

# Educação Musical e formação humana: perspectivas de uma aprendizagem pró-vida<sup>1</sup>

## Comunicação

*Thelma Beatriz Sydenstricker Alvares*  
Universidade Federal do Rio de Janeiro  
*tsydalvares@gmail.com*

*Solange Pereira de Abreu*  
Universidade Federal do Rio de Janeiro  
*abreusolange@hotmail.com*

*Claudia Veras Neves Bastos*  
Universidade Federal do Rio de Janeiro  
*claudiaveras.prof@gmail.com*

*Luiz Felipe de Oliveira Gomes*  
Universidade Federal do Rio de Janeiro  
*luizfelipeoliveirarj@gmail.com*

*Nilton Soares da Silva Junior*  
Universidade Federal do Rio de Janeiro  
*niltonssjunior@gmail.com*

*Patrick Ribeiro do Val*  
Universidade Federal do Rio de Janeiro  
*patrick\_do\_val@yahoo.com.br*

**Resumo:** Neste artigo, realizamos uma discussão sobre a Educação Musical, a partir de uma reflexão sobre trabalhos dos autores que referenciam nossa fundamentação teórica: Ausubel (2003), Santos (1996; 2000), Alvares (2015), Byington (2011) e Green (2000; 2006; 2012). O objetivo principal do artigo é refletir sobre a Educação Musical provida de sentido para o educando. Como objetivos específicos, destacamos: discutir a aprendizagem musical, a partir das ideias dos autores citados; e refletir de que forma a Pedagogia Simbólica Junguiana, proposta por Byington (2011), pode contribuir para a Educação Musical. O trabalho se justifica pela necessidade de buscar novos caminhos para lidar com a Educação Musical, não apenas como um meio de aquisição de habilidades musicais, mas, também, como um instrumento significativo de formação humana.

**Palavras-chave:** Educação Musical. Aprendizagem Significativa. Musicalidade Abrangente.

---

<sup>1</sup> Este trabalho é fruto das discussões de um grupo de estudo que faz parte do programa de pós graduação em Música, na área de Educação Musical na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

## Introdução

O objetivo principal do artigo é refletir sobre a Educação Musical provida de sentido para o educando. Como objetivos específicos, destacamos: discutir a aprendizagem musical, a partir das ideias de Álvares (2015), Ausubel (2003), Byington (2011), Green (2000; 2006; 2012) e Santos (1996, 2000), autores que referenciam nossa fundamentação teórica; e refletir de que forma a Pedagogia Simbólica Junguiana, proposta por Byington (2011), pode contribuir para a Educação Musical.

O trabalho se justifica pela necessidade de buscar novos caminhos para lidar com a Educação Musical, não apenas como um meio de aquisição de habilidades musicais, mas, também, como um instrumento significativo de formação humana, tendo em vista os desafios enfrentados pelos professores e pelos educandos na sociedade atual. Neste artigo, discutiremos a Educação Musical e buscaremos responder à seguinte questão: como contribuir para uma educação rica de sentido, que busque uma formação integrada – musical, pessoal e social – dos educandos?

A Educação democrática defende a igualdade na diferença por intermédio do diálogo e do reconhecimento de vulnerabilidades dos sujeitos, tais como: situações de pobreza; preconceito de raça, cor, credo, gênero e orientação sexual; e existência de diagnósticos de patologias diversas. Santos (1996) denuncia a prevalência dos conhecimentos provenientes das camadas privilegiadas da sociedade, em um movimento de supressão dos saberes locais. Ainda que essa força supressora atue, tendendo ao monoculturalismo, há resistências contra-hegemônicas, que, graças à negligência das forças dominantes, sobrevivem. Perduram, assim, menos dominadas, manifestações locais, que, muitas vezes, não se tornaram produto de massa nem fonte de renda, mas que humanizam muitas vidas; vidas essas, por vezes, privadas de usufruir os prazeres musicais reservados às classes mais abastadas.

Segundo Candau (2006), a Educação Intercultural entende a diferença como riqueza e defende processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos. No entanto, mesmo sendo a diversidade uma característica da vida, da natureza, o convívio com a diferença humana tem sido historicamente caracterizado pelo conflito, que revela embates políticos, sociais e econômicos, afetando diretamente o exercício da docência. O educador musical enfrenta o

desafio ao trabalhar com a diversidade, com as diferenças humanas, buscando uma educação que seja significativa para grupos heterogêneos. Santos afirma que:

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2006, p. 462).

