Concepções pedagógicas da educação musical brasileira: relações com os campos da Educação e da arte-educação

Eliton Perpétuo Rosa Pereira
(Instituto Federal de Goiás, Goiânia-GO)

Resumo: Este ensaio teórico, de revisão histórica e conceitual, indaga a educação musical como campo pedagógico no Brasil. Para que seja possível o desenvolvimento de análises dos ideários e concepções pedagógicas de trabalhos científicos e também da prática pedagógica de professores, levamos a cabo um estudo teórico e de revisão conceitual sobre as concepções pedagógicas no campo da Educação, nas áreas da arte-educação e da educação musical. Com base na análise de conteúdo, comparamos várias dessas fundamentações no contexto da produção teórica e desenvolvemos descrições sobre a constituição histórica e social das concepções pedagógicas que influenciam o campo do ensino de música no Brasil. Como resultado, apresentamos quadros, imagens e sínteses que descrevem e aglutinam as concepções pedagógicas, relacionando o campo da Educação com as áreas da arte-educação e educação musical.

Palavras-chave: Educação musical. Arte-educação. Brasil. Concepções pedagógicas.

Pedagogical conceptions of Brazilian music education: relations with the fields of education and art education

Abstract: *This theoretical essay appertaining to a historical and conceptual review, investigates music education as a pedagogical field in Brazil. In the interest of developing analyses of pedagogical conceptions and ideas from scientific works as well as the pedagogical practice of teachers, we carried out a theoretical study and conceptual review on pedagogical concepts in the field of education in the areas of art and music education. Based on content analysis, we compared several of these foundations in the context of theoretical production and developed descriptions of the historical and social constitution of pedagogical concepts that influence the field of music education in Brazil. As a result, we present tables, images and syntheses that describe and bring together the pedagogical concepts relating to the field of education within the areas of art and music education.*

Keywords: *Music education; Art education; Brazil; Pedagogical conceptions.*

PEREIRA, Eliton Perpétuo Rosa. Concepções pedagógicas da educação musical brasileira: relações com os campos da educação e da arte-educação. *Opus*, v. 26 n. 1, p. 1-21 jan./abr. 2020. http://dx.doi.org/10.20504/opus2020a2601

Submetido em 26/12/2019, aprovado em 12/03/2020

O objetivo deste ensaio teórico e conceitual é compreender quais são as concepções pedagógicas que influenciaram a área da educação musical, a partir dos campos da Educação, da arte-educação e da própria educação musical. Considera-se que as concepções pedagógicas brasileiras estão amalgamadas na história da educação do país, que recebeu, ao longo dos últimos 500 anos, diversas influências, tanto de movimentos internacionais quanto de movimentos socioculturais e políticos construídos internamente.

Discorremos inicialmente sobre as concepções pedagógicas brasileiras com base em autores que falam a partir dos campos da história da educação, da didática, da filosofia e sociologia da educação. Posteriormente, apresentamos concepções pedagógicas no contexto específico da arte-educação e educação musical, acreditando que os campos da Educação e da arte-educação estabeleceram contatos com os ideários pedagógicos da educação musical.

Com base em técnicas metodológicas advindas da análise de conteúdo[1] (BARDIN, 2011), comparamos várias dessas fundamentações no contexto da produção teórica e desenvolvemos descrições sobre a constituição histórica e social das concepções pedagógicas que influenciam o campo do ensino de música no Brasil. Como resultados, apresentamos quadros, imagens e sínteses que descrevem e aglutinam as concepções pedagógicas, relacionando o campo da Educação com as áreas da arte-educação e educação musical.

A educação brasileira e as concepções pedagógicas

Alguns pesquisadores do campo da Educação no Brasil desenvolveram estudos nos quais interpretam, de modo sistemático, as tendências e as concepções da educação brasileira. Esses reconhecidos pesquisadores, cujas principais ideias estão representadas no Quadro 1, a seguir, desenvolveram suas análises com base em diversos campos de conhecimento ligados à Educação. A partir da didática, temos o trabalho de Libâneo (1985, 1992); a partir da filosofia da educação, temos o trabalho de Luckesi (2011); e, a partir da história da educação brasileira, os trabalhos de Gadotti (1999, 2006) e Saviani (2005, 2013).

<table>
<tr><th colspan="2">Libâneo
(1985, 1992)</th><th>Luckesi
(2011)</th><th colspan="2">Gadotti
(1999, 2006)</th><th colspan="2">Saviani
(2012, 2013)</th></tr>
<tr><td rowspan="4">TRADICIONAL</td><td>Tradicional</td><td rowspan="2">Tendência reprodutora</td><td rowspan="2">METAFÍSICA</td><td rowspan="2">Essência</td><td rowspan="2">NÃO CRÍTICA</td><td rowspan="2">Pedagogia tradicional</td></tr>
<tr><td>Renovada</td></tr>
<tr><td>Renovada não diretiva</td><td rowspan="2">Tendência redentora</td><td rowspan="2">Existência</td><td rowspan="2">Pedagógica produtivista</td></tr>
<tr><td>Tecnicista</td></tr>
<tr><td rowspan="3">PROGRESSISTA</td><td>Libertadora</td><td rowspan="3">Tendência transformadora</td><td rowspan="3">DIALÉTICA</td><td rowspan="3">Consciência coletiva</td><td rowspan="3">CRÍTICA</td><td>Pedagógica nova</td></tr>
<tr><td>Libertária</td><td>Pedagógicas contra-hegemônicas</td></tr>
<tr><td>Crítico-social dos conteúdos</td><td>Pedagogia histórico-crítica</td></tr>
</table>

Quadro 1: Síntese das concepções pedagógicas, segundo autores brasileiros. Fonte: Elaborado pelo autor.

[1] A análise de conteúdo apresenta uma ampla gama de técnicas que contribuem para pesquisas qualitativas, incluindo estudos de revisão teórica e conceitual. Ver trabalhos de PEREIRA; GILLANDERS (2019) e PREZENSZKY; DE MELLO (2019).

Algumas abordagens e tendências pedagógicas citadas pelos autores brasileiros são correspondentes aos estudos sobre tendências e concepções pedagógicas abordadas na literatura mundial. Carbonell Sebarroja (2000), Bertrand (2001), Bertrand e Valois (1994) e Trilla Bernett (2001)[2] são exemplos de referências internacionais cujos trabalhos de síntese das tendências pedagógicas do século XX confluem no tocante à identificação de algumas tendências pedagógicas comuns às abordadas pelos autores brasileiros.

Em relação aos autores brasileiros, apresentados no Quadro 1, relacionamos as ideias de quatro grandes nomes da Educação no Brasil, de modo a mostrar que há uma relação entre suas formas de compreender e classificar as concepções pedagógicas.

As formas de interpretação e compreensão desses autores são confirmadas entre vários outros trabalhos desenvolvidos no contexto da pesquisa em Educação, de modo que essa forma de relacionar as diferentes leituras empreendidas não é algo novo no contexto da pesquisa em Educação no Brasil. Pesquisadores como Aranha (2006), Cambi (1999), Ghiraldelli Jr. (2001), Francisco Filho (2011) e Silva (1993, 2016) vão confirmar essa relação, sendo autores que também adotam classificações equivalentes.

Os trabalhos desenvolvidos na atualidade sobre tendências pedagógicas, principalmente vinculados à arte-educação e à educação musical, tendem a ampliar as concepções trabalhadas por esses autores já citados, de modo que aparentam superar o dualismo apresentado, o que veremos mais à frente. No entanto, essas considerações iniciais são fundamentais para estudos que analisam a história da pedagogia brasileira, que a princípio considera duas concepções em disputa: a concepção tradicionalista/liberal e a progressista/crítica (LIBÂNEO, 1985; SAVIANI, 2005, 2013). Consideramos, assim, que estas identificações também servem para o desenvolvimento de análises das áreas da arte-educação e educação musical.

Libâneo (1985) considera quatro vertentes da pedagogia liberal ou tradicionalista: tradicional/liberal, renovada progressista, renovada não diretiva e tecnicista. O autor nomeia as tendências progressistas em: progressista libertadora, progressista libertária, crítica social dos conteúdos ou histórico-crítica.

