

O conhecimento musical na ótica da filosofia da educação musical anglófona

GTE 19 – História da Educação Musical

Comunicação

Renato Cardoso
Instituto de Artes – UNESP-SP
cardosore@hotmail.com

Resumo: Esse trabalho apresenta uma revisão bibliográfica crítica de três publicações do campo da filosofia da educação musical que giram em torno do conceito de conhecimento musical. As publicações selecionadas foram *A Philosophy of music education* (1970), de Bennet Reimer; *Musical knowledge* (1994), de Keith Swanwick; e *Music Matters 2nd edition* (2015), de David Elliott e Marissa Silverman. Para tal empreitada, foram empregadas as metodologias filosóficas da análise e da comparação. O resultado dessa investigação baliza as contribuições de cada autor e aponta para a necessidade de aprofundamento epistemológico e diálogo com textos tradicionais da área da filosofia de forma a permitir que o conceito de conhecimento musical seja propriamente desenvolvido na área da educação musical.

Palavras-chave: conhecimento musical; filosofia da educação musical; recorte histórico.

Introdução

Esse artigo apresenta um dos resultados de minha tese de doutorado, intitulada *O conhecimento musical na perspectiva da complexidade: possibilidades para a educação musical* (2020), no qual investigo o conceito de conhecimento musical no campo da filosofia da educação musical. Para tal empreitada, foi necessário fazer uma revisão crítica do conceito de conhecimento musical em três propostas distintas da filosofia da educação musical, em um recorte temporal de publicações que se inicia em 1970 e vai até 2015.

Os trabalhos e autores selecionados foram aqueles que mais diretamente abordaram a questão sobre o que é o conhecimento musical e qual o papel desse conceito no âmbito da educação musical. Início a exposição por *A Philosophy of music education* (1970), de Bennet Reimer; em seguida, passo para *Musical knowledge* (1994), de Keith Swanwick; e por fim finalizo com *Music Matters 2nd edition* (2015) de David Elliott e Marissa Silverman.

O objetivo desse trabalho é comparar e analisar criticamente textos sedimentados na área da Filosofia da Educação Musical que tratam de forma central a questão do conhecimento musical.

Essa investigação foi mediada pelas metodologias analítica e comparativa. O procedimento analítico envolve decompor em partes o pensamento de determinado autor, obra ou de conceitos específicos. Esse procedimento indica uma aproximação crítica do pensamento de outros filósofos, “com o propósito de refutação ao invés de verificação” (JORGENSEN, 2006, p.191).

Utilizo-me também do procedimento comparativo, em especial, quando fica nítido que há uma concorrência nas propostas de Reimer, Swanwick e Elliott e Silverman a respeito de determinados tópicos, como quando os autores se criticam diretamente. A exposição conjunta acerca dos diferentes pensamentos sobre o conhecimento musical auxilia no entendimento do contexto e da época em que essas discussões são empreendidas, permitindo um olhar crítico sobre o recorte temporal escolhido.

Reimer

No ano de 1970, o estadunidense Bennett Reimer publica sua principal obra, que será expandida e reeditada por toda sua vida: *A Philosophy of Music Education* (1970, 1989, 2003). Esse livro é hoje considerado o primeiro projeto concretizado de formulação de uma filosofia da educação musical. Nesse sentido, o autor dialoga com escritos específicos da filosofia da música e da arte desde o século XIX, a partir de uma crítica a respeito das visões formalistas e referencialistas sobre arte.

O argumento de Reimer consiste na equiparação da disciplina da música com outras consolidadas no ambiente escolar, como a matemática e a língua inglesa. Ele justifica seu argumento afirmando que “a arte da música é um modo básico de “conhecer” sobre a realidade. Essa única ideia tem o poder de transformar o ensino e a aprendizagem de música na educação estadunidense” (REIMER, 1970, p.9)¹. Para o autor, a música faz conhecer a si mesmo e ao mundo.

¹ “The art of music is a basic way of “knowing” about reality. This single idea has the power to transform the teaching and learning of music in American education”.