Rogers (1995) advoga que a criança tem um potencial a ser desenvolvido e que isso tende a ocorrer em um ambiente educacional afetuoso e empático, sendo estimulado pelo professor através da descoberta do conhecimento. Por sua vez, Alves (2001), afirma que a criança aprende aquilo que lhe é vital. Para ele, o processo de ensino realizado através de programas previamente estabelecidos provoca o desinteresse da criança em aprender:

O conhecimento é uma árvore que cresce da vida. Sei que há escolas que têm boas intenções, e que se esforçam para que isso aconteça. Mas as suas boas intenções são abortadas porque são obrigadas a cumprir o programa. Programas são entidades abstratas, prontas, fixas, com uma ordem certa. Ignoram a experiência que a criança está vivendo. Aí tenta-se, inutilmente, produzir vida a partir dos programas. Mas não é possível, a partir da mesa de anatomia, fazer viver o cadáver (ALVES, 2001, p. 49).

Santos (2000) defende que, na pós-modernidade, emerge um novo modelo de relação entre a ciência e a sociedade. Essa nova ordem, por ser mais condescendente com modos de ser diversos e com o multiculturalismo, pode propiciar uma educação mais rica de sentido e uma formação mais holística de aspectos sociais e pessoais, no âmbito da Educação Musical.

Como algo pré-definido como “bom para todos”, tais como os programas de ensino de música, pode contribuir para a formação humana diante da diversidade – social, cultural, religiosa, de gênero, de raça, entre outras – e das etapas diferenciadas de desenvolvimento dos alunos?

Na Educação Musical, “aprende-se música fazendo música. Aprende-se música também falando sobre música, analisando, refletindo sobre ela, mas a vivência musical sempre precisa estar presente” (BEINEKE et al., 2003, p. 86). Uma Educação Musical rica de sentido, segundo Green (2012), deve ser permeada de significados. Para a autora, os

significados inerentes são feitos fora dos materiais da música, emergindo da capacidade humana de padronizar sons um em relação ao outro “o que se desenvolve historicamente através de exposições tanto formais como informais à música” (GREEN, 2006, p. 102).

Byington (2011), renomado psiquiatra, educador, historiador e psicoterapeuta, descreve a Pedagogia Simbólica Junguiana baseada na vivência e no desenvolvimento simbólico da Psique dentro do vínculo amoroso professor-aluno. Segundo o autor, o estudo sem vivência promove um aprendizado somente a nível racional, que logo é esquecido. Byington (2011) enfatiza que a experiência abre caminhos para um verdadeiro aprendizado através de um ensino vivo e útil. Ele destaca que todas as coisas e vivências possuem significados, se tornam simbólicas, contribuindo para o desenvolvimento integral do indivíduo. O autor cita o seu interesse pela técnica de práticas expressivas, que transformam assuntos em vivências, refletindo também sobre o aproveitamento prático do ensino baseado nas relações emocionais entre o educador e o aluno, auxiliando no desenvolvimento da personalidade.

A seguir, refletiremos sobre como contribuir para uma educação rica de sentido, que busque uma formação integrada – musical, pessoal e social – dos educandos, buscando articular as ideias de alguns autores com essa questão.

## **Perspectivas para uma Educação Musical provida de sentido**

Nos séculos XVII e XVIII, os mestres europeus dedicados ao ensino da música, geralmente compositores, utilizavam-se de exercícios e pequenas peças que abordavam as dificuldades a serem superadas por seus alunos. Com as aulas quase sempre individuais, as informações, correções e sugestões eram transmitidas *in loco*. Métodos que datam desta época não continham textos ou explicações, possivelmente, pelo fato de que não havia necessidade de documentá-las (OLIVEIRA, 2010).

Com a criação do Conservatório de Paris, em 1795, o ensino da música passou a ser baseado no racionalismo cartesiano, que incorporou diversos parâmetros sistemáticos, substituindo o antigo modelo do professor-compositor por métodos de exercícios, que foram disseminados exaustivamente, muitas vezes sem qualquer conexão com o repertório a ser trabalhado. A partir da segunda metade do século XIX, surgiram os manuais instrucionais de

caráter universal como os de harmonia, contraponto, estudo das formas musicais e sistematização dos saberes musicais (JARAMILLO, 2002; FONTEERRADA, 2008). Os novos métodos de sistematização do conhecimento musical, no âmbito conservatorial, levaram a uma fragmentação do ensino.