Concepções pedagógicas contemporâneas e pós-modernas

A partir dessas concepções pedagógicas modernas (LIBÂNEO, 1985), verifica-se que há alguns pontos comuns entre as abordagens erigidas e consolidadas no século XX, sendo o ponto mais forte a acentuação no poder da razão, da atividade racional, científica e tecnológica – como meio de superação da ignorância e da arbitrariedade. Até o século XX, também havia uma crença nas leituras universais, estruturalistas, e na perspectiva de um conceito fechado de humanidade. Porém, tanto a razão quanto o conceito de ciência tradicional e a concepção de homem vão começar a ser questionados pelas teorias pós-modernas.[3] Esses questionamentos têm por base a crítica ao abafamento das emoções, dos sentimentos, da imaginação, da subjetividade

[2] Jaume Carbonell Sebarroja é pedagogo, jornalista e sociólogo. Foi diretor da revista *Cuadernos de Pedagogía*. Atua na Universitat de Vic – Barcelona (Espanha). Jaume Trilla Bernet é professor titular de Teoria e História da Educação da Universidade de Barcelona (Espanha) e foi vice-presidente da Divisão de Ciências da Educação daquela Universidade. Ex-diretor da revista *Temps d'Educació*. Disponível em: http://www.edmorata.es/autor/carbonell-sebarroja-jaume. Acesso em: set. 2018; https://www.researchgate.net/profile/Jaume_Trilla. Acesso em: set. 2018.

[3] Alguns autores vão abordar o conceito de pós-modernidade com base em análises abrangentes ou a partir de várias áreas de conhecimento; no entanto, verifica-se acentuada presença da Sociologia em Bauman (1998), Harvey (2014) e Lyotard (2009).

e da própria liberdade. Outro elemento que vai sustentar o surgimento de pedagogias pós-modernas é a crítica às consequências da grande acumulação de conhecimento científico, com disciplinas isoladas pela fragmentação do conhecimento e ainda a perda da significação do saber pela dissociação entre ciência, cultura, economia, política e subjetividade.

Nesse sentido, segundo Libâneo e Santos (2010), algumas mudanças ocorreram no mundo, em vários setores da sociedade, as quais levaram ao desenvolvimento de concepções pedagógicas pós-racionalistas, pós-críticas, pós-estruturalistas, que culminaram em pedagogias pós-modernas e contemporâneas emergentes. Entre as principais mudanças, podemos destacar: a) intelectualização e informatização de processos nos setores produtivos; b) novas tecnologias de informação e comunicação, com acesso aberto ao conhecimento; c) demandas específicas de movimentos políticos, novas identidades sociais e culturais; d) mudanças epistemológicas: não separação entre sujeito e objeto, acentuação da linguagem.

Essas mudanças vão incorrer em novas abordagens na educação, e essas novas abordagens vão impactar concepções sobre a formação humana no século XXI, com características como: relativização do conhecimento, foco nos objetivos da aprendizagem, busca pela superação de qualquer tipo de dominação cultural no contexto educativo, busca pela reintegração dos saberes e relativização da natureza humana e de valores.

Libâneo e Santos (2010) vão propor uma classificação das tendências e concepções pedagógicas contemporâneas e pós-modernas, explicando que ainda há certa disputa e conflito entre as várias correntes surgidas, defendendo que a classificação dessas correntes pode ajudar os educadores a compreenderem as várias teorias e tendências educacionais emergentes na atualidade.

As três primeiras correntes são revisões, continuações de concepções já presentes na história da pedagogia, configurando-se também em abordagens que fazem transição entre as pedagogias do século XX e a contemporaneidade. No caso das duas últimas tendências, essas são abordagens mais atuais que merecem atenção aqui neste trabalho, por também influenciarem a área da educação musical na atualidade. Assim, as cinco correntes são: 1) racional-tecnológica, 2) neocognitivista, 3) sociocrítica, 4) holística, 5) pós-moderna.

No Quadro 2, a seguir, apresentamos uma sistematização das tendências pedagógicas contemporâneas e pós-modernas, que coexistem na atualidade, de forma que não se trata de um quadro fixo, atemporal, mas de uma representação que propomos a partir das referências aqui apresentadas.

	Pedagogias do século XX e teorias relacionadas	Conceitos e temáticas abordadas	Autores dos séculos XX e XXI
Racional tecnológica	Behaviorismo, Tradicional, Liberal, Tecnicista, Tecnológica, Epistemologia da prática.	Adaptação, comportamento, técnica, racionalidade, competências, prática, informática, hipermídia, tecnologias da comunicação, educação a distância, aprendizagem em rede, aprendizagem aberta, não formal, aprender a aprender, reprodução, cibercultura.	Leis brasileiras n° 5.540/68 e n° 5.692/71, Skinner, Perrenoud, Zabala, Schön, Tardif, McLuhan, Levy, Castells, Rüdiger.
Neocognitiva	Construtivismo, Pedagogia Renovada, Escola Nova, Não diretiva.	Aprendizagem, desenvolvimento, construtivismo, genética, socioconstrutivismo, cognição, linguagem, inteligência, atividade, psicopedagogia, inteligência emocional, inteligência social, neuropsicologia cognitiva, cibernética.	Piaget, Carl Rogers, Célistin Freinet, Dilthey, Dewey, Anísio Teixeira, Montessori, Decroly, Papert, Vygotsky, Luria, Leontiev, Gardner, Bruner, Goleman, Eisner, Fernando Hernández.

Quadro 2: Síntese das tendências pedagógicas contemporâneas e pós-modernas.
Fonte: Bertrand (2001), Bertrand e Valois (1994), Carbonell Sebarroja (2000), Gómez *et al.* (2006), Souza e Magalhães (2011) e Libâneo e Santos (2010). | Continua...

	Pedagogias do século XX e teorias relacionadas	Conceitos e temáticas abordadas	Autores dos séculos XX e XXI
Sociocrítica	Pedagogia progressista libertadora, Progressista libertária, Crítico social dos conteúdos, Histórico-crítica.	Classes sociais, sociologia, marxismo, teoria crítica, ideologia, determinantes sociais da natureza humana, emancipação, libertação, multiculturalismo, contestação, resistência, ecologia, identidade, gênero, feminismo, raça, etnia, diversidade cultural, teoria *queer.*	Marx, Engels, Freinet, Gonzáles Arroyo, Makarenko, Charlot, Suchodoski, Manacorda, Snyders, Saviani, Libâneo, Gadotti, Newton Duarte, Adorno, Marcuse, Horkheimer, Habermas, Paulo Freire, Giroux, Apple.
Fenomenológica	Fenomenologia, Existencialismo, Idealismo, Filosofia analítica.	Fenomenologia, existencialismo, ser, fenômeno, subjetividade, consciência, interpretação, percepção, corpo, saúde, cuidar, poesia, arte, imaginação, experiência.	Husserl, Heidegger, Max Scheler, Merleau-Ponty, Ficht, Sartre, Bachelard .
Holística	Holismo, Teoria da complexidade, Naturalismo, Ecopedagogia, Conhecimento em rede.	Holismo, consciência comunitária, ecologia, complexidade, teoria naturalista, auto-organização, rizoma, incertezas, ecopedagogia, cidadania planetária, conhecimento em rede, cidadania planetária, transdisciplinar, Sensocomunização.	Lyotard, Le Moigne, Morin, Bertrand, Valois, Santos, Varela, Maturana, Delors, Capra, Assmann, Nicolescu.
Pós-moderna	Pós-estruturalismo, Neopragmatismo, Virada linguística.	Pós-estruturalismo, neopragmatismo, desconstrução, identidade, subjetividade, práticas discursivas, gênero, raça, etnia, sexualidade, feminismo, multiculturalismo, virada linguística, experiência, diálogos, vivências culturais, pós-colonialismo, consenso, conhecimento prático, transformação pessoal.	Lyotard, Foucault, Peirce, Deleuze, Guatarri, Richard Rorty, Wittgenstein, Bergmann, Saussure, Derrida, Butler, Irigaray, Kristeva, Boaventura de S. Santos.

Quadro 2: Síntese das tendências pedagógicas contemporâneas e pós-modernas.
Fonte: Bertrand (2001), Bertrand e Valois (1994), Carbonell Sebarroja (2000), Gómez *et al.* (2006), Souza e Magalhães (2011) e Libâneo e Santos (2010).

Verifica-se, com base em uma visão geral sobre as concepções educativas, que há um diálogo, uma influência e um contato direto de várias epistemologias, das concepções científicas, da Filosofia, da Sociologia, Antropologia, Psicologia e das próprias mudanças socioculturais que ocorrem na contemporaneidade. Verifica-se, pela pluralidade de ideários, tendências, propostas e concepções, que as pedagogias, grandes linhas teóricas de desenvolvimento da educação, são sempre compostas por várias subtendências, bifurcações, digressões e diversas linhas conceituais com características próprias.

