Educação Musical Crítica nas Escolas Brasileiras: identificação, análise e possibilidades

Udiron Moreira de Melo Júnior
Secretaria de Educação, Cultura e Esporte – SEDUCE-GO
udironjunior@hotmail.com

Eliton Perpetuo Rosa Pereira
Instituto Federal de Goiás – IFG
eliton.pereira@ifg.edu.br

Resumo: O presente trabalho aborda a temática da educação musical crítica nas escolas brasileiras, identificando em Adorno um ideário formativo e traçando um paralelo das pesquisas em educação com as tendências pedagógicas em educação musical. Acredita-se ser importante propor possibilidades de uma educação musical crítica a partir de Adorno, tendo em vista ser este autor um expoente da Teoria Crítica, que produziu importantes pesquisas sobre música e educação. A revisão bibliográfica possibilitou a identificação de como é tratada a temática da educação musical crítica seguindo os seguintes passos: Identificação de uma educação crítica, identificação de uma educação musical crítica, identificação de uma educação musical crítica em Adorno. Por fim, se estabelece uma análise comparativa com propostas educativas musicais no contexto do ensino médio, procurando identificar pontos em que uma educação musical crítica em Adorno possa ser relevante. Conclui-se que uma formação crítica nos moldes identificados em Adorno, mesmo sendo pouco considerada em pesquisas na área da educação musical, pode em muito contribuir tanto para a formação do indivíduo quanto para pesquisas posteriores com esta temática.

Palavras-chave: Adorno, Educação Musical, Educação Musical Crítica.

Introdução

A participação da música nas interações humanas é inegável, sobretudo com presença na escola. A música faz parte do cotidiano escolar tanto nas particularidades dos indivíduos quanto em eventos apropriadamente pedagógicos. Ela é, também, componente curricular nas unidades educacionais, como destaca a lei 13.278, de 02 de maio de 2016 (BRASIL, 2016), o que faz com que a educação musical se torne cada vez mais objeto de estudo de pesquisadores visando a formação humana.

Sendo a música, então, uma área de conhecimento e um componente curricular na formação do indivíduo, não pode ela ser objeto de uma leitura rasa, já que educação implica

em formação de consciência, fazendo com que o indivíduo pense e decida por si. Para Adorno este é o fim objetivo da educação. Ele diz que "é preciso evitar que as pessoas golpeiem para os lados sem refletir a respeito de si próprias" (ADORNO, 1995, p. 35).

Questiona-se, a partir deste pressuposto, se a música tem sido tomada efetivamente como parte na formação do homem, ou se ela tem apenas servido de entretenimento. Quais as concepções que se tem de música nas escolas que se servem dela como componente curricular? Tem sido ela tomada apenas como recreação ou efetivamente entendida como prática importante na formação do indivíduo? O que está posto no campo da pesquisa sobre a educação musical crítica em relação ao contexto da escola?

A partir desses questionamentos, empreende-se uma pesquisa que identifica a prática musical educativa aplicada nas escolas, evidenciando as tendências predominantes e sua possibilidade crítica, reflexiva e de autonomia, e que proponha ações enquanto inspiradas na concepção crítica em educação musical.

O interesse por essa pesquisa partiu da experiência obtida em um trabalho significativo realizado junto ao PIBIC-IFG por dois anos consecutivos. No primeiro ano, desenvolvemos uma pesquisa de revisão bibliográfica sobre a abordagem crítica em educação e educação musical. No final do ano, aplicamos atividades em aulas planejadas que consideramos serem inspiradas nesta abordagem junto a discentes do ensino médio, tendo como recurso de coleta de dados a aplicação de questionário. No segundo ano da pesquisa PIBIC, desenvolvemos um trabalho de leitura visando identificar as tendências pedagógicas e o avanço da produção científica da área da educação musical.

Neste processo, compreendemos que coexistem atualmente várias abordagens de ensino de música, com diferentes concepções sobre as funções formativas da música (QUEIROZ, 2014; PIRES, 2013). Deste modo, este estudo busca desenvolver uma reflexão sobre a importância da abordagem crítica no contexto da pesquisa e no contexto da escola de educação básica. Acredita-se que esta contribuição pode abarcar tanto o campo da pesquisa quanto o campo da prática pedagógica musical como um todo (WERLE & BELLOCHIO, 2009; CAMPOS, 2005).