Humanos *podem* conhecer mais sobre a natureza dos sentimentos; eles *podem* crescer na sua compreensão da amplitude e profundidade da subjetividade humana. Na medida em que seja possível para as pessoas fazerem isso, e na medida em que as pessoas tenham êxito em fazerem isso, a qualidade de suas vidas será afetada pela qualidade de compreenderem a si mesmos. Eles terão aprofundado sua introspecção em um grande – talvez o maior – aspecto da condição humana: capacidade de resposta subjetiva. As artes são as formas pelas quais humanos podem explorar e entender a realidade subjetiva (REIMER, 1970, 37)².

Para Reimer, conhecer essa realidade subjetiva do mundo dos sentimentos humanos é em si mesmo uma grande realização. Note que não se trata de um conhecimento distanciado desse objeto, mas sim da capacidade de responder a objetos estéticos que despertam tal conhecimento.

Ele continua: “Toda boa obra de arte, não importa quando foi feita nem como foi feita, é boa porque suas qualidades estéticas tiveram êxito em capturar um sentido da sentimentalidade humana³” (1970, p.39). E arremata:

A principal função da arte é tornar objetivo, e conseqüentemente concebível, o reino subjetivo da capacidade de resposta humana. A Arte faz isso ao capturar e apresentar em suas qualidades estéticas padrões e formas da sentimentalidade humana. A principal função da educação estética é tornar acessível a compreensão da sentimentalidade humana contida nas qualidades estéticas das coisas. Educação estética, então, pode ser considerada como educação dos sentimentos (REIMER, 1970, p.39)⁴.

Entre os principais referenciais para este argumento estão os escritos de Susanne K. Langer. De Langer, é utilizado o argumento que a música tem propriedades correspondentes com os sentimentos humanos de maneira que a linguagem é incapaz de alcançar, por conta na maneira não conceitual que os sentimentos são percebidos. Assim, a música, como outras artes, é alçada a componente fundamental no entendimento dos sentimentos, como forma privilegiada de acesso ao mundo subjetivo.

2 “Humans can understand more about the nature of feeling; they can grow in their comprehension of the breadth and depth of human subjectivity. In so far as it is possible for people to do so, and in so far as people succeed in doing so, the quality of their lives will be affected by the quality of their self-understanding. They will have deepened their insight into a major – perhaps the major – aspect of the human condition: subjective responsiveness. The arts are the means by which humans can explore and understand subjective reality”.

3 “Every good work of art, no matter when it was made and no matter how it was made, is good because its aesthetic qualities succeed in capturing a sense of human feelingfulness”.

4 “The major function of art is to make objective, and therefore conceivable, the subjective realm of human responsiveness. Art does this by capturing and presenting in its aesthetic qualities the patterns and forms of human feelingfulness. The major function of aesthetic education is to make accessible the insights into human feelingfulness contained in the aesthetic qualities of things. Aesthetic education, then, can be regarded as the education of feeling.” (1970, p.39).

Principal representante da Educação Musical como Educação Estética (EMEE, ou em inglês, *Music Education as Aesthetic Education, MEAE*), Reimer enfatiza o acesso à sentimentalidade humana a partir da experiência estética, considerando este o principal fundamento para a implantação de uma educação musical universal nas escolas americanas. Tal abordagem teve grande impacto durante as décadas seguintes e só passou a ser sistematicamente revista a partir dos anos 1990.

Para se ter uma ideia mais concreta sobre o pensamento de Reimer, é importante sugerir uma classificação do tipo de pensamento que ele representa. Segundo suas próprias palavras, o autor se baseia na visão do Expressionismo Absoluto na música, como o mais adequado para a educação musical de massa nas sociedades democráticas.

Para James Daugherty (1996), a filosofia de Reimer pode ser classificada como cognitiva-autônoma personalista, no sentido em que estabelece que música é um modo primário de conhecimento, construído pelo indivíduo na relação com obras musicais autônomas. Assim, a função da educação musical universal é a sensibilização a essas formas expressivas, de forma a aprofundar e refinar a interpretação mental do sentimento em cada pessoa.

Já para Philip Alperson (1993), a filosofia de Reimer se situa no campo de um formalismo estético aprimorado⁵, no qual Reimer acrescenta sua visão estética-cognitivista. Essa classificação ajuda a traçar as origens e influências do pensamento de Reimer enquanto aceita sua contribuição e visão pessoal.

