins (2010), a Pedagogia Nova também não gerou a transformação necessária, na medida em que manteve os ideais liberais e capitalistas.

Todos esses apontamentos nos fizeram recuperar a questão que lançamos em nossa pesquisa de Mestrado (SOARES, 2006): O que é preciso saber para ensinar música? Fica evidente que o saber técnico é imprescindível, mas que há necessidade de uma formação mais ampla, contemplando aspectos pedagógicos (o que ensinar, como ensinar, como avaliar, dentre outros), competências docentes e conhecimentos em áreas afins, tais como psicologia, antropologia, sociologia etc. Complementamos nossos argumentos com as palavras de Aharonián (2011), pois a formação docente impõe

a imperiosa necessidade de trabalhar sobre ele mesmo, sobre o docente. Entre outros aspectos, exigindo-lhe/exigindo-se uma formação mais ampla possível, fundamentada sobre uma informação séria e sólida, o mais abrangente possível, sobre o fenômeno musical acima de fronteiras e classificações. (AHARONIÁN, 2011, p. 6).

Os desafios da formação docente se estendem para as questões voltadas ao ensino dos alunos com NEE: é preciso discutir sobre as diferentes práticas, sobre as teorias que as sustentam, buscando ir além das questões mais concretas, ou seja, é preciso dar um salto qualitativo para além das adaptações de materiais e/ou utilização de recursos específicos, usualmente entendidas como suficientes para atender a esse público.

Isso significa superar, ainda, a perspectiva biologizante que tende a generalizar os indivíduos, para lidar, de fato, com o aluno concreto. Ao criticar a forma como a Psicologia tem influenciado a Educação, assim diz Saviani (2019):

O professor, na sala de aula, não se defronta com o indivíduo empírico, descrito nas suas variáveis que permitem conclusões precisas, estatisticamente significativas. O professor lida com o indivíduo concreto que é a síntese de inúmeras relações sociais. Assim, esse aluno não se enquadra nos modelos descritos pela psicologia, pois o indivíduo empírico é uma abstração, pressupõe um corte no qual se definem determinadas variáveis que compõem o objeto estudado. O professor não pode fazer esse tipo de corte. O aluno se depara diante dele vivo, inteiro, concreto, e é em relação a esse aluno que ele tem de agir. É esse aluno que ele tem de educar (SAVIANI, 2019, p. 183).

Não podemos nos esquivar da discussão sobre a necessidade de se repensar a Educação Musical, bem como a função social da Educação, da escola e da atuação docente. Diante da diversidade humana e conscientes das desigualdades geradas pelos processos históricos e sociais, esperamos ter trazido algumas contribuições para qualificar o debate, em uma perspectiva crítica e inclusiva.

Agora, à guiza de conclusão e neste momento de catarse, faremos o exercício de voltar ao ponto de partida, especialmente à definição de Pedagogia Musical Aberta, apresentada originalmente em espanhol, por Simonovich (2018, p. 37), e depois em português, por Brito (2018a, p. 29/30) para analisarmos de maneira concreta. Vamos detalhar alguns dos pontos dessa definição para apresentar nossas considerações finais.

Abertura significa não se vincular a modelos, sem ignorá-los, no entanto

Durante todo nosso estudo, discorremos sobre a problemática dos modelos em Educação Musical, os quais podem levar a práticas enrijecidas. Entendemos que vincular-se a modelos que se sustentam na lógica do padrão, da repetição, do repertório pré-determinado e na conduta autoritária dos professores pode comprometer o desenvolvimento da Musicalidade.

Para compreender essa ideia, foi necessário analisar o que os termos Educação Musical e Musicalização representam no campo acadêmico para, a partir daí, fortalecer a concepção de que um complementa o outro, sugerindo que a área seja nomeada e reconhecida como **Educação Musical**, o que valida sua presença na Educação Escolar, dentre outras coisas.

Discorremos sobre as imposições do neoliberalismo e da globalização, as quais, na contramão das propostas abertas e flexíveis, apresentam métodos, modelos e propostas de atividades infalíveis e prontas para o consumo imediato dos professores, desconsiderando as particularidades dos contextos e as singularidades das pessoas que fazem parte deles. As palavras de Gainza foram essenciais para compreendermos o quanto isso é prejudicial para o contato com a verdadeira essência da Música.

Ficou evidente, porém, que não há como ignorar as diversas propostas e modelos que são constantemente apresentados, porém é preciso ter clareza das bases teóricas para poder identificar aqueles que são compatíveis ou não com elas.

Ampliar a nossa visão, discernindo entre o que é aceitável e o que é preciso descartar

Conhecer e refletir sobre a historicidade da Educação Musical e da PMA, assim como fazer a incursão nas publicações do FLADEM nos permitiu compreender que a abertura também implica identificar pontos importantes mesmo em ideias aparentemente contrárias a ela. Assim, ao apresentar o Modelo Conservatorial e os Métodos Ativos, fomos identificando seus pontos positivos e pontos negativos de forma contextualizada, inferindo que a PMA pode se constituir como uma nova ideia pedagógica, não apenas na esfera da prática. Isso reforça o entrelaçamento com a PHC, pois não há como compreender um determinado assunto sem situá-lo dialética e historicamente.

Entendemos ser aceitável a realização de propostas que tenham como base o repertório europeu desde que essas não sejam hegemônicas. Entendemos ser aceitável apresentar repertórios de outros povos, particularmente dos povos originários da América Latina, desde que isso não seja feito de modo folclorizado, como se fosse algo exótico, mas sim, com a devida contextualização histórica, valorizando a sua importância para a nossa formação e constituição cultural. Entendemos que é preciso descartar a repetição de repertório, a interpretação mecânica, a reprodução de propostas que, mesmo sendo divertidas, nada agregam em termos de conhecimento musical.