Buscamos compreender a concepção crítica dentre as várias tendências pedagógicas no contexto da pesquisa em educação musical. Primeiramente, pontuamos as

características das concepções não críticas e críticas. Depois, identificamos tendências pedagógicas em educação musical no Brasil e analisamos quais poderiam ser consideradas críticas. Buscamos ainda sistematizar as ideias de Adorno com o objetivo de entender a educação musical crítica a partir desse autor, para finalmente propor ações pedagógicas. Expomos também uma experiência de aplicação prática com vertente crítica em aulas de música aplicadas em escola de ensino médio.

Para identificação e análise da concepção crítica nas tendências pedagógicas em educação e educação musical, primeiramente realizou-se uma pesquisa bibliográfica, com foco nos descritores: Pedagogias em educação, Pedagogias em educação musical, Educação crítica; Educação musical crítica. Entender as concepções e as práticas pedagógicas no ensino de música é de fundamental importância para uma estruturação da educação musical como componente curricular na formação do docente e para a formação do discente.

Referenciais: Tendências Pedagógicas e a Educação Musical

Objetivamos identificar, no âmbito teórico, as bases e os fundamentos das ideias e das práticas pedagógicas em educação e em educação musical. Tomamos como referencial o trabalho de alguns escritores e pesquisadores da área, Libâneo (2013), Luckesi (2011), Sander (1984), Gadotti (2001) e Saviani (2005), procurando sintetizá-las. Em educação musical nos referenciamos em José Nunes Fernandes que faz um trabalho de identificação “de qual a concepção filosófico-educacional compartilhada pelo professor de música” (FERNANDES, 2013, p. 73), além de classificar uma tipologia de professores de música, que mesmo não sendo o objetivo principal deste trabalho, por não tratar de formação docente diretamente, acreditamos que agrega valor no sentido em que identifica uma propensão a determinada prática em sala de aula, que, por conseguinte, culmina em uma determinada tendência didática.

Segue uma análise entre as tendências observadas com a finalidade de encontrar elementos de convergência dentre as principais, pois as ideias, concepções, tendências e práticas pedagógicas, em sua totalidade, são por demais numerosas e, apesar de importantes, a identificação de cada uma não é o objetivo final deste trabalho. Podemos sintetizar as

tendências não críticas com os seguintes traços: modeladoras do ser, enciclopédicas, desconexas com a realidade do educando, tecnicistas, foca em métodos pré-determinados, centralizada no professor e não incentivadoras da criatividade.

QUADRO 01a - Quadro síntese das Tendências Pedagógicas não críticas

	LIBÂNEO	LUCKESI	BENNO SANDER	MOACIR GADOTTI		DEMERVAL SAVIANI
LIBERAIS	TRADICIONAL Conteudista; Desconectada com a realidade; Ênfase nos métodos que focam a repetição; Autoridade do Professor.	REDENTORA Enciclopedista; Adaptativa; Harmoniza os seres com os outros.	CONSENSO Ordem e equilíbrio; Evita a mudança; Positivista; Conservação da Sociedade.	METAFÍSICA Autoritária; Centralizadora; Limita-se a métodos; Busca o que o homem pode ser (Essência).	NÃO CRÍTICAS	TRADICIONAL Centralização no professor; Transmissão de conteúdos; Memorização; Ensino Sistematizado.
	RENOVADA PROGRESSIVISTA Interação indivíduo e ambiente; Amoldamento Social; Professor mediador.					
	RENOVADA NÃO-DIRETIVA Aprendizagem de dentro para fora; Desenvolvimento psicológico.					PRODUTIVISTA Educação como bem de produção; Minimização da subjetividade; Tecnicista; Eficiência e produtividade.
	TECNICISTA Modeladora do comportamento Serve ao mercado; Transmissão e recepção de informações.	REPRODUTORA Adaptativa; Ensina a ser (Se comportar).		Busca o aprimoramento (Existência); Tecnicista.		

Fonte: criado pelos autores

Da mesma maneira como foram trabalhadas as tendências não críticas, as tendências críticas podem ser condensadas nas seguintes práticas: conduzem à autonomia, buscam o novo a partir da realidade para uma prática social, valorizam a iniciativa do aluno através da mediação docente levando-o à criticidade.

