



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UNIRIO)
CENTRO DE LETRAS E ARTES (CLA)
INSTITUTO VILLA-LOBOS (IVL)

LUCAS RODRIGUES SOUZA

O ALUNO COMO PROTAGONISTA DA APRENDIZAGEM MUSICAL: um estudo sobre
a Pedagogia Musical Aberta (PMA)

RIO DE JANEIRO

2025



LUCAS RODRIGUES SOUZA

O ALUNO COMO PROTAGONISTA DA APRENDIZAGEM MUSICAL: um estudo sobre
a Pedagogia Musical Aberta (PMA)

Trabalho de Conclusão de Curso de graduação,
apresentado ao Instituto Villa-Lobos, da
Universidade Federal do Estado do Rio de
Janeiro, como requisito parcial para a obtenção
do grau de Licenciado em Música.

Orientadora: Professora Dr^a Mônica de
Almeida Duarte

RIO DE JANEIRO

2025

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

S725 Souza, Lucas Rodrigues
O aluno como protagonista da aprendizagem musical: um estudo sobre a Pedagogia Musical Aberta (PMA) / Lucas Rodrigues Souza. -- Rio de Janeiro : UNIRIO, 2025.
46 f.

Orientadora: Mônica de Almeida Duarte.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Graduação em Música - Licenciatura, 2025.

1. Pedagogia Musical Aberta. 2. Violeta Hemsy de Gainza. 3. FLADEM. I. Duarte, Mônica de Almeida, orient.
II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO
Centro de Letras e Artes - CLA Instituto Villa-Lobos - IVL
Curso de Licenciatura em Música

O ALUNO COMO PROTAGONISTA DA APRENDIZAGEM MUSICAL: um estudo sobre
a Pedagogia Musical Aberta (PMA)

por

LUCAS RODRIGUES SOUZA

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **MONICA DE ALMEIDA DUARTE**
Data: 01/08/2025 12:09:14-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Mônica de Almeida Duarte

Documento assinado digitalmente
 **AVELINO ROMERO SIMOES PEREIRA**
Data: 01/08/2025 12:22:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor Avelino Romero Simões Pereira

Documento assinado digitalmente
 **JOSE NUNES FERNANDES**
Data: 01/08/2025 13:44:24-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor José Nunes Fernandes

Nota: DEZ

JULHO DE 2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a toda a minha família, pela educação que me ofereceram. De forma especial, à minha avó Luzia, *in memoriam*, por ter me dado meu primeiro instrumento musical; aos meus pais, Delma e Adailton, pelos seus esforços e dedicação; e aos meus irmãos, pelo apoio constante.

Dedico também a todos os professores e mestres que passaram pela minha formação, fundamentais no meu desenvolvimento pessoal e profissional, em especial Omar Cavalheiro e Antonio Arzolla (*in memoriam*), professores de contrabaixo.

À Escola de Música Villa-Lobos e à UNIRIO, que marcaram profundamente minha trajetória, e a todos os colegas e amigos que fiz ao longo desse percurso.

Por fim, dedico este trabalho a todos os meus alunos, do presente e do passado. Sem eles, eu jamais teria chegado até aqui — e jamais teria aprendido a ser professor.

AGRADECIMENTO

Primeiramente, agradeço a Deus por me permitir fechar este ciclo e chegar até aqui.

Agradeço à minha irmã, Danielle, que, com sua amizade, tanto me motiva em muitos momentos; à minha tia Denise, pelo apoio nesta fase acadêmica; à minha madrinha Tati, pela amizade constante; e a toda a minha família, pelo suporte incondicional ao longo da caminhada.

Minha profunda gratidão à minha orientadora, professora Mônica Duarte, por toda a orientação dedicada à pesquisa, pelas valiosas dicas, pela paciência com o meu processo, pela escuta atenta e, principalmente, pelo seu zelo com a educação.

Agradeço, com carinho e admiração, a todos os professores que marcaram minha formação e cujo ensinamento levarei comigo por toda a vida: Alexandre Somazz, Wladimir Tourinho, Omar Cavalheiro, Henrique Lissovsky, José Assumpção, Antônio Arzolla (*in memoriam*), Mônica Duarte, José Nunes, Lilia Justi, Adriana Miana, José Wellington, Almir Côrtes, Gabriel Improta, Cliff Korman, Claudio Dauelsberg, Silvia Sobreira, Tiago Trajano, Sergio Barrenechea, Caio Senna, Marcos Lucas, Avelino Romero, Álvaro Neder, Eduardo Lakschevitz, Guilherme Bernstein, Carlos Alberto Figueiredo, Julio Moretzsohn, Marcelo Carneiro, entre outros.

Agradeço também a todos os funcionários da UNIRIO, em especial da secretaria do IVL, que tanto contribuíram para a concretização desta caminhada acadêmica.

Agradeço aos professores que acompanhei durante os estágios escolares: Thaís Goulart, Ana Estachote, Bruno Repsold, Daniela Spielmann e Guga Mendonça, bem como às escolas que gentilmente abriram suas portas.

Por fim, agradeço a todos os amigos que a música e a educação me trouxeram, e a cada amigo próximo que esteve presente em diferentes momentos desta jornada.

“A importância da música e da arte só faz sentido na vida humana se for convertida em um instrumento de educação para que as pessoas possam se desenvolver em sociedade e em coletividade.”

Brito, 2011

SOUZA, Lucas Rodrigues. **O aluno como protagonista da aprendizagem musical: um estudo sobre a Pedagogia Musical Aberta (PMA)**. 2025. 46 fl. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo esclarecer os fundamentos da Pedagogia Musical Aberta (PMA), evidenciando as práticas educativas musicais que a caracterizam. A pesquisa parte da compreensão de que a PMA se insere no campo das metodologias ativas, com forte influência da Escola Nova, e propõe uma abordagem centrada no aluno, na escuta sensível e na construção coletiva do conhecimento. O estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa de revisão bibliográfica, com ênfase nas contribuições de Violeta Hemsy de Gainza e no papel do FLADEM (Fórum Latino-Americano de Educação Musical) na consolidação da PMA. A análise foi organizada em torno de seis características centrais da PMA — a flexibilidade e abertura pedagógica, a centralidade do aluno, a valorização da diversidade cultural, a educação musical como um direito, a postura aberta e dialógica do docente e a perspectiva humanista e crítica — e de sete propostas pedagógicas que exemplificam sua aplicação prática, como o uso de materiais não convencionais e objetos sonoros, a criação coletiva e a improvisação, a escuta ativa, a valorização das múltiplas formas de expressão, interação entre professor e aluno, o planejamento emergente e flexível e a resignificação das relações entre música erudita e popular. Conclui-se que a PMA se configura como uma prática educativa aberta, ética e crítica, que valoriza a autonomia, a sensibilidade e a diversidade no ensino musical.

Palavras-chave: Pedagogia Musical Aberta. Educação Musical. Violeta Hemsy de Gainza. Metodologias Ativas. FLADEM.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 VIOLETA HEMSY DE GAINZA.....	13
2.1 Seu início na música.....	13
2.2 Violeta Hemsy de Gainza e a Pedagogia da Eutonia de Gerda Alexander.....	14
2.3 Carreira de Gainza.....	17
2.4 Gainza e o Fórum Latino-americano de Educação Musical.....	17
2.5 Gainza e suas obras.....	18
3 CARACTERÍSTICAS DA PEDAGOGIA MUSICAL ABERTA.....	20
3.1 Fórum Latino-americano de Educação Musical.....	20
3.2 Metodologia ativa x metodologia tradicional: caminhos para a centralidade no aluno.....	25
3.2.1 Metodologia tradicional.....	25
3.2.2 Metodologia ativa.....	28
3.3 Características da Pedagogia Musical Aberta.....	33
4 CONCLUSÃO.....	42
REFERÊNCIAS.....	44

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema “O aluno como protagonista da aprendizagem musical: um estudo sobre a Pedagogia Musical Aberta (PMA)” surgiu a partir de uma reflexão pessoal e profissional sobre a música. No âmbito profissional, como professor de contrabaixo em uma escola de música, tive a oportunidade de acompanhar um aluno com um gosto musical particular. Ele demonstrava preferência pelo repertório gospel, influenciada por sua vivência na igreja.

É comum que cada instrumento possua repertórios, métodos e conteúdos específicos, os quais servem de base para muitos professores na elaboração de seus planos de aula. Além desses conteúdos, havia também um currículo proposto pela escola, que determinava o ensino de um gênero musical específico para cada período. Esse direcionamento tinha como objetivo preparar os alunos para apresentações realizadas ao final de cada semestre.

No entanto, observou-se uma divergência: enquanto o aluno demonstrava preferência pela música gospel, o currículo da escola determinava o ensino de outros gêneros musicais. Nesse contexto, qualquer outro gênero musical não era recebido com motivação pelo aluno, especialmente por não convergir com seus interesses, tornando as aulas monótonas e desmotivadoras.

Para que a aprendizagem e o desenvolvimento no instrumento acontecessem, foi essencial utilizar elementos que estimulassem a motivação do aluno. Dessa forma, tornou-se necessário buscar uma estratégia que atendesse tanto às exigências da escola quanto às necessidades específicas do aluno. Nesse sentido, León (2015, p. 81 *apud* Domingues, 2021, p. 64) destaca a importância de “[...] considerar as situações, conflitos, necessidades e características da sociedade que os cerca em seu processo pedagógico por meio da discussão, comunicação de ideias, sensações, diálogos abertos e debates produtivos críticos.”

Para solucionar a divergência e poder cumprir meu papel como docente, optei por dialogar com o aluno sobre suas preferências musicais, incluindo quais músicas gostaria de aprender e quais bandas ou cantores gostava de ouvir. Permiti que ele escolhesse, de forma livre e aberta, uma música ou repertório para trabalharmos em aula. Além disso, tomei a decisão de dividir o tempo da aula entre o repertório determinado pela escola e o escolhido pelo aluno.

Durante o diálogo, foi possível construir um plano de trabalho que contemplasse ambos os repertórios, resultando em maior motivação para o aprendizado e em uma melhor aceitação do repertório sugerido pela escola. Com base nesse processo, adotou-se uma

abordagem pedagógica diferenciada, que se afasta de um currículo fechado e aproxima-se de uma perspectiva mais aberta e flexível de ensino.

Essa escolha configura-se como uma forma de enfrentamento e crítica ao modelo tradicional de ensino, caracterizado pela rigidez e pelo currículo fechado. Segundo Domingues (2021), esse modelo é fruto da influência da globalização e do neoliberalismo, que contribuíram para a cristalização de práticas pedagógicas desvinculadas da realidade da sala de aula. O modelo tradicional tende a apagar as necessidades específicas e as vozes dos alunos, tratando o ensino de forma homogênea, sem considerar as particularidades de cada contexto educacional.

Ainda de acordo com Domingues (2021) práticas baseadas em modelos tradicionais e fechados buscam homogeneizar o ensino, o que vai na contramão de propostas abertas e participativas. Nesse contexto, a pedagogia aberta, foco desta pesquisa, é apresentada como uma alternativa ao modelo tradicional, desde que esteja sustentada por uma filosofia educacional que ofereça base para novas práticas.

A crítica à rigidez curricular também é compartilhada por Brito (2021 *apud* Barros, 2017), que, alinhada às propostas do FLADEM, defende que o educador deve promover situações de aprendizagem autogerida, com ênfase na criatividade, superando os limites impostos pelo ensino tradicional.

No âmbito da minha experiência pessoal com a música, ao enfrentar o desafio da abordagem pedagógica com o aluno, procurei relacionar essa experiência ao meu próprio processo de aprendizado. Assim, questionava-me: “De que maneira ocorreu o meu aprendizado no instrumento e na música?” Meu aprendizado foi autodidata; eu buscava aprender e tocar as músicas que eu mais gostava e ouvia com frequência.