Este parcelamento do saber, não só no âmbito musical, passou a prevalecer a partir do século XX. Na escola, a fragmentação do conhecimento científico manifesta-se na separação das disciplinas (GERHARD; ROCHA FILHO, 2012), nas quais o conhecimento é dividido em conteúdos relativamente estanques que, geralmente, são apresentados de forma desvinculada entre si. Frequentemente, os alunos tendem a não perceber as relações e semelhanças entre as diferentes áreas do conhecimento, perdendo a noção do todo.

De acordo com Álvares (2015), a necessidade de rompimento com a tendência desarticulada e parcelada do processo de ensino-aprendizagem se evidencia pela compreensão da importância da interação recíproca entre as inúmeras áreas do saber, colaborando com a superação da fragmentação do conhecimento, que coloca o ensino e a pesquisa como reprodutores de um saber dividido, que se reflete na profissionalização especializada.

Para descrever a interdisciplinaridade<sup>2</sup> na vivência musical, Álvares (2015) utiliza o termo Musicalidade Abrangente, cuja conceituação é focada na delimitação de uma abordagem interativa, que prioriza a transversalidade em áreas muitas vezes rigidamente segmentadas nos processos de vivência musical do indivíduo.

Práticas interpretativas individuais e coletivas, teoria e análise musical, composição e improvisação, metodologias pedagógicas e aspectos históricos e sociológicos da música são subáreas convenientes para um aprofundamento especializado, mas corre-se um risco de excessiva fragmentação em prol de um aperfeiçoamento, muitas vezes, isolacionista (ÁLVARES, 2015, p. 42).

A proposta de Musicalidade Abrangente parte da década de 1960, nos EUA, incluindo-se em diversos movimentos acadêmicos<sup>3</sup>. Seu termo se refere a um processo integrado de

---

<sup>2</sup> Álvares (2019), atualmente, utiliza os termos transversalidade, transdisciplinaridade e interdisciplinaridade para caracterizar a Musicalidade Abrangente.

<sup>3</sup> (1) o Projeto Jovens Compositores (*the Young Composers Project*); (2) o Projeto de Música Contemporânea (*the Contemporary Music Project*); (3) o Seminário de Yale (*the Yale Seminar*); (4) o Projeto do

experimentação nos diversos conteúdos da área da música, e pode ser compreendido como uma proposta educativa de reunificação do saber musical fragmentado (ÁLVARES, *online*).

Santos (1996) critica a fragmentação dos conhecimentos, que tornam os saberes desconectados entre si e, por isso, pouco afins com a realidade imediata das pessoas. Esse distanciamento entre os saberes pode gerar uma indisposição dos alunos em apropriarem-se dos tópicos trabalhados na escola. Fazendo um paralelo entre as ideias de Santos (1996) e a Musicalidade Abrangente, podemos presumir que a prática efetiva da música deve ser priorizada, em detrimento da teorização dissociada do fazer musical. Ao invés da fragmentação dos conhecimentos, espera-se a integração destes, sempre de modo a prestigiar os saberes mais enaltecidos no grupo social específico em questão. Em relação à fragmentação dos conhecimentos, Byington (2011) acrescenta que:

As consequências da dissociação sujeito-objeto foram inúmeras. As mais graves foram, certamente, a perda da intuição, do sentimento, da ética e do referencial de totalidade subjetivo e objetivo [...]. Não necessitamos voltar a ela para resgatar essa totalidade, o que não impede que, para muitos, seja esse o caminho. Dentro do pensamento científico, o que precisamos é resgatar a interação subjetivo-objetivo e a vivência de Totalidade proporcionada pelo processo de elaboração simbólica, coordenado sistematicamente pelo Arquétipo Central do Self. **Nossa proposta é transcender a Filosofia da Ciência Materialista, utilizando, para isso, o humanismo da Ciência Simbólica** (BYINGTON, 2011, p. 67, grifo do autor).

Frente a estas reflexões, é interessante ressaltar o aprendizado simbólico e sua relevância na Educação Musical, por se tratar da aplicação de um conhecimento circular, de valorização de conhecimentos antigos e novos, perpassando pelas experiências sonoras de cada um desde o nascimento até a atualidade, pois a cada nova vivência possibilita-se a aproximação das origens, efetuando cada vez mais a ação de humanização.