É certo que o pensamento de Reimer influenciou uma geração de educadores musicais estadunidenses e auxiliou na implantação de políticas públicas para a educação musical no seu país. Neste seu livro, há uma chamada para os educadores musicais se reunirem sobre um fundamento para o fortalecimento da profissão (REIMER, 1970, p.x). Entre as principais críticas que iria sofrer ao longo das décadas seguintes estão a negação de um fundamento estético e formalista para a educação musical; e uma refutação da sua formulação da relação entre música e sentimentos. Nesse sentido, a filosofia de Reimer tem sido criticada em seus fundamentos mais característicos, de forma a ter obrigado o autor a reformular algumas de suas ideias (REIMER, 1989, 2003) e a entrar em embate com outras filosofias emergentes (REIMER, 1996).

⁵ *Enhanced aesthetic formalism.*

Calcado em uma estética do séc. XIX, a proposta de Reimer busca formar ouvintes e em uma instância separada preparar intérpretes. Ela apresenta também uma visão romântica da relação do sujeito com a música. Isso implica em uma proposta desconectada de seu contexto sociocultural, em que outras músicas compõem a paisagem musical de estudantes das diversas idades.

Swanwick

O educador musical britânico Keith Swanwick sempre dedicou parte de sua produção para o tratamento filosófico de temas correntes em sua proposta educacional. Com a emergência do campo da filosofia da educação musical no final dos anos de 1980, a produção de Swanwick foi de certa forma absorvida pelos pesquisadores da área e o autor participou ativamente da construção desse campo com a contribuição de artigos, capítulos e na autoria de livros dedicados principalmente a temáticas filosóficas.

No livro *Musical knowledge* (1994), Swanwick inicia seu pensamento se contrapondo à ideia de que a música seria uma experiência totalmente subjetiva e passageira.

Se a experiência musical fosse tanto individual quanto efêmera – deixando em nós nenhum traço de sua passagem - seria logicamente impossível afirmar que esses encontros resultariam em um ganho de qualquer tipo de conhecimento por nossa parte. A música poderia ser pensada apenas para distrair-nos temporariamente ou para alterar o estado de espírito do momento. Se isso é verdadeiro, então nada de importante é deixado quando a música acaba, nenhuma mudança de entendimento, perspectiva ou atitude, já que algum tipo de mudança está implícito em qualquer conceito de ‘conhecimento’ (1994, p.13)⁶.

Nessa passagem, o argumento em favor da educação musical é o fato de a música ter a capacidade de deixar nas pessoas algum tipo de mudança duradoura, que pode afetar o entendimento, a perspectiva ou alguma atitude a partir da experiência musical. É a partir dessa constatação que o autor parte em busca da relação entre música e conhecimento, pois

⁶ “If musical experience were both private and transient – leaving behind in us no trace of its passing – it would be logically impossible to say that these encounters resulted in us gaining any kind of knowledge at all. Music might be thought only to temporarily distract us or to alter the mood of the moment. If this is so, then nothing of consequence is taken away when the music is over, no change of understanding, perspective or attitude, for some kind of change is implicit in any concept of ‘knowledge’.”

é nessa relação que consistiria em um esclarecimento do papel da educação musical e também de como a experiência musical transforma o indivíduo de alguma maneira.

Conhecimento é mais do que experiência passageira. Mesmo se nós colocamos de lado qualquer ideia de transmissão de informação, há [no conhecimento] uma noção implícita de mudança duradoura; não necessariamente uma reminiscência de fatos, mas talvez uma mudança não verbalizada de disposição – um ajuste da mente ou de ‘mentalidade’ (1994, p.14)⁷.

Essa desconstrução da ideia de que a experiência musical seja apenas subjetiva e passageira serve como argumento para Swanwick defender a educação musical, pois segundo ele, há algo de objetivo e duradouro no conhecimento musical.

