Arte | Educação | Performance

Filosofia | História | Interdisciplinar | Linguística | Literatura

Volume 2026

ISSN 2319-0868

Dossiê Epistemologias da Educação Musical
Concepções Formativas da Docência em Música

DOCÊNCIA EM MÚSICA: EPISTEMOLOGIAS, ANTAGONISMOS, PERSPECTIVAS

TEACHING MUSIC: EPISTEMOLOGIES, ANTAGONISMS, PERSPECTIVES

ENSEÑANZA DE LA MÚSICA: EPISTEMOLOGÍAS, ANTAGONISMOS, PERSPECTIVAS

Alexandre Siqueira de Freitas
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória - ES, Brasil

Resumo

Este texto comporta reflexões sobre o fazer docente, em particular em música, a partir de três agrupamentos: epistemologias, antagonismos e perspectivas. Estes se constituem, ao mesmo tempo, como organização estrutural e metodologia. No primeiro, problematizamos os princípios que organizam nosso pensamento sobre a docência, na medida em que inserimos termos como “incerteza e “desordem”, enquanto partes constituintes dos saberes. No segundo agrupamento, elencamos uma série de possibilidades de criar antagonismos através de binômios, como, por exemplo, o ensino conservatorial e as pedagogias ativas em educação musical. Por fim, e enquanto considerações finais, apresentamos perspectivas para lidar com os binômios apresentados, sem necessariamente recusa-los. Este artigo, no qual nos permitimos pontuais especulações teóricas, é norteado sobretudo pela teoria da complexidade de Edgar Morin (2000, 2025) e por pensamentos sobre o fazer arte, de Edith Derdyk (2024), mas também ampara-se em autoras e autores do campo da educação musical, em especial, Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (2008) e Teca Alencar de Brito (2001, 2003).

Palavras-chave: Pensamento complexo; Epistemologia da educação musical; Pedagogias ativas.

Abstract

This text offers reflections on the practice of teaching—specifically in music—organized around three groupings: epistemologies, antagonisms, and perspectives.

SIQUEIRA DE FREITAS, Alexandre. DOCÊNCIA EM MÚSICA: EPISTEMOLOGIAS, ANTAGONISMOS, PERSPECTIVAS. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, Volume 2026, e1979, Ano 2026.
Disponível em: https://seer.fundarte.rs.gov.br

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

These groupings serve simultaneously as a structural framework and a methodology. In the first, we problematize the principles shaping our thinking on teaching by incorporating concepts such as "uncertainty" and "disorder" as constituent elements of knowledge. In the second grouping, we outline various ways to create antagonisms through binary pairings—such as the contrast between conservatory-style instruction and active pedagogies in music education. Finally, we present perspectives on how to engage with these binaries without necessarily rejecting them. This article, in which we engage in occasional theoretical speculations, is primarily guided by Edgar Morin's complexity theory (2000, 2025) and Edith Derdyk's reflections on artmaking (2024), but it is also supported by authors in the field of music education, particularly Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (2008) and Teca Alencar de Brito (2001, 2003).

Keywords: Complex thought; Epistemology of music education; Active pedagogies.

Resumen

Este texto contiene reflexiones sobre la práctica docente, particularmente en música, basadas en tres agrupaciones: epistemologías, antagonismos y perspectivas. Estas constituyen, simultáneamente, una organización estructural y una metodología. En la primera sección, problematizamos los principios que organizan nuestro pensamiento sobre la enseñanza, al incluir términos como "incertidumbre" y "desorden" como componentes del conocimiento. En la segunda sección, enumeramos una serie de posibilidades para crear antagonismos mediante binomios, como, por ejemplo, la enseñanza en conservatorios y las pedagogías activas en la educación musical. Finalmente, a modo de conclusión, presentamos perspectivas para abordar los binomios presentados, sin necesariamente rechazarlos. Este artículo, en el cual nos permitimos puntuales especulaciones teóricas, está guiado sobre todo por la teoría de la complejidad de Edgar Morin (2000, 2025) y por reflexiones sobre el hacer artístico de Edith Derdyk (2024), pero también se ampara en autoras y autores del campo de la educación musical, en especial Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (2008) y Teca Alencar de Brito (2001, 2003).