Abertura é eliminar preconceitos, arrogâncias e dogmatismos, aceitando outros modos de organização do ensino

As práticas em sala de aula e a teoria que as alicerça devem sempre considerar os sujeitos concretos que ali estão, não aqueles apresentados em manuais ou textos que não consideram a realidade. Eliminar preconceitos, então, significa reconhecer que os alunos são sujeitos históricos, imersos em uma cultura, a qual deve ser partilhada em sala de aula. Eliminar arrogâncias também significa compreender que não há uma verticalidade no saber, mas sim, diferentes modos, os quais devem ser considerados no encontro entre professores e alunos.

A real abertura é mental, é a aceitação, a compreensão e o reconhecimento da diversidade estética, filosófica, pedagógica, ideológica e musical

Identificamos que a diversidade é algo inerente à humanidade e que as diferentes manifestações artísticas e culturais a constituem e a enriquecem. Também apontamos a necessidade de compreender a construção histórica da normalidade e da anormalidade para romper com estereótipos e paradigmas que apenas contribuem para os processos de exclusão.

A abertura mental implica, ainda, a compreensão de que a atuação docente não se sustenta só pelas atividades práticas, pois estas devem estar alicerçadas em concepções teóricas sólidas. Para tanto, é preciso dar atenção para a formação desses profissionais, a qual não pode ficar mais restrita a um determinado tipo de modelo. É preciso oferecer uma formação ampla e contextualizada.

Compreender e reconhecer a diversidade, em todas as suas dimensões, é essencial para a prática docente. Reconhecer a desigualdade como resultado das questões socioeconômicas e não dos possíveis dons ou talentos inatos é mais do que obrigação, é uma condição.

É, também, a predisposição para agregar e utilizar novas experiências, para experimentar novas propostas e atender às demandas emergentes

Nas primeiras aproximações com os escritos sobre a PMA, identificamos muitas menções ao saber do cotidiano e ao saber emergente, o que, de início, nos fez compreender que havia uma valorização exagerada desse saber em detrimento da teoria. Aos poucos, e com maior fundamentação teórica, identificamos que, ao estarem abertos a novas possibilidades, professores e alunos podem construir novos significados, saindo transformados de cada momento de encontro com a linguagem musical, confirmando o que Saviani (1997) expõe quando diz que há uma heterogeneidade no momento inicial e uma homogeneidade no ponto de chegada, já que não se pode negar que professores e alunos têm saberes distintos.

Isso porque ambos são agentes sociais, tendo a cultura e a produção humana como algo que os une, porém com saberes diferenciados a depender das experiências vividas, mas sem que haja uma hierarquia desses saberes. Professores precisam compreender que a aprendizagem ocorre pelo processo de incorporação de saberes, os quais vão sendo transformados e tornando-se cada vez mais complexos.

Limitar-se apenas ao conhecimento do passado ou, em oposição, limitar-se ao espontâneo, ao emergente, apenas, é limitar o potencial de desenvolvimento humano. Cabe a cada professor a responsabilidade de apresentar aos grupos de alunos todo o conhecimento possível.

O contrário da abertura é o fechamento, a limitação, a estagnação.

Fechamento é não olhar para os lados, nem para frente ou para trás. É ficar na zona de conforto, fazendo mais do mesmo.

Limitação é não compreender que Educação e Sociedade têm uma relação de interdependência, têm uma relação dialética. É não compreender a importância dos condicionantes sócio-históricos no processo de humanização.

Estagnação é não ter uma postura crítica; é naturalizar a discriminação, a exclusão; é ficar limitado a práticas criadas e/ou propostas por outras pessoas e apenas reproduzi-las. É a repetição mecânica, sem contexto, sem expressão.

A abertura pedagógica é uma posição humanista em Educação.

Ao assumir uma posição humanista, validamos a importância e o direito de uma Educação laica, gratuita e de boa qualidade para todas as pessoas. Isso significa reconhecê-las como seres históricos, que produzem sua própria humanidade. Significa, ainda, reconhecer as contradições presentes na nossa história, entendendo-as como processos inerentes à condição humana.

Só com uma verdadeira compreensão de que pessoas, historicamente situadas, com seus interesses e suas necessidades, são elementos essenciais da Educação vamos romper com estereótipos, com modelos enrijecidos, com ideias totalitárias. Só com a busca pela verdadeira abertura poderemos reconhecer os limites impostos à Educação e nos impor contra eles, em prol da real mudança.

Assim, seguiremos advogando em defesa da Pedagogia Musical Aberta enquanto ideia pedagógica, com potencial transformador.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Thiago Xavier de. **Música e educação escolar**: contribuições da estética marxista e da pedagogia histórico-crítica para a educação musical. 2018. Tese (Doutorado em Educação Escolar),- Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Campus Araraquara, 2018.
- ABREU, Thiago Xavier de; DUARTE, Newton. A notação musical e a relação consciente com a música: elementos para refletir sobre a importância da notação como conteúdo escolar. **Revista da ABEM**, v. 28, p.65-80, 2020. DOI: 10.33054/ABEM20202804
- ÁGUILA, Ivan M. P. Improvisación, una herramienta para la educación musical. *In*: BORNE, Leonardo. **Memória del XXIII Seminario Latinoamericano de Educación Musical del FLADEM**. Ciudad de Guatemala: Editorial Avanti. 2018, p. 79-81
- AHARONIÁN, Coriun. **Educación, arte, música**. 1.ed. Uruguay: Ediciones Tacuabé, 2004. _____. **La enseñanza de la música y nuestras realidades**. Versão preparada para o XVII Seminário Latino-americano de Educação Musical do FLADEM, realizado em novembro/dezembro de 2011.
- ALVES, Elder M. Crítica e resignação. O trânsito constante entre categorias nativas e categorias analíticas: a força política e estética da categoria *indústria cultural*. **Latitude**, vol 2, n.1, p 82-105, 2008. Disponível em <https://www.seer.ufal.br/index.php/latitude/article/view/123>
- AMATO, Rita de Cássia F. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Revista Opus**, v. 12, p. 144-166, 2006.
- ANGELUCCI, Carla Biancha. Medicalização das diferenças funcionais - continuísmos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente - SP, v. 25, n. 1, p. 116-134, jan./abr, 2014.
- ASNIS, Valeria P. **Habilidades rítmicas para crianças com Autismo com procedimentos de análise do comportamento aplicada**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial). - Universidade Federal de São Carlos, Campus São Carlos, 2018.
- BALDERRABANO, Sergio. El maestro de música como músico. *In*: SIMONOVICH, Alejandro (org). **Apertura, identidad y musicalización**: bases para una educación musical latinoamericana. 2. ed. Lima, Peru: Foro Latinoamericano de educación Musical, p. 69- 77, 2018.
- BARBOSA, Maria Flávia S. Vigotski e a Psicologia da Arte: horizontes para a Educação Musical. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 39, n. 107, jan-abr, p. 31-44, 2019.
- BARBOSA, Walmir. **Marxismo**: história, política e método. São Paulo: Livro Distribuído, 2013. Disponível em: https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/934138/mod_resource/content/1/elementos%20b%C3%A1sicos1.pdf . Acesso em: abr. 2020.