Libâneo (1985) esclarece que as tendências pedagógicas no contexto da educação brasileira, principalmente no cotidiano da educação, acabam se mesclando, de modo que não existe uma sucessão rígida ou uma separação bem delineada entre as teorias e tendências. Como exemplo desta mesclagem de tendências, podemos citar a forma como Gómez *et al.* (2006) consideram, no contexto da pesquisa social, as influências e contatos entre o construtivismo e a fenomenologia, como as teorias socioconstrutivistas de Vygotsky, que embasam tanto as correntes cognitivas quanto as sociocríticas, e, ainda, como as temáticas multiculturalistas aparecem tanto nas tendências sociocríticas quanto nas pós-modernas.

Deste modo, esse contato direto ou indireto entre as teorias e concepções pedagógicas se dá tanto na prática pedagógica quanto no contexto das pesquisas e da produção científica em educação, como constata Sánchez Gamboa (2012) e Souza e Magalhães (2011) no contexto da pesquisa em Educação no Brasil. Assim, essa multidimensionalidade teórica e a coexistência de teorias, somadas às várias mudanças no contexto epistemológico pós-moderno e contemporâneo,

geram a necessidade de um ordenamento, mesmo que pontual e temporário, sobre formas de organização e sistematização dessas teorias.

Algumas tendências contemporâneas encontram paralelos nas concepções pedagógicas do século XX, de forma que suas bases teóricas permitem relações. No entanto, apesar da fenomenologia, das correntes holísticas e pós-modernas terem se mostrado como vertentes ligadas entre si, também se apresentam originais, com certa distinção em discussões conceituais singulares. Incluímos ainda os autores que fundamentam cada uma das tendências, mas isto não significa que um autor não possa ser encontrado em mais de uma das vertentes aqui apresentadas.

Concepções pedagógicas da arte/educação e educação musical

As diversas concepções pedagógicas citadas têm influenciado várias áreas de conhecimento que mantêm contato com o contexto do ensino e da aprendizagem. A educação musical certamente sofre influências destas várias correntes e concepções pedagógicas desde o contexto do campo da Educação. Identificar essas influências e examinar como a arte-educação e a educação musical se configuram a partir dessas concepções permite compreender melhor essas áreas, de modo que a arte-educação no Brasil, assim como a educação musical, também tem se estruturado a partir de correntes pedagógicas.

Concepções pedagógicas em arte-educação no Brasil

As concepções pedagógicas da arte-educação no Brasil possuem duas vertentes interpretativas, ambas de aspecto histórico e descritivo. Por um lado, temos trabalhos semelhantes às propostas de Libâneo (1985, 1992), Luckesi (2011), Gadotti (1999, 2006) e Saviani (2005, 2013), que classificam as concepções pedagógicas por meio de uma análise ampla dos discursos, da prática pedagógica e do acompanhamento das publicações científicas da área da Educação. Nesse sentido, os trabalhos de Ferraz e Fusari (1993, 2009), Araújo e Oliveira (2013), Silva (2008), Wroblesvski (2006) e Silva e Araújo (2007) vão privilegiar as classificações desde o campo da Educação, mesmo incluindo elementos relacionados a diferentes concepções do ensino da arte no Brasil.

Uma outra abordagem apresentada por Barbosa[4] (1986, 2003, 2009) e outros estudiosos, como Barbosa e Coutinho (2011), Bacarin e Noma (2005), Gralik (2007) e Siebert e Chiarelli (2005) vão defender uma descrição mais focada nos aspectos da história da arte no Brasil em relação com a arte-educação e, deste contexto mais específico, vão extrair as tendências formativas em arte.

O Quadro 3, a seguir, apresenta como cada grupo de autores expõe seus pontos de vista sobre a história da arte-educação no Brasil, ora privilegiando as concepções pedagógicas desde o campo da educação, ora favorecendo aspectos pedagógicos e curriculares desde o campo da arte e da arte-educação propriamente dita.

A partir da abordagem das artes e da arte-educação, é possível conhecer aspectos históricos, sociais e culturais que influenciaram as concepções pedagógicas na arte-educação. Por arte-educação compreendemos tratar-se de uma área que abarca todas as linguagens artísticas, estando estas vinculadas à arte-educação e esta última à educação geral. Deste modo,

[4] Ana Mae Barbosa (de 1936) é uma educadora brasileira pioneira em arte-educação. Doutora em Arte-Educação (1977) pela Universidade de Boston. Em 1987 desenvolveu sua Proposta Triangular. Sua produção exerce significativa influência na área no Brasil (BARBOSA, 1978, 1986, 2003, 2009).

constatamos que existe uma relação entre a história das artes com a história da arte-educação e, certamente, com a história da educação musical. No Brasil, apesar das linguagens artísticas possuírem certa autonomia, no contexto da arte-educação, principalmente em se tratando do ensino escolar, elas costumam desenvolver estreito diálogo. Deste modo, podemos traçar um paralelo entre as diversas concepções da arte-educação e a educação musical no Brasil.

Autores	Abordagens da educação	Autores	Abordagens da arte e arte-educação
Ferraz e Fusari (1993, 2009), Araújo e Oliveira (2013), Silva (2008), Wroblesvski (2006), Silva e Araújo (2007).	Tradicional, escolanovista, tecnicismo, progressista.	Barbosa (1986, 2003, 2009), Barbosa e Coutinho (2011), Bacarin e Noma (2005), Gralik (2007), Siebert e Chiarelli (2005).	• Escola de Belas Artes e Missão Francesa, • Semana de Arte Moderna, • Escolinhas de arte, • Educação Artística (LDB de 1971), • Proposta triangular, • Arte como linguagem, • LDB de 1996 e PCNs, • Arte como conhecimento, • Arte como cultura, • Arte-educação pós-moderna.

Quadro 3: Relação entre fases da educação e arte-educação no Brasil. Fonte: Elaborado pelo autor.

Siebert e Chiarelli (2005) explicam que a abordagem tradicional, marcada no campo das artes no Brasil pela Escola de Belas Artes[5] e pela Missão Francesa,[6] pode ser identificada como uma concepção positivista de educação, relacionando esta expressão com a concepção tradicionalista, que, no contexto da educação musical, tem por base a educação musical voltada para o ensino de instrumento musical nos conservatórios de música (FONTERRADA, 2008). Siebert e Chiarelli (2005) esclarecem, por exemplo, que as formas geométricas da bandeira do Brasil expressam a influência positivista deste período. Ainda segundo os autores,

> No Brasil, o positivismo e as reformas educacionais, com a Proclamação da República, em 1889, foram liderados pelo positivista Benjamin Constant e que este, desde o início, deu ênfase às ciências em detrimento das artes e que esta foi incluída no currículo como desenho geométrico. Isto porque "a Arte era encarada como um poderoso veículo para o desenvolvimento do raciocínio, desde que, ensinada através do método positivo, subordinasse a imaginação à observação identificando as leis que regem a forma (BARBOSA *apud* SIEBERT; CHIARELLI, 2005: 3015).

No campo das artes, o próximo movimento a trazer modificações sobre concepções de arte foi o movimento modernista, principalmente com a ocorrência no Brasil da Semana de Arte Moderna.[7] Segundo Barbosa (1978), estas mudanças trouxeram grande renovação metodológica no campo da arte-educação; assim, a livre expressão, o desenvolvimento da

[5] A Academia Imperial de Belas Artes, fundada no Rio de Janeiro por dom João VI, assumiu um papel central na determinação dos rumos da arte nacional durante a segunda metade do século XIX e continuou sendo um dos braços do programa cultural nacionalista de dom Pedro II. Com o advento da República, passou a se chamar Escola Nacional de Belas Artes, sendo absorvida pela Universidade do Rio de Janeiro (BARBOSA, 1986).

[6] Foi um grupo de artistas franceses que se deslocou para o Brasil no início do século XIX, revolucionando o panorama das Belas Artes no país, introduzindo o sistema de ensino superior acadêmico e fortalecendo o neoclassicismo. O grupo foi liderado por Joachim Lebreton (BARBOSA, 1986).

[7] Também chamada de Semana de 22, ocorreu em São Paulo, entre os dias 11 e 18 de fevereiro de 1922, no teatro municipal da cidade. Cada dia, um aspecto: pintura, escultura, poesia, literatura e música (BARBOSA, 1978).

capacidade criadora e a função terapêutica da ação artística foram os principais elementos desta concepção pedagógica.