QUADRO 01b - Quadro síntese das Tendências Pedagógicas críticas

	LIBÂNEO	LUCKESI	BENNO SANDER	MOACIR GADOTTI		DEMERVAL SAVIANI
PROGRESSISTAS	LIBERTADORA Mediatização da realidade; De caráter político.	TRANSFORMA-DORA Transformar a sociedade; Mediativa.	CONFLITO Transformação da Sociedade	DIALÉTICA Objetivo de conscientizar o homem; Elevação da consciência coletiva; Homem coletivo.	CRÍTICAS	RENOVADORA Baseada na existência, na vida; As vivências são o eixo pedagógico.
	LIBERTÁRIA Aprendizagem informal; Ensino autogestionário;					CONTRA-HEGEMÔNICAS Visam transformar a ordem vigente; Ensino Popular; Ensino Técnico-profissional; Valoriza o interesse dos alunos;
	CRÍTICO-SOCIAL DOS CONTEÚDOS Valoriza a escola e os conteúdos; Crítica conduzida; Conteúdos com significação;		Mudança Social. Busca a emancipação.	Não centralizada nem no aluno e nem no professor.		HISTÓRICO-CRÍTICA Mediação do aluno com sua prática social; Aluno e professor em condições de igualdade; Problematização e solução.

Fonte: criado pelos autores

Tendências críticas em educação musical

Traçando um paralelo com os descritores que identificam as posturas não críticas e críticas em educação com base nos teóricos utilizados, das cinco tendências em educação musical identificadas no Brasil pelo professor José Nunes Fernandes (2013), podemos situar 3 (três) não críticas e 2 (duas) críticas. Sendo as não críticas: a tendência tradicional da educação musical, a tendência escolanovista da educação musical e a tendência pró-criatividade da educação musical e as críticas: a tendência criativa da educação musical e a tendência contextualista da educação musical.

Vale citar o trabalho de Maura Penna (2008), refletindo sobre o ideário educativo musical desta autora. Identifica-se que ela pensa a educação como um processo e não como se o educando começasse de um ponto zero. Ela entende que os educandos "necessitam desenvolver ou aprimorar seus esquemas de apreensão da linguagem musical" (PENNA, 2008, p. 44). Entendendo que cada um já possui seus "esquemas de apreensão" que, por sua vez, devem ser respeitados como um capital cultural já adquirido pelo indivíduo, sendo crianças ou adultos. Contudo, deve-se evitar a reprodução de desigualdades, legitimando apenas um conteúdo específico, mesmo que seja o seu. Penna (2008) defende uma educação musical que, a partir das vivências cotidianas prévias de cada aluno, se expanda para outras manifestações musicais, familiarizando-o com distintas formas da linguagem musical. Então, a musicalização, para Penna (2008), deve ser um processo com a finalidade de orientar os alunos a "...tomar consciência dos esquemas perceptivos de que já dispõem e para expandi-los" (PENNA, 2008, p. 44).

Mesmo sendo equiparado com a contextualista, por considerar o capital cultural musical do aluno, o ideário musical de Penna (2008) se difere no aspecto em que a vivência do estudante é um ponto de partida, fazendo com que provavelmente a proposta da pesquisadora não se enquadre nas dificuldades relatadas por Fernandes (2013) em sua análise. Assim, mesmo estando dentro de uma tendência identificada por Fernandes (2013), observa-se em Penna (2008) um ideário formativo crítico, em alguns pontos, até próximo do ideário identificado em Adorno.

Com base na identificação destas problemáticas apontadas por Fernandes (2013) em seu trabalho no tocante às tendências consideradas críticas, segundo o que foi observado nas obras dos teóricos da educação, propõe-se, a partir daqui a análise de uma educação crítica e posteriormente uma educação musical crítica tendo como referencial o professor, filósofo, sociólogo e músico Theodor Adorno (ADORNO, 1995, 1996, 2011; ADORNO e SIMPSON, 1993; ADORNO e HORKHEIMER, 1985).

Educação Musical Crítica em Adorno

Buscamos realizar uma análise comparativa entre o ideário formativo de Adorno e as vertentes críticas identificadas pelos teóricos da educação: Libâneo (2013), Luckesi (2011), Sander (1984), Gadotti (2001) e Saviani (2005).

Identificado seu ideário formativo e musical, traçamos um paralelo entre as ideias pedagógicas registradas no primeiro item. Identificamos nove ideias formativas de Adorno com base na bibliografia que deu base para esta pesquisa. Provavelmente, algumas outras, ou ainda estas mesmas com outros termos, poderiam ser elencadas a partir de outro prisma, entendendo que outro pesquisador, possuindo outras referências, teria uma experiência intelectual distinta.

Contudo, podemos afirmar que, no geral, o resultado se assemelharia a este que trataremos a partir de agora.