- BARROS, Fábio C. S. O ensino de violão para iniciantes e o modelo aberto artístico de musicalização: composição de uma peça instrumental usando desenhos inventados de mão esquerda. FLADEM. **Memórias do XXI Seminário Latinoamericano de Educação Musical. Música e contemporaneidade: desafios, motivações e possibilidades para o educador musical latino-americano.** Rio de Janeiro, Brasil, 2015, p. 82-92.
- _____. **Pedagogias abertas e o modelo artístico no ensino do violão para iniciantes.** 2017. 198f. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade de São Paulo. Programa de Pós Graduação em Música - Escolas de Comunicações e Artes. São Paulo, 2017.
- _____. **Pedagogias abertas e o modelo artístico no ensino do violão para iniciantes**
- BORNE, Leonardo; SOTO, Lilia R.; BATRES MORENO, Ethel (org). **Memorias del XXIV Seminario Latinoamericano de Educación Musical del FLADEM.** 2018, p. 117-120.
- BAS, Analia. Prólogo a la primera edición: Haciendo camino. *In:* SIMONOVICH, A.(org). **Apertura, identidad y musicalización: bases para una educación musical latinoamericana.** 2. ed. Lima, Peru: Foro Latinoamericano de educación Musical, 2018, p. 9-10.
- BATISTA, Leonardo M. Por uma educação musical contra colonial. **Revista FLADEM Brasil**, vol.1, n. 2, jul 2020. Disponível em <https://www.fladembrasil.com.br/rfb>
- BATRES MORENO, Ethel M. **Notas sobre educación musical.** Guatemala: AVANTI, 2010.
- _____, GAINZA, Violeta Hemsy (org.). **La formación del educador musical latinoamericano.** - 1a. ed. - Guatemala, C.A:Avanti - FLADEM, 2015.
- _____(org). **Breve estudio comparativo sobre la formación del educador musical latinoamericano.** - 1a. ed. - Guatemala, C.C.; Avanti - FLADEM, 2016.
- BELING, Rafael R. **O desenvolvimento da criação musical à luz da psicologia histórico-cultural: contribuições para a Educação Musical.** Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, 2017.
- BELLOCHIO, Cláudia R. Formação de professores de música: desafios éticos e humanos para pensar possibilidades e inovações. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 36, p 8-22, jan./jun. 2016.
- BENEDETTI, Kátia S.; KERR, Dorotea M. A Educação Musical sob a perspectiva da Pedagogia Histórico -Crítica. **Música Hodie**, v. 10, n.2, p. 71-90, 2010.
- _____. A psicopedagogia de Vigotski e a educação musical: uma aproximação. **Marcelina:** Revista do Mestrado em Artes Visuais da Faculdade Santa Marcelina. São Paulo: Fasm, n.3, p.80-97, 2012. Eu-você etc. Disponível em http://www.artenaescola.com/links/documentos/Marcelina3_80-97.pdf Acesso em out 2022.
- BOGAERTS, Jeanine; ALVARES, Thelma. Educação musical na diversidade. *In:* BORNE, Leonardo. **Memória del XXIII Seminário Latinoamericano de Educación Musical del FLADEM - 2017.** Ciudad de Guatemala: Editorial Avanti, 2017, p.35-40.
- _____. Aulas de música na EJA -Manguinhos: a educação musical e a formação global do ser humano. *In:* BORNE, Leonardo. **Memória del XXIV Seminário Latinoamericano de Educación Musical del FLADEM.** Ciudad de Guatemala: Editorial Avanti. 2018.
- BOLTRINO, Pedro. **Musica y discapacidad: como “suena” la diversidad funcional?.** Ciudadela: Pedro José Boltrino, 2016.
- _____. **Más puentes, menos muros: experiências y reflexiones en torno del arte y la diversidad funcional.** Ciudadela: Pedro José Boltrino, 2018.

BORGES, Renato. **Ensino de música na escola: tendências pedagógicas e a necessidade da educação musical para o desenvolvimento humano**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação (FE), Programa de pós Graduação em Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018.

BORNE, Leonardo. Editorial da Revista Fladem Brasil. Foro Latino-americano de educação musical. **Revista Fladem Brasil**, Rio de Janeiro, ano 1, v. 1, n. 2, p. 6-8, 2020.

_____. BORNE, Leonardo; SOTO, Lilia R.; BATRES MORENO, Ethel (org).

Memorias del XXIV Seminario Latinoamericano de Educación Musical del FLADEM.

2018. Disponível

em: https://www.fladem.org/files/ugd/9495ee_8d95a14869e24834b180e316eb72b049.pdf.