Ao ingressar em uma escola de música, sentia-me motivado pelos desafios, pelo repertório mais avançado, pelos meus gostos pessoais, não apenas pelo repertório tradicionalmente ensinado para o meu instrumento. Assim como o interesse e a motivação do meu aluno eram evidentes em seu processo de aprendizado, esses mesmos aspectos estiveram presentes em minha trajetória. Refletir sobre essas experiências de aprendizagem e abordagem foi essencial para a definição do tema de pesquisa proposto.

Ter o aluno como protagonista da aprendizagem está intrinsecamente ligado à Pedagogia Musical Aberta (doravante PMA), objeto deste estudo. Essa proposta apresenta-se como uma alternativa aos modelos tradicionais, muitas vezes marcados por limitações e padronizações, com o intuito de trazer novas ideias e perspectivas para a Educação Musical

(Soares, 2022). Permitir que o aluno seja o protagonista significa dar-lhe liberdade para explorar e desenvolver seu aprendizado com autonomia. Segundo Gainza (2015):

As pedagogias abertas envolveriam uma ação pedagógica personalizada que teria como objetivo, através da experiência e da reflexão, promover ao educando a dose de autonomia necessária para que ele pudesse se desempenhar como protagonista ativo em seus próprios processos de desenvolvimento e aprendizagem (Gainza, 2015 *apud* Barros, 2017, p.35)

Essa pesquisa tem como objeto de estudo a PMA e sua contribuição para o protagonismo do aluno na aprendizagem. Com pretensão de compreender esse conceito, o estudo tem como objetivo geral identificar os fundamentos teóricos que sustentam essa proposta pedagógica. Além disso, a fim de ampliar a análise e identificar com mais precisão suas especificidades, pretende-se responder à seguinte pergunta-problema: Quais as práticas educativas musicais caracterizam uma PMA?

Para isso, a pesquisa aprofunda a compreensão das abordagens pedagógicas relacionadas ao tema. Os objetivos específicos incluem: apresentar a biografia da educadora musical Violeta Hemsy de Gainza, criadora e precursora da PMA; e descrever as características dessa abordagem, abrangendo o levantamento das discussões, a identificação das práticas e o processo de aprendizado.

Ao escolher um tema de pesquisa, diversas ideias e experiências foram consideradas. No entanto, a lacuna percebida em minhas aulas foi determinante na escolha desse assunto. Inicialmente, eu tinha uma ideia geral do que queria abordar, mas não conseguia identificar um conceito claro para a prática que me interessava. Essa temática ganhou forma quando tive meu primeiro contato com a PMA, por meio da tese de doutorado de Lisbeth Soares (2022), intitulada *Pedagogia Musical Aberta: por uma Educação Musical crítica, inclusiva e transformadora*.

Ao iniciar os estudos sobre o tema, constatei que a PMA é pouco explorada no meio acadêmico, principalmente em monografias, com publicações escassas em comparação a outras abordagens. No entanto, sua presença pode ser identificada em práticas docentes que, muitas vezes, não são refletidas e debatidas. Esta pesquisa busca contribuir para a compreensão e reflexão acerca dessa abordagem, destacando sua relevância como uma proposta inovadora que promova práticas pedagógicas conscientes, aprendizado significativo e a autonomia dos alunos.

Esta pesquisa adota como principal procedimento metodológico a revisão bibliográfica, reunindo dados, conceitos e reflexões previamente sistematizados sobre o tema

em questão Penna (2017). Complementarmente, assume um caráter exploratório, voltado à compreensão de fenômenos ainda pouco investigados Gil (2002), bem como uma abordagem qualitativa, com foco na interpretação de situações e na análise de ações empíricas relacionadas ao objeto de estudo.

Dessa forma, a pesquisa está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta a introdução ao tema, com a justificativa, os objetivos e a metodologia adotada. O segundo capítulo é dedicado à trajetória de Violeta Hemsy de Gainza, abordando seu início na música, a influência da Pedagogia da Eutonia, sua carreira como educadora, sua atuação no FLADEM e as contribuições de suas obras para o campo da educação musical.

O terceiro capítulo aprofunda os fundamentos da PMA, iniciando pela contribuição do FLADEM, seguido da análise das metodologias tradicional e ativa, até a sistematização de suas principais características. Na parte final do capítulo, apresentam-se sete propostas e atividades pedagógicas que exemplificam, na prática, os princípios da PMA. Por fim, o quarto capítulo reúne as considerações finais, com a resposta à pergunta-problema e a síntese dos principais achados da pesquisa.

2 VIOLETA HEMSY DE GAINZA

Para compreender o conceito da PMA — objetivo central deste trabalho —, é fundamental conhecer a trajetória de sua principal precursora, a educadora musical argentina Violeta Hemsy de Gainza. Antes de discutir aspectos como a aprendizagem musical e o protagonismo do aluno, voltamo-nos à figura de Gainza, cuja atuação e pensamento foram decisivos para a construção dessa abordagem pedagógica. Barros (2017, p. 32) destaca:

O conceito das pedagogias abertas é fruto de um processo reflexivo de Gainza sobre a educação musical que compreende quase cinco décadas. Determinados trabalhos da educadora anteriores à década de 1980, precedendo, portanto, em muitos anos a criação do FLADEM, já apresentavam ideias relacionadas a tais conceitos sem fazer uso de tal nomenclatura. (Barros, 2017, p. 32)

O termo “pedagogias abertas” surge somente após a criação do Fórum Latino-americano de Educação Musical (FLADEM), e à medida que a Rede desenvolve seus ideais e propostas. Barros (2017), no entanto, afirma que o conceito já fazia parte das reflexões de Gainza, identificando essa ideia nos materiais e trabalhos publicados pela autora. Com base nesse pensamento, essa identificação destaca um ponto importante para nós: a necessidade de acessar a autora e compreender esses processos.

No entanto, a partir das leituras que realizei sobre a temática das pedagogias abertas, entendo que o conceito de pedagogias abertas não é um fruto apenas do processo reflexivo de Gainza. É fruto das suas experiências pessoais e interpessoais com a educação musical, bem como de sua formação e vivências de maneira geral. Essa perspectiva nos leva a acessar sua biografia, investigando e descrevendo as experiências e a trajetória na educação musical, que a conduziram até a criação da PMA e sua prática. Com isso, busca-se evidenciar a importância e a relevância de Gainza para a educação musical, destacando as contribuições significativas de seu trabalho para o campo.

2.1 Seu início na música

Violeta Hemsy de Gainza nasceu em 25 de Janeiro de 1929, na província de Tucumán, na Argentina. Filha de imigrantes europeus exilados em razão da Primeira Guerra Mundial, teve seu primeiro contato com a música ainda criança, aos seis anos de idade, quando sua mãe a inscreveu na Escola de Belas Artes, pertencente à Universidade Nacional

de Tucumán (UNT). Foi nesse ambiente que sua experiência com teoria musical, solfejo, piano e concertos começou a fazer parte da sua vida e rotina.

O pesquisador e professor Pep Alsina Masmitjà entrevistou Gainza e, em uma de suas perguntas, pediu para a educadora falar sobre seu início na educação musical e quais foram as suas motivações e influências para aprofundar seu estudo. Em resposta, Gainza declara: “Acredito que minhas habilidades pedagógicas se desenvolveram naturalmente em mim desde a infância. Lembro-me de sempre ter uma percepção ou uma espécie de consciência global sobre tudo o que sentia ou pensava.” (Masmitjà, 2010, p. 113, tradução nossa)¹. As experiências que teve com a música na infância além de sua passagem pelo conservatório e seu modelo de ensino, foram fatores que condicionaram seu lado pedagógico.

Completando seu tempo de estudos da escola secundária, Gainza graduou-se em Química na Universidade Nacional de Tucumán, em 1950, e começou a trabalhar no departamento de Físico-Química com seu mentor, Walter Seelmann-Eggebert, pai do programa nuclear da Argentina. Dividida entre duas ciências e carreiras simultaneamente — a de Química e a de Música —, Gainza ganha uma bolsa de estudos na International Institute of Education do Teachers College da Columbia University (Nova Iorque, EUA), especializando-se em educação musical entre 1951–1952.

O retorno de Gainza para a Argentina foi decisivo para que ela passasse a se dedicar exclusivamente à música e à educação (Masmitjà, 2010, p. 113). Ela graduou-se em música, com especialidade em piano, em 1956 pela UNT, e foi convidada, pela primeira vez, para participar de um congresso internacional de música: a 5ª Assembléia Geral do Conselho Interamericano de Educação Musical da O.E.A - Toronto, Canadá.

2.2 Violeta Hemsy de Gainza e a Pedagogia da Eutonia de Gerda Alexander

Na entrevista concedida a Masmitjà (2010), Gainza foi questionada sobre sua metodologia, o contexto em que ela está inserida e suas principais referências. A educadora relata encontros fundamentais com outros educadores, os quais fizeram com que ela tivesse uma identificação acadêmica e profissional. Entre os citados por ela, está Gerda Alexander, criadora da Eutonia² (Masmitjà, 2010, p. 118).

¹ “creo que mis aptitudes pedagógicas fueron constituyéndose en mí naturalmente desde la más temprana infancia. Recuerdo haber tenido siempre una percepción o una especie de conciencia global acerca de todo lo que yo sentía o pensaba.” (Masmitjà, 2010, p. 113)

² A Eutonia é uma abordagem de educação somática em que a pessoa acessa a sabedoria que é própria do corpo. Por meio da atenção às sensações, promove a ampliação da percepção e da consciência corporal, propiciando a flexibilização do tônus contribuindo no cuidado das dores e do estresse, além de uma melhor adaptabilidade do

Gerda exerceu importante influência no pensamento de Gainza, exercendo um impacto significativo em sua experiência tanto com a música quanto com a pedagogia. Esse encontro é de grande relevância para que possamos compreender, mais à frente, as ideias e abordagens pedagógicas de Gainza.

O encontro entre as duas aconteceu no ano de 1971, em Moscou, no congresso da Sociedade Internacional de Educação Musical (ISME). A partir de então, uma aproximação acontece entre as duas educadoras. A eutonia foi tão fundamental em sua experiência que Gainza (1997) afirma que, após ter contato com diversas técnicas de movimento corporal, conhecer a disciplina da eutonia, sob mediação de sua criadora, trouxe enriquecimento à sua vida pessoal e profissional (Gainza, 1997, p. 14). Ao investigar os conceitos, abordagens e técnicas da eutonia, nota-se a ciência da pedagogia vinculada à sua prática, na qual muitos pensamentos e reflexões trazidos pela eutonia se refletem na proposta da PMA.

Os motivos que levaram Gerda a conceber a eutonia estão ligados ao seu próprio interesse pelo movimento corporal (Gainza, 1997, p. 21). Na conversa com Gainza, Gerda ainda declara que acredita e confia numa educação baseada no movimento e não só na imitação.

Se pensarmos em termos de aprendizagem, a imitação é uma ferramenta para se aprender, porém ela limita aquele que aprende, diminuindo ou desacelerando o resultado que ele pode alcançar. O aprendiz se torna apenas um repetidor de seu mestre. Gerda mesmo explicita uma certa crítica à imitação e expõe sua reflexão: “[...] não quero que meus alunos imitem minhas descobertas. Quero estimulá-los para que eles mesmos realizem suas pesquisas em seus corpos e desenvolvam sua própria criatividade.” (Gainza, 1997, p. 67).

Por meio de sua prática, o professor de eutonia (o eutonista) trabalha e ensina sobre o funcionamento do corpo, incluindo os músculos, ossos e as articulações. Dessa forma, ele possibilita que os alunos se desenvolvam de maneira autônoma e os estimula a buscar soluções de seus próprios desafios e interesses.