Na mesma direção em que Byington (2011) propõe um resgate da interação subjetivo-objetivo, Álvares (2015) traz a proposta de integralização do saber compartimentalizado, através da Musicalidade Abrangente: para uma melhor compreensão do todo, após o estudo detalhado das partes, torna-se necessária uma reintegração dos saberes fragmentados, com

---

Relatório de Julliard (*the Julliard Report Project*); (5) o Simpósio Tanglewood (*the Tanglewood Symposium*); (6) o Projeto Zero de Harvard (*the Harvard Project Zero*); (7) o Projeto Curricular do Haváí (*the Hawaii Curriculum Project*); e (8) o Projeto Manhattanville (*the Manhattanville Project*), entre outros.

a finalidade de atingir a amplitude no aprendizado musical. É fundamental um ensino abrangente, significativo e transdisciplinar, que propicie ao educando uma vivência musical unificada. Assim, é primordial que haja a reunificação dos processos fragmentados de produção, transmissão e aquisição de conhecimento musical na sociedade, proposta pela Musicalidade Abrangente.

O processo de fragmentação do saber rumo a uma especialização beneficia o aprofundamento dentro das especificidades, porém, não se deve parar por aí: É necessário que se promova a reintegração dos conteúdos específicos, visando uma melhor compreensão do todo, após o estudo detalhado de suas partes (ÁLVARES apud COROPOS, 2016, n.p.).

A Musicalidade Abrangente aponta para uma Educação Musical mais viva, interativa, enriquecedora e contextualizada com as demandas atuais, que possibilita a efetivação de um aprendizado unificado o qual considere a música integralmente como área do conhecimento. Ao priorizar a transversalidade nas disciplinas em que o ensino da música se dividiu e ao defender um enfoque holístico após o estudo dessas disciplinas, a Musicalidade Abrangente demonstra uma preocupação global com o educando, através do foco em uma vivência musical expansiva, significativa e integralizada.

Segundo Green (2012), muitas sociedades desenvolveram complexos sistemas de educação musical formal, com currículos escritos, planos de estudo, ou tradições explícitas de ensino e aprendizagem, além de contar com profissionais com qualificações relevantes, e com todo um mecanismo de avaliação sistemática. Paralelamente a esta educação formal, também em todas as sociedades, existem outros métodos de transmissão e aquisição de competências que a autora chama de práticas de aprendizagem musical informal, que em contraste com a educação formal, não conta com currículos sofisticados, programas escritos, professores qualificados ou mesmo avaliações e certificados. Para Green (2012), embora as práticas sejam distintas, muitas pessoas podem usufruir de ambas, mesmo sendo esferas de aprendizagem totalmente separadas e distintas.

Como exemplo de aprendizagem informal, a autora utiliza o modelo da “música popular”, que abrange larga faixa de estilos dos últimos 100 anos. Este estilo de música coexistiu com o ensino formal, porém, sua origem e evolução partiu de uma base quase exclusivamente informal. Ainda segundo a autora, “nos últimos trinta anos, em muitos países

da cultura ocidental, a música popular entrou gradualmente nos modelos de educação formal” (GREEN, 2000). Em pesquisa realizada na Grã-Bretanha, ela afirma que a música popular tem grande presença na escola e também no ensino superior, além de ser cada vez mais comum em programas de ensino de instrumentos nos conservatórios.

Mesmo diante do fato de a música popular estar presente em instituições de ensino formal, Green (2012) relata que, na bibliografia da Educação Musical, pouca atenção tem se dado às práticas de aprendizagem informal dos músicos e sua influência fora da escola.

Santos (2000) buscou compreender a dinâmica das forças antagônicas que regulam e emancipam a sociedade e seus constituintes. Nessa reflexão, encontrou, de um lado, três forças regulatórias – o mercado, o estado e a comunidade – e, de outro lado, uma força emancipatória, a racionalidade, que possui, por sua vez, três dimensões: uma que abrange a racionalidade cognitivo-instrumental e a racionalidade performativa-utilitária – ambas relativas à ciência e à tecnologia –, outra, que é a moral-prática, relacionada à ética e ao direito –, como também, a estético-expressiva, ligada às artes. Embora todas essas dimensões estejam cooptadas pelo capitalismo, Santos (2000) entende que, quanto à regulação, o âmbito da comunidade é o menos fortemente dominado; por outro lado, quanto à força de emancipação, a racionalidade estético-expressiva é a que mais resistiu. Em outras palavras, a esfera da comunidade nos regula, embora menos fortemente que o mercado, que nos usa como mão-de-obra ou mercado consumidor, assim como o estado, que está ocupado por interesses fortemente ligados ao capital. De outra parte, a racionalidade moral e a racionalidade ética das pessoas tendem a emancipá-las, mas estão menos desvinculadas dos interesses capitalistas do que a racionalidade estética, segundo Santos (2000). Logo, a arte e a comunidade são espaços privilegiados para emergir o novo paradigma identificado pelo autor.