1) Adorno se mostra ser contra um modelo ideal de educação e podemos traçar um paralelo com o que foi identificado por Gadotti (2001) na concepção metafísica.
2) Defende uma formação a partir do indivíduo concordando com as concepções pedagógicas contra-hegemômicas identificadas por Saviani (2005) e na proposta de Penna (2008) que valoriza o conhecimento prévio dos alunos como um capital cultural dos mesmos.
3) Uma educação que forma o indivíduo, que resgata o sujeito, comparando com a pedagogia do conflito de Benno Sander (1984) que busca a emancipação.
4) Que apesar de ser contra imposição de métodos, propõe temas por causa da consciência coisificada. As propostas de Penna (2008), Libâneo (2013) e Saviani (2005) são que mais se aproximam desta ideia, contudo, a partir de objetivos diferentes.
5) Incentiva o pensamento crítico, como na pedagogia crítico-social dos conteúdos tratada no trabalho de Libâneo (2013), que trabalha com uma crítica conduzida.
6) Adorno defende o intelectualismo, contudo, para ele, este termo não tem o mesmo sentido que para Libâneo (2013) e Luckesi (2011), pois estes entendem esta expressão como integrante de uma pedagogia dominadora, não crítica, da

mesma forma que Adorno define o modelo ideal, como imposição de elementos alheios à realidade do aluno. Adorno entende que o intelectualismo é a conscientização de si mesmo.

7) Outra ideia de formação de Adorno é a associação dos conteúdos com a realidade concordando com a pedagogia crítico-social dos conteúdos e com a pedagogia histórico crítica de Libâneo (2013) e Saviani (2005).
8) Em música, Adorno é contrário a estandardização, característica da música popular, pelo fato de isso tirar do ouvinte a oportunidade de contemplar o todo. Na pedagogia, isso ocorre em vertentes não críticas como a tendência redentora identificada por Luckesi (2011) que busca harmonizar, padronizar ou estandardizar os seres, tendo a característica de amoldamento social.
9) É contrário, também, à fetichização que, para ele, é a adoção de determinado estilo decorrente do fato de não se ter outra opção. Esse problema em educação ocorre na imposição de verdades absolutas e de métodos fechados das tendências não críticas identificado por todos os teóricos trabalhados.

Em resumo, a formação para Adorno não deve ser a partir de um modelo ideal; emana do indivíduo procurando formá-lo fazendo jus ao ser autônomo, propondo temas e incentivando o pensamento crítico, a consciência de si, e um intelectual que se posiciona em relação à realidade evitando a padronização e a adoção de modos de vida por falta de opção.

Perspectiva Crítica na Pesquisa Acadêmica e no Contexto Escolar

A pesquisa de campo deste trabalho se deu com base em uma abordagem qualitativa, tendo por orientação a análise de conteúdo (BARDIN, 2011; FRANCO, 2012), em dois momentos distintos. O primeiro com uma pesquisa em trabalhos publicados pela ABEM e ANPPOM e o outro momento da pesquisa de campo foi aplicação de aulas planejadas no contexto do ensino médio.

A metodologia da pesquisa bibliográfica se deu da seguinte maneira: Escolha do referencial bibliográfico, busca de trabalhos afins com a temática, leitura dos trabalhos identificados, registro de resultados obtidos.

A escolha de buscar entre os trabalhos da ANPPOM e da ABEM se deu pelo motivo de estas duas instituições serem as principais na área de música e educação musical, e pelo considerável número de produções por elas publicadas, tanto em revistas como em congressos.

Fizemos um primeiro levantamento procurando trabalhos que continham os descritores: Adorno, Pedagogia Crítica e Educação Musical Crítica nos títulos, nos resumos ou no corpo do texto nos utilizando de ferramenta eletrônica de busca de palavras. O passo seguinte se deu em ler o resumo dos trabalhos selecionados no primeiro passo. Ao identificar os trabalhos mais diretamente ligados aos descritores acima relacionados procedíamos com a leitura do texto na íntegra. Na pesquisa sobre os trabalhos da ANPPOM, procedemos com a busca através do meio eletrônico internet, dos trabalhos identificados nos passos metodológicos, já que o trabalho de levantamento feito por Lia Tomás (2015) traz somente os resumos.

Os passos metodológicos no contexto escolar se deram primeiramente na identificação do que Adorno entende por formação, seguido de planejamento de sequência didática com base no que foi identificado como formação para Adorno, aplicação das aulas e por último, aplicação de questionário para exploração dos resultados junto aos estudantes.

Perspectiva Crítica na Pesquisa Acadêmica

Procurando identificar possíveis pesquisas que tratam do tema educação musical crítica tendo Theodor Adorno como referencial, partimos de uma busca nas revistas da ABEM e no trabalho de Lia Tomás (TOMÁS, 2015) que faz um levantamento das publicações em anais de congressos da ANPPOM, entre 1988 e 2013.