Gerda expressa, assim, uma ideia notória de liberdade e autonomia para o aluno desenvolver-se, fugindo, dessa forma, do que ela chama de “modelos de movimento estereotipados”, que são modelos incorporados e preestabelecidos das escolas de dança e ginástica (Gainza, 1997, p. 26). De certa forma, existe uma crítica a esse modelo por parte da autora. Ao refletir sobre modelos de movimento estereotipados, podemos chegar a uma ideia

corpo para as diversas ações no cotidiano e nas atividades artísticas e esportivas. Foi criada e desenvolvida pela alemã Gerda Alexander (1908 – 1994).

de “modelo de educação estereotipada”. Tal modelo segue o mesmo plano e a mesma forma de ensinar para todos.

A experiência que Gerda teve ao trabalhar com a rítmica de Dalcroze³ proporcionou-lhe experimentar a improvisação da música no corpo e no movimento. Desse modo, a pedagogia dalcroziana rompe o padrão estereotipado de ensino, pois tem como característica o movimento corporal como resposta à audição, o que sustenta Gerda na criação e concepção da eutonia.

Uma das bases da eutonia é o desenvolvimento de uma “consciência” para o exercício, que estimula novas formas de pensar, aprender e ensinar. Esse desenvolvimento da consciência envolve os dois indivíduos nos diferentes papéis que desempenham: o professor e o aluno. Dentro da pedagogia da eutonia, vemos duas palavras que se destacam e que fazem parte do processo de aprendizagem: autonomia e independência. Isso é evidenciado quando Gerda afirma que “Vocês devem ser seu próprio guru” (Gainza, 1997, p. 110), ressaltando que o aluno tem a responsabilidade e capacidade de aprender, descobrir, e conquistar sua independência. O professor não precisa estar acima do seu aluno; seu papel é de um orientador, que conduz e indica os caminhos para que o aluno busque o conhecimento de forma autônoma.

Essa ideia e proposta se consolidam quando Gerda afirma: “preocupa-nos que possa manter-se livre e autônoma [a pessoa que estuda eutonia] em seu próprio espaço” (Gainza, 1997, p. 101). Na pedagogia da eutonia, é importante valorizar e respeitar a individualidade e a personalidade do indivíduo, para que ele possa se desenvolver com liberdade e autonomia.

Na eutonia, existem diferentes terminologias para designar aqueles que a praticam, dependendo do ambiente em que estão inseridos e do objetivo. Em contextos pedagógicos, utiliza-se o termo “aluno”; em ambientes terapêuticos, “paciente”; e, em práticas pessoais ou autônomas, “praticante”. No livro *Conversas com Gerda Alexander*, em determinado trecho, Gerda utiliza a referência de “paciente”. Na eutonia, o paciente é visto como aluno, ou seja, que não é dependente de seu professor, mas conta com sua presença para o orientá-lo quando necessário e para conduzi-lo em suas próprias descobertas. A essência está em ajudar o paciente a permanecer em constante movimento e a ser o protagonista de suas próprias aquisições, evitando intervenções controladoras ou excessivas por parte do professor.

³ Émile Jaques-Dalcroze nasceu em Viena, em 1865, e faleceu em Genebra, em 1950. Foi pianista, compositor, escritor e pedagogo suíço, além de criador do método de educação musical conhecido como “Rítmica Dalcroze” ou “Euritmia” (eurhythmics). Esse método combina música, movimento e expressão corporal para desenvolver a musicalidade, a percepção rítmica e a coordenação motora, influenciando significativamente a educação musical e a dança no século XX. Ele é conhecido por ser um dos precursores do método ativo na educação musical.

Ao explorar brevemente sobre a eutonia buscamos identificar elementos que ao influenciar o pensamento e a prática pedagógica de Gainza, serão retomados na consolidação da proposta da PMA.

2.3 Carreira de Gainza

Ao longo de sua carreira, entre 1974 e 1986, atuou como Diretora da Comissão de Musicoterapia da Sociedade Internacional de Educação Musical (ISME) e foi professora de Didática Musical e Técnicas de Improvisação na Universidade de La Plata. Em 1983, assumiu o cargo de professora de Didática Musical no Conservatório Nacional de Música Carlos López Buchardo e também lecionou no Conservatório Municipal Manuel de Falla.

De 1986 a 1990, foi Membro do Conselho de Administração da ISME. Entre 1987 e 1993, cofundou e presidiu a Associação Argentina de Musicoterapia. Em 1995, foi criadora e cocriadora do Fórum Latinoamericano de Educação Musical (FLADEM), do qual se tornou presidente. O FLADEM, desde sua fundação, tornou-se uma peça fundamental para a PMA, o que justifica um breve levantamento sobre o surgimento da instituição.

2.4 Gainza e o Fórum Latino-americano de Educação Musical

O Fórum Latino-americano de Educação Musical (FLADEM) que, no cenário atual, tem grande impacto e influência sobre a educação musical na América Latina, surgiu da necessidade de visibilizar a música, a cultura e a educação local na América Latina. Para introduzir melhor o surgimento da instituição e o papel de Gainza, analisamos o contexto do período anterior à sua criação.

Nas décadas de 1980 e 1990, dois fatores influenciaram a pré-concepção do FLADEM: as produções literárias e pedagógicas de Raymond Murray Schafer e a nova era da globalização, marcada pela instalação do modelo neoliberal.

As propostas pedagógicas de Schafer, especialmente a relacionada à “paisagem sonora”, destacaram-se na educação musical, conquistando aceitação e apreço por parte dos professores da época. Por meio das conferências e apresentações de Schafer realizadas na Argentina e nos demais países da América Latina, nas quais abordava temas como da educação auditiva, poluição sonora e sensibilização sonora. Esse contato não apenas influenciou Gainza, mas também educadores em geral, promovendo novas reflexões e perspectivas para a educação musical.

No mesmo período, a nova era da globalização e seus processos trouxeram reformas na política que afetaram a sociedade como um todo. Na educação, os modelos de métodos ativos, trazidos pelo movimento da “escola nova”, perderam força com a implementação do modelo educacional neoliberal. Com isso, o acesso à educação musical tornou-se restrito, o ensino foi engessado e padronizado, gerando um apagamento e transformando a educação em uma gestão de mercado.

Em 1994, no congresso da ISME, em Tampa, na Flórida, onde educadores musicais de vários países se reuniram para as atividades, ocorreu o encontro de Gainza com o educador musical canadense Murray Schafer. Durante o congresso, Schafer falou com Gainza sobre a necessidade de formar uma organização de educadores musicais latino-americanos. Além de Gainza, outras educadoras musicais presentes no congresso participavam da discussão levantada. Entre elas, destacaram-se Carmen Méndez Navas (da Costa Rica) e Gloria Valencia Mendoza (da Colômbia), que também contribuíram para a criação do FLADEM.

No ano seguinte, em 1995, Carmen Méndez organizou, na Costa Rica, um seminário pedagógico no qual reuniu diversos educadores latino-americanos. Nesse evento, foi apresentada oficialmente a criação do FLADEM, com o objetivo de estimular o desenvolvimento da música e da educação musical, além de dar suporte aos professores, fomentando a reflexão sobre abordagens, pedagogias e práticas.

Sobre a influência de Gainza, o FLADEM tornou-se um espaço de resistência, descentralizando as práticas de ensino eurocêntricas e valorizando as culturas e identidades locais. A educadora contribuiu com sua experiência teórica e prática, oferecendo embasamento para a instituição e, ao longo do tempo, ajudando a construir os princípios e objetivos que a orientam atualmente, direcionando-a para a proposta de uma PMA.

2.5 Gainza e suas obras

Gainza é reconhecida também por suas produções acadêmicas e artísticas, destacando-se na área da educação musical. Suas publicações influenciaram grande parte dos educadores do século XXI e trazem reflexões sobre pedagogia musical, psicologia musical, PMA e uma abordagem humanista. A relevância de suas obras fez com que fossem traduzidas para diversos idiomas, como português, italiano, alemão, inglês, francês e holandês.

Entre suas publicações destacam-se: *A iniciação musical da criança* (Editorial Ricordi, 1964); *Método para Piano* (Editorial Barry, 1974); *Estudos em Psicopedagogia Musical* (Editorial Paidós, 1981); *Improvisação Musical* (Editorial Ricordi, 1983);

Fundamentos, materiais e técnicas da educação musical (Editorial Ricordi, 1984); *Aproximação à eutonia: conversas com Gerda Alexander* (Editorial Paidós, 1991); *Cantar faz sentido* (Editorial Ricordi, 1991); *Novas perspectivas da educação musical* (Editora Violeta Gainza, 1990); e *Educação musical voltada para o futuro* (Editora Violeta Gainza, 1994).

3 CARACTERÍSTICAS DA PEDAGOGIA MUSICAL ABERTA

No capítulo anterior, fizemos um levantamento da biografia de Gainza — autora e precursora da PMA — e analisamos os processos de sua formação e de suas experiências. Justificamos esses elementos como influências relevantes e fundamentais para a consolidação dessa proposta pedagógica, além de destacar a relevância da autora no campo da educação musical. As informações coletadas nos direcionam ao tema central deste trabalho, servindo como base para o desenvolvimento dos conceitos, abordagens e fundamentos da PMA.

Neste capítulo, serão apresentadas as principais características da abordagem. Para isso, discorreremos sobre o FLADEM, instituição responsável por difundir essa concepção educativa, aprofundando-nos em seu impacto na educação musical, seus objetivos, propostas e sua contribuição para a criação da PMA. Também discutiremos diferentes linhas pedagógicas, com destaque para os métodos tradicionais e ativos, relacionando-os à perspectiva aqui estudada. Por fim, apresentaremos as discussões presentes na literatura, analisando práticas, autores referenciais e princípios, com o objetivo de identificar os elementos que definem essa pedagogia.

3.1 Fórum Latino-americano de Educação Musical

De acordo com o Fórum Latino-americano de Educação Musical (FLADEM, 1995), o FLADEM foi criado em 1995 em São José, Costa Rica. Trata-se de uma instituição autônoma e independente que reúne educadores musicais de diferentes áreas e níveis, incluindo professores, alunos e pesquisadores de toda a América Latina. Sua missão e seu ideal é promover a educação musical como fundamento para formação integral do ser humano, além de fomentar uma rede de solidariedade profissional entre seus membros.

O FLADEM tem um significado marcante para a educação musical na América Latina, influenciando de forma significativa o percurso pedagógico de docentes e discentes ao longo da história. Para compreender a relevância da associação no contexto deste estudo, é essencial retornar às suas origens, explorando seu surgimento, ideais, filosofia e os principais autores que a fundamentaram.

Segundo Soares (2022), é fundamental considerar o processo de colonização sofrido na América Latina pela Europa e seu impacto na cultura local. Essa necessidade também é observada em Domingues, quando afirma “[...] importante esboçar uma ideia de América

Latina, explicitando que este nosso continente sofreu um forte processo colonizador que deixou vestígios importantes.” (Domingues, 2021, p. 51).

A colonização gerou transformações profundas na sociedade, nos setores político, econômico, social e cultural. Esse processo caracterizou-se principalmente pela imposição de modelos europeus, como a língua, a religião, a cultura e a educação. Como consequência, as sociedades colonizadas foram marginalizadas, levando ao apagamento de suas verdadeiras identidades, especialmente de suas culturas locais, que são o foco desta análise. Nesse contexto, a música também foi impactada, com a imposição dos repertórios europeus e a exclusão das músicas próprias dos povos colonizados.

Os impactos da colonização, que frequentemente resultaram no apagamento das culturas locais, evidenciam a importância de iniciativas que promovam o reconhecimento e a valorização dessas identidades. Tais ações contribuem para o processo de “descolonização” das estruturas historicamente consolidadas. Nesse contexto, o surgimento do FLADEM pode ser compreendido como uma resposta crítica às imposições coloniais, ao promover o resgate e a valorização das culturas locais por meio da educação musical.