O pesquisador português denuncia a prevalência dos conhecimentos provenientes das camadas privilegiadas da sociedade em um movimento de supressão dos conhecimentos locais (SANTOS, 1996). Ainda que essa força supressora atue, tendendo ao monoculturalismo, há resistências contra-hegemônicas, que, graças à negligência das forças dominantes, sobrevivem. Perduram, assim, menos dominadas pelo capitalismo, manifestações locais que, muitas vezes, não se tornaram produto de massa, nem fonte de renda, mas que humanizam



muitas vidas; vidas essas, por vezes, privadas de usufruir os prazeres musicais reservados às classes mais abastadas. Na vigência do paradigma moderno, durante a emergência do novo paradigma pós-moderno, segundo Santos (2000), haverá o convívio entre os valores hegemônicos e os valores emergentes, de modo que é importante valorizar o multiculturalismo em ascensão. Por extensão, o multiculturalismo deve ser, também, valorizado na escola, para que a experiência da escolarização seja relevante para o discente.

Relacionando as ideias de Santos (1996; 2000) com a Educação Musical, podemos supor que o modelo tradicional de ensino de música, baseado em instrução de elementos de estruturação musical teórica, quando desligado da prática musical efetiva, torna mais árida a tarefa de aprender, algo a se evitar. O sociólogo português afirma: “A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática. Os temas são galerias por onde os conhecimentos progredem ao encontro uns dos outros” (SANTOS, 1996, p. 47). Para Santos (2000), é salutar que vertentes do saber, a princípio estanques, sejam postas a dialogar e originem novas concepções. Diz ele: “A ciência do paradigma emergente [...] incentiva os conceitos e as teorias desenvolvidas localmente a emigrarem para outros lugares cognitivos, de modo a poderem ser utilizados fora do seu contexto de origem” (SANTOS, 1996, p. 48). Seguindo essa lógica, cabe valorizar, na Educação Musical, o diálogo entre os saberes e, dessa forma, prestigiar os conhecimentos mais enaltecidos naquele grupo social específico.

Com base nos estudos de Santos (1996; 2000) é possível compreender que a arte e a comunidade são dimensões favoráveis à salutar emergência do novo paradigma pós-moderno. Nele, está ascendente o multiculturalismo, em oposição à hegemonia de qualquer forma de supressão das manifestações da cultura de uma fração da sociedade, que, pelo contrário, devem ser valorizadas. A prática efetiva da música é priorizada, em detrimento da teorização dissociada do fazer musical. A Educação Musical, ao acolher as diferenças, afirma a comunidade em que se insere – mas em diálogo com o mundo externo a ela –, sempre valorizando a vivência musical ativa. Com tudo isso, a Educação Musical está apta a formar, não só pessoas mais preparadas a fruir com a música, mas também cidadãos mais comprometidos com a sociedade e seres humanos mais completos.

Os educadores contemporâneos ainda se preocupam e estudam sobre as questões levantadas pelos educadores no início do século XX. Os processos de ensino-aprendizagem, o

desenvolvimento curricular, os inesgotáveis questionamentos de como ensinar permeiam o século XXI. A ideia central de Ausubel (1978) é que o novo conteúdo é absorvido às estruturas de conhecimento do estudante e adquire significado a partir da relação com o que ele já sabe (MOREIRA, 2009). Nesse sentido, importantes abordagens poderão ser acentuadas e despertadas nos educadores do nosso tempo, de forma a impulsionar uma Educação Musical que desperte o interesse na linguagem musical de forma mais expressiva e significativa, e na qual o educando seja autônomo.

É na consciência que se atribui significado aos objetos que rodeiam o indivíduo. Com o aprofundamento da consciência o estudante pode sair do estado de ser passivo para o estado de ser ativo. É no enraizamento da consciência que a intimidade do ser aflora e cresce.