Pesquisando sobre os descritores acima enunciados no trabalho de Tomás (2015), nos 546 trabalhos observados identificamos 16 que têm Adorno como referencial principal ou apenas citado. Desses, apenas 4 estão entre os trabalhos em educação musical. Observamos ainda que desses 4, apenas dois tratam de formação: “Elementos de uma filosofia

da educação musical em Theodor Wiesengrund Adorno" de Sandra Loureiro de Freitas Reis (REIS, 1996) e "Massificação Musical e a Perda da Individualidade: Implicações para a Educação Musical" de Jetro Meira de Oliveira (OLIVEIRA, 2012).

Nas revistas da ABEM, analisamos 272 textos entre artigos e resenhas publicadas em 28 revistas que utilizamos para análise. Nesta pesquisa expandimos um pouco mais em relação a análise anterior, pois encontramos artigos que tratam de uma pedagogia crítica, contudo sem ter Adorno como referencial. Identificamos 10 trabalhos que, em sua composição, ou trabalham com uma perspectiva crítica em Adorno, ou trabalham com uma pedagogia crítica com outro referencial. Desses 10 trabalhos, 5 não tem Adorno como referencial teórico e dos 5 que referenciam a Adorno, nenhum deles propõe uma metodologia adorniana específica para o ensino de música.

Contudo, o trabalho de Galizia (2009), "Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais", mesmo não propondo uma metodologia específica, sugere uma ação pedagógica que seja constituída a partir das vivências dos alunos com relação às tecnologias, chegando a sugerir o uso de DJ's nas escolas.

Entendemos que mesmo sendo uma pesquisa rápida, se mostrou satisfatória no que pretendeu: identificar trabalhos que consideram Adorno como autor que contribui para uma formação crítica.

A partir da quantidade de trabalhos abordados, 788 no total, concluímos que ainda é um autor não considerado de acordo com sua importância e que, tendo em vista ser Adorno um expoente da Teoria Crítica que produziu consideráveis trabalhos sobre música e formação e com bases em argumentos identificados nas seções acima, acreditamos que esse quadro poderia ser mais amplamente discutido.

Perspectiva Crítica no Contexto Escolar

Nesta parte da pesquisa pretendeu-se aplicar os conceitos adornianos identificados, adaptá-los à dinâmica de sala de aula e aplicá-los experimentalmente em 11 turmas de Ensino

Médio de escola da Rede Pública de educação básica, contextualizados à realidade e dinâmica social dos alunos.

Procuramos não nos limitar a métodos evitando modelos idealizados. As quatro primeiras aulas foram elaboradas para os primeiros e segundos anos do ensino médio como introdução pensando os conceitos de arte, música e indústria cultural, sendo esta primeira parte essencialmente teórica.

A proposta foi pensada com objetivos de desmitificar definições prontas, levar os estudantes a um posicionamento crítico e apropriação consciente do que consomem. Para atingir o primeiro objetivo, o de desconstruir possíveis definições pré-concebidas estandartizadas e fetichizadas, como introdução às aulas, propomos identificar o que os alunos entendiam por música e arte. Usamos uma metodologia em que, através de perguntas, identificamos o que era música e arte e questionávamos os pressupostos apontados pelos estudantes com o objetivo de mostrar que um conceito deve ser formado a partir de questionamentos.

Entender o que os alunos pensam sobre o objeto de estudo foi o ponto inicial da atividade docente, ao fazê-los construir seus próprios conceitos a partir de questionamentos de outros, com objetivo também de que, entendendo seu contexto, os alunos pudessem se posicionar criticamente ante às produções artísticas. Essa realização fica mais evidente no momento em que os alunos tiveram, o que Adorno chama de “experiências intelectuais” (ADORNO, 1995, p. 151).

No final das atividades didáticas, foram aplicados alguns questionários. Um de avaliação de desempenho contendo treze questões (Quadro 02, a seguir). Outro com duas questões perguntando sobre a importância da disciplina para eles em seu futuro profissional e pedindo sugestões (Quadro 03, a seguir, depois do quadro 02).