Neste subcapítulo, não me aprofundarei na historicidade da criação do Fórum, uma vez que essa questão foi abordada no capítulo anterior, ao tratar da biografia de Gainza. O foco será direcionado às razões que impulsionam sua criação. O encontro entre Violeta Hemsy de Gainza, Carmen Méndez Navas e Gloria Valencia Mendoza no congresso internacional da ISME foi uma oportunidade para discutirem sobre as necessidades específicas da América Latina nos âmbitos musical e educacional. Esse diálogo também as levou a refletir sobre os valores e riqueza cultural da região, resultando na criação de uma rede comprometida a atender às demandas locais e a valorizar as expressões culturais latino-americanas.

Nas leituras realizadas para a pesquisa, destaco a era da globalização e do neoliberalismo, temas que, inclusive, foram uma grande preocupação para Gainza. A autora afirma: “Já mais perto do século atual, em plena globalização, uma era marcada por múltiplas exclusões – sociais, raciais, culturais, econômicas, etc.” (Gainza, 2011, p. 12). Essa exclusão, provocada pelo modelo neoliberal, contrapunha-se às visões educacionais defendidas por Gainza. Além das transformações sociais, políticas e econômicas, sua maior preocupação é com a educação, que, segundo ela, sofreria os seguintes impactos:

A consolidação da tendência neoliberal reflete-se severamente no campo educativo. Múltiplas fissuras afetarão o corpo da educação musical, provocando profundas lacunas, a saber: entre a prática e a teoria pedagógica; entre os distintos níveis

educativos; entre os aspectos filosófico/pedagógico e o administrativo; entre a arte e a tecnologia; entre os novos planos e programas e as oportunidades de capacitação e trabalho oferecidos aos professores (Gainza, 2004 *apud* Brito, 2012, p. 107)

Além dos impactos citados pela autora, destaco dois aspectos que refletem sua preocupação e, conseqüentemente, a do FLADEM em seus materiais, sendo eles o cuidado com o aspecto pedagógico e a profissionalização do docente. Segundo Analía Bas (2009, citado por Brito, 2012, p. 106), “presidente do FlademAr, a seção argentina do FLADEM, o movimento emergiu da necessidade de promover e fortalecer o reconhecimento e a valorização do trabalho dos educadores e educadoras musicais latinoamericanos”.

Em 1990, o neoliberalismo na América Latina trouxe mudanças significativas para a educação, especialmente no campo pedagógico. Essas mudanças alteraram o modelo de ensino e a abordagem, e as conseqüências disso foi um ensino respaldado em resultados, avaliações padronizadas e currículos fechados para finalidades do mercado. Como conseqüência, o modelo pedagógico que deveria ser democrático, crítico e aberto, tornou-se padronizado e limitado.

Além disso, esse modelo atribui ao professor um papel centralizador no processo de ensino, tornando-o o principal responsável tanto pela transmissão do conhecimento quanto pela definição dos conteúdos que os alunos devem aprender. Tal abordagem restringe a interatividade e limita o potencial do processo pedagógico e da aprendizagem. Essa questão será retomada e aprofundada nas discussões sobre abordagens pedagógicas, apresentadas mais adiante neste capítulo.

Atenta aos impactos gerados pelo modelo neoliberal na educação, Gainza busca alternativas nas práticas pedagógicas para transformar o cenário marcado por currículos e modelos fechados, a teorização excessiva do ensino e a valorização de perspectivas eurocêntricas na educação musical. Em seu artigo *Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas*, a educadora Gainza (2011) analisa as duas tendências que marcaram o modelo de educação musical nas últimas décadas. Segundo a autora:

Durante as últimas décadas do século XX, o modelo integrado de educação musical (“música e educação”, “educação pela música”) [...], sofre uma grave fragmentação, dando origem a duas tendências ou modalidades claramente polarizadas: 1) o modelo didático ou curricular, baseado nas orientações teóricas da pedagogia geral que sustenta o neoliberalismo educacional. 2) o modelo artístico ou musical, que se aprofunda e se apoia nos aspectos práticos e ativos da pedagogia artística. (Gainza, 2011, p. 14)

A partir de então a visão de Gainza se abre para uma nova perspectiva, na qual reconhecia, naquele contexto, a importância de aplicar novas propostas pedagógicas baseadas nos desejos e interesses musicais dos alunos, valorizando também os sons da cultura e do cotidiano. Conclui-se, com os dados apresentados, que as razões para o surgimento do FLADEM estão diretamente relacionadas aos impactos do modelo neoliberal, como destacado por Brito:

o Fórum Latinoamericano de Educação Musical foi criado, por um lado, como modo de resistência à imposição de modelos e valores culturais decorrentes do neoliberalismo e da globalização, lembro que a regência de pressupostos pedagógicos eurocêntricos e/ou norte-americanos que marcaram e que seguem influenciando o pensamento e as trajetórias da educação musical na América Latina também motivou, significativamente, a constituição do movimento. (Brito, 2012, p. 107)

Nesse contexto, o FLADEM atua como espaço de escuta das realidades latino-americanas, promovendo a ampliação cultural e a reflexão sobre as práticas pedagógicas por meio de seminários, encontros e publicações. A PMA, foco deste estudo, emerge como resposta às transformações contemporâneas nas esferas social, cultural e educacional. Concebida para enfrentar tais desafios, essa abordagem encontrou no FLADEM um importante canal de difusão e fortalecimento de seus princípios.

A partir de então, com a consolidação da identidade do FLADEM, foram definidos os princípios e objetivos que regem a instituição, evidenciando a estreita ligação entre suas propostas e aquelas que fundamentam a pedagogia em estudo. No site⁴ da instituição, é possível acessar esses princípios⁵ e objetivos⁶ que serão descritos a seguir. Conforme o FLADEM:

Princípios do FLADEM:

1. A educação musical é um direito humano, presente ao longo de toda a vida, dentro do ambiente escolar e fora dele, e o trabalho desde a música é direcionado ao serviço das necessidades dos indivíduos e da sociedade. **2.** A educação musical é baluarte e portadora dos elementos fundamentais da cultura dos diferentes povos latino-americanos, de modo que ela dá prioridade em função da formação das identidades locais e, por extensão, da consolidação do caráter identitário da América Latina. **3.** A educação musical está a serviço da integração sociocultural e da solidariedade, e permite canalizar com certeza as diferenças de todo tipo. **4.** Uma educação musical flexível e aberta tende a romper estereótipos e instaurar novos paradigmas de comportamento e aprendizagem no contexto escolar e social. **5.** A

⁴ informações disponíveis em: <https://www.fladem.org/>

⁵ promulgado em 25 de julho de 2002 no México as declarações de princípios. Disponível em: <https://www.fladem.org/declaraci%C3%B3n-de-principios>

⁶ objetivos do fladem. Disponível em: <https://www.fladem.org/about-1-1>

educação musical, procedendo desde a vivência e a produção musical, tende a promover o desenvolvimento pleno da sensibilidade artística, da criatividade e da consciência mental. **6.** O FLADEM é uma instituição independente, que integra os povos originários, afrodescendentes e eurodescendentes, e todos os povos que habitam o continente latino-americano e o Caribe, propondo preservar e promover as raízes musicais e os modelos educativos próprios dos diferentes países. **7.** O FLADEM é uma instituição de base artística e humana ampliada, que integra educadores musicais, músicos, artistas, docentes de diferentes áreas e toda pessoa que adere a esta declaração de princípios, sem limitar sua pertinência a outras organizações. **8.** O FLADEM constitui uma rede de serviço e investigação que propicia a formação de redes solidárias de ação voltadas para formar, capacitar e integrar os educadores musicais em cada uma das nações que os integram. **9.** O FLADEM concebe a educação pela arte como um processo permanente de aprendizagem e integração das linguagens expressivas, envolve o aperfeiçoamento da pessoa humana, como meio de transformação qualitativa do mundo e da vida. **10.** O FLADEM se compromete a implementar políticas educativas e culturais personalizadas à realização plena destes princípios.

A apresentação desses princípios revela os fundamentos filosóficos e éticos que orientam a atuação do FLADEM, reafirmando seu compromisso com uma educação musical inclusiva, intercultural e voltada à transformação social. Com base nesses valores, a instituição estabelece objetivos concretos que buscam colocar em prática tais diretrizes por meio de ações formativas, políticas e culturais. Tais objetivos complementam os princípios ao delinear estratégias de atuação e campos prioritários de investimento, reforçando a articulação entre teoria e prática no âmbito da educação musical latino-americana.

Objetivos do FLADEM:

- a) Elevar o nível de formação profissional do educador musical latino-americano e concorrer à dignidade de sua área.
- b) Criar consciência na América Latina sobre a música como bem social e, ao mesmo tempo, contribuir para a preservação das raízes e tradições musicais latino-americanas.
- c) Aplicar as vantagens que oferecem a tecnologia para o progresso da Educação Musical, neutralizando ao mesmo tempo o efeito negativo dos meios de comunicação de massa.
- d) Promover o intercâmbio acadêmico de professores e estudantes, solistas, conjuntos musicais e materiais didáticos.
- e) Difundir o vasto e rico repertório musical latino-americano através dos diferentes processos e circunstâncias educativas.
- f) Aumentar a presença latino-americana mediante a participação individual e coletiva nos encontros internacionais de Educação Musical, para compartilhar conquistas, problemas e difundir as particularidades regionais desta disciplina.
- g) Elaborar um arquivo regional de pesquisas e projetos sobre a Educação Musical e a criação de um banco de dados que inclua os profissionais e instituições que se dedicam à Educação Musical na América Latina, realizando publicações especializadas.
- h) Organizar ações que visem à consciência governamental e política sobre a importância da educação musical na formação do ser humano.

Observa-se que os princípios e objetivos do FLADEM se alinham diretamente à proposta da PMA. Destacam-se, nesse sentido, os princípios (4) e (5), que reforçam a

flexibilidade, a vivência e a produção musical como caminhos de desenvolvimento humano. O objetivo (b) também sintetiza essa afinidade ao propor a valorização da música como bem social e das tradições culturais locais. Conclui-se, portanto, que FLADEM e PMA compartilham uma visão inclusiva e transformadora da educação musical, centrada no sujeito, na diversidade e no reconhecimento da música como direito e meio de mudança social.

3.2 Metodologia ativa x metodologia tradicional: caminhos para a centralidade no aluno

A PMA, objeto deste estudo, configura-se como uma abordagem pedagógica. De acordo com Mizukami (1986), uma abordagem pedagógica oferece caminhos e diretrizes para a ação e a prática docente. Por tratar-se de uma abordagem, torna-se essencial compreender as diferenças entre os métodos tradicionais de ensino e os métodos ativos.

Essa diferenciação permite identificar os fundamentos pedagógicos que sustentam a ideia do aluno como protagonista da aprendizagem musical. Neste trabalho, analisam-se esses modelos metodológicos — de naturezas antagônicas —, seus princípios e práticas no contexto geral e no ensino de música, evidenciando que os pressupostos da PMA se alinham à metodologia ativa de ensino.

3.2.1 Metodologia tradicional

Na história da educação, o método tradicional de ensino influenciou a prática pedagógica ao longo dos séculos e ainda se mantém presente na atualidade, configurando-se como um modelo de forte referência. Para compreender como essa abordagem foi construída, é necessário considerar o contexto histórico e os períodos em que esses processos se desenvolveram.

O Método Tradicional, também denominado Pedagogia Tradicional, tem raízes anteriores ao Iluminismo, com influência da escolástica medieval⁷. Contudo, consolidou-se como modelo hegemônico a partir do Iluminismo e, posteriormente, com a Revolução Francesa — períodos de profundas transformações nos campos racional, científico e social. Nessa conjuntura, o conhecimento passa a ser valorizado como instrumento de progresso, e o Estado assume um papel central na organização da educação.

⁷ A escolástica medieval foi um sistema de pensamento dominante na Europa entre os séculos IX e XV, caracterizado pela conciliação entre a fé cristã e a razão filosófica, a partir da lógica aristotélica. No campo educacional, valorizava a autoridade dos mestres e a transmissão do conhecimento por meio da memorização, repetição e argumentação formal.