Palabras clave: Pensamiento complejo; Epistemología de la educación musical; Pedagogías activas.

Este artigo, dividido em três seções, busca trazer subsídios teóricos que auxiliem professores de arte em geral e, particularmente, de música a repensarem as bases epistemológicas que sustentam suas atividades docentes. Parte-se de uma reflexão sobre epistemologias, baseada no pensamento complexo de Edgar Morin.

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Discorre-se sobre binômios, como tecnicismo/espontaneísmo e poética/crítica, que costumam antagonizar em teorias sobre educação musical. Por fim, propõe-se perspectivas para a renovação da docência em música, incluindo a integração de pedagogias supostamente opostas em uma concepção de ensino na qual a dimensão criativa ocupa espaço privilegiado.

Epistemologias

> Na minha perspectiva, o método sempre demandou uma epistemologia, a qual, por sua vez, só poderia ser concebida como método. No entanto, em minha opinião, a epistemologia não poderia se colocar como tribunal supremo do conhecimento científico; ele teria de ser relativizada, complexificada, aberta à incerteza, ao sujeito e à história e ser sempre capaz de pensar e de se autorrevolucionar. (Morin, 2025, p. 13).

A citação acima provém do preâmbulo escrito por Edgar Morin, em 2025, para a versão brasileira de “O método do método”, publicado originalmente em francês em 2024. Este livro teria sido pensado como terceiro dos seis volumes da coleção “O método”, porém, como o autor nos informa, o trabalho sobre os textos foi interrompido por outras demandas, os manuscritos foram perdidos e só recentemente publicados. Segundo Morin, “é o pensamento em estado de ebulição conclusiva, não apenar recapitulador, mas sobretudo organizador” (2025, p. 15)[1].

Pensar concepções de docência em música demanda pensar epistemologias, isto é, pensar sobre o pensar, conhecer sobre o processo de conhecer. Solicita-nos, portanto, olhares sobre concepções vigentes que se firmam sobre epistemologias, nem sempre explícitas.

[1] Interessante observar que Edgar Morin nasceu em 1921 e faleceu em 29 de maio de 2026. Logo, a escrita do preâmbulo para a versão brasileira de “O método do método” foi feita por um autor de 102 ou 103 anos de idade.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Cremos que Edgar Morin – embora sua vasta produção não tenha se dirigido particularmente às artes ou à música – nos ajuda a refletir sobre a educação musical, na medida em que nos apresenta caminhos (do grego, *methodos*, *hodos*: caminho) para se pensar a docência. É notório que sua obra tenha encontrado grande ressonância no campo da educação no Brasil e no mundo.

A epistemologia, na proposição teórica de Morin, deve abarcar a complexidade na medida em que reconhece que "ordem, desordem, organização e interações se articulam em seus próprios antagonismos" (Morin, 2025, p. 12).

Como afirma Almeida (2024, p. 48), há sempre algo de antagônico no próprio desenvolvimento do conhecimento: ao mesmo tempo em que nos aproximamos dele, abrem-se possibilidades de dele nos afastar. Logo, reside uma ambivalência fundante, a qual talvez possamos nomear de "ordem e desordem", "certeza e incerteza". Este último termo, aliás, explorado por Morin em "Sete saberes necessários à educação do futuro" (2000), texto escrito sob encomenda da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), agência da ONU especializada em educação, ciência e cultura. Não se trata de recusar e procurar combater a incerteza a todo custo, como se faz desde a modernidade. Mas sim, entende-la como parte integrante do conhecimento complexo, reconhece-la como presença inevitável e constituinte do saber.

Pensar novas epistemologias da educação em arte – e em música, em particular – no contexto da teoria da complexidade requer, portanto, aceitar a convivência entre perspectivas pedagógicas por vezes antagônicas, conforme veremos mais abaixo.