QUADRO 02 – Questionário sobre relação conteúdo – prática – atividade docente

Caro (a) Aluno (a), Assinale, de acordo com a escala abaixo ao lado de cada item, um número que corresponda a sua avaliação do professor em relação ao aspecto indicado. Os Números que estão no quadro correspondem aos seguintes conceitos. 01 O desempenho deve ser totalmente modificado. 02 O desempenho foi satisfatório, mas poderia ser melhorado. 03 O desempenho correspondeu às expectativas. 04 O desempenho foi realizado acima das expectativas.					
1	Apresenta claramente para os alunos o programa da disciplina no início das atividades letivas	1	2	3	4
2	Demonstra domínio do conteúdo	1	2	3	4
3	Trabalha os conteúdos numa sequência articulada que auxilia a sua aprendizagem	1	2	3	4
4	Orienta previamente os alunos sobre as datas e formas de todas as avaliações	1	2	3	4
5	Elabora avaliações correspondendo em conteúdo e nível de dificuldade a matéria lecionada	1	2	3	4
6	Desenvolve atividades adequadas ao conteúdo, tempo e objetivos da disciplina.	1	2	3	4
7	Apresenta clareza na comunicação verbal	1	2	3	4
8	Relaciona os conteúdos com a prática social mais ampla	1	2	3	4
9	Estimula o desenvolvimento do senso crítico do aluno diante dos conteúdos trabalhados	1	2	3	4
10	Apresenta textos atualizados que proporcionem fundamentação teórica para a compreensão do conteúdo da disciplina	1	2	3	4
11	Mantém um bom relacionamento com um grupo de alunos	1	2	3	4
12	Apresenta comportamento emocional adequado à sala de aula	1	2	3	4
13	Cumpre o horário previsto para as aulas	1	2	3	4

Fonte: Instrumento de pesquisa original – criado pelos autores

Além das questões colocadas no quadro 02, acima, também aplicamos outras questões, como exposto no quadro 03, a seguir.

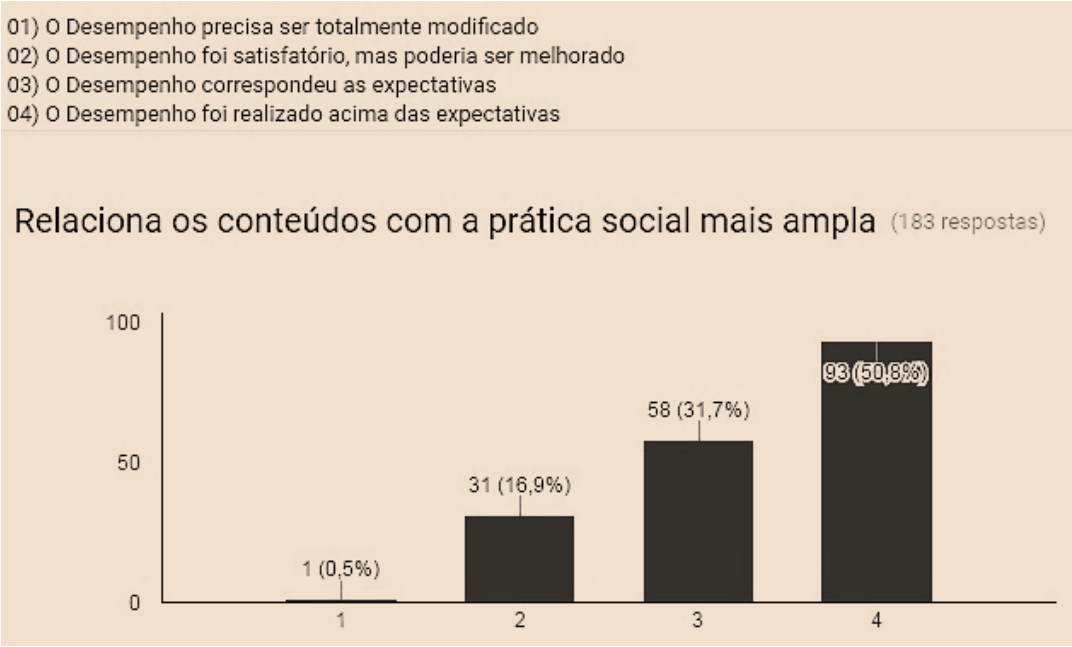
QUADRO 03 – Questionário de avaliação da disciplina e do professor

Indique a contribuição desta disciplina para sua vida profissional, utilizando a escala de 1 a 4. 1 ( ) Insatisfatório 2 ( ) Regular ( ) 3 Bom ( ) 4 Ótimo Justifique _____ _____ _____
2. Utilize este espaço para sugestões que possam melhorar a qualidade da disciplina e a prática do professor _____ _____ _____