Um dos pensadores associados a esse modelo é o filósofo, pedagogo alemão Johann Friedrich Herbart⁸, cuja atuação, no século XIX, dá continuidade aos ideais racionalistas desse período. Herbart defendia que a educação deveria ser guiada por princípios racionais e ordenados, confiando, para isso, no processo de transmissão de conhecimento — uma característica marcante da Pedagogia Tradicional. De acordo com Oliveira (2023), embora Herbart valorizasse a experiência sensorial, esta só se tornava significativa quando mediada por conteúdos já sistematizados e apropriados pelos estudantes, por meio do ensino escolar e do modelo tradicional. Conforme já mencionado, para o autor, a aquisição do conhecimento estruturado é prioritária e deve anteceder o acesso ao pensamento abstrato e empírico.

Dessa forma, o ensino deveria seguir uma lógica e uma estrutura bem definidas. Com base nessa perspectiva, o autor elaborou uma organização didática caracterizada por uma espécie de roteirização do ensino. Nesse sentido, como afirma Leão (1999, p. 191), “o ensino tradicional pretende transmitir os conhecimentos, isto é, os conteúdos a serem ensinados por esse paradigma seriam previamente compendiados, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade”. O método herbartiano, na prática, manifesta-se na aula expositiva, fundamentada em princípios de ordem, disciplina e clareza. A partir dessa concepção, foram propostos os chamados cinco passos formais do ensino: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação.

Com base na estrutura proposta por Herbart, Freitas (2013) descreve os cinco passos do processo de ensino. A preparação consiste na sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos; a apresentação, na exposição do novo conteúdo; a associação refere-se à articulação entre os novos conhecimentos e os saberes já consolidados; a generalização corresponde ao desenvolvimento da capacidade de síntese e de raciocínio mais elevado; e, por fim, a aplicação diz respeito ao uso do conhecimento adquirido em uma finalidade.

Com a proposta de universalização da educação — ou seja, o direito de acesso à escola para toda a sociedade —, consolidou-se, a partir do século XIX, a estrutura que viria a ser conhecida como método tradicional. Esse processo histórico fortaleceu os fundamentos dessa abordagem pedagógica, cujas principais características serão apresentadas a seguir.

Esse método tem como características a ênfase na transmissão de conhecimentos, baseada na concepção de que o conhecimento e as informações devem ser armazenadas e memorizadas pelos alunos. O processo de ensino-aprendizagem é pautado em instruções, nas

⁸ Johann Friedrich Herbart (1776-1841) foi um educador, filósofo e psicólogo alemão, reconhecido por sua contribuição à sistematização da pedagogia como estudo e por ser um dos fundadores da pedagogia como ciência.

quais o estudante é orientado a assimilar informações, conceitos e conteúdos, com foco na reprodução. Nessa perspectiva, há grande presença de currículos prescritos para guiar o ensino. Na relação entre professor e aluno, o estudante assume um papel passivo, limitando-se a receber os conteúdos com pouca participação ativa na construção do conhecimento. Já o professor ocupa uma posição central e de autoridade, sendo responsável por transmitir os saberes e organizar o processo de ensino, com ênfase na valorização do conteúdo. (Mizukami, 1986).

No campo da educação musical, a pedagogia tradicional se manifesta por meio do chamado modelo conservatorial. Como destaca Soares (2022), “[...] entendemos que o Modelo Conservatorial está alinhado às ideias da Pedagogia Tradicional [...]”. Esse modelo tem origem na fundação do Conservatório de Paris (*Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse de Paris*) em 1795, uma das primeiras instituições formais de ensino musical, que se consolidou como referência pedagógica. Sua abordagem, enraizada nas instituições tradicionais, baseia-se na centralidade do professor, na transmissão sistematizada de técnicas e na ênfase na repetição e memorização. Assim, o modelo conservatorial reflete os princípios fundamentais da pedagogia tradicional, priorizando a disciplina, a autoridade docente e a reprodução fiel de repertórios consagrados.

Muitos pedagogos musicais do século XX, em suas propostas, apresentam críticas ao modelo tradicional, rompendo com seus paradigmas. Dentre essas vozes, destaca-se Gainza, cuja reflexão enfatiza a necessidade de inverter a lógica pedagógica que, historicamente, priorizou a teoria em detrimento da prática. Para a autora:

A ênfase que as abordagens cognitivas colocam nos aspectos teóricos [...] determina uma ordem ilógica de prioridades, colocando a teoria (pensar, conhecer) antes da prática (fazer, brincar, criar). Isso é prejudicial não apenas para as linguagens artísticas, mas para a aprendizagem em geral (Gainza, 2010, p. 44, tradução nossa)⁹

A citação evidencia a crítica de Gainza à priorização da teoria sobre a prática, típica das abordagens tradicionais. Para a autora, essa inversão compromete a aprendizagem musical e desconsidera etapas fundamentais para a construção do conhecimento. Essa visão dialoga com a análise de Soares (2022), que também aponta elementos centrais do ensino tradicional na educação musical. Para ela, tanto a Pedagogia Tradicional quanto o Modelo Conservatorial

⁹ “El énfasis que los enfoques cognoscitivos colocan en los aspectos teóricos [...] determina un orden ilógico de prioridades al anteponer la teoría (el pensar, el saber) a la práctica (el hacer, el jugar, el crear). Lo cual no sólo es nefasto para los lenguajes artísticos, sino para los aprendizajes, en general.” (Gainza, 2010, p. 44)

se caracterizam pela centralidade do professor e por um ensino padronizado, que desconsidera as diferenças individuais dos alunos presentes em sala de aula.

Diante das limitações impostas pelo modelo conservatorial, surgem propostas que buscam romper com a rigidez da pedagogia tradicional na música. Entre elas, destaca-se a PMA, que propõe uma abordagem centrada no aluno, na escuta ativa, na liberdade criativa e no respeito à diversidade cultural. Diferentemente do modelo tradicional, essa perspectiva valoriza o processo vivido, a dimensão subjetiva e o aprendizado colaborativo. Nesse contexto, observa-se uma mudança de paradigma: a educação musical deixa de ser apenas técnica e reprodutiva para tornar-se uma prática mais significativa, humanizada e transformadora — apontando para os princípios que fundamentam as metodologias ativas, a serem discutidas a seguir.

3.2.2 Metodologia ativa

A metodologia ativa pode ser compreendida como uma extensão do método tradicional, não por compartilharem os mesmos princípios, mas por estabelecerem uma relação de complementaridade. Em vez de negar totalmente os modelos anteriores, as abordagens ativas propõem uma reconfiguração do processo educativo, deslocando o foco da centralidade do professor para o protagonismo do aluno, sem desconsiderar o valor de certas práticas estruturais que o ensino tradicional oferece.

Esse novo enfoque busca superar a lógica transmissiva e conteudista por meio de estratégias que favorecem a participação ativa, a autonomia e a construção significativa do conhecimento, como a aprendizagem baseada em problemas (PBL)¹⁰, a sala de aula invertida, a gamificação e o trabalho colaborativo. Segundo Uzun (2021), essas metodologias representam uma abordagem que promove o protagonismo do aluno, sustentada por uma concepção crítica e reflexiva de educação, na qual o estudante é mobilizado a construir seu próprio conhecimento. Assim, as metodologias ativas emergem como respostas às necessidades contemporâneas da educação e também das limitações do modelo tradicional.

Para compreender melhor essa mudança de perspectiva, é fundamental analisar o contexto histórico que favoreceu o surgimento dessa nova abordagem. Desse modo, voltamos o olhar para os aspectos políticos, sociais e filosóficos que envolvem essa transição. O final

¹⁰ PBL (Problem-Based Learning), ou Aprendizagem Baseada em Problemas, é uma metodologia ativa que utiliza problemas reais ou simulados como ponto de partida para a construção do conhecimento. Nessa abordagem, os estudantes são incentivados a investigar, refletir e propor soluções de forma autônoma ou em grupo, desenvolvendo habilidades como pensamento crítico, colaboração e tomada de decisão.

do século XIX e o início do século XX foram marcados por intensas transformações sociais, políticas e econômicas, impulsionadas pela Segunda Revolução Industrial. A crescente urbanização, aliada ao desenvolvimento tecnológico e ao avanço dos meios de produção, alterou a organização do trabalho e a dinâmica das relações sociais.

Com o crescimento das cidades e o surgimento de novas ocupações do trabalho, surgiu também a necessidade de reestruturar os sistemas educacionais para atender a uma sociedade em rápida modernização. Nesse contexto, a escola começou a ser pressionada a formar indivíduos não apenas obedientes e disciplinados, como previa o modelo tradicional, mas também aptos a atuar de forma mais crítica e adaptável às exigências do novo mundo do trabalho.

Nesse cenário de intensas mudanças, o modelo educativo tradicional passou a ser questionado por sua rigidez, autoritarismo e foco excessivo na transmissão de conteúdos formais. Estruturado sobre a centralidade do professor e pautado na memorização e passividade do aluno, esse modelo demonstrava-se cada vez mais inadequado para responder às demandas de uma sociedade em transformação. A crise do modelo tradicional refletia-se na incapacidade da escola de promover uma formação mais integral, que considerasse as dimensões afetiva, social e criativa do educando. Em resposta a essas limitações, começaram a surgir propostas pedagógicas renovadoras, voltadas para uma educação mais ativa, centrada no aluno e alinhada aos princípios de autonomia e experimentação.

Paralelamente a essas transformações sociais e educacionais, outro aspecto relevante desse período foi o avanço da psicologia do desenvolvimento, que trouxe novas compreensões sobre a infância e seus processos de aprendizagem. Nesse contexto, a criança passou a ser reconhecida como sujeito ativo do processo educativo, com modos próprios de perceber, pensar e aprender. Conforme apontam Moreira (2016) e Parejo (2011) *apud* Soares (2020), os estudos sobre infância passaram a destacar suas características particulares, interesses e necessidades específicas, influenciando significativamente as propostas pedagógicas em diversas áreas do conhecimento, inclusive na educação musical.

Além disso, pesquisas desenvolvidas por estudiosos como Lev Vygotsky, Jean Piaget, Carl Rogers e John Dewey trouxeram contribuições significativas para a educação, ao enfatizarem a importância de respeitar os ritmos e estágios do desenvolvimento infantil. A partir dessas concepções, emergiram novas correntes pedagógicas que passaram a orientar práticas mais centradas no aluno, tais como o pragmatismo, o construtivismo e o humanismo.

O pragmatismo de John Dewey compreende o conhecimento como algo que emerge da interação entre o ser humano e seu meio, valorizando a experiência como base da

aprendizagem e destacando a importância de aplicar o saber à vida cotidiana e à resolução de problemas reais (Oliveira, 2020).

O construtivismo, por sua vez, proposto por Jean Piaget, sustenta que o conhecimento é construído ativamente pelo sujeito em interação com o meio. Uma de suas abordagens é o interacionismo, que ressalta a importância da relação entre sujeito e objeto na construção do saber. Como afirma Castañon (2015, p. 217) “Para ele, a construção do conhecimento exige uma interação necessária entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido. É o sujeito ativo que, na ação, constrói suas representações de mundo interagindo com o objeto.”

Já o humanismo, desenvolvido por Carl Rogers, caracteriza-se por valorizar a experiência subjetiva do indivíduo, reconhecendo e acolhendo seu repertório pessoal de conhecimento e vivências. De acordo com Lima, Barbosa e Peixoto (2018), Rogers compreende a aprendizagem como um processo singular, no qual o aluno retém aquilo que lhe é significativo, a partir de seu contexto, interesses e experiências. Essa concepção humanista enfatiza a autonomia do sujeito e sua capacidade de construir sentido com base em sua própria vivência.

Nesse panorama de intensas transformações sociais, políticas e educacionais, ocorridas entre o final do século XIX e o início do século XX, emergiu o movimento da Escola Nova, também conhecido como escolanovismo. Assim como a concepção de mundo se modificava nesse período, as ideias sobre educação e pedagogia também passavam por significativas mudanças. O escolanovismo exerceu influência direta sobre o cenário educacional, que se encontrava em processo de reconfiguração.