Neste contexto, seguem os trabalhos das escolinhas de arte, que, no caso, idealizadas por Augusto Rodrigues em 1948, objetivavam ensinar técnicas artísticas e deixar as crianças se expressarem mais livremente. Tanto as escolinhas de arte quanto as propostas de oficinas de música, no contexto da educação musical, recebem influência das concepções educativas da Escola Nova. Silva e Araújo (2007) explicam que foi formado um conjunto de 140 escolinhas de arte espalhadas pelo território brasileiro. Este movimento, ao longo de sua história, recebeu influências de Herbert Read[8] e Viktor Lowenfeld.[9]

Já na década de 1970, com a Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, de 1971, a disciplina de educação artística passou a integrar o currículo do 1º e 2º graus, atual ensino fundamental e ensino médio, respectivamente. Na educação artística, como queriam os militares, ocorreu um esvaziamento do conteúdo da área, levando a livre expressão ao extremo do *laissez-faire*. Nesse período prevaleceu a proposta de uma formação polivalente, a chamada Licenciatura em Educação Artística, que preconizava apenas um professor para trabalhar com todas as linguagens artísticas (cênica, musical e plástica). A partir de 1971, foram criados os primeiros cursos de Licenciatura em Educação Artística. Nesta abordagem prevalece a contradição de um discurso tecnicista e uma prática esvaziada de conteúdo na disciplina de educação artística no contexto da educação básica. Neste período, o ensino de música permanece praticamente fora das escolas, se fazendo presente majoritariamente por meio das bandas escolares, nas quais havia predomínio de uma abordagem tecnicista.

A partir dos anos 1980, teve início o movimento chamado de arte-educação, o qual mobilizou parte dos professores de artes do ensino formal e informal, a fim de discutir as metodologias no ensino da arte e a função desta disciplina no contexto escolar. Menezes (2006) explica várias passagens deste contexto histórico referente ao ensino da arte no Brasil.

> Alguns anos depois, em 1983, quando entrei na faculdade, estava matriculada em um curso de Licenciatura Plena em Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas. Em São Paulo havia uma forte pressão por parte da AESP (Associação de Arte-Educadores do Estado de São Paulo) para a adoção da terminologia arte-educação, fomentada pela professora Ana Mae Barbosa, que liderava na ECA (Escola de Comunicação e Arte da USP) um movimento consistente para a solidificação do ensino de arte nas escolas brasileiras. Essa expressão nunca foi oficializada pelo sistema de ensino brasileiro. Nunca houve um curso de arte-educação, ou carreira profissional de arte-educador. Mas qualquer pessoa engajada contra a utilização do ensino de arte nos moldes que ocorreram durante a ditadura militar adotou essa expressão. Era politicamente incorreto falar em educação artística ou professor de arte, devido à forte carga de valores associada a essas terminologias, do que não vamos tratar aqui (MENEZES, 2006: 78-79).

[8] Herbert Edward Read (1893-1968) foi um poeta britânico anarquista e crítico de arte e de literatura. Sua obra mais influente no Brasil foi *A Educação através da Arte* (BARBOSA, 1986).

[9] Viktor Lowenfeld (1903-1960) foi professor de educação artística na Universidade Estadual da Pensilvânia. Suas ideias influenciaram muitos educadores de arte nos Estados Unidos do pós-guerra. No Brasil, sua obra mais influente foi *O desenvolvimento da capacidade criadora* (BARBOSA, 1986).

Este movimento dos arte-educadores ganhou força política e social até que, em 1988, tiveram início discussões para a elaboração da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que a princípio retiraria a obrigatoriedade do ensino das artes. Contudo, pela organização dos arte-educadores, o que ocorreu foi justamente o contrário. A Lei nº 9.394, de 1996, nova LDB, reforçou ainda mais a obrigatoriedade da formação em artes no currículo da educação básica, mas com o nome de Arte (no singular) e fazendo referência às especificidades de cada linguagem artística: dança, música, teatro e artes visuais.

Este movimento possibilitou um renovo em todas as linguagens artísticas no currículo da educação básica, mas este impacto se deu de forma lenta, principalmente em função da contradição entre o discurso legal e a efetivação de políticas curriculares e formação de professores especialistas. Esta nova abordagem, no contexto pedagógico, parece ter uma certa relação com a abordagem progressista, encarando a arte como linguagem e como conhecimento necessário ao processo de desenvolvimento e formação humana. Bacarin e Noma (2005) defendem uma referência histórico-social nesta abordagem.

> A concepção da arte-educação num campo ampliado abriga uma multiplicidade de manifestações como performances, instalações e intervenções no espaço urbano e em ambientes naturais, articulando artes plásticas, artes cênicas, música, literatura e poesia numa proposta estética interdisciplinar (BACARIN; NOMA, 2005: 6).

Uma abordagem que vai influenciar significativamente a educação em arte neste período será a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa. Para Ana Mae, a metodologia triangular se aproximava dos estudos de semiótica e da psicologia do desenvolvimento que aconteciam nas universidades à época. A autora defende estudos baseados num conceito de arte-educação como epistemologia da arte e/ou arte-educação como um intermediário entre arte e público. Segundo a autora, a ideia era que "a arte-educação esclarecida pode preparar os seres humanos, que são capazes de desenvolver sensibilidade e criatividade por meio da compreensão da arte durantes suas vidas inteiras" (BARBOSA, 1989: 176).

O encaminhamento para uma proposta pós-moderna se dará, a partir de uma concepção de arte como conhecimento, para uma abordagem mais culturalista, que compreende a arte como cultura, aqui com um sentido antropológico e ecológico. No contexto da arte como conhecimento, Barbosa explica que

> O conhecimento crítico de como os conceitos formais, visuais, sociais e históricos aparecem na arte, como eles têm sido percebidos, redefinidos, redesignados, distorcidos, descartados, reapropriados, reformulados, justificados e criticados em seus processos construtivos, ilumina a prática da arte, mesmo quando essa prática é meramente comercial (BARBOSA, 2009: 4).

Fazendo referência às novas concepções na pós-modernidade e suas demandas, Barbosa acrescenta que o compromisso com a diversidade cultural é enfatizado pela arte-educação pós-moderna.

> Não mais somente os códigos Europeus e Norte-Americanos Brancos, porém mais atenção à diversidade de códigos em razão de raças, etnias, gênero, classe social etc. Para definir diversidade cultural, nós temos

> que navegar através de uma complexa rede de termos. Alguns falam sobre multiculturalismo, outros sobre pluriculturalidade (PCN), e temos ainda o termo a meu ver mais apropriado – Interculturalidade. Enquanto os termos "Multicultural" e "Pluricultural" significam a coexistência e mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo "Intercultural" significa a interação entre as diferentes culturas. Isto deveria ser o objetivo da Arte/educação interessada no desenvolvimento cultural. Para alcançar tal objetivo, é necessário que a Escola forneça um conhecimento sobre a cultura local, a cultura de vários grupos que caracterizam a nação e a cultura de outras nações (BARBOSA, 2009: 3).

A partir dessas várias tendências da arte-educação no Brasil, podemos sintetizar suas relações com as diversas abordagens no Quadro 4, a seguir, procurando compreender, de modo sintético, as ideias e propostas com o contexto geral da educação brasileira.

Período	Abordagens da educação	Abordagens da Arte e da arte-educação	Concepções, ideias, propostas, currículos e pedagogias
Até 1920	Tradicional	Escola de Belas Artes, Missão Francesa.	Técnica, positivismo, memorização.
1920 a 1964	Escolanovista	Arte Moderna (transição), Escolinhas de arte.	Criatividade, liberdade, exploração, não diretividade.
1964 a 1988	Tecnicismo	Educação Artística (LDB de 1971)	*Laissez-faire,* polivalência, esvaziamento.
Desde 1988	Progressista	Arte-educação, Proposta triangular, Arte na Escola: LDB de 1996 e PCNs.	Arte como linguagem, resgate dos conteúdos específicos, Arte como conhecimento.
Século XXI (?)	Contemporânea	Arte-educação pós-moderna	Arte como cultura (cultura visual)

Quadro 4: Comparação entre abordagens da arte-educação. Fonte: Elaborado pelo autor.