Acesso em: 15 maio 2020.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 12/8/1971, p. 6377, Brasília. 1971.

_____. Lei Federal n. 9.394 de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1996.

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9394_96.pdf Acesso em: 18 set. 2019.

_____. Lei 11769/2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**. Brasília. 2008a. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-publicacaooriginal-102349-pl.html>. Acesso em: 17 jan. 2020.

_____. MEC/Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado por grupo de trabalho nomeado por portaria 555/2007. Brasília, 2008b. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em: 18 jan. 2020.

_____. **Resolução CNE/CEB n. 2**, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:

https://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf Acesso em: maio 2020.

_____. **Resolução n. 2 CNE/CEB**, de 10 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Disponível em:

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN22016.pdf Acesso em: 15 set. 2019.

BRITO, M. Teresa A. de. **Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

_____. **Música na educação Infantil: propostas para a formação integral da criança**. -São Paulo: Peirópolis, 2003.

_____. **Por uma educação musical do pensamento: novas estratégias de comunicação**. 2007. Tese (Programa de Comunicação e Semiótica). - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2007.

_____. FLADEM - Fórum Latinoamericano de Educação Musical: Por uma Educação Musical Latino-americana. In: SIMONOVICH, Alejandro (org). **Apertura, identidad y musicalización: bases para una educación musical latinoamericana**. 2. ed. Lima, Peru: Foro Latino-americano de educación Musical, 2018a, p. 17-34.

_____. Ondas: um possível caminho para refletir sobre as experiências musicais nos territórios da educação musical. **Musichildren Proceedings of the 1st International Conference Music for and by children**, p.219-226, 2018b. Disponível em:

<https://proa.ua.pt/index.php/musichildren/article/view/1237> Acesso em: abr. 2021.

_____. **Um jogo chamado música**: escuta, experiência, criação, educação. São Paulo: Peirópolis, 2019.

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. trad Maria Thereza R. C. Barrocas. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CAREGNATO, Caroline. Relações entre a Teoria Espiral do Desenvolvimento Musical e a Epistemologia genética. **Scheme, Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética**, v. 5, n.1, p. 128-146, jan-jul. 2013.

CERQUEIRA, D. L.; ZORZAL, R. C.; ÁVILA, G. A. de. Considerações sobre a aprendizagem da performance musical. **Per Musi, Revista Acadêmica de Música**, Belo Horizonte, n.26, p.94-109, jul., dez, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/pm/a/WDJYfRMwwDq883WCPFY8nsB/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em:15 abr.2022.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação quanto o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan/fev 2019.

COLARES, Anselmo A.; LOMBARDI, José Claudinei. Fundamentos da pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. **Pedagogia histórico-crítica e a prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021, p. 39-64.

CORDEIRO, Jaime F. P. **Falas do novo, figuras da tradição**: o novo e o tradicional na educação brasileira (anos 70 e 80). São Paulo: Editora UNESP, 2002.

CORONEL, Mabel L. La necesidad de visitar la educación musical desde y para latinoamerica. In BATRES, Ethel; GAINZA, Violeta H. (org.). **La formación del educador musical latinoamericano**. n. 1. Guatemala, C.A: Avanti – FLADEM, 2015, p. 75-88.

COSTA, Yuri C. I. **Educação musical, marxismo e o conflito entre a reprodução e a superação do Capital**. 2012. Dissertação (Mestrado em Música). - Universidade Federal da Paraíba, CCHLA, João Pessoa/PB, 2012.

CUNHA, Elisa da S. e. **Compreender a escola de música como instituição**: um estudo de caso em Porto Alegre- RS. 2009. Tese (Doutorado em Música). - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Porto Alegre, 2009.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994. Disponível em
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em jul 2022.

DELALANDE, François. **A música é um jogo de criança**. Trad. Alessandra Cintra. São Paulo: Peirópolis, 2019.

DE VINCENZI, Alejandro. La formación del educador musical latinoamericano. In BATRES, Ethel; GAINZA, Violeta H. (org.). **La formación del educador musical latinoamericano**. n. 1. Guatemala, C.A: Avanti – FLADEM, p. 31-40, 2015.

_____. Sistema vs. sistema: colonialismo acadêmico e identidade cultural. *In*: SIMONOVICH, Alejandro (org). *In Apertura, identidad y musicalización: bases para una educación musical latinoamericana*. 2. ed. Lima, Peru: Foro Latinoamericano de Educación Musical, p. 59-67, 2018.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Braziliense, 2007 (Coleção Primeiros Passos).

_____; BARBOSA, Livia; SANTOS, Wederson R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. **Sur - Revista Internacional de direitos humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009, p. 65-77. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sur/a/fPMZfn9hbJYM7SzN9bwzysb/?lang=pt> Acesso em: 15 maio 2022.

DOMINGUES, Glauber R.; BATISTA, Leonardo M. Fladem Brasil: ações de resistência em meio à Pandemia de Covid -19. **Revista Música**, v.20, n. 2, dez., 2020. Dossiê Música em Quarentena, Universidade de São Paulo.

_____. A criação musical na perspectiva das pedagogias musicais abertas. **Revista Orfeu**. Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 48-77, set. 2021.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Caderno CEDES**, 19 (44), abril, 1998. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>. Acesso em outubro/2022.

_____. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, set/out/nov/dez, 2001, p. 35-40

_____. O construtivismo seria pós-moderno ou o pós-modernismo seria construtivista? (análise de algumas ideias do "construtivismo radical" de Ernest Von Glaserfeld). *In*: DUARTE, N. (org) **Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, p. 87-106, 2005, (Coleção polêmicas do nosso tempo, 77).