Para Ausubel, aprendizagem significativa é um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo” (MOREIRA, 2009. p.17). Ausubel define como conceito subsunçor ou, simplesmente, subsunçor o conhecimento prévio já presente na estrutura cognitiva do indivíduo.

Na Educação Musical, por exemplo, se os elementos básicos da técnica instrumental já existem na estrutura cognitiva do estudante, eles servem de subsunçores para novas informações referentes a habilidades de tocar em conjunto, por exemplo, em uma aula de Música de Câmara ou Prática em Conjunto.

No conceito ausubeliano, além da aprendizagem significativa, também há a aprendizagem mecânica. Para Ausubel, a aprendizagem mecânica é a aquisição de “novas informações com pouca ou nenhuma interação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva” (MOREIRA, 2009, p. 18). A aprendizagem mecânica é necessária quando o estudante adquire algum conhecimento em uma área totalmente nova para ele. Com base nesse conceito ausubeliano, os estudantes de música dificilmente farão uso da aprendizagem mecânica, pois o conhecimento, mesmo que mínimo, das técnicas do instrumento serão necessários a priori. O estudante agrega seu conhecimento com a assimilação de conceitos, que para Ausubel é a recepção de seus atributos criteriosais.

Outra alternativa, segundo Ausubel, é o uso de organizadores prévios que servem de amparo para nova aprendizagem. “Organizadores prévios são matérias introdutórias

apresentados antes do próprio material a ser aprendido” (MOREIRA, 2009. p. 21). Ausubel traz uma hipótese: a de assimilação. Nesse processo o estudante tem a função de assimilar o conceito âncora <sup>4</sup>com o novo conceito apresentado.

## Considerações Finais

No cotidiano de sala de aula, o professor tem de ensinar música como um todo e não de forma fracionada, tal como a música é ensinada em diversas instituições de ensino e, como, possivelmente, o professor constituiu seu aprendizado. Para uma melhor compreensão do todo, há a necessidade de reintegração dos saberes fragmentados, após o estudo detalhado de suas partes, a fim de atingir a amplitude no aprendizado musical. Isso demanda uma abordagem transversal a partir da apreciação, interpretação e criação musical; um ensino transdisciplinar, abrangente, significativo, que propicie ao educando uma vivência musical unificada, não fragmentada, já que, com a fragmentação, as relações e as semelhanças entre as diferentes áreas do conhecimento tendem a passar despercebidas e, muitas vezes, o aluno perde a noção da totalidade. Daí a necessidade de uma reunificação dos processos fragmentados de produção, transmissão e aquisição de conhecimento musical na sociedade, proposta pela Musicalidade Abrangente.

Alves (2001) afirma que programas pré-concebidos, de modo geral, não atendem às necessidades dos alunos. Neste sentido, verificamos que a relação entre a Educação Musical e a Pedagogia Simbólica Junguiana revela a importância da interação entre a bagagem de vida com o contexto educacional musical. Uma educação desprovida de ludicidade, privada de afeto, voltada apenas para as lógicas, tende a tornar os alunos passivos, apenas ouvintes, que podem apresentar dificuldades na retenção do aprendizado.

Face ao exposto, torna-se relevante refletir sobre a importância de uma Educação Musical que defenda o aprendizado simbólico e integralizado, pois este alerta para a elucidação dos conteúdos, desvendando os saberes musicais, dando sentido a cada encontro com o professor, para que o aluno sinta segurança e prazer durante o seu estudo, de forma consciente em prol de uma aplicação mais ativa de seus conhecimentos.

---

<sup>4</sup> Para Ausubel os organizadores prévios servem de âncora para a nova aprendizagem e desenvolvem o conceito de subsunção que facilita a aprendizagem subsequente.

A Educação Musical, ao acolher as diferenças, afirma a comunidade em que se insere – mas em diálogo com o mundo externo a ela –, sempre valorizando a vivência musical ativa. Com isto, contribui para a formação de, não só pessoas mais aptas a fruir com a música, mas também cidadãos mais comprometidos com a sociedade e seres humanos mais completos.

De acordo com Ausubel (1978), uma vez que novos conceitos são aprendidos de forma significativa, em interação com conceitos gerais preexistentes, estes se tornarão mais elaborados. A unidade de Educação Musical e Aprendizagem Significativa se apresenta como um movimento dinâmico gerador de sentido e de formação.