No campo da educação, experimentações no âmbito didático e pedagógico buscavam responder de forma mais sensível e eficaz às demandas do processo de aprendizagem, da organização escolar e dos desafios sociais e educacionais da época. Um dos pensadores fundamentais para os ideais da Escola Nova foi o filósofo e educador norte-americano John Dewey, que, em 1896, fundou uma escola experimental vinculada à Universidade de Chicago, marcando o início da aplicação prática de suas propostas educacionais (Nogueira, 1986).

Sua perspectiva educacional foi amplamente acolhida e exerceu influência significativa no desenvolvimento das abordagens ativas, ao defender que o ensino deve promover a autonomia do educando, estimular a investigação e formar sujeitos críticos e participativos. A relevância de seu trabalho e de sua filosofia é tamanha que, décadas mais

tarde, Gainza (2011, p. 13, tradução nossa)¹¹ ainda destaca sua contribuição, ao afirmar que “as ideias do filósofo John Dewey (1949) constituem a base de uma pedagogia ativa, centrada na experiência”. Diante disso, para aprofundar a compreensão sobre a metodologia ativa, será realizada a análise de pontos relevantes dessa abordagem.

De acordo com Nogueira (1986), os princípios fundamentais que orientam a pedagogia da Escola Nova podem ser sistematizados nos seguintes termos:

1. Respeito à personalidade do educando: a aprendizagem é um ato consciente, construído pelo próprio aluno, que deve dispor de liberdade para se desenvolver.
2. A escola única: defende-se uma base educacional comum a todos os indivíduos, especialmente em sociedades democráticas, assegurando igualdade de oportunidades.
3. A escola do trabalho: a aprendizagem ocorre pela ação; nada se aprende senão por meio do fazer, do experimentar e da vivência concreta.
4. A escola-comunidade: a escola deve promover a vida em sociedade e incentivar o trabalho cooperativo, formando sujeitos capazes de atuar em grupo.
5. A compreensão funcional do processo educativo: o desenvolvimento do ser humano envolve tanto sua individualidade quanto sua dimensão social, sendo a educação responsável por articular essas esferas.
6. Aprendizagem simbólica em situação de vida social: destaca-se a importância da interação entre o indivíduo e o meio físico e social como base da aprendizagem significativa.
7. Reconhecimento das características individuais: as diferenças culturais, familiares e sociais devem ser consideradas, respeitando a diversidade dos sujeitos e seus contextos de origem.

A partir desses princípios, nota-se que a proposta escolanovista ultrapassa o campo teórico, orientando de forma concreta a prática pedagógica. Ao centrar-se no educando, na ação e na vida em sociedade, evidencia seu compromisso com uma formação integral e democrática. Com base nessas diretrizes, delineiam-se os objetivos que norteiam a prática educativa defendida pelo movimento, os quais expressam com maior clareza suas preocupações e fundamentos. Ainda com base na análise de Nogueira (1986), destacam-se a seguir os principais objetivos dessa nova abordagem pedagógica:

¹¹ “las ideas del filósofo John Dewey (1949) se constituyen en base de una pedagogía activa, centrada en la experiencia.” (Gainza, 2011, p. 13)

- Educação ativa e centrada na criança: o processo de aprendizagem parte dos interesses e necessidades do educando.
- Participação ativa: o conhecimento não é transmitido pelo professor, mas construído pela criança por meio de sua vivência e iniciativa.
- Atuação do professor como orientador: ao invés de dirigir o ensino, o docente deve organizar o ambiente e orientar o desenvolvimento do aluno, sem impor conteúdos prontos.
- Aprendizagem baseada na resolução de problemas: a prática pedagógica deve colocar o aluno em situações desafiadoras, incentivando o raciocínio, a criatividade e a autonomia.
- Educação como vivência e não preparação para a vida: a escola deve possibilitar à criança experiências reais, em que aprenda a viver de forma crítica e consciente.
- Fomento à cooperação em vez da concorrência: valoriza-se o trabalho em grupo como estratégia para desenvolver o espírito coletivo e a convivência democrática.
- Integração entre cooperação e democracia: reconhece-se que a liberdade e o desenvolvimento pleno só podem ocorrer em ambientes escolares que promovam o diálogo e o respeito mútuo.

Os objetivos delineados pela Escola Nova revelam uma profunda transformação na forma de compreender a educação. Dentre esses objetivos, destacam-se dois que confrontam diretamente o modelo tradicional: a valorização da participação ativa do aluno e a redefinição do papel do educador. A pedagogia escolanovista propõe que o educando seja agente de sua própria aprendizagem, capaz de construir saberes a partir da realidade em que está inserido. Ao professor, por sua vez, atribui-se a função de mediador e facilitador, responsável por organizar o ambiente formativo e favorecer o desenvolvimento integral do sujeito.

Tais diretrizes convergem com o foco central deste estudo, que consiste em evidenciar o protagonismo discente no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a Escola Nova estabeleceu bases filosóficas e metodológicas que, posteriormente, se consolidariam nas chamadas metodologias ativas, as quais mantêm como eixo estruturante a centralidade do estudante na construção do conhecimento.

Com essa orientação voltada à ação e à autonomia, observa-se que as metodologias ativas também encontraram terreno fértil no campo da educação musical. Inspirados por essa concepção, diversos educadores do século XX passaram a adotar práticas que colocavam o

aluno no centro do processo criativo e reflexivo, contribuindo para o desenvolvimento de abordagens mais abertas, colaborativas e significativas no ensino de música. Esse movimento pedagógico culmina na formulação da chamada PMA, cujas características serão abordadas a seguir.

3.3 Características da Pedagogia Musical Aberta

A PMA não surge de forma abrupta, mas resulta de um processo histórico construído a partir de discussões e experiências acumuladas no campo da educação. As propostas inovadoras de ensino musical que emergiram ao longo do século XX foram fortemente influenciadas pelos métodos ativos, sendo adotadas por importantes educadores. Compreender as características dessa abordagem exige, portanto, uma análise atenta de seus principais aspectos e fundamentos pedagógicos. A educadora Gainza destaca a figura de alguns:

Na Europa e nos Estados Unidos, em meados da década de 1940, a pedagogia musical adotou os princípios do ensino ativo. Começando com a figura pioneira do suíço-alemão Émile Jaques Dalcroze, que introduziu o movimento corporal nas aulas de música, seguiram-se, praticamente sem interrupção, as contribuições dos grandes metodologistas musicais (Willems, Martenot, Kodaly, Orff, Suzuki, etc.) que revolucionaram a pedagogia musical [...] (Gainza, 2011, p. 13)

A fala de Gainza evidencia o impacto dos métodos ativos no desenvolvimento da pedagogia musical, especialmente a partir da contribuição de Émile Jaques-Dalcroze e de outros metodologistas que transformaram a forma de ensinar música. Essas influências não apenas introduziram novas práticas em sala de aula, como também fomentaram uma visão mais sensível, humana, corporal e participativa do processo educativo, aspectos que dialogam diretamente com os princípios da PMA.

A autora Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (2008), em sua obra *De tramas e fios*, dedica-se em um trecho a discutir a educação musical ao longo do século XX. Para isso, propõe uma classificação em duas gerações de educadores musicais, com base nos contextos históricos, culturais e nas transformações pedagógicas ocorridas nesse período.

A primeira geração de educadores musicais, segundo Fonterrada (2008), abrange o final do século XIX até a primeira metade do século XX. Esse período é marcado pela formulação dos principais métodos ativos de ensino musical, desenvolvidos por educadores que buscavam romper com modelos tradicionais. Entre os nomes mais representativos dessa geração estão Émile Jaques-Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki. Já a segunda geração corresponde à segunda metade do século XX e inclui

educadores que, embora influenciados pelas propostas anteriores, ampliaram e ressignificaram os princípios herdados. Dentre eles, destacam-se George Self, John Paynter, Boris Porena e Murray Schafer.

Um dos precursores dessa renovação foi Émile Jaques-Dalcroze (1865–1950), que criou a “*Rythmique*” (Rítmica), um método que utiliza o movimento corporal como meio de vivência e assimilação dos elementos musicais, especialmente o ritmo. Segundo Fonterrada (2008), sua proposta valoriza a experiência prática antes da teoria, promovendo uma aprendizagem sensível e vivencial, na qual o corpo atua como mediador entre percepção e expressão musical. Dalcroze propunha, por exemplo, que o aluno escutasse e tocasse o piano de forma espontânea antes de qualquer explicação formal, estimulando a escuta ativa e a interiorização dos sons.

Na mesma linha de valorização da experiência sensorial e do desenvolvimento global da criança, destaca-se Edgar Willems (1890–1978), educador belga e aluno de Dalcroze. Seu método de iniciação musical tem como base o respeito às fases do desenvolvimento psicológico, afetivo e sensorial da criança, propondo uma integração entre os aspectos auditivos, emocionais, motores e perceptivos. Conforme Fonterrada (2008), a escuta e a interiorização dos sons antecedem o ensino da leitura e da escrita musicais, sendo trabalhadas por meio de jogos, exercícios auditivos e atividades de reconhecimento sonoro.

Outro nome fundamental dessa geração é Zoltán Kodály (1882–1967), compositor e educador húngaro que propôs um método centrado no canto e no repertório folclórico nacional. Para ele, a voz humana seria o meio mais acessível e natural para o aprendizado musical, especialmente quando associada a canções tradicionais selecionadas com critérios de qualidade e adequação à idade dos alunos. Segundo Fonterrada (2008), o método de Kodály organiza-se em uma progressão que integra escuta, solfejo, leitura e escrita de forma gradual e vinculada à experiência sonora. Mais do que formar músicos, sua proposta buscava incluir a música como parte essencial da formação cultural e humana desde a infância.

Com uma proposta mais centrada na criatividade e na expressão corporal, Carl Orff (1895–1982) desenvolveu a abordagem Orff-Schulwerk, que promove a integração entre música, linguagem, movimento e expressão rítmica. Conforme destaca Fonterrada (2008), Orff via o aprendizado musical como uma atividade lúdica e espontânea, em que a improvisação e o jogo desempenham papel central. Sua proposta inclui o uso de instrumentos de percussão de fácil manuseio, além de práticas como o canto, a dança e a fala rítmica, que favorecem a criação coletiva e a participação ativa dos alunos.

Por fim, Shinichi Suzuki (1898–1998), educador japonês, elaborou um método inspirado no processo de aquisição da linguagem materna. Segundo Fonterrada (2008), Suzuki acreditava que toda criança é capaz de aprender música se inserida em um ambiente afetivo, estimulante e com envolvimento familiar. Sua metodologia baseia-se na escuta diária, na imitação e na prática constante, priorizando a memorização auditiva antes do ensino da leitura musical. Mais do que formar intérpretes virtuosos, Suzuki buscava desenvolver seres humanos sensíveis, perseverantes e éticos, promovendo uma educação musical alicerçada no cuidado e na escuta.

Na segunda metade do século XX, os princípios estabelecidos pelos educadores da primeira geração foram ampliados e adaptados por uma nova geração de educadores, que, segundo Fonterrada (2008), ressignificaram os métodos ativos ao incorporar enfoques centrados na criatividade, na escuta crítica e na composição. Um dos principais nomes desse grupo é George Self (1921–1967), educador inglês que propunha o ensino da música por meio da criação e da experimentação sonora. Para ele, o aluno deveria compor suas próprias obras, desenvolvendo assim a percepção, a expressão e o pensamento musical mesmo sem domínio técnico ou de notação. Essa abordagem rompe com a lógica da reprodução e valoriza o processo criativo como ferramenta de aprendizagem significativa.