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?:** quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1ed. Reimpressão. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleções polêmicas do nosso tempo, 86)

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 33-49, 2010,.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea)

DUCROQUET, Elaine B. dos S. **Jogos de improvisação musical: a voz em processos de criação e experimentação**. 2019. Dissertação (Mestrado em Música). - Programa de Pós Graduação em Música - Escolas de Comunicações e Artes - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

ELOY, Adriana C. M.; COUTINHO, Luciana C. S. O direito à educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e a educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v.33, p. 1-20. 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41161>

Acesso em: maio 2022.

ESCALONA, Behomar G.R. Voz, instrumentos, cuerpo y el movimiento. Descubrir, crear y recrear caminos y recursos pedagógicos para la enseñanza de la música. *In*: BORNE,

- Leonardo; SOTO, Lilia R.; BATRES MORENO, Ethel (org). **Memorias del XXIV Seminario Latinoamericano de Educación Musical del FLADEM**. 2018, p. 186-187.
- ESPERIDIÃO, Neide. Educação profissional: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, n. 7, p. 69-74, 2002.
- _____. **Educação musical e formação de professores**: suíte e variações sobre o tema. Tese (Doutorado em Educação). - Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, 2011.
- FANTINI, Renata S.; JOLY, Ilza Z. L.; DE ROSE, Tania M. S. Educação Musical Especial: produção brasileira nos últimos 30 anos. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 24, n. 36, p. 36-54, Jan/Jun., 2016.
- FERREIRA, Nathalia B. de P. A arte e a formação humana: implicações para o ensino de literatura. *In*: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias [on-line]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 121- 138, 2010.
- FIGUEIREDO, Sérgio L. F. A educação musical no século XX: os métodos tradicionais. *In* JORDÃO, G.; ALLUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. M. (coord.). **A Música na escola**. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações, p. 85 - 87, 2012.
- FLADEM. **Acta Constitutiva**. 1995. Disponível em <https://www.fladem.org/documentos-institucionales>. Acesso em nov 2022
- _____. **Funcionamiento de las secciones nacionales**. 2006. Disponível em <https://www.fladem.org/documentos-institucionales>. Acesso em nov 2022.
- _____. **Protocolo Acadêmico y de Ética Institucional**. 2010. Disponível em <https://www.fladem.org/documentos-institucionales>. Acesso em nov 2022
- _____. **Memórias do XXI Seminário Latinoamericano de Educação Musical. Música e contemporaneidade**: desafios, motivações e possibilidades para o educador musical latino-americano. Rio de Janeiro, Brasil, 2015. Disponível em: https://www.fladembrasil.com.br/files/ugd/87e8e0_131932af45474eedaaf842d42cf799f4.pdf. Acesso em: 15 set. 2020.
- _____. **Memórias do XXII Seminário Latinoamericano de Educación Musical**. Pedagogías Musicales Abiertas en Latinoamérica: mitos, utopías y realidad. Buenos Aires, Argentina, 24 a 28 de julho de 2016.
- FONTEERRADA, Marisa T. O. La educación musical en el Brasil: su significación en el nuevo milenio. *In*: GAINZA, Violeta H.; NAVAS, Carmen M. Mendéz (org). **Hacia una educación musical latinoamericana**. San Jose, CR. Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO, 2004, p. 20-27.
- _____. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- _____. Raymond Murray Schafer: o educador musical em um mundo em mudança *In* MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.) **Pedagogias em Educação Musical**. . Curitiba: Ibpex, 2011, p.275-303.
- FRANÇA, Gustavo R. A Teoria espiral do desenvolvimento musical e a epistemologia Genética: relações e dissociações entre os pensamentos de Keith Swanwick e Jean Piaget. **Anais...** V SIMPOM, 15 a 28 de maio de 2018, Simpósio Brasileiro de Pós-graduandos em Música, p. 145-156. Disponível em <http://seer.unirio.br/index.php/simpom/article/view/7715> Acesso em 05 fev 2022.

- FRANÇA, Tiago H. Modelo social da deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *In Lutas Sociais*, São Paulo, vol.17, n. 31. p. 59-73, jul./dez. 2013.
- FREITAS, Luiz Carlos. A internalização da exclusão. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, set. 2002. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/BBTXBmMzZdKRNP9wQFgCPyN/?lang=pt&format=pdf>
 Acesso em: nov. 2022.
- FREITAS, Marcos Cezar. Mercadores de *eficiências* e resultados: alta performance contra a escola pública e seu esforço para inclusão de crianças com deficiências. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, e 230074, p. 1-24, 2018. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rBJNMzRPPQdnG43TN3khhZq/?lang=pt>. Acesso em: nov 2022.
- GAINZA, Violeta H. **Estudios de psicopedagogia musical**. Trad. Beatriz A. Cannabrava. São Paulo: Summus, 1988.
- _____. La educación musical superior en Latinoamérica y Europa latina durante el siglo XX. *In Dialnet*, n 3, e 2174-8837, 1999. ISSN 1138-3984.
- _____. **Pedagogía musical: dos décadas de pensamiento y acción educativa**. Buenos Aires/ Argentina: Editorial Distribuidora Lumen, 2002.
- _____. La educación musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena*, Año LVIII, n. 201, p. 74-81, Enero-Junio, 2004a. Disponível em:
<https://revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/view/12449>
 . Acesso em: Nov 2022.
- _____. ; NAVAS, Carmen M. Mendéz (org). **Hacia una educación musical latinoamericana**. San Jose,CR. Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO, 2004b.
- _____. Problemática actual e perspectivas de la educación musical para el siglo XXI. *In* GAINZA, Violeta H. ; NAVAS, Carmen M. Mendéz (org). **Hacia una educación musical latinoamericana**. - 1ed. - San Jose, CR. Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO, 2004c, p. 14-19.
- _____. Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. **Revista de Estudios Historicos (Ediciones Universidad de Salamanca)**, v. 16, p 33-48, 2010. ISSN: 0214-3402.
- _____. Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 25, p. 11-18, jan. jun. 2011.
- _____. FLADEM - 20 años (1995-2015). IN FLADEM. 2015. *In Memórias...XXI* Seminário Latinoamericano de Educação Musical. Música e contemporaneidade: desafios, motivações e possibilidades para o educador musical latino-americano. Rio de Janeiro, Brasil, 2015a.
- _____. Prefácio. *In*: BATRES, E.; GAINZA, V. H. (org.) **La formación del educador musical latinoamericano**. Guatemala, C.A.; Avanti - FLADEM, p. 13-17, 2015b.
- _____. Movimientos y tendencias en la educación musical en la era de la diversidad: una mirada crítica. *In*: BATRES, E.; GAINZA, V. H. (org.) **La formación del educador musical latinoamericano**. Guatemala, C.A.; Avanti - FLADEM, p. 89-102, 2015c.
- _____. Pedagogías musicales abiertas: un concepto en construcción. *In*: DOMINGUES, G. R.; MERTZIG, P. (editores). **Revista FLADEM Brasil**, ano 1, n. 1, jan, p. 4-5, 2020.