Apesar da distinção entre conhecimento e experiência passageira, Swanwick é um dos autores que defende a educação musical a partir da experiência direta com a música. Para ele, o conhecimento é ganho a partir da experiência musical. Dessa forma, o autor primeiro critica a noção de que a música seria apenas uma experiência individual e passageira. Em seguida, ele elabora o que seria o conhecimento para, ao fim, sugerir que o conhecimento deve ser formulado primordialmente pela experiência direta com a música. Não parece haver nenhuma contradição nesse tipo de argumentação, ainda que seja possível que a palavra experiência tenha sido usada de duas maneiras distintas. A primeira, de um modo a enfatizar sua efemeridade, seu aspecto passageiro; e a segunda ao enfatizar o contato direto com algo, como no caso dessa defesa que o autor faz para que o estudante esteja sempre em contato direto com a música. Ainda, Swanwick ressalva que o discurso jamais terá a capacidade de substituir essa experiência e critica uma educação musical baseada apenas em falar sobre música.

Swanwick dá preferência a um tipo de conhecimento musical que ele denomina de conhecimento por contato. Tal conhecimento se ganha em contato direto com a música, em repetidas experiências, de tal forma que o estudante conheça aquela música de forma única e particular, como se conhecesse uma pessoa. Em minha tese de doutorado, fiz uma crítica contundente a utilização desse termo e da possibilidade de ser eficazmente aplicado ao domínio da música (CARDOSO, 2020).

7 *“Knowledge is more than just undergoing experience. Even if we put on one side any idea of informational transmission, there is an implicit notion of enduring change; not necessarily a residue of facts but perhaps an unspoken change of disposition – an adjustment of mind or ‘mind-set’”.*

A filosofia de Swanwick pode ser classificada como personalista, estética e centrada em obras (*work-centered*). A principal questão das elaborações do autor gira em torno de como a experiência individual com uma obra (criando, ouvindo, interpretando) gera uma valoração estética e emocional. Essa linha condutora se encontra tanto no livro *Musical knowledge* (1994) quanto no *A Basis for Music Education* (1979), no qual o autor afirma que “objetos musicais são o foco da experiência musical, e, portanto, da educação musical” (1979, p.54).

Dentre as principais influências deste autor estão o filósofo italiano Benedetto Croce (1866 – 1952) e Jean Piaget (1896 – 1980). De Croce, Swanwick retoma as noções de conhecimento intuitivo e analítico para formular sua lista dialética intuição/análise. Já o pensamento de Piaget serviu de base para a formulação da espiral do desenvolvimento musical.

Em suas investidas filosóficas, Swanwick deixa a desejar no rigor conceitual ao emprestar conceitos de outros filósofos e adaptá-los livremente em sua proposta educacional. O modo como ele escreve a respeito do conhecimento por contato informa muito pouco sobre o ato de conhecer, revelando antes um desejo de sistematizar uma proposta conservadora.

Propostas calcadas em obras musicais acabam sendo limitadas pela sua própria fundamentação, necessitando de reelaboração para dar conta de contextos e práticas musicais fora do cânone.

A vasta e influente produção bibliográfica de Swanwick certamente o coloca entre os pensadores musicais mais referenciados da atualidade. Foi assim que seus pensamentos foram organizados também no âmbito da filosofia da educação musical, área para a qual ele continuamente produziu material. No Brasil, sua popularidade está mais relacionada ao modelo C(L)A(S)P (Swanwick, 1979) e à teoria espiral do desenvolvimento musical (Swanwick, 1988). Apesar disso, uma leitura de seus textos mais filosóficos revela sua posição bastante conservadora quanto aos objetivos da educação musical, priorizando a experiência estética subjetiva no encontro com a obra musical, uma noção que remonta à estética do séc. XIX.

Elliott e Silverman

Conforme afirmei anteriormente, a partir do final dos anos 1980, uma série de autores⁸ começaram a sustentar um projeto crítico à proposta de Bennet Reimer, enquanto organizavam simpósios, lançavam revistas acadêmicas e publicavam livros filosóficos em torno de temas da educação musical.