Outro nome relevante dessa geração é John Paynter (1931–2010), também do Reino Unido, que propôs uma abordagem curricular centrada na criação musical, integrando composição, escuta e performance como práticas pedagógicas. Segundo Fonterrada (2008), sua proposta valorizava a experimentação e a autoria dos alunos, rompendo com modelos prescritivos e técnicos. Para Paynter, a escola deveria ser um espaço de investigação sonora e expressão criativa, no qual o aluno se envolve ativamente no processo musical.

Boris Porena (1927–2022), compositor e pedagogo italiano, destacou-se por sua concepção de música como prática social e educativa voltada à formação crítica do indivíduo. Conforme Fonterrada (2008), sua proposta enfatizava a participação ativa dos alunos por meio da criação e da escuta musical alinhada à linguagem da música contemporânea. Para Porena, mais do que transmitir conteúdos técnicos, a educação musical deveria estimular o pensamento autônomo tanto do aluno quanto do professor, com foco permanente na criação coletiva e reflexiva.

Dando continuidade a essa valorização da escuta e da criação como elementos centrais do fazer musical, Murray Schafer (1933–2021), compositor e educador canadense, propôs uma abordagem voltada à percepção sensível dos sons do ambiente. Segundo Fonterrada (2008), Schafer desenvolveu uma pedagogia que toma a escuta atenta da chamada

“paisagem sonora” como ponto de partida para a criação, a reflexão crítica e o engajamento com o mundo. Suas propostas incluem caminhadas sonoras, registros auditivos e experimentações com sons naturais e urbanos, incentivando o aluno a transformar sua escuta em experiência estética e expressão pessoal.

As contribuições dos educadores da primeira e da segunda geração do século XX, conforme apresentadas por Fonterrada (2008), evidenciam uma mudança significativa na concepção de ensino musical. Em comum, essas abordagens valorizam a experiência direta com o som, a escuta ativa, o corpo como mediador, a criatividade, a expressividade e o protagonismo do aluno no processo de aprendizagem. Esses educadores promoveram práticas abertas, reflexivas e sensíveis, e é justamente a partir desse legado que se delinea a proposta da PMA.

A expressão PMA pode, à primeira vista, parecer abstrata, especialmente por não se referir a um método sistematizado ou a uma teoria formalmente estabelecida, como ocorre em abordagens tradicionais. Essa sensação de indefinição decorre, em grande parte, do fato de a proposta estar centrada na prática e nos acontecimentos pedagógicos, mais do que em estruturas fixas. No entanto, um enunciado recorrente entre participantes do FLADEM contribui para esclarecer simbolicamente o significado dessa abordagem: “Pedagogia Musical Aberta é tudo o que não é fechado”¹². A expressão “aberta” nos mostra que a proposta não se fecha nos moldes do currículo, não se enrijece, mas é livre e aberta ao diálogo e aos acontecimentos. Compreender essa noção de abertura é fundamental para a identificação de suas principais características, as quais serão apresentadas a seguir no contexto da pedagogia musical contemporânea.

A primeira característica que podemos destacar é a flexibilidade e a abertura pedagógica. Em contraste com propostas baseadas em currículos rígidos, essa abordagem valoriza a adaptação contínua e a escuta que emerge no processo educativo. A abertura, nesse contexto, não se restringe a métodos, mas envolve uma atitude de escuta e sensibilidade diante das singularidades de cada grupo. Como aponta Simonovich (2018, p. 37 *apud* Soares, 2022, p. 27), “a abertura pedagógica é uma posição humanista em educação”, pois reconhece os sujeitos como protagonistas na construção de seus próprios percursos formativos. Dessa forma, a flexibilidade presente na prática possibilita reorganizar ações pedagógicas de acordo com as demandas emergentes, favorecendo processos de aprendizagem mais significativos e conectados à realidade vivida.

¹² Expressão citada por Soares (2022, p. 52), atribuída a falas informais em encontros do FLADEM, sem autoria identificada ou registro documental.

Desdobrando a abertura para as singularidades, a PMA destaca também a centralidade do aluno e a valorização de suas experiências cotidianas. Diferente de abordagens que priorizam exclusivamente conteúdos pré-definidos, ela reconhece o saber do aluno como ponto de partida para o processo educativo. Nesse sentido, os interesses, vivências e contextos socioculturais dos estudantes tornam-se centrais na construção do conhecimento musical. Segundo Brito (2012), a PMA propõe que as práticas educativas considerem os desejos musicais dos estudantes e suas fontes de motivação sonora e musical, as quais muitas vezes estão ligadas à cultura, à ciência e à vida cotidiana.

Nesse contexto de valorização das experiências dos alunos, a diversidade cultural emerge como um princípio essencial. Em lugar de adotar uma visão única da produção musical, propõe a valorização de múltiplas expressões estéticas, incluindo aquelas historicamente marginalizadas no ensino formal. Simonovich (2018, p. 37 *apud* Soares, 2022, p. 83) afirma que a abertura pedagógica implica “a aceitação, a compreensão e o reconhecimento da diversidade estética, filosófica, pedagógica, ideológica e musical”. Essa postura amplia o repertório escolar e promove práticas mais inclusivas, conectadas às realidades socioculturais dos alunos.

A defesa da música como direito humano é um pilar ético da PMA, reforçando seu compromisso com a democratização e a justiça social no ensino. Gainza (2011, p. 12) defende que a música é um direito humano fundamental, um legado cultural e uma ferramenta de transformação social, devendo ser parte indispensável da educação básica. Ao reconhecer a música como direito, a abordagem reforça seu compromisso com o acesso amplo e igualitário ao ensino musical, garantindo que práticas artísticas não sejam privilégio de grupos específicos, mas um recurso essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo e sua inserção crítica na sociedade.

A PMA caracteriza-se igualmente por exigir do docente uma postura aberta e dialógica, conforme os princípios dessa abordagem. Essa postura demanda do educador não apenas flexibilidade metodológica, mas, sobretudo, uma disposição para a escuta ativa e para a construção coletiva do conhecimento. O professor assume assim o papel de mediador, incentivando a participação crítica dos discentes e valorizando suas experiências musicais prévias. Como critica Gainza (2011) ao questionar o modelo tradicional centrado na figura do professor, a prática docente deve priorizar a escuta ativa, a improvisação e a criatividade coletiva, o que demanda do educador formação e sensibilidade para atuar de acordo com os princípios da PMA.

Desdobrando essa proposta integradora, a PMA também se apoia em uma perspectiva humanista e crítica. Mais do que transmitir conteúdos, busca formar sujeitos sensíveis, reflexivos e socialmente comprometidos. A música é compreendida como meio de expressão, diálogo e transformação, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da consciência ética. Conforme afirma o FLADEM, “a educação pela arte [é] um processo permanente de aprendizagem e integração das linguagens expressivas, [que] envolve o aperfeiçoamento da pessoa humana como meio de transformação qualitativa do mundo e da vida” (FLADEM, 2002, princípio 9). Assim, a PMA reafirma seu compromisso com uma educação musical que forma para além da técnica, forma para a vida.

A partir da análise das características que fundamentam a PMA, torna-se evidente que essa abordagem propõe uma renovação profunda nas concepções de ensino e aprendizagem musical. No entanto, para compreender de forma mais completa como esses princípios se manifestam no cotidiano educacional, é necessário voltar o olhar para as práticas efetivas desenvolvidas em sala de aula. Buscando responder à pergunta-problema desta pesquisa — quais as práticas educativas musicais caracterizam uma PMA —, serão apresentadas, a seguir, sete propostas e atividades pedagógicas que traduzem, na prática, os fundamentos dessa proposta pedagógica. Por meio dessas experiências, torna-se possível observar como os princípios teóricos se materializam em ações educativas comprometidas com a escuta, a criação, o diálogo e a transformação.

Uma prática significativa que caracteriza a PMA é o uso de materiais variados e não convencionais no fazer musical. Em contraste com abordagens que se restringem ao uso de instrumentos tradicionais ou que partem exclusivamente de notações fixas, a PMA amplia as possibilidades de produção sonora ao incorporar objetos do cotidiano, materiais alternativos e explorações corporais. Essa abertura metodológica convida os alunos à pesquisa sonora e à escuta ativa dos elementos do som, favorecendo o desenvolvimento da percepção, da criatividade e da liberdade expressiva. Essa concepção de trabalho com os objetos sonoros e com o som em si se aproxima das propostas de Murray Schafer, que enfatiza a “paisagem sonora” como campo de escuta e criação — uma atividade essencialmente aberta e sensível ao ambiente. Como destaca Domingues (2021), a própria Violeta Gainza foi fortemente influenciada pelo pensamento do compositor e educador canadense, integrando esses princípios em sua abordagem pedagógica.

Nessa perspectiva, Soares (2022, p. 99) destaca que “a pesquisa sonora, a vivência a partir dos parâmetros do som [...], os jogos e outras atividades fazem parte desse processo”, evidenciando que o aprendizado se constrói por meio da experiência direta com o som e suas

possibilidades expressivas. Com isso, o ambiente educativo torna-se um espaço de experimentação e invenção, onde cada som pode se tornar matéria-prima para a criação musical.

Na mesma direção, a PMA também se apoia na criação coletiva e na improvisação como formas legítimas de aprendizagem musical. Em vez de priorizar apenas a reprodução de modelos ou partituras, essa abordagem incentiva processos criativos nos quais os alunos podem experimentar, compor e transformar sonoridades a partir de suas próprias referências. A improvisação, nesse contexto, atua como ferramenta de expressão, escuta mútua e construção colaborativa do conhecimento musical. Para Domingues (2021, p. 65), ao refletir sobre a proposta de Gainza, a participação e a integração são elementos-chave de uma prática pedagógico-musical aberta que propicie a criatividade, evidenciando a importância de ambientes em que os sujeitos possam cocriar e dialogar por meio da música. Assim, o fazer musical em grupo transcende a técnica e torna-se um espaço de encontro, invenção e protagonismo.

Diretamente relacionada à criação colaborativa está a escuta ativa, também considerada uma prática essencial na PMA, pois desloca o foco do ensino musical da repetição e da autoridade para a experiência partilhada e afetiva com o som. Escutar, nesse contexto, não se limita à percepção auditiva, mas envolve uma atitude de presença e abertura diante do outro, do ambiente e das sonoridades que emergem da prática musical. Essa postura requer do educador a disposição para romper com relações verticalizadas, promovendo um espaço de diálogo e de construção coletiva de sentido.

Esse princípio é sintetizado na afirmação de Brito (2018b *apud* Soares, 2022, p. 83), “aos alunos é dada voz, e deve-se aprender a escutá-los, para efetivamente criar ambiente de efetivo sentido para o acontecimento musical”. Ao destacar que o acontecimento musical ganha sentido na medida em que se constrói com base na escuta dos estudantes, a autora aponta para uma mudança profunda na lógica de ensino: mais do que transmitir conteúdos, trata-se de criar condições para que o aluno seja reconhecido como sujeito ativo, cuja escuta contribui diretamente para a experiência pedagógica.

A partir dessa valorização da escuta e da liberdade criativa, ganha destaque a prática das múltiplas formas de expressão no contexto da PMA. Em vez de restringir a criação musical à repetição de modelos técnicos ou estéticos, essa abordagem estimula os alunos a explorarem modos diversos de tocar, cantar e compor, respeitando suas vivências e referências culturais. Nesse sentido, Domingues (2021) destaca a importância de romper com lógicas pedagógicas que impõem padrões fixos de execução musical, defendendo práticas que

favoreçam a construção de identidades musicais singulares e conectadas ao cotidiano dos estudantes.

Na mesma linha, a relação entre professor e aluno é entendida na PMA como um espaço de construção conjunta do conhecimento musical. Soares (2022) argumenta que essa relação deve superar a lógica de autoridade unilateral, sendo pautada pelo diálogo e pela escuta mútua. Nesse contexto, o conhecimento musical emerge de forma orgânica a partir das trocas entre os sujeitos, em que repertórios, estratégias e decisões pedagógicas são construídas em parceria com os estudantes. Essa postura favorece práticas mais assertivas e sensíveis às motivações dos alunos, ampliando as possibilidades de aprendizagem e de engajamento criativo.