Fonte: Instrumento de pesquisa original – criado pelos autores

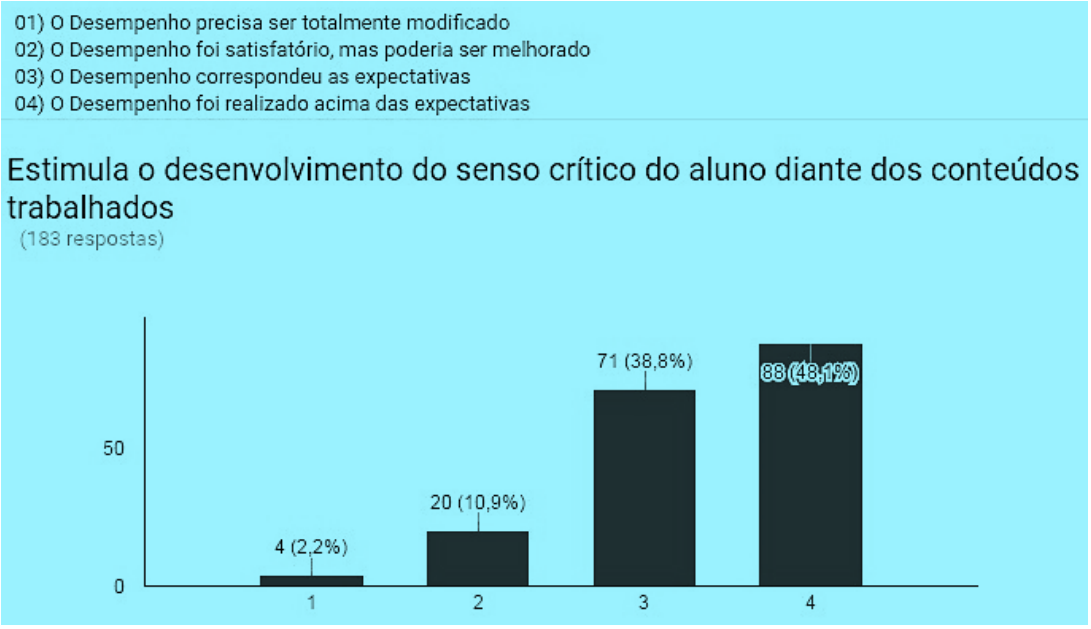
A questão 8 tratou sobre a prática social e os conteúdos (Gráfico 01) e a questão 9 sobre o senso crítico do aluno ante os conteúdos (Gráfico 02). Do segundo questionário, utilizou-se para análise a primeira questão, procurando identificar a compreensão da importância da disciplina para o futuro de cada aluno (Gráfico 03).

GRÁFICO 01 – Relação conteúdo-prática-atividade docente



Fonte: Pesquisa junto à escolares do ensino médio

GRÁFICO 02 – Relação conteúdo-prática-atividade docente



Fonte: Pesquisa junto à escolares do ensino médio

GRÁFICO 03 – Avaliação da Disciplina

Fonte: Pesquisa junto à escolares do ensino médio

No primeiro questionário de pesquisa: Relação Conteúdo – Prática – Atividade Docente, relativos aos gráficos 01 e 02, participaram 183 alunos e, no segundo questionário de Avaliação da Disciplina, relativo ao gráfico 03, participaram 182 alunos, sendo os dois questionários aplicados às turmas dos primeiros e segundos anos.

Grande parte dos alunos entendeu a relação das ações de sala de aula com uma prática social mais ampla. Manifestaram compreender a disciplina de música não só como entretenimento ou prática desvinculada de uma reflexão crítica. Aproximadamente 80% dos alunos, talvez bem menos por variantes subjetivas, consideraram a música como uma disciplina que contribuirá para a sua vida profissional, mesmo não sendo um profissional da área de música.

Considerações Finais

Pelo poder que tem de estimular o movimento tanto interno quanto externo do homem (GAINZA, 1982), a música não pode ser tomada como mera ferramenta de ensino. A música tem de ser entendida como uma das vias na formação do homem autônomo e tem de se posicionar e se estruturar para tal.

A proposta deste trabalho, visando uma formação a partir da educação musical que contempla o homem por completo, nos leva a compreendermos que é preciso aprofundamento na temática.

Nas pesquisas acadêmicas, acabamos por identificar que, mesmo que se tenham trabalhos que tratem de uma educação musical crítica, eles não abordam suficientemente o tema, não há propostas de ações a partir de abordagens críticas que tratem da formação do humana e crítica em música. Em Adorno, encontramos uma possibilidade educativa mais ampla em comparação com os referenciais abordados neste trabalho. Ele, de fato, entende o poder de alienação ou emancipação que tem a música, e trabalha elementos que são de suma importância para o desenvolvimento da autonomia.