Concepções pedagógicas em educação musical no Brasil

Apresentamos a seguir um esboço definido do que consideramos serem as tendências pedagógicas musicais no Brasil, com base em autores que procuram identificar, descrever e organizar essas mesmas tendências em seus trabalhos de pesquisa, principalmente em Loureiro (2003, 2004), Mateiro (2006), Fernandes (2013) e Swanwick (1993, 2014). Relacionar essas interpretações parece complementar as informações necessárias para compreendermos de modo claro as concepções e tendências pedagógicas da educação musical no país.

Fernandes (2013), com base em Swanwick (1993, 2014) e em outros autores citados, busca realizar uma síntese a partir do contexto da didática da educação musical. O autor faz a seguinte classificação de didáticas: tradicional, escolanovista, criativa e contextualista. O autor explica que inicialmente Swanwick (1993, 2014) havia classificado somente três: tradicional, escolanovista e contextualista, pois a abordagem escolanovista integraria tanto os métodos ativos quanto as abordagens criativas, envolvendo a composição de criações musicais.

Mateiro (2006), ao discutir a temática das tendências pedagógicas da educação musical, cita Santos (1990, 1994) e Fonterrada (1992, 1993), além de Swanwick (1993, 2014), entre outros autores, e, assim, realiza uma descrição bem completa e bem-delineada das concepções pedagógicas da

educação musical brasileira, colocando as seguintes fases: tradicional, ativa, criativa, educação artística, multicultural. A autora acrescenta a abordagem Criativa e a abordagem Polivalente da Educação Artística, cujas práticas são bem próximas, mas conceitualmente divergentes.

Do mesmo modo, Loureiro (2003), em sua pesquisa sobre o ensino de música na escola fundamental no Brasil, aborda as várias tendências educativas musicais que apareceram no Brasil desde o descobrimento. A autora parte de várias referências sobre a temática da história da educação musical no Brasil, citando trabalhos de Bauab (1960), Fonterrada (2008), e ainda os trabalhos de Fuks (1991, 1994), Beyer (1994) e Penna (1994, 1995).

Loureiro (2003) realiza uma incursão histórica partindo da formação do homem grego, passando pela formação musical no contexto da igreja medieval, para então chegar ao Brasil, cuja história tem início em 1500. Ela classifica várias tendências: 1) Brasil Colônia (educação musical religiosa oposta à cultura negra e indígena); 2) tradicional (no contexto da corte imperial e dos conservatórios); 3) escolanovista (métodos ativos), que teve a Semana de Arte Moderna em 1922 e o canto orfeônico como meio de transição para superação do ensino tradicional; 4) Pró-Criatividade, correspondente ao aparecimento das oficinas de música; 5) educação artística; 6) Arte como conhecimento no contexto da educação básica.

Propomos no Quadro 5, a seguir, uma síntese das tendências pedagógico-musicais, considerando os trabalhos dos três autores destacados.

Gerações Tendências	Propostas e metodologias
1ª geração - tradicional	O método tradicional do ensino de teoria musical, instrumento e canto; Heitor Villa-Lobos: canto orfeônico; Gazzi Galvão de Sá: primeiras inovações.
2ª geração - métodos ativos	Antônio de Sá Pereira: ensino racionalizado da música; Liddy Chiaffarelli Mignone: sensibilidade educativa musical.
3ª geração - propostas criativas	Hans-Joachim Koellreutter: oficinas de música; Lucas Ciavatta: o passo; Barbatuques: percussão corporal.
Outras abordagens, abordagens multiculturalistas	Joel Barbosa e Flávia Maria Cruvinel: ensino coletivo de instrumento musical; Novas tecnologias de informação e comunicação na educação musical; O ensino de música em ONGs e em contextos não formais; A educação musical escolar no Brasil.

Quadro 5: Tendências pedagógico-musicais no Brasil:
gerações e propostas. Fonte: Elaborado pelo autor.

Somam-se a este quadro as propostas criativas de Lucas Ciavatta e Barbatuques e ainda as metodologias atualmente em voga na educação musical no Brasil no contexto multiculturalista, envolvendo, assim, o ensino coletivo de instrumentos musicais, as NTICs, a educação musical em ONGs e contextos não formais de ensino/aprendizagem; e, por fim, as novas abordagens educativas do contexto da educação básica: projetos de ensino coletivo de violão, flauta doce, canto coral, percussão e banda marcial; projetos de artes integradas, com música e dança ou música e teatro e a criação de espetáculos musicais.

Deste modo, considera-se que o Quadro 6, a seguir, advindo da identificação de metodologias de ensino de música no Brasil, juntamente com as análises históricas e pedagógicas realizadas por Fernandes (2013), Loureiro (2003, 2004), e Mateiro (2006), apresenta uma síntese do que consideramos ser as tendências pedagógico-musicais brasileiras.

	Fernandes (2013)	Loureiro (2003, 2004)	Mateiro (2006)
Até 1900	Tradicional, centrada na música, cantar, tocar, música erudita ocidental, educação musical receptiva, saber técnico, virtuosismo, pensamento convergente, repetição e imitação, individualismo.	Jesuítas e protestantes; festas religiosas, cantochão, autos, solfejo, *ratio studiorum*, aculturação dos indígenas, instrumentos africanos, escola de música para escravos; batuque, samba. Música na corte, Capela Real, Escola Nacional de Belas-Artes, Padre José Maurício Nunes Garcia, liceus, Colégio Pedro II e educandários, Conservatório Musical do Rio de Janeiro, técnica, talento; conservatórios, ensino não formal nos salões cariocas.	Conservatórios, talento, virtuose, canto orfeônico, disciplina, controle, patriotismo (brasilidade), centralidade no resultado, notação e habilidades instrumentais, ensino fragmentado.
A partir de 1922	Escolanovista, métodos ativos, ensino centrado na criança, intercâmbio de experiências, processos de desenvolvimento, participação ativa, explorar, descobrir, se expressar, metodologia grupal, instrumental didático, adaptado; professor orientador-recreador.	Semana de Arte Moderna (1922), expressão espontânea, Villa-Lobos (canto orfeônico, 1932), Chiaffarelli, Sá Pereira, (pró-criatividade), Escolanovismo, métodos ativos, democratização da educação musical, imaginação, intuição, inteligência da criança, processos de musicalização.	1° progressista (Carl Orff), aptidões individuais, participação ativa, psicologia infantil, desenvolvimento cognitivo, música-dança-drama.
Por volta de 1950	(Escola Nova, Arte-Educação e Contracultura); criativa, centrada na arte, música contemporânea erudita, improvisar, compor, alto expressão, prazer; professor é o estimulador; oficinas de música, risco da inobjetividade, currículo sem progressão.	Escolinhas de Arte, criar, experimentar, integração das artes, liberdade de expressão, Cacilda Borges Barbosa / Augusto Rodrigues; arte-educação, Escola Nova, pró-criatividade, ensino intuitivo da música, liberdade, sentimentos, relação entre música popular e de vanguarda.	Paynter, Schafer, oficinas de música, sensibilidade, composição, criação, inovação, música viva, coletividade, música contemporânea.
A partir de 1971	Tendência pró-criatividade, LDB Lei n° 5.692/71, educação artística, deturpação da "arte-educação", *laissez-faire*, canto cívico.	LDB Lei n° 5.692/71; sensibilização pelas artes, interpretação equivocada da integração artística, polivalência, mercado de trabalho, organização taylorista, formação polivalente do licenciado, práticas recreativas, discurso tecnicista, escolas específicas.	Educação artística, polivalência, superficialidade, ausência da música na escola, professores sem formação.
Final do século XX	Contextualista, cotidiano, comunicação em massa, multiculturalismo, influência afro-americana, diversidade de culturas musicais; busca por raízes culturais dentro da diversidade, adota processos de educação não formal; fato social gerador de processos de conhecimento.	LDB Lei n° 9.394/96, obrigatoriedade das artes (visuais, dança, música, teatro) na educação básica, PCNs, temas transversais, interdisciplinaridade, arte como conhecimento, eixos norteadores (proposta triangular).	Multicultural, migração e imigração, diversidade cultural, contexto sociocultural, Teoria Espiral (desenvolvimento), avanços tecnológicos, diversidade de gêneros e estilos.

Quadro 6: Tendências pedagógico-musicais em autores brasileiros.
Fonte: Elaborado pelo autor.

Relações entre Educação, arte-educação e educação musical no Brasil

Com a finalidade de apresentar uma melhor disposição das concepções pedagógico-musicais brasileiras e de compreender melhor a relação entre concepções pedagógicas da

Educação, da arte-educação e da educação musical, apresentamos algumas representações visuais que servirão de guia para a construção de categorias para análises em educação musical.