Dentre esses autores, o que mais se destacou em termos de oposição a Reimer foi o canadense David Elliott, o que levou Reimer a respostas (ELLIOTT, 1989, 1991, 1995; REIMER, 1991, 1996). Desse acirramento, surge a primeira edição de *Music Matters: A New Philosophy of Music Education* (1995), no qual a nova filosofia de Elliott (p.39) é apresentada justamente após a seção *Contra o conceito estético da educação musical*⁹ de Reimer (p.29-38). Em 2015, em parceria com Marissa Silverman, Elliott lançou uma nova edição de *Music Matters*, bastante modificada e ampliada. Para análise neste artigo, me detive nesta nova edição.

Em termos gerais, entendimento musical para Elliott e Silverman é a junção de “saber e pensar musical”¹⁰ (p.206). Eles somam a isso uma noção sócio construtivista do termo entendimento como “possibilitar pessoas a desenvolver, coconstruir e aplicar tipos particulares de conhecimento-ação”¹¹ (p.202); e também a uma noção mais ampla de empatia, no sentido de compreender o outro ou de ser uma pessoa compreensiva (p.202). Nesse último sentido, o verbo em inglês *to understand* seria melhor traduzido como compreender do que entender. Porém, optei pelo termo entender por conta dessa palavra estar sempre substituindo “conhecimento”, adotada por Elliott na primeira edição, assim como pela palavra ser intercambiada ao longo do texto por “saber e pensar musical”. Dessa forma, essa questão empática não aparece de forma marcante no desenvolver da exposição sobre o termo. Note como os termos entendimento e conhecimento ainda se entrelaçam no decorrer do texto dos autores:

Entendimento musical é o que nós ensinamos. Entendimento musical é uma forma de conhecimento que é internamente gerada nos estudantes por meio de suas ações, transações e interações com práxis e desafios musicais cuidadosamente selecionados. Além disso, entendimento musical

8 Dentre eles: Estelle Jorgensen, Thomas Regelski, Philip Alperson e David Elliott.

9 “*Against the Aesthetic Concept of Music Education*”.

10 “*Musical thinking and knowing*”.

11 “*Enabling people to develop, co-construct, and apply particular kinds of knowing-doing*”.

é o conhecimento do assunto que professores de música profissionais necessitam para ensinar efetivamente¹² (ELLIOTT e SILVERMAN, 2015, p.432).

Para Elliott e Silverman, conhecer inclui a pessoa como um ser holístico, corporificado e enativo, que faz música de forma muito além do observável (p.201). Aqui jaz uma diferença das abordagens de Swanwick e Reimer, pois a filosofia praxial considera que há uma série de fatores não-observáveis no fazer musical, muitas vezes inconscientes até para aquele que faz a música (2015, p.195-196).

Elliott e Silverman consideram central para o entendimento musical o conhecimento procedimental. Eles afirmam que “todas as formas de fazer música e de escuta se apresentam em algum tipo de fazer ou ação (chamado “saber-pensar procedimental”)¹³. Tal conhecimento é desenvolvido pela própria prática musical, em fazer e escutar, refletindo em ação (2015, p.213).

A filosofia de Elliott & Silverman é denominada de filosofia praxial. Dentre outros autores que compartilham o termo praxial estão Thomas Regelski e Wayne Bowman. Em Music Matters (2015), os autores enfatizam as características de sua filosofia praxial:

- (1) que música deveria ser reflexão ativa e ação criticamente refletida dedicada a apoiar e avançar o florescimento humano e bem-estar, cuidado ético dos outros e a transformação positiva da vida cotidiana das pessoas; e
- (2) que cada instância da música deveria ser concebida, ensinada e aprendida como práxis social – como uma fusão de pessoas, processos, produtos e bens éticos em contextos socioculturais específicos (p.52)¹⁴.

A respeito da primeira edição (1995), Daugherty (1996) classificou a filosofia praxial à época como cognitiva-contextual personalista, pois tal filosofia afirma a música como fonte de conhecimento, diretamente associada a contextos específicos que tem como finalidade última o desenvolvimento da pessoa. É possível argumentar que essa definição ainda se aplique à segunda edição, considerando a nova definição dos próprios autores.