Mesmo nos utilizando de amplo material para pesquisa bibliográfica, identificou-se poucas produções que tratam da educação musical com abordagem crítica. Contudo, deve-se levar em conta o fato de que a metodologia utilizada nesta pesquisa se vale de descritores específicos, existindo a possibilidade de se não perceber abordagens que podem ser consideradas críticas, que não possuem as expressões utilizadas neste estudo.

Como exemplo da ampliação desta possibilidade, durante a pesquisa, nos deparamos com uma autora que propõe uma educação musical que pode ser considerada de abordagem crítica. Apesar de se identificar em alguns pontos com a tendência contextualista, mencionada por Fernandes (2013), Maura Penna (2008) traz uma proposta de educação musical na qual há convergências com o ideário crítico.

A partir do que foi identificado nesta pesquisa, acreditamos que além do que foi proposto, ou seja, a identificação, a análise e a possibilidade de uma educação musical crítica nas escolas brasileiras, este trabalho contribuiu também levantando alguns problemas que instigam futuras pesquisas e ações pedagógicas propriamente ditas.

Acreditamos que, de fato, uma educação musical crítica, emancipadora, contra-hegemônica e formadora do ser, pautada nos referenciais de Adorno e de outros educadores musicais aqui descritos, deve ser melhor considerada como motivadora de novas proposições.

Referências

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação.** Tradução: Wolfgang Leo Maar, Rio de Janeiro, RJ. Editora Paz e Terra, 1995.

_____, Theodor W. O fetichismo na Música e a Regressão da audição. In:_____. **Adorno: os pensadores.** São Paulo: Nova Cultura, 1996. pp. 65-108.

_____, Theodor W. **Introdução à sociologia da música.** São Paulo: Editora UNESP, 2011.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. O conceito de esclarecimento. In:_____ **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. Cap. 1, p. 17 – 46.

ADORNO, Theodor W.; SIMPSON, G. Sobre música popular. In: COHN, Gabriel. (org.) **Sociologia (Theodor Adorno).** São Paulo: Ática, 1993. pp. 115-146.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Almedina Brasil, 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de Maio de 2016.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm> Acesso em agosto de 2018.

CAMPOS, Gilka Martins de C. (2005). **A formação de professores de música na produção da associação brasileira de educação musical – ABEM (1991 a 2003).** Dissertação de mestrado – faculdade de educação – UFG, 2005.

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

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília - DF: Líber Livro. 2012.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** 12ª ed. rev. São Paulo: Cortez, 2001.

GAINZA, V. H. **Estudos de psicopedagogia musical.** São Paulo: Summus, 1982.

GALIZIA, F. S.. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. **Revista da ABEM**, v. 21, p. 76-83, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos.** 2ª ed. Coleção educar. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação.** 3ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

OLIVEIRA, J. M.. Massificação musical e a perda da individualidade: implicações para a educação musical. In: **XXII Congresso da ANPPOM, 2012**, João Pessoa, PB. Anais do XXII Congresso da ANPPOM. João Pessoa, PB: ANPPOM, 2012. p. 1161-1168.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

PIRES, Nair; DALBEN, Ângela I. L. de F. Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da Abem (1992-2011). **Revista da ABEM**, Londrina. v.21, n.30, p. 103-118. 2013.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva (2014). **Pesquisa e produção de conhecimento científico em música no brasil: perspectivas, desafios e possibilidades.** Palestra proferida na Universidade Do Estado De Minas Gerais – Escola De Música – 25 de fevereiro de 2014.

REIS, S. L. F. . **Elementos de uma filosofia da Educação musical em Theodor Wiesengrund Adorno**. 1ª. ed. Belo Horizonte: Mãos Unidas Edições Pedagógicas Ltda, 1996. v. 1. 136p.

SANDER, Benno. **Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação**. São Paulo: Pioneira, 1984.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 11ª ed. rev. Campinas, SP: Autores associados, 2013.

_____, Demerval. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira.** Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa "O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil", financiado pelo CNPq, para o "projeto 20 anos do Histedbr". Campinas, 2005. Disponível:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html >. Acesso em 21 de julho de 2017.

TOMÁS, Lia. A pesquisa acadêmica na área de música: um estado da arte (1988-2013). **Série Pesquisa em Música no Brasil;** v. 4. Porto Alegre: ANPPOM, 2015. 789p.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Cláudia R. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. **Revista da ABEM,** Porto Alegre, v. 22, 29-39, 2009.