Para uma organização mais completa, consideramos as proposições de Hemsy de Gainza (1998) e ainda as gerações da educação musical no Brasil (Quadro 5, anteriormente apresentado) em: Fernandes (2013), Loureiro (2003, 2004) e Mateiro (2006). Apresentamos no Apêndice 1 (após as referências) uma síntese geral de todas as abordagens relacionadas com as gerações, etapas, ideias, concepções e tendências em educação musical no Brasil. Partimos de alguns pontos que servem de guia para a compreensão dos movimentos: 1) tradicional – período colonial, imperial e conservatórios; 2) movimentos paralelos com a música negra, batuque e samba; 3) métodos ativos; 4) métodos instrumentais; 5) abordagens cognitivistas; 6) abordagens criativas; 7) educação artística – ensino tecnicista; 8) educação musical progressista; 9) educação musical contextualista; 10) educação musical pós-moderna.

No Apêndice 1, apresentamos as concepções pedagógicas da educação musical em dois contextos, o contexto temporal e o contexto das tendências pedagógicas. No caso dessas últimas, podemos perceber a dualidade entre tendências críticas e tradicionais e as várias concepções pedagógicas no meio. Consideramos que as propostas educativas em educação musical apresentam, no geral, uma tendência mais progressista e transformativa, no entanto, não nos parece que as abordagens da área tenham se vinculado diretamente às concepções críticas. Nesse sentido, este infográfico (Apêndice 1) serve para descrever tendências educativas.

A seguir, propomos sínteses que compreendem cada uma das grandes abordagens encontradas a partir dos seguintes critérios: abordagem e seus ideários, objetivos gerais relacionados à cultura, arte e educação; objetivos específicos da educação musical, principais educadores ou temáticas na pesquisa. No Quadro 7, a seguir, apresentamos as características da tendência pedagógica tradicional, a qual se constituiu no contexto da educação jesuíta, sendo negada pelo construtivismo e métodos ativos posteriormente, mas que volta no contexto brasileiro da educação artística por ocasião do regime militar no Brasil. No Quadro 8, a seguir, associamos na mesma concepção várias abordagens.

Abordagens e contextos	Objetivos educativos gerais	Objetivos da educação musical	Educadores e temáticas
• Tradicional • Educação medieval • Tecnicista • Racional tecnológica • Behaviorismo • Liberal • Competências • Epistemologia da prática	• Educação religiosa • Festas e cultos religiosos • Cantochão • Centrado no resultado • Aprendizagem receptiva • Individualista • Repetição • Imitação • Memorização • Disciplina • Controle • Conhecimento fragmentado • Adaptação • Comunicação em massa • NTICs, EaD • Aprendizagem aberta • Reprodução • Cibercultura	• Centrada na música • Técnica instrumental • Virtuosismo • Talento • Canto coral • Música erudita ocidental • Educação artística • Pró-criatividade • *Laissez-faire* • Integração artística equivocada • Polivalência docente • Lúdico e recreação • Esvaziamento de conteúdo • Superficialidade • Professores sem formação	• Jesuítas • Comenius • Conservatórios • Instrumentistas docentes • Orquestras de escravos • Técnica vocal e instrumental • Leitura musical • Tonic Sol-Fa • Maurice Chevais • Villa-Lobos • Gazzi de Sá • LDB Lei nº 5692/71 • Perrenoud • Zabala • Schon • McLuhan • Levy, Castells, Rudiger

Quadro 7: Características da tendência tradicional/liberal/tecnicista.
Fonte: Elaborado pelo autor com base em Hemsy de Gainza (1998) e nos quadros anteriores.

Considera-se que o interesse dos métodos ativos em educação musical conflui para o contexto do construtivismo e Escola Nova, como mostra o Quadro 8, a seguir. Inicialmente aparecem as figuras anteriores ao século XX, com Pestalozzi, Decroly e Fröbel, que vão abrir discussões de defesa de uma pedagogia que considera as características singulares da criança. Já no século XX surge o movimento escolanovista, que defendia uma educação básica universal, e ainda as abordagens construtivistas que vão afirmar no contexto da pesquisa sobre inteligência, cognição e desenvolvimento a necessidade de se ter uma pedagogia mais adequada ao ser em desenvolvimento, da criança e do adolescente.

Abordagens e contextos	Objetivos educativos gerais	Objetivos da educação musical	Educadores e temáticas
• Escola Nova • Construtivismo • Métodos ativos • Centrada na criança • Experiências • Processos de desenvolvimento • Psicologia infantil • Explorar, descobrir	• Educação para todos • Desenvolvimento individual • Participação ativa • Psicologia infantil • Desenvolvimento cognitivo • Neocognitivismo • Neoconstrutivismo • Não diretividade • Genética • Socioconstrutivismo • Linguagem • Inteligência • Psicopedagogia • Inteligência social • Inteligência emocional • Neuropsicologia • Cibernética	• Centrada na criança • Aprendizagem na ação • Desenvolvimento cognitivo musical • Música-dança-drama • Ação-Movimento • Semana de Arte Moderna (1922) • Expressão espontânea • Democratização da educação musical • Imaginação, intuição • Inteligência da criança • Processos didáticos de musicalização • Professor orientador e recreador	• Pestalozzi • Decroly, Froebel • Piaget • Carl Rogers • Célistin Freinet • Dilthey • Dewey • Montessori • Papert • Vygotsky, Luria, Leontiev • Gardner • Bruner • Goleman • Eisner • Fernando Hernandez • Anísio Teixeira • Chiaffarelli, Sá Pereira • Métodos ativos • Métodos instrumentais • Musicalização

Quadro 8: Características da tendência ativa, construtivista e cognitiva. Fonte: Elaborado pelo autor com base em Hemsy de Gainza (1998) e nos quadros anteriores.

No Quadro 9, a seguir, apresentamos algumas características da educação criativa, desde o campo da educação artística e da educação musical. Alguns elementos da educação artística do período da LDB, Lei nº 5.692/71, aparecem em função da cronologia dos eventos, no entanto, o que caracteriza melhor esta concepção é a sua vinculação à criação musical em grupo desde uma perspectiva da música contemporânea e desde uma concepção aberta de aprendizagem musical, que no caso não está objetivada e voltada para as questões cognitivas, mas para uma finalidade musical em si, para criação, para elaboração e experimentação sonora.

A fenomenologia e a busca pela sensibilização artística aparecem como filosofias afins a esta abordagem, tendo, por outro lado, a abordagem mais direcionadora da educação sonora de Murray Schafer. Outra característica desta abordagem é a integração das artes, sob elementos multidisciplinares e interdisciplinares.

Abordagens e contextos	Objetivos educativos gerais	Objetivos da educação musical	Educadores e temáticas
• Fenomenologia • Subjetividade • Existencialismo • Filosofia analítica • Gestalt	• Arte-educação • Educação artística • Liberdade • Sentimentos • Contracultura • Autoexpressão • Efeitos terapêuticos da arte	• Centrada na arte • Centrada no objeto sonoro • Métodos criativos • Música contemporânea • Paisagem sonora • Pró-criatividade • Criar, experimentar • Integração das artes • Liberdade • Sentimentos • Relação entre música popular e de vanguarda • Educação artística • Arte contemporânea	• Husserl • Heidegger • Max Scheler • Merleau-Ponty • Ficht • Sartre • Bachelard • Escolinhas de arte • Cacilda Borges Barbosa • Augusto Rodrigues • Paynter • Schafer • Música Viva • Koellreutter • LDB 5.692/71 • Oficinas de música • Barbatuques
• Interpretação • Percepção • Corpo • Poesia • Arte • Imaginação • Criatividade • Sensibilidade	• Composição • Criação • Inovação		

Quadro 9: Características da tendência criativa. Fonte: Elaborado pelo autor com base em Hemsy de Gainza (1998) e nos quadros anteriores.

No Quadro 10, a seguir, temos os aspectos mais importantes do movimento multiculturalista. Vale ressaltar que identificamos certa influência das pedagogias progressistas nesta abordagem, mas de forma muito frágil, de modo que parece que a educação musical não teve real associação com as pedagogias progressistas, a não ser por certa influência dos estudos sobre indústria cultural da escola de Frankfurt.

Por outro lado, a concepção crítica em relação ao multiculturalismo parece estar mais ligada a um conceito de crítica desde o contexto da pós-modernidade. Nesta abordagem aparecem como temas centrais, além do multiculturalismo, as questões da educação musical contextualista e das temáticas pós-estruturalistas.