- GONÇALVES, Augusto C. A. B. **Educação musical na perspectiva histórico-cultural de Vigotski: a unidade educação-música.** 2017. Tese (Doutorado em Educação). - Universidade de Brasília, 2017.
- GOULD, Stephen J. **A falsa medida do homem.** Tradução de Valter L. Siqueira. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.
- GROUT, Donald J; PALISCA, Claude V. **História da Música Ocidental.** Tradução de Ana Luísa Faria. Lisboa: Gradiva Publicações Ltda., 1997.
- GÜELL, Mario A. Móviles sonoros y creativos. *In:* BORNE, Leonardo, SOTO, Lilia R.; BATRES MORENO, Ethel (org). **Memorias del XXIV Seminario Latinoamericano de Educación Musical del FLADEM** – 2018, p. 172-173.
- HERÊNCIO, Diego L. F.; WOLFFENBÜTTEL, Cristina R. Aprendizado Musical: dom, talento ou hereditariedade? **Revista da FUNDARTE**, Montenegro, ano 17, n. 34, p. 166-180. Ago./dez. 2017. Disponível em <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/463>
Acesso em: nov. 2022.
- ILARI, Beatriz. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 18, p. 35-44, out. 2007.
- _____. Shinichi Suzuki: a educação do talento. *In:* MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.) **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: Ibpx, 2011, p.185-218.
- JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil.** 2. ed. Campinas/SP: Editora Autores Associados, 1992. (Coleção Educação Contemporânea)
- IRIARTE, Andrea T. Incidencia de las pedagogias musicales abiertas en la formación docente Uruguay. *In:* BATRES, E.; GAINZA, V. H. (org.) **La formación del educador musical latinoamericano.** Guatemala, C.A.; Avanti - FLADEM, p. 41-59, 2015.
- KANDLER, Maira A.; GUMS, Luana M.; SCHAMBECK, Regina F. A formação do professor de música para atuação em diversos contextos: múltiplos olhares. *In:* SOARES, José N.; SCHAMBECK, Regina F.; FIGUEIREDO, Sérgio (org) **A formação do professor de música no Brasil.** Belo Horizonte: Fino Traço, 2014, p. 95-116.
- KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, mar., p. 43-51. 2004.
- KOELLREUTTER, Hans J. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. *In* KATER, Carlos (org.). **Cadernos de estudo: educação musical.** Belo Horizonte: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG, p. 53-59, 1997. Disponível em https://drive.google.com/file/d/1SvLRHoG9E67jxHaPS7_J_leqshaklGIH/view Acesso em Nov 2022.
- LEPIKSON, Maria de Fátima; VIEIRA, Roberto C. Educação e marginalização: um estudo sobre as teorias críticas e não críticas em educação. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v.02, n. 03, p. 79-92, jan/jun 2019.
- LOMBARDI, José C. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em debate.** Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42; agosto/2010.
- _____. **Embates marxistas: apontamentos sobre a pós-modernidade e a crise terminal do capitalismo.** Campinas. SP: Librum, Navegando, 2012.

LOUREIRO, Alicia M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LOURO, Viviane dos S. **A educação musical unida à psicomotricidade como ferramenta para o neurodesenvolvimento de pessoas com transtorno do espectro autista**. Tese (Doutorado em Ciências) - Programa de Pós -Graduação em Neurologia e Neurociências. Universidade Federal de São Paulo, Escola Paulista de Medicina. São Paulo, 2017.

_____. **Jogo e atividades para a educação musical inclusiva**. - 1. ed. -- São Paulo: editora Som, 2018.

MAFFIOLETTI, Leda. Musicalidade, mitos e educação. In: GHIENA, Alejandro Pereira; JACQUIER, Paz; VALLES, Mónica; MARTÍNEZ, Mauricio. Edit. **Musicalidad humana: debates actuales en evolución, desarrollo y cognición e implicancias socio-culturales**. Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música, Argentina, 2011, p. 373-382.

MÁLAGA, Armando S. Aportes para un balance de la educación en el Peru. In: GAINZA, Violeta H.; NAVAS, Carmen M. Mendéz (org). **Hacia una educación musical latinoamericana**. San Jose, CR. Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO, 2004, p. 114-120.

MARSIGLIA, Ana Carolina G.; MARTINS, Lígia M. Contribuições da pedagogia Histórico-Crítica para a formação de professores. **Germinal: Marxismo e Educação em debate**. Salvador, v. 5, n. 2, p. 97-105, dez. 2013.

MARTINEZ, Elizabeth C. Educação musical e contemporaneidade: entrevista com Violeta Hemsy de Gainza. **Revista Espaço Intermediário**. São Paulo, v. 1, n. 11, p. 12-15, novembro, 2010.

MARTINS, Lígia M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **Anais... 29a. Reunião Nacional da ANPED**, 15 a 18 de outubro de 2006. Disponível em:

<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Res.pdf> Acesso em: nov. 2022.