Outro aspecto importante que caracteriza a PMA é a adoção de um planejamento flexível, sensível ao que emerge nas relações e nas situações educativas. Diferente de propostas pedagógicas baseadas em roteiros fixos e previsibilidade, a PMA valoriza o acontecimento, o improviso e as necessidades que surgem ao longo do processo. Esse tipo de planejamento considera o grupo como um organismo em constante transformação e propõe ações que dialoguem com os interesses, afetos e contextos dos alunos. Soares (2022, p. 91) destaca que “o que se pretende [...] é realizar ações que valorizem o acontecimento, o emergente”, reforçando o caráter dinâmico e adaptável da prática pedagógica. Com isso, o educador atua de forma mais responsiva e aberta, respeitando os ritmos do grupo e acolhendo o inusitado como parte do processo formativo.

Por fim, a resignificação das relações entre música erudita e popular é uma prática recorrente na PMA. Em lugar de hierarquizar ou excluir determinadas expressões musicais, a PMA propõe uma escuta crítica e contextualizada, que problematize as formas como esses repertórios têm sido historicamente ensinados. Essa abordagem não nega a importância da tradição musical, mas busca questionar as estruturas excludentes que muitas vezes acompanham sua difusão.

Como aponta Abreu (2018 *apud* Soares, 2022, p. 84), “não se trata, então, de simplesmente negar essa contribuição, mas sim de problematizar as formas como esse conhecimento vem sendo difundido”, indicando a necessidade de práticas mais inclusivas e culturalmente sensíveis. Ao abrir espaço para múltiplas referências musicais, a PMA amplia o repertório escolar e reafirma o direito à diversidade estética no ambiente educacional.

A análise das sete propostas e atividades pedagógicas apresentadas evidencia como a PMA se concretiza em práticas que dialogam com a escuta, a criação, o diálogo e a transformação. Ao longo desta seção, buscou-se compreender de que modo essas práticas

expressam, na ação docente, os fundamentos teóricos previamente discutidos, contribuindo para a construção de um ambiente educativo mais sensível, democrático e participativo. Nesse sentido, as ações desenvolvidas sob a perspectiva da PMA não apenas respondem à pergunta-problema desta pesquisa — ao revelarem as práticas educativas que a caracterizam —, como também reafirmam o compromisso dessa abordagem com uma educação musical centrada no sujeito, na diversidade e na experiência. A seguir, serão apresentadas as considerações finais deste trabalho, com a retomada dos objetivos propostos, a síntese das contribuições da pesquisa e a resposta construída ao longo do percurso investigativo.

4 CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo identificar os fundamentos teóricos de uma PMA, evidenciando as práticas educativas musicais que a caracterizam. Para tanto, partiu-se de uma análise do contexto histórico e educacional que deu origem a essa abordagem, situando-a no campo das metodologias ativas e em consonância com os princípios da Escola Nova. A partir da pergunta-problema — "Quais as práticas educativas musicais caracterizam uma PMA?" — buscou-se compreender como essa abordagem se fundamenta teoricamente e se manifesta nas ações pedagógicas.

O Capítulo 1 apresentou o contexto da pesquisa, justificando sua relevância e situando a proposta da PMA no campo da educação musical contemporânea. Foram definidos os objetivos, a metodologia adotada e os caminhos teóricos percorridos ao longo do trabalho.

O Capítulo 2 foi dedicado à biografia de Violeta Hemsy de Gainza, precursora da PMA. Compreender sua trajetória, sua filosofia e os marcos de sua atuação foi essencial para entender e contextualizar o surgimento da PMA. Foram analisadas suas experiências pedagógicas, desde o primeiro contato com a música, passando pelo encontro com a pedagogia da eutonia de Gerda Alexander — considerada uma peça-chave para a construção e o esclarecimento de suas concepções —, até sua carreira profissional, sua relação com o FLADEM, a influência exercida nesse espaço e suas contribuições por meio das obras publicadas.

O Capítulo 3 abordou as características da PMA por meio de três eixos principais: (1) a atuação do FLADEM como espaço de diálogo latino-americano e defesa da arte como direito humano; (2) a relação entre metodologias ativas e tradicionais no ensino musical, destacando o papel da experiência, da autonomia e da centralidade do aluno; e (3) a sistematização de seis características essenciais da PMA, como a flexibilidade e abertura pedagógica, a centralidade do aluno, a valorização da diversidade cultural, a educação musical como um direito, a postura aberta e dialógica do docente e a perspectiva humanista e crítica.

Ainda no Capítulo 3, foram analisadas sete propostas e atividades pedagógicas que concretizam esses fundamentos na prática. Dentre elas, destacam-se o uso de materiais não convencionais e objetos sonoros, a criação coletiva e a improvisação, a escuta ativa, a valorização das múltiplas formas de expressão, interação entre professor e aluno, o planejamento emergente e flexível e a ressignificação das relações entre música erudita e popular. Tais práticas revelam uma pedagogia viva, responsiva e sensível aos contextos afetivos e culturais dos alunos.

Com base nessa trajetória investigativa, conclui-se que as práticas educativas musicais que caracterizam a PMA são aquelas que se fundamentam na escuta ativa, na mediação dialógica, na liberdade de expressão e na valorização das culturas e experiências dos alunos. Elas não apenas respondem à pergunta-problema desta pesquisa, como também confirmam que a PMA compreende o ensino musical como espaço de invenção, encontro e transformação.

Por fim, espera-se que esta pesquisa contribua para o fortalecimento de práticas musicais mais sensíveis, críticas e abertas no contexto educacional, especialmente em espaços escolares. Embora este estudo tenha se centrado em uma abordagem teórica, ele oferece subsídios para que futuras investigações explorem, na prática, as possibilidades de aplicação da PMA em diferentes realidades. Reafirma-se, assim, o papel da música como experiência estética, social e formativa, e o compromisso da educação musical com a construção de um mundo mais justo, plural e humanizado.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EUTONIA. *Eutonia*. Disponível em: <https://www.eutonia.org.br/>. Acesso em: 16 dez. 2024.

BARROS, Fábio Carrilho Santos. *Pedagogias abertas e o modelo artístico no ensino do violão para iniciantes*. 2017. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2017. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-26022018-105314/>. Acesso em: 14 dez. 2023.

BRITO, Teca Alencar de. FLADEM - Fórum Latinoamericano de Educação Musical: por uma Educação Musical Latinoamericana. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 28, p. 105-117, 2012. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/107>. Acesso em: 10 set. 2024.

CASTAÑON, Gustavo Arja. O que é construtivismo? **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**, Campinas, Série 4, v. 1, n. 2, p. 209–242, jul.-dez. 2015. Disponível em: <https://www.cle.unicamp.br/eprints/index.php/cadernos/article/view/744>. Acesso em: 6 jul. 2025.

CONGRESSO CLAUDIO SANTORO. *Congresso Claudio Santoro de Música*. Disponível em: <http://www.claudiosantoro.art.br/Santoro/congresso.html>. Acesso em: 20 nov. 2024.

CREADORAS TUCUMANAS. Violeta Hemsy. Disponível em: <https://creadorastucumanas.wordpress.com/2012/03/24/violeta-hemsey/>. Acesso em: 20 nov. 2024.

DOMINGUES, Glauber Resende. A criação musical na perspectiva das pedagogias musicais abertas. **Revista Orfeu**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 48-77, set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/20039>. Acesso em: 31 out. 2024.

FLADEM. Declaração de princípios. Disponível em: <https://www.fladem.org/declaraci%C3%B3n-de-principios>. Acesso em: 5 jan. 2025.

FLADEM. Objetivos do FLADEM. Disponível em: <https://www.fladem.org/about-1-1>. Acesso em: 5 jan. 2025.

FLADEM - Fórum Latino-Americano de Educação Musical. Declaração de Princípios. Cidade do México, 25 jul. 2002. Disponível em: http://www.fladem.info/index_2.html. Acesso em: 9 jul. 2025.

FLADEM - Fórum Latino-americano de Educação Musical. Sobre o FLADEM. Disponível em: <https://www.fladem.org/objetivos>. Acesso em: 22 out. 2023.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

FREITAS, Ana Beatriz Machado de. Herbart e o neo-humanismo: contribuições e perspectivas para a educação contemporânea. **Revista Educativa - Revista de Educação**,

Goiânia, v. 16, n. 1, 2013. DOI: 10.18224/educ.v16i1.2772. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/65-78>. Acesso em: 9 jun. 2025.

FUNDAÇÃO KONEX. Violeta Hemsy de Gainza. Disponível em: <https://www.fundacionkonex.org/b223-violeta-hemsey-de-gainza>. Acesso em: 25 out. 2024.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Educación musical siglo XXI: problemáticas contemporáneas. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 19, n. 25, p. 11-18, jan. 2011. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/186>. Acesso em: 16 out. 2024.

GAINZA, Violeta Hemsy de. Temas y problemáticas de la educación musical en la actualidad. **Aula: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca**, Salamanca, n. 16, p. 33-48, 2010. Disponível em: <https://revistas.usal.es/tres/index.php/0214-3402/article/view/7430>. Acesso em: 10 set. 2024

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Conversas com Gerda Alexander: vida e pensamento da criadora da eutonia*. Tradução de Cintia Avila de Carvalho. São Paulo: Summus Editorial, 1997.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LEÃO, Denise Maria Maciel. Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, Ceará, n. 107, p. 187-206, jul. 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>. Acesso em: 9 jan. 2025.

LIMA, Leticia Dayane de; BARBOSA, Zildete Carlos Lyra; PEIXOTO, Sandra Patrícia Lamenha. Teoria humanista: Carl Rogers e a educação. **Cadernos de Graduação – Ciências Humanas e Sociais**, Maceió, v. 4, n. 3, p. 161-172, maio 2018. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/cdghumanas/article/view/4800>. Acesso em: 6 jul. 2025.

MASMITJÀ, Pep. Entrevista a Violeta Hemsy de Gainza. **Eufonía Didáctica de la Música**, n. 48, p. 111-121, 2010. Disponível em: <https://www.galileo.edu/wp-content/blogs.dir/23/files/2011/12/1.-Entrevista-a-Violeta-Hemsey-de-Gainza.pdf> Acesso em: 16 mar. 2024.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (EPU), 1986. Disponível em: <https://interdisciplinarmackenzie.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/livro-ensino-as-abordagens-do-processo-mizukami.pdf>. Acesso em: 11 maio 2025.

NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. A Escola Nova. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 9, n. 12, p. 27-58, jul. 1986. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/13168>. Acesso em: 9 jan. 2025.

OLIVEIRA, Camila Rezende et al. O pensamento educacional de Johann Friedrich Herbart (1776-1841). **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 8, e-8081, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22408/rev8020231241e-8081>. Acesso em: 21 maio 2025.

OLIVEIRA, Cristiane Kuhn de. John Dewey: a educação a partir da experiência e a filosofia pragmática. **Anais do X CONEDU**, Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/113444#>. Acesso em: 6 jul. 2025.

PENNA, Maura. *Construindo o primeiro projeto de pesquisa em educação e música*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2017.

SOARES, Lisbeth. *Pedagogia Musical Aberta: por uma Educação Musical crítica, inclusiva e transformadora*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2022. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48137/tde-01122022-162237/pt-br.php>. Acesso em: 15 mar. 2023.

SOARES, Lisbeth. *Música, educação e inclusão: reflexões e práticas para o fazer musical*. Curitiba: InterSaberes, 2020.

UZUN, Maria Luisa Cervi. As principais contribuições das teorias da aprendizagem para a aplicação das metodologias ativas. **Revista Thema**, v. 19, n. 1, p. 153–163, 2021. DOI: 10.15536/thema.V19.2021.153-163.1466. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.V19.2021.153-163.1466>. Acesso em: 6 jul. 2025.