12 *“Musical understanding is what we teach. Musical understanding is a form of knowledge that is internally generated in students through their musical actions, transactions, and interactions with carefully selected musical praxes and challenges. Additionally, musical understanding is the subject matter knowledge that professional music teachers require to teach effectively”.*

13 *“All forms of musicing and listening exhibit themselves in some kind of doing or action (called “procedural thinking-knowing”).*

14 (1) *that music should be active reflection and critically reflective action dedicated to supporting and advancing human flourishing and well-being, the ethical care of others, and the positive transformation of people’s everyday lives; and CSIKS2) that each instance of music should be conceived, taught, and learned as a social praxis – as a fusion of people, processes, products, and ethical “goods” in specific social-cultural contexts.*

Dentre os referenciais mais significativos para a formulação de *Music Matters* (2015) estão os pesquisadores da educação Carl Bereiter e Marlene Scardamalia, Donald Schon, e o psicólogo húngaro Mihaly Csikszentmihalyi. Bereiter e Scardamalia são referenciados principalmente na tipologia do entendimento musical. De Schon, os autores utilizam a ideia de prática reflexiva, para a construção do conhecimento procedimental. Csikszentmihalyi influencia a construção dos autores de uma teoria do valor musical associado ao fluxo e ao prazer.

De forma crítica, considero que a tentativa de uma sistematização de diversos aspectos do universo da educação musical, juntamente com a renovação de alguns de seus referenciais fez com que a nova edição de *Music Matters* apresentasse uma série de descontinuidades na argumentação e na proposta pedagógica. Na investida universalizante de elaborar uma proposta que englobe tudo acerca da educação musical, Elliott e Silverman acabam montando um quebra-cabeça que não se encaixa ao final. O uso discursivo de expedientes que evitem uma crítica à proposta praxial leva a que as próprias propostas se percam em meio a complementações que não contribuem para os pontos fortes do trabalho. O avanço quanto ao entendimento sociocultural do conhecimento é limitado pela forma normativa que apresentam a proposta, acabando por cercear a habilidade crítica do leitor de *Music Matters*.

Considerações sobre o conhecimento

Ao considerar a reflexão sobre o termo conhecimento, os educadores musicais consultados buscaram avançar e apresentar contribuições constituindo assim uma trajetória epistemológica para a área da filosofia da educação musical. Foi possível observar nesta exposição que pensar sobre o conhecimento traz para a discussão uma série de outros fatores de ordem educacional, filosófica e musical. Seus trabalhos estão marcados também por seus contextos e por discussões pertinentes ao seu raio de ação, desde a implantação de música nas escolas a uma delimitação do próprio fazer musical.

Das contribuições de Reimer, julgo pertinente aproveitar alguns de seus direcionamentos filosóficos, como o de buscar definições para a natureza e valor da música

no âmbito da educação musical. Essa questão é de tamanha relevância que é em torno dela que o campo da estética musical se consolida no séc. XIX, focando, à época, especificamente na natureza e valor das obras musicais. Ao mudar o enfoque, Reimer recoloca essa questão no campo da educação musical.

De Swanwick, avalio como uma proveitosa introdução para a questão do conhecimento a sua reflexão sobre a efemeridade da experiência musical e sua tentativa de apontar em que aspectos o conhecimento musical pode ser observável. O autor dá importantes passos ao se fazer essas questões, diferenciando a música do conteúdo escolar tradicional.

De Elliott e Silverman, a ênfase incondicional no fazer musical faz ressaltar o quão limitante é uma educação musical apenas discursiva. Os autores conseguem significativo avanço também ao propor uma visão holística, corporificada e enativa para a pessoa humana, seja no papel de estudante, professor ou participante de uma atividade musical.

De todo modo, é fundamental ressaltar as limitações dessas três propostas, quanto à sua visão do conhecimento musical. Reimer e Swanwick partem de uma visão sobre música e repertório que foi arduamente superada no campo da educação musical, a saber por um aparato teórico sociocultural, que ressalta as dimensões chamadas 'extramusicais' da experiência musical, que em realidade são indissociáveis da atividade musical puramente sonora.

De modo geral, a linha argumentativa de Reimer e Elliott e Silverman é enfaticamente unilateral, apresentando sua proposta como a solução prática para as questões da educação musical. Esse aspecto menos 'filosófico' e mais diretivo por vezes se torna um impeditivo de uma reflexão mais aprofundada e pertinente ao campo filosófico músico-educacional propriamente.