_____. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, L.M.; DUARTE, N. (orgs). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias [on-line]**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 13-32.

_____. Os fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico Crítica e os fundamentos pedagógicos da Psicologia Histórico Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013.

MARTINS, L.M.; RABATINI, Vanessa G. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política**, v. 11, n. 22. Jul./dez. p. 345-358. 2011.

MATEIRO, Teresa. John Paynter: a música criativa nas escolas. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org.) **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IbpeX, 2011, p. 243-273. _____; ILARI, Beatriz (org.) **Pedagogias em Educação Musical**. Curitiba: IbpeX, 2011. (Série Educação Musical)

MESQUITA, Afonso M. de. Os conceitos de atividade e necessidade para a Escola Nova e suas implicações para a formação de professores. In: MARTINS, Lígia M.; DUARTE,

Newton (orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias.** São Paulo: Cultura acadêmica, 2010, p. 63 - 82.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva: contextos sociais.** Trad. Windy Brazão Ferreira. Porto Alegre: Artes, 2003.

MOREIRA, Tamya de O. R. **Escola nova e educação musical: um estudo através da imprensa pedagógica no entre-guerras.** 2019. Tese (Doutorado em Música) - Escola de Comunicações e Artes, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2019.

NAVARRO, Daniel. **Psiquiatria y nazismo: historia de un encuentro.** Cuidado Autónoma de Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo, 2010.

NAVAS, Carmen M. Mendéz (org). Prólogo. In GAINZA, V. H.; NAVAS, C.M. (org). **Hacia una educación musical latinoamericana.** - 1ed. - San Jose, CR. Comisión Costarricense de Cooperación con la UNESCO, 2004.

_____. El educador musical hoy. In: BATER MORENO, Ethel; GAINZA, Violeta Hemsy (org.). **La formación del educador musical latinoamericano.** - 1a. ed. - Guatemala, C.A:Avanti - FLADEM, 2015.

NEVES, Maria Tereza S.; BARROS FILHO, Eduardo D.; REIS, Carla S. Conservatórios estaduais de música de Minas Gerais: o Estado da arte. In: ROCHA, Edite et. al. **3º Nas Nuvens... Congresso de Música: anais.** Escola de Música da UFMG, Belo Horizonte/MG, 2017, p. 254-267. Disponível em: <https://musicanasnuvens.weebly.com/3ordm-nas-nuvens-2017.html> Acesso em: 19 dez. 2021.

PADILHA, A. M. L.; SILVA, R. H. dos R. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **Nuances: estudos sobre educação.** Presidente Prudente/SP, v. 31, n.esp 1, esp 062020, p. 103-125, dez 2020.

PALÁCIOS, Agustina. **El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.** Madrid: Cermi, 2008.

PASQUALINI, Juliana C.; MARTINS, Lígia M. Fundamentos psicológicos da Pedagogia Histórico-crítica. In: LOMBARDI, J. C.; COLARES, M. L. I. S.; ORSO, P. J. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2021, p. 83-106.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão popular, 2011.

PEDERIVA, Patrícia L.M. **A atividade musical e a consciência da particularidade.** Tese (Doutorado em Educação). - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2009.

_____; GONÇALVES, Augusto C. A. B. Educação musical na perspectiva histórico-cultural: uma didática para o desenvolvimento da musicalidade. **Obutchénie - Revista de Didática e Psicologia Pedagógica.** Uberlândia. v. 2, n. 2, p. 314-338, maio/ago, 2018.

PENNA, Maura A função dos métodos e o papel do professor: em questão, “como ensinar música”. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (org). **Pedagogias em Educação Musical.** Curitiba: Ibpex, 2011, p. 13- 24 (Série Educação Musical)

_____. **Música(s) e seu ensino.** 2ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina 2015.

_____. Mais do que tocar e ler partitura: ampliando a concepção de música na licenciatura. **Anais...** XXVII Congresso Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM). Campinas, 2017. Disponível em: <http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/27anppom/cps2017/paper/view/4649>. Acesso em: 15 nov. 2019.

PEREIRA, Marcus Vinícius M. Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 22, n. 32, p. 90-103, jan/jul 2014.

PIEKARSKI, Teresa C. T. **Processos criativos musicais do estudante com deficiência intelectual no contexto escolar**. 2020. Tese (Doutorado em Música). - Universidade Federal do Paraná, Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós -graduação em Música. - Curitiba, 2020.

PRATES, Jane C. O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social: uma relação necessária. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 11, n. 1.p. 116-128, jan-jul 2012.

QUEIROZ, Luís R. S. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. *In* **Revista da ABEM**, v. 25, n. 39, p. 132-159, 2017.

RENDERS, Elizabete Cristina Costa. Inclusão e direitos humanos: a defesa da educação como um direito fundamental de todas as pessoas. **Revista Mandrágora**, v. 21, n. 2, p. 113-134. 2015. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/MA/article/view/6001> Acesso em: nov 2022.

ROCHA, Ana Cristina R. Criar-se, criando - a criação de si e as práticas de liberdade no encontro entre professores e alunos. *In*: BORNE, Leonardo. **Memória del XXIII Seminário Latinoamericano de Educación Musical del FLADEM**. Ciudad de Guatemala: Editorial Avanti. 2018.

ROCHA, João Gomes. Escolas especializadas em Música: conservatórios, modelo conservatorial e formação de professores. **Anais...** II Congresso Nacional de Educação (CONEDU), vol. 1, 2015. Campina Grande - Paraíba. ISSN 2358-8829.

RODRIGUES, Helena. Avaliação da aptidão musical: viagem em torno de questões históricas e epistemológicas rumo a uma reflexão sobre a actualidade. **Revista Portuguesa de Musicologia**, Lisboa, n. 12, p. 181-210, 2002, ISSN:2183-8410.