Acreditamos que estas reflexões contribuem para a efetivação de uma educação musical provida de sentido para educadores e educandos, em uma sociedade complexa e diversa, podendo colaborar com a formação dos futuros cidadãos.

## Referências

ÁLVARES, Sérgio Luís de Almeida. A Educação Musical na diversidade sob a perspectiva da Musicalidade Abrangente: considerações sobre a reunificação do saber fragmentado na sociedade pós-moderna. *Anais do 14º Colóquio de Pesquisa do PPGM/UFRJ*, v. 1, Educação Musical e Musicologia, 2015, p. 33-48. Disponível em: <https://ppgmufri.files.wordpress.com/2016/12/anais-do-coloquio-14-vol-11.pdf> Acesso em 15 mai 2019

ÁLVARES, Sérgio Luís de Almeida. *Musicalidade Abrangente: processos integrados de produção, transmissão e aquisição de conhecimento musical em situações formais, não formais e informais de ensino e aprendizagem na diversidade etnográfica das vivências musicais no Brasil*. Projeto de Pesquisa. Rio de Janeiro: UFRJ. Disponível em: <https://ppgm.musica.ufrj.br/musicalidade-abrangente-na-pos-modernidade-processos-integrados-de-producao-transmissao-e-aquisicao-de-conhecimento-musical-em-situacoes-formais-nao-formais-e-informais-de-ensino-e-aprendizagem-na/> Acesso em 15 mai 2019

ALVES, Rubem. *A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. Campinas: Papirus, 2001.

AUSUBEL, David P., NOVAK, J.D. e HANESIAN, H. *Educational psychology: A cognitive view*. (2 ed). Nova York, Holt, Rinehart and Winston Inc., 1978.

AUSUBEL, David P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Tradução de Lígia Teopisto. Coimbra: Plátano Edições Técnicas, 2003. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/46525767/Ausubel2002>>. Acesso em: 29 abr 2019.

BEINEKE, Viviane. O ensino da flauta doce na educação fundamental. In HENTSCHKE, Liane; DEL BEM Luciana (Org.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula*. São Paulo: Moderna, 2003.

BYINGTON, Carlos. *Construção Amorosa do Saber: o fundamento e a finalidade da Pedagogia Simbólica Junguiana*. 3 ed. São Paulo: Religare. 2011.

CANDAU, Vera Maria (Org.) *Educação Intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.

COROPOS, Mônica. A Contextualização dos Métodos e Metodologias no Ensino da Música sob o Conceito de Musicalidade Abrangente. In: X ENCONTRO REGIONAL SUDESTE DA ABEM. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2016. Disponível em: <<http://abemeducaomusical.com.br/conferencias/index.php/xregsd/regsd2016>>. Acesso: 21 maio 2019.

FONTEERRADA, Marisa Trech de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Editora Funarte, 2008.

GERHARD, A.C.; ROCHA FILHO, J.B. *A fragmentação dos saberes na educação científica escolar na percepção de professores de uma escola de ensino médio*. Investigações em Ensino de Ciências, v.17(1), p. 125-145, 2012.

GREEN, Lucy. *Poderão os professores aprender com os músicos populares?* Revista Música, Psicologia e Educação, Porto n. 2, p. 65-80, 2000.

GREEN, Lucy. *Popular music education in and for itself and for 'other' music: current research in the classroom*. International Journal of Music Education, 2006, vol. 24 (2), 101-118.

GREEN, Lucy. *Ensino da música popular em si, para si mesma e para "outra" música: uma pesquisa atual em sala de aula*. vol. 20, n. 28, 61-80. Londrina: Abem, 2012.

JAMARILLO, Maria Cecilia Jorqueira. ¿Existe Una Didáctica del Instrumento Musical? In *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música em La Educación*, n. 9, maio 2002. Disponível em: <[www.musica.rediris.es/leeme](http://www.musica.rediris.es/leeme)> Acesso em: 29 mai 2019

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Alice F. Salzano. *Aprendizagem Significativa: A teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro, 2009.

OLIVEIRA, Antônio Henrique Seixas. *Métodos e ensino de trombone no Brasil: Uma reflexão pedagógica*. Dissertação de Mestrado. Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

ROGERS, Carl. *Tornar-se Pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1996. 58 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000. 415 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.