Abordagens e contextos	Objetivos educativos gerais	Objetivos da educação musical	Educadores e temáticas
• Multiculturalismo • Contextualista • Pós-modernismo • Holismo • Naturalismo • Pós-estruturalismo • Neopragmatismo • Virada linguística • Ecopedagogia • Comunicação em massa • Influência afro-americana • Diversidade • Raízes culturais • Educação não formal, informal	• Consciência comunitária • Ecologia • Complexidade • Cabeça bem-feita • Auto-organização • Rizoma • Cidadania planetária • Conhecimento em rede • Transdisciplinar • Ciência e senso comum	• Centrada na cultura • Ensino musical multicultural • Educação musical e música no cotidiano • Diversidade de gêneros e estilos • Respeitar o contexto sociocultural • Ensino coletivo • Novas tecnologias de criação e aprendizagem musical • Ensino musical em ONGs • Volta da educação musical para a escola de educação básica • Fortalecimento dos projetos e grupos musicais na escola	• Morin • Boaventura de S. Santos • Maturana, Varela • Delors • Capra • Nicolescu • Foucault • Deleuze • Derrida • Bergmann • Saussure • Butler • Irigaray • Kristeva • LDB, Lei nº 9394/96 • Obrigatoriedade das artes • PCNs • Temas transversais • Transdisciplinaridade • Arte como conhecimento • Arte como cultura

Quadro 10: Características da tendência multicultural, contextualista, pós-moderna. Fonte: Elaborado pelo autor com base em Hemsy de Gainza (1998) e nos quadros anteriores.

Considerações finais

Consideramos que esta forma de descrição e organização de concepções pedagógicas colabora para uma melhor compreensão das temáticas discutidas em diferentes abordagens de investigações. No entanto, é necessário diferenciar temáticas de concepções, pois alguns temas podem aparecer em vários tipos de estudos. Nesse sentido, é necessário definir nas pesquisas acadêmicas, por exemplo, as tendências temáticas, mas também suas bases teóricas e epistemológicas, ou seja, suas concepções. Certamente, algumas temáticas tenderão a pertencer a alguma concepção, a ser de interesse de algum ideário, no entanto, o contrário também pode ocorrer, não sendo possível inferir a concepção somente pela temática apresentada.

No campo da pesquisa crítica, os autores citados nem sempre servem de referência para designar a abordagem pedagógica, podendo ser autores criticados pelos estudos – assim contrários às abordagens defendidas. Nesse sentido, não é possível inferir concepções somente com base no estudo dos referenciais teóricos abordados sem uma análise pormenorizada. Isto é possível de se constatar também no contexto da abordagem criativa em educação musical, que nem sempre se utiliza de autores do campo da Filosofia ou Psicologia, mesmo que associadas a essa vertente estejam a fenomenologia, a Gestalt e a musicoterapia.

Consideramos, como contribuição deste tipo de investigação, a integração entre diferentes campos de conhecimento para o estudo das concepções pedagógicas da educação musical. Como afirma Del-Ben (2001, 2013), a área da educação musical deve ser compreendida como uma área interdisciplinar, emergida da integração entre musicologias e pedagogias. Considerar as várias relações que a área estabelece pode trazer contribuição para se compreender o grande leque de saberes que compõe a educação musical – compreendendo que esses saberes, conhecimentos e concepções fazem parte da constituição da área, ou seja, da sua delimitação epistemológica.

Como afirma Libâneo (1985), as concepções pedagógicas se encontram mescladas na prática pedagógica, sendo possível, mediante análises, identificar disposições, tendências e suas possíveis relações. Acredita-se que este tipo de identificação seja possível também no contexto das pesquisas acadêmicas. Identificar quais tendências estão presentes na pesquisa pode dar a conhecer melhor as características da pesquisa e uma melhor compreensão da identidade da produção acadêmica de uma determinada área (PEREIRA; GILLANDERS, 2019). Em cada trabalho de pesquisa, ante a revisão teórica, os pesquisadores constroem diferentes ligações entre correntes teórico-metodológicas, a fim de atender aos seus objetos de pesquisa, fazendo contato entre diferentes concepções pedagógicas.

Certamente a consciência sobre as vinculações pedagógicas também contribui para a formação do educador musical, que, no caso, deve dominar os conhecimentos específicos da sua área e relacionar a história da educação, arte-educação, educação musical, ao conhecimento filosófico, sociológico, psicológico e epistêmico-pedagógico.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofia da Educação.* 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Gustavo Cunha; OLIVEIRA, Ana Arlinda. Concepções e Práticas Pedagógicas no Ensino da Arte na Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013. PUC Paraná, 2013. p. 26037-26050.

BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira; NOMA, Amélia Kimiko. História do movimento de Arte-educação no Brasil. *In:* ANPUH – SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina. *Anais* [...]. Londrina, 2005. p. 1-8.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação no Brasil:* das origens ao modernismo. São Paulo: Perspectiva, 1978.

BARBOSA, Ana Mae. *História da Arte-educação.* São Paulo: Max Limonad, 1986.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estudos Avançados*, v. 7, n. 3, p. 170-182, 1989.

BARBOSA, Ana Mae. Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. *Revista Digital Art&,* v. 10, 2003. Disponível em: http://revistadigitalart.blogspot.ch/. Acesso em: jun. 2017.

BARBOSA, Ana Mae. *Mudanças na Arte/educação.* [S. l.: s. n.], 2009. Disponível em: https://texsituras.files.wordpress.com/2010/04/anamae.pdf. Acesso em: jun. 2017.

BARBOSA, Ana Mae.; COUTINHO, Rejane Galvão. *Ensino da arte no Brasil:* aspectos históricos e metodológicos. São Paulo: Rede São Paulo de Formação Docente, Curso de Especialização Seesp, 2011.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BAUAB, Magida. *História da Educação musical.* Rio de Janeiro: Organizações Simões, 1960.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade.* Trad. Alexandre Werneck. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BERTRAND, Yves. *Teorias contemporâneas da educação.* Trad. Elisabete Pinheiro e Clementina Nogueira. 2. edição. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BERTRAND, Yves.; VALOIS, Paul. *Paradigmas educacionais:* escola e sociedade. Lisboa: Horizontes Pedagógicos,1994.

BEYER, Esther. Educação musical no Brasil: tradição ou inovação. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2., 1994, Salvador. *Anais* [...]. Salvador: Abem, 1994. p. 97-116.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia.* Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Ed. Unesp, 1999.

CARBONELL SEBARROJA, Jaume. (ed.). Pedagogías del siglo XX. *Cuadernos de Pedagogía*, (especial 25 años), Ciss Praxis, 2000.

DEL-BEN, Luciana Marta. A delimitação da educação musical como área de conhecimento: contribuições de uma investigação junto a três professores do ensino fundamental. *Em Pauta*, v. 12, n. 18/19, p. 65-93, 2001.

DEL-BEN, Luciana Marta. Modos de pensar a educação musical escolar: uma análise de artigos da revista da ABEM. *Inter Meio*, v. 37, n. 19, p. 125-148, 2013.

FERNANDES, José Nunes. *Educação musical*: temas selecionados. Curitiba: CRV, 2013.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Arte na Educação Escolar.* São Paulo: Cortez, 1993.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T.; FUSARI, Maria F. de Rezende e. *Metodologia do ensino de arte:* fundamentos e proposições. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. *Panorâmica das tendências e práticas pedagógicas.* 2. ed. Campinas: Átomo, 2011.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Música, Conhecimento e História: um exercício de contraponto. *In:* ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 1., 1992, Porto Alegre. *Anais* [...]. Porto Alegre: Abem, 1992. p. 47-57.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. A educação musical no Brasil: algumas considerações. *In:* ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2., 1993, Porto Alegre. *Anais* [...]. Porto Alegre: Abem, 1993. p. 69-83.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios:* um ensaio sobre Música e Educação. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

FUKS, Rosa. Prática musical na escola normal: uma história não escrita. *Cadernos de Estudo: Educação musical*, São Paulo, n. 2 e 3, p. 26-34, 1991.

FUKS, Rosa. Formação em música – a formação da identidade do professor de música: do passado ao presente, linhas de continuidade e descontinuidade. *In:* ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 3., 1994, Salvador. *Anais* [...]. Salvador: Abem, 1994. p. 161-183.

GADOTTI, Moacir. *História das ideias pedagógicas.* 8. ed. São Paulo: Ática, 1999.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação:* um estudo introdutório. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. *História da Educação.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GÓMEZ, Jesús *et al*. *Metodología comunicativa crítica.* Barcelona: El Roure, 2006.