SANTOS, Anderson P *et all*. Repensando a educação musical na escola: contribuições da psicologia Sócio-Histórica de Vigotski. *In* **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.6, p. 56763-56783 jun. 2021.

SANTOS, Regina M. S. **Já não chega do modelo de reconhecimento?** Incursões sobre Educação Musical, Pedagogias Abertas e o pensamento de H. J. Koellreutter. *In*: Anais do Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG (SEMPEM). Escola de Música e Artes Cênicas da UFG, Goiânia, 25 a 27 de setembro de 2017, p. 480-489.

SANTOS, Micael C. Pedagogias musicais abertas no contexto das políticas **públicas**: apontamentos sobre a formação docente latinoamericana a partir da Reforma empresarial da educação. **Anais** do XXV Congresso Nacional da ABEM, GT Pedagogias musicais latino-americanas: aberturas e insurgências, 16 a 26 de novembro de 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a natureza e a especificidade da educação**. Comunicação apresentada na Mesa-redonda sobre a “Natureza e especificidade da Educação”, realizada pelo INEP. Brasília, 1984.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 31 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 5)

_____. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. Texto elaborado no âmbito do Projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq para o “Projeto 20 anos do Histedbr”, Campinas/SP, 2005.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan/abr., p. 152-165. 2007.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, jan/abr. 2009, p. 143- 155.

_____; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, set/dez 2010, p. 422-590.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Origem e desenvolvimento da Pedagogia Histórico-Crítica**. Exposição na Mesa Redonda “Marxismo e Educação: fundamento marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica”. VII Colóquio Internacional Marx e Engels, no IFCH - UNICAMP, julho/2012.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a. (Coleção memória da educação).

_____. A pedagogia histórico: crítica, as lutas de classe e a educação escolar. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 25-46, dez. 2013b.

_____. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. (Coleção educação contemporânea).

_____. **Escola e democracia**. - 44 ed. - Campinas, SP: Autores Associados, 2021

SCHAFFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. Trad Marisa Trench de O. FONTERRADA, MAGDA R.; SILVA, MARIA LÚCIA P. G. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

SCHMIDT, Luciana M. **Pedagogia musical histórico-crítica: o desafio de uma compreensão da música através da educação escolar**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, 1995.

SEBBEN, Egon E. **Formação e atuação docente de licenciandos em Música: o contexto do Estado do Paraná**. 2017. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2017.

SILVA, Tomaz T da. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz T. da. (org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73- 102.

SILVA, Régis H. dos Reis. Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para a Educação Especial brasileira. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. 58, p. 78-89, set. 2014.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640380>. Acesso em nov 2022.

_____. Desafios e contribuições da Pedagogia histórico-crítica para uma práxis educativa transformadora da Educação Especial. *In*: LOMBARDI, J.C.; COLARES, M.L.I.S.; ORSO,

- P. J. (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e prática pedagógica transformadora**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2021, p. 201 - 214.
- SILVEIRA BUENO, José Geraldo S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 2. ed. rev. São Paulo: EDUC, 2004.
- SIMONOVICH, Alejandro. Reflexiones acerca de algunos temas de pedagogía y didáctica musical e ideas para la mejora, fortalecimiento y renovación de los modelos pedagógicos-musicales. In: BORNE, Leonardo. **Memória del XXIII Seminario Lationamericano de educación Musical del FLADEM**. Ciudad de Guatemala: Editorial Avanti, 2017, p. 187-192.
- _____. (org). **Apertura, identidad y musicalización: bases para una educación musical latino-americana**. 2. ed. Lima, Peru: Foro Latino-americano de educación Musical, 2018.
- SIRGADO, Angel P. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.
- SOARES, Lisbeth. **Formação e prática docente musical no processo de educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais**. 2006. 128 p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, 2006. Disponível em <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2954?show=full> Acesso em nov. 2022.
- _____. **Música, educação, inclusão: reflexões e práticas para o fazer musical**. Curitiba: Editora InterSaberes, 2020.
- SOARES, José N.; SCHAMBECK, Regina F.; FIGUEIREDO, Sérgio (org). **A formação do professor de música no Brasil**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.
- SOBREIRA, Silvia G. **Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre Educação Musical: investigando o papel da ABEM no contexto da Lei n. 11.769/2008**. 2012. Tese (Doutorado em Educação). - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro 2012.
- SORIA, Lautaro; CANDISANO, José A. Entrevista com Violeta Hemsy de Gainza. **Foro de educación musical, artes y pedagogía**, v.3, n. 4, p. 75-87, 2018.
- SOUZA, Carlos E. **Mitos e possibilidades do ensino de música no contexto escolar: uma análise crítica à luz da teoria histórico-cultural**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas. Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2016.
- TEJERA, Andrea. Incidencia de las Pedagogias Musicales Abiertas en la formación docente uruguaya. In BATRES, Ethel, GAINZA, Violeta Hemsy (org.). **La formación del educador musical latinoamericano**. - 1a. ed. - Guatemala, C.A:Avanti - FLADEM, 2015.
- VARGAS, Erin. Música y sensorialidad. In: BORNE, Leonardo, SOTO, Lilia R.; BATRES MORENO, Ethel (org). **Memorias del XXIV Seminario Latinoamericano de Educación Musical del FLADEM** – 2018, p. 186-187.
- VIEIRA, Lia Braga. A escolarização do ensino de música. **Pro-Posições**, v.15, n. 2(44) - maio/ago. p. 141-150, 2004.
- VIGOTSKI, Lev S. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71,p. 21-44, julho, 2000.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Trad. Denise .R. Sales, Marta K. Oliveira e Priscila N. Marques. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 37, n.4, p. 861-870, dez. 2011.

ZORZAL, Ricieri C. Uma breve discussão sobre talento musical. **Revista Música Hodie**, Goiânia, v. 12. n. 2. p. 201-209. 2012, Disponível em: <https://revistas.ufg>.