Dos antagonismos mais amplos – ordem-desordem, certeza-incerteza – nos dirigimos a outros mais específicos, vinculados à questão norteadora desse dossiê. No entanto, não pouparemos o leitor de algumas idas e vindas, entre generalidades e especificidades, pois cremos que o interesse de uma discussão de cunho epistemológico reside justamente nesses trânsitos.

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Antagonismos

Em um entendimento aberto à complexidade, deve se ter a clareza de que esses antagonismos aqui apresentados são abstrações, ferramentas para movimentar os pensamentos. Logo – e agora já adentrando o campo da educação musical – nomear uma vertente pedagógica de ensino conservatorial ou de pedagogia ativa não exclui as possibilidades de, por exemplo, haver um pouco de "conservatório" na metodologia de Carl Orff ou algo de Émile Jacques-Dalcroze em uma escola de música nos moldes de um conservatório europeu do século XIX[2]. Consideramos "antagonismo" como conceito abstrato, expresso por meio de binômios, que se manifestam quase sempre impuro na realidade concreta.

No campo da arte, há um antagonismo, levantado por Teixeira Coelho, que nos parece bastante fértil para nossas reflexões. Segundo ele, a arte procura e viabiliza o *ek-stasis* (do grego: *ek*, fora, externo; e *stasis*, parada, estado, condição de equilíbrio): "sair do contexto em que se está para ver outra coisa, para ver melhor, para ver além, para enxergar sobre, acima, por cima, para ver por dentro" (Coelho, 2001, p. 29). Tal compreensão conflui com a ideia de Morin (2019) – sintetizada em palestra realizada no Brasil – de haver uma oposição entre *prose* (do francês, prosaico, cotidiano, ordinário) e *poétique* (poético, referente à *poïesis*, instauração da arte).

Evidentemente, esses antagonismos mais genéricos manifestam-se nos binômios específicos de diversas formas e em suas "purezas" e "impurezas". Por enquanto, contentemo-nos em traze-los à tona para, na terceira seção, discutirmos perspectivas para se lidar com eles.

[2] As chamadas "pedagogias ativas" em educação musical constituem como práticas pedagógicas que colocam os/as estudantes como centro do processo, em consonância com o movimento de renovação do ensino que ganhou força no início do século XX. No caso da educação musical, as pedagogias ativas relacionam-se com a inclusão do ensino de música nas escolas regulares, para além das escolas especializadas. Marisa Fonterra (2001) inscreve Dalcroze e Orff como integrantes da primeira geração das pedagogias ativas do ensino de música.

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

A discussão sobre ensino conservatorial e pedagogias ativas em música (ou as pedagogias abertas[3]) pode inscrever-se historicamente sobre os ásperos termos tecnicismo *versus* espontaneísmo ou, no âmbito da educação não musical, tradicionalismo *versus* escolanovismo, uma (excessivamente) centrada no professor (como transmissor de conhecimentos) e outra (excessivamente) centrada no aluno.

É importante dizer que tanto as pedagogias ativas quanto às pedagogias novas em música distinguem-se sobremaneira do ensino conservatorial. Por um lado, há o desejo de incorporar música na escola regular, rompendo com a ideia de uma aprendizagem unívoca de música, isto é, de que a única maneira de se aprender música é o ingresso na dinâmica de aulas individuais de instrumento e, no caso dos conservatórios, de toda uma carga horária compartimentada de saberes auxiliares. Por outro lado, conforme Teca de Alencar Brito (2003) observa, há a inversão do binômio código-experiência na busca de ampliar o alcance da educação. Enquanto no conservatório parte-se da codificação musical (no contexto da teoria musical ocidental) em direção à experiência sonora, nas pedagogias novas pretende-se que a experiência musical, não exclusivamente ocidental, preceda a aprendizagem do código, assim como a linguagem verbal antecede à escrita.