GRALIK, Thais Paula. Arte-educação na pós-modernidade e cultura visual. *In:* FÓRUM DE PESQUISA CIENTÍFICA EM ARTE, 5., 2007, Curitiba. *Anais* [...]. Curitiba: Escola de Música e Belas Artes do Paraná, 2007. p. 244-255.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna:* uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Trad. Adail U. Sobral e Maria S. Gonçalves. 25. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

HEMSY DE GAINZA, Violeta. La educación musical en los tiempos ecológicos. *In:* BENENZON, Rolando. *La nueva musicoterapia.* Buenos Aires: Lumen, 1998. p. 153-158.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública:* a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1985. Coleção Educar.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos.; SANTOS, Akiko (Orgs.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade.* 3. ed. Campinas: Alínea, 2010.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental.* Campinas: Papirus, 2003.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. A Educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. *Revista da Abem,* n. 10, p. 65-74, 2004.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna.* Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Educação musical nas escolas brasileiras: Retrospectiva histórica e Tendências pedagógicas atuais. *Nupeart - Núcleo Pedagógico de Educação e Arte*, v. 4, n. 4, p. 115-135, 2006.

MENEZES, Andréa Penteado de. Currículo em Arte Educação no Brasil: que papo é esse? *Caderno de Pedagogia*, Ribeirão Preto, n. 11, p. 73-89, 2006.

PENNA, Maura. O desafio necessário: por uma Educação musical comprometida com a democratização no acesso à arte. *Cadernos de Estudo: Educação musical*, n. 4 e 5, p. 15-29, 1994.

PENNA, Maura. Para além das fronteiras do conservatório: o ensino da música diante dos impasses da educação brasileira. *In:* SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 4., 1995, Londrina. *Anais* [...]. Londrina: Abem, 1995. p. 8-21.

PEREIRA, Eliton Perpétuo Rosa; GILLANDERS, Carol. A investigação doutoral em educação musical no Brasil: meta-análise e tendências temáticas de 300 teses. *Revista da Abem*, v. 27, n. 43, p. 105-131, nov. 2019.

PREZENSZKY, Bruno Cortegoso; DE MELLO, Roseli Rodrigues. Pesquisa bibliográfica em educação: análise de conteúdo em revisões críticas da produção científica em educação. *Rev. Diálogo Educ.,* Curitiba, v. 19, n. 63, p. 1569-1595, out./dez. 2019.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. *Pesquisa em Educação:* métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Repensando o Ensino de Música. *Cadernos de Estudo: Educação musical*, n. 1, p. 31-52, 1990.

SANTOS, Regina Marcia Simão. A Natureza da Aprendizagem Musical e suas Implicações Curriculares - análise comparativa de quatro métodos. *Fundamentos da Educação musical,* n. 2, p. 7-112, 1994.

SAVIANI, Dermeval. As concepções pedagógicas na história da educação brasileira. Projeto de pesquisa: o espaço acadêmico da pedagogia no Brasil. *20 anos do HistedBr*, Campinas, 25 ago. 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html. Acesso em: jul. 2017.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SIEBERT, Emanuele Cristina; CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti. Trajetória do pensamento pedagógico no ensino da arte. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., 2005; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOLOGIA, 3., 2005. *Anais* [...]. PUC PR, 2005. p. 3013-3023.

SILVA, Ana Lúcia Gomes da. O ensino da arte: percurso como tarefa que requer conhecimento e sensibilidade. In: SILVA, Ana Lúcia Gomes da.; SOUZA, Claudete Cameschi de; MELO, Elenir Machado de; FERREIRA, Francys. M. N. Santana. (Orgs). Concepções pedagógicas: fundamentos, metodologias e didática. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2008. pp. 15-50.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed., 8. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SILVA, Everson Melquiades Araújo; ARAÚJO, Clarissa Martins. Tendências e concepções do ensino de arte na Educação escolar brasileira: um estudo a partir da trajetória histórica e socioepistemológica da Arte/educação. *In:* REUNIÃO DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. *Anais* [...]. Caxambu, 2007. Disponível em: http://30reuniao.anped.org.br/grupo_estudos/GE01-3073--Int.pdf. Acesso em: ago. 2017.

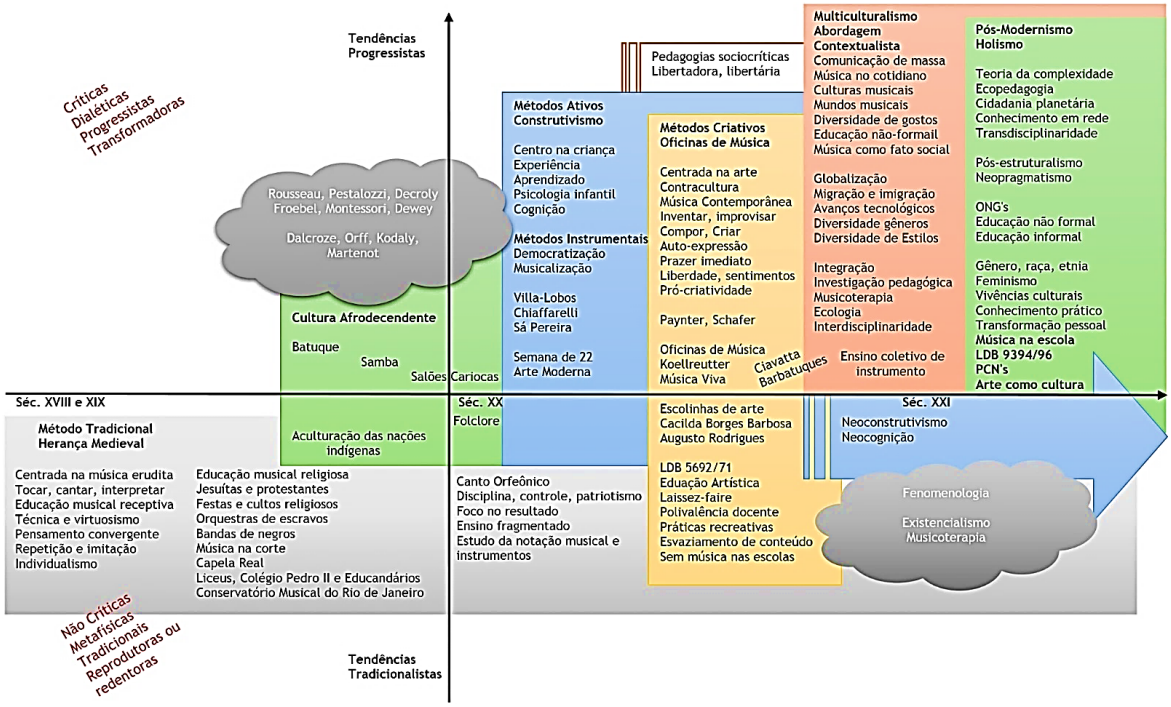
SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira (Orgs.). *Pesquisas sobre professores: métodos tipos de pesquisa, temas, ideário pedagógico e referenciais.* Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011.

SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à Música na Educação musical. *In:* ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2., 1993, Porto Alegre. *Anais* [...]. Porto Alegre: Abem, 1993. p. 19-32.

SWANWICK, Keith. *Música, mente e Educação.* Trad. Marcel S. Steuernagel. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

TRILLA BERNETT, Jaume. (coord.). *El legado pedagógico de siglo XX para le escuela de siglo XXI.* Barcelona: Graó, 2001.

WROBLESVSKI, Danieli Eliete Felde. As tendências pedagógicas no ensino de artes. *In:* CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9., 2006; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOLOGIA, 3., 2006. *Anais* [...]. PUC PR, 2006. p. 11013-11026.



Apêndice 1: Linha do tempo em relação às tendências tradicional *versus* progressistas e as várias abordagens em educação musical. Fonte: Elaborada pelo autor com base em Hemsy de Gainza (1998) e nos Quadros de 1 a 6.

Eliton Perpétuo Rosa Pereira é brasileiro, doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Santiago de Compostela (USC-Espanha). Possui Licenciatura e Mestrado em Música pela Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (Emac-UFG). É especialista em Tecnologias em Educação (PUC-Rio). No Instituto Federal de Goiás (IFG-Brasil) atua na Licenciatura em Música - campus Goiânia. Tem experiência em educação musical, canto coral, metodologia científica e formação de professores. elitonpereira@gmail.com