O modo bastante disciplinar que as três propostas se delineiam faz o leitor perder de vista que o conhecimento é também mobilizado por diversas atividades humanas que estão em conjunção com a música no tecido social. A ênfase dessa discussão neste campo ficou muito restrito à contraposição entre conhecimento proposicional, aquele ligado ao discurso, e conhecimento procedimental, aquele desenvolvido no fazer musical.

A partir dessas e de outras questões levantadas na análise desses trabalhos, me propus a avançar nos tópicos relativos ao conhecimento musical durante a pesquisa de doutorado. Primeiramente, busquei uma definição ampla e referenciada para o termo

‘conhecimento’, pois de modo geral esses autores “cognitivistas” da educação musical passam muito rapidamente por essa conceituação. Considerei fundamental aproveitar definições tradicionais da filosofia e ampliar ou adicionar contribuições que tornam o termo ‘conhecimento’ pertinente à atividade musical.

Referências

- ALPERSON, Philip. What Should One Expect from a Philosophy of Music Education? In: *Philosopher, Teacher, Musician: Perspectives on Music Education*, JORGENSEN, Estelle (Ed.), p.215-242, 1993.
- BROAD, C. D. Some Methods of Speculative Philosophy. In: *Aristotelian Society Supplement* 21 (1947), p.1-32. Transcrito *online* por Andrew Chrucky, 1998. Disponível *online* em: <<http://www.ditext.com/broad/smsp.html>>. Acesso: 20.set.2018.
- CARDOSO, Renato. *O conhecimento musical na perspectiva da complexidade: possibilidades para a educação musical*. Tese (doutorado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista (UNESP), p.264, 2020.
- DAUGHERTY, James. Why Music Matters: The Cognitive Personalism of Reimer and Elliott. In: *Australian Journal of Music Education*, No. 1, p.29-37, 1996. Disponível *online* em: <<http://cmed.faculty.ku.edu/private/daugherty.html>>. Acesso: 20.set.2018.
- ELLIOTT, David. Reviewed Work: *A Philosophy of Music Education (second edition)* by Bennett Reimer. In: *Philosophy of Music Education Newsletter*, Vol. 2, No. 1, pp. 5-9, 1989.
- ELLIOTT, David. *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*. New York: Oxford University Press, 1995.
- ELLIOTT, David; SILVERMAN, Marissa. *Music Matters: A Philosophy of Music Education, 2nd Edition*. Oxford University Press: New York, 2015.
- ELLIOTT, David. Music Education Philosophy. In: *The Oxford Handbook of Music Education, vol.1*, MCPHERSON, Gary e WELCH, Graham (Eds.), p.64-86, 2012.
- JORGENSEN, Estelle. On philosophical Method. In: *MENC Handbook of Research Methodologies*. Colwell, Richard (Ed.). p.176-198. Cary: Oxford University Press, 2006.
- JORGENSEN, Estelle (Ed.). *Philosopher, Teacher, Musician: Perspectives on Music Education*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 1993.
- REIMER, Bennett. *A Philosophy of Music Education*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1970, 1989.
- REIMER, Bennett. Reimer responds To Elliott. In: *The Quarterly*, 2(3), pp. 67-75, 1991. (Reprinted With permission In *Visions Of Research In Music Education*, 16(2), Autumn, 2010). Disponível *online* <<http://www-usr.rider.edu/~vrme>>. Acesso: 12.dez.2016.

REIMER, Bennett. Review: David Elliott's "New" Philosophy of Music Education: Music for Performers Only. In: *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 128, pp. 59-89, 1996.

REIMER, Bennett. The Nonconceptual Nature of Aesthetic Cognition. In: *Journal of Aesthetic Education*, 20 (4):111-117, 1986. Disponível online em: <<http://www.jstor.org/stable/3332613>>. Acesso: 25.mai.2018.

REIMER, Bennet. *The Common Dimensions of Aesthetic and Religious Experience*. Doctoral Dissertation in Music Education. University of Illinois, 1963.

SWANWICK, Keith. *A Basis for Music Education*. London: Routledge, 1979.

SWANWICK, Keith. *Music, Mind and Education*. London: Routledge, 1988.

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