Ainda sob a égide dos antagonismos, podemos citar – agora em uma perspectiva mais globalizante – duas posturas filosóficas que se refletem no ensino de música: o essencialismo e o contextualismo. Autoras com grande número de publicações e citações no âmbito da Associação Brasileira de Educação Musical, como Maura Penna e Marisa Fonterrada, discorreram sobre essas posturas. O essencialismo, segundo Penna (2014, p. 47), é uma filosofia intrínseca, muitas vezes descolada das referências afetivas existências e da memória social do

[3] O termo “pedagogias abertas” começou a ser usado na década de 1990, por ocasião da criação do Fórum Latino-americano de Educacão Musical (FLADEM). Foi usado sobretudo para afirmar valores de uma educação musical ancorada no contexto da América Latina, multicultural e decolonial, refutando lógicas prescritivas e centradas no professor e na transmissão de conhecimentos. Lisbeth Soares, em sua tese (2022), verifica que há um ideário das pedagogias ativas que permanece vigente na pedagogia aberta (que essa autora no singular). Parece-nos, na leitura da tese, que o elemento novo seja especialmente seu viés inclusivo e decolonial.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

estudante e pode vincular-se a modelos externos de uma tradição distanciada[4]. E, quanto ao contextualismo, este seria uma filosofia extrínseca, que enfoca aspectos sociais, psicológicos e a formação global do indivíduo, sublinhando a situação de tempo e espaço no qual um fato se inscreve. Fonterrada (2008, p. 67), por uma vertente crítica, sugere que os primeiros seriam filósofos distanciados da realidade concreta, enquanto os segundos, utilitaristas, demasiadamente vinculados ao contexto em que se inserem.

Mais um possível antagonismo pode ser evocado, no interior das próprias pedagogias novas em música, particularmente, entre a primeira e a segunda geração das pedagogias ativas em música, na classificação de Fonterrada (2008). A primeira é composta por Dalcroze e Orff, mas também por Edgar Willems, Zoltan Kodaly e Shinichi Suzuki. A segunda inclui nomes como Keith Swanwick, Murray Schaffer, John Paynter e Boris Porena, entre outros. Enquanto na primeira geração de educadores das pedagogias ativas o enfoque era na execução instrumental, na segunda geração, a criação musical constitui-se como elemento fundamental, em maior ou menor medida. O lugar da criação, no primeiro grupo, restringe-se, em geral, a pequenas intervenções, sobretudo nos parâmetros de duração (*staccato*, *rallentando, accelerando*, *rubato* etc.) e de intensidade (*crescendo*, *diminuendo*, *sfforzando* etc.), visto que há um enfoque em repertórios historicamente consolidados no contexto da cultura ocidental, principalmente europeia[5]. Já no segundo grupo, a partir da segunda metade do século XX, reconhece-se que a experiência musical, quando apartada do gesto criativo mais amplo, torna-se incompleta, distanciada de uma vivência artística integral (França; Swanwick, 2002).

[4] Esta vertente essencialista se aproxima da corrente de pensamento das ciências humanas denominada estruturalismo, que pode ser definida, resumidamente, como perspectiva científica vinculada a busca por leis constantes que estruturam relações e saberes culturais. O estruturalismo tem entre seus principais nomes, Ferdinand Saussure (Linguística), Claude Lévi-Strauss (Antropologia), Michel Foucault (Epistemologia) e Jacques Lacan (Psicologia). No campo da educação musical, o essencialismo aproxima-se à filosofia de educação musical de Bennett Reimer, educador musical estadunidense (Penna, 2014, p. 47).

[5] Kodaly, no que diz respeito ao repertório, constituiria uma exceção, já que parte importante de sua obra se liga aos cantos folclóricos da Hungria. No entanto, a abordagem interpretativa desse repertório, com restrito espaço criativo, o inclui nesse grupo particular de educadores musicais.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Sob esta ótica, o primeiro grupo vincular-se-ia ao *stasis*, enquanto o segundo grupo ao *ek-stasis*.

Ainda nesse olhar globalizante, por analogia, podemos pensar em cultura e arte, como binômio. Sem, evidentemente, aprofundarmos nas definições desses termos, tão polissêmicos, podemos pensar como Coelho (2001, p. 32). Para este autor, a cultura, embora se caracterize pelas peculiaridades, estas se generalizam a ponto de constituir-se em uma generalidade, uma *stasis*. Uma cultura se constitui pelas peculiaridades de produção (material e simbólica) compartilhadas por um determinado grupo. Arte, por outro lado, dá-se como excepcionalidade, "ponto fora da curva", como algo que se distingue dentro de um certo grupo cultural. Tal raciocínio talvez dê razão a Jean-Luc Godard quando, no texto em *off* do curta-metragem "Je vous salue, Sarajevo" (1993), ele afirma que "cultura é a regra, arte é a exceção".

Associado à dimensão da criação, trazemos, para concluir esta seção, um outro suposto antagonismo: aquele entre poética e crítica. A poética associa-se a processos criativos, práxis, expressão da obra em sua dimensão espaço-temporal. A crítica, por sua vez, expressa-se como avaliação, como julgamento tanto individual quanto coletivo, constituinte do agenciamento de forças que determinam o lugar social daquele produto ou processo.

Depois de muitos os binômios apresentados, buscaremos, na parte que se segue, modestamente lançar luzes ao que interessa especialmente a esse dossiê: refletir epistemologicamente sobre a docência em música.

Perspectivas

> Não há um desenvolvimento das antigas doutrinas em direção às novas, mas sim um envolvimento dos pensamentos antigos pelos novos.
> (Bachelard *apud* Morin, 2025, p. 17).

É fácil, como estratégia retórica, afirmar que é necessário superar antagonismos ou integrar saberes para o exercício de uma docência sintonizada

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

com as demandas de seu tempo. No entanto, para que essas fórmulas discursivas não se esvaziem na prática e, de fato, abram perspectivas interessantes para se pensar a docência em música, recorreremos a dois autores de campos de saberes não musicais: o já citado Edgar Morin (2000, 2019, 2025) e a artista visual e escritora Edith Derdyk (2024). Acreditamos que, ao nos aprofundarmos um pouco mais no pensamento desses autores, podemos entrever, como professores, perspectivas de implementação prática da superação/integração de epistemologias da docência em arte.

De Morin, ao longo de sua extensa obra, fundamentou seu pensamento da complexidade em três princípios: o recursivo, o hologramático e o dialógico. Com auxílio de José Carlos Oliveira e Matheus Ferreira (2018) sintetizamos abaixo esses princípios.

- **Princípio recursivo**: faz menção à recursão, "fenômeno pelo qual os efeitos ou produtos são, ao mesmo tempo, causadores e produtores no próprio processo que os produziu" (Oliveira; Ferreira, 2018, p. 2) . Este princípio é análogo à ideia de autopoiese, trazida por Maturana e Varela, em que "produtos de uma organização celular viva são eles mesmos incorporados e necessitados pela estrutura que os produziu, tornando-se produtores de si mesmos em um círculo virtuoso. Como exemplo, podemos pensar na estrutura social dos grupos humanos: os indivíduos constroem a sociedade e a sociedade os constrói. Este princípio enfatiza os ciclos de produção mútua;
- **Principio hologramático**: a parte compõe o todo, mas o todo também habita a parte. Por exemplo, uma célula é parte do corpo, mas também comporta o código genético de todo o corpo. Enfatiza-se a presença do todo na parte e da parte no todo;
- **Princípio dialógico**: a partir da dialética de Hegel e Marx, "a dialógica associa de forma simultaneamente complementar/concorrente/antagônica conceitos, ideias, instâncias, fenômenos que são conjuntamente necessários para a existência, funcionamento e desenvolvimento de uma organização"

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

(Oliveira; Ferreira, 2018, p. 2). Este princípio considera a coexistência de elementos que parecem contraditórios.

Cada um desses princípios pode desencadear reflexões para o contexto da epistemologia da docência em música. Porém, este último é particularmente útil para se pensar os binômios citados na seção anterior (tecnicismo-espontaneísmo, pedagogias tradicionais-pedagogias novas, *stasis-ek-stasis*, cultura-arte, poética-crítica). O princípio dialético proposto não quer superar antagonismos, no sentido de romper com os conhecimentos que nutrem determinado campo. Ele reconhece antagonismos e os integra: incorpora possibilidades incertas, acolhe diferenças. Como no juízo de valor artístico, na instância da crítica, "verdades" opostas podem coexistir, reconhecendo umas as outras como válidas. Não se trata tampouco de encontrar uma resultante do encontro entre dois elementos, trata-se de acolher a complexidade, sem recusar compreende-la, desvela-la, amplia-la. Para dar maior concretude a essa afirmação, podemos pensar em uma proposta pedagógica musical em que normas composicionais europeias do período clássico são utilizadas, porém, a serviço de um ideal estético não unívoco e aberto a outras interlocuções. Logo, a recusa não é necessariamente a alguma linguagem antiga, porém à univocidade. No caso, o eurocentrismo é rejeitado sem, entretanto, recusar obrigatoriamente a música europeia.

Quanto aos outros princípios, podemos fazer algumas analogias com a música, como as relações entre partes e todo em uma obra musical e o pensamento hologramático e os processos poéticos autoreguladores. No caso específico do binômio poética-crítica, Pareyson nos fornece, em sua teoria da formatividade[6], perspectivas que coadunam com o princípio de recursivo de Morin. A produção

[6] "O esteta italiano Luigi Pareyson sistematizou o entendimento da arte como criação de formas em sua "teoria da formatividade" (1996, 2001). Segundo tal teoria, a formatividade enfatiza o processo, o diálogo do artista com a matéria-prima e o poder que a própria obra tem de conduzi-lo (PAREYSON, 2001, p. 26). A criação artística consiste no "formar", em um executar, produzir e realizar que é, simultaneamente, inventar, figurar e descobrir. As obras de arte seriam formas vivas, "organismos que, como os da natureza, são autônomos, independentes" (idem, 2001: 25). Para o esteta, o conceito de "forma" adequa-se bem à obra de arte, enquanto sua noção de "formatividade" qualifica a atividade artística (FREITAS, 2018, p. 5).

REVISTA DA FUNDARTE

Volume 2026
ISSN 2319-0868

artística é forjada em um intenso diálogo entre poética e crítica (Pareyson, 2001, p. 11). “A crítica, intrinsecamente ligada à poética, reflete a obra emitindo algum juízo de valor. Antes de ser um juízo exterior sobre a obra, a crítica é um elemento integrante da própria construção artística. A obra se dá em um fértil ir e vir entre poética e crítica”. (Pareyson *apud* Freitas, 2018, p. 5). A obra não é somente feita, ela se faz.

Sem nos alongarmos nas muitas consequências possíveis da teoria da complexidade no campo da educação musical, deixando isso para um futuro estudo, reafirmamos aqui que “ordem, desordem, organização e interação *se articulam em seus próprios antagonismos*” (Morin, 2025, p. 12, grifos nossos).

Agora, motivados por leituras de Edith Derdyk, e já nos encaminhando à conclusão deste texto, lançamos olhares a uma outra questão que, acreditamos, nos ajuda a pensar a epistemologia da docência em música e arte. Trata-se do lugar dedicado à criação artística no ensino de música.

Na relativamente vasta bibliografia que se volta à educação musical que circula no Brasil – da qual citamos, entre muitas outras, obras de Fonterrada (2008), Brito (2003), França; Swanwick (2002), Schafer (2009) e Mateiro e Ilari (2011) – fica claro que as práticas criativas, em detrimento das interpretativas (ou de reprodução), vêm ganhando espaço considerável. No entanto, por experiência empírica, tendemos a acreditar que, no chamado “chão da escola” – lugar sem o qual toda teoria é inválida –, o espaço de criação musical é ainda restrito a professores mais ousados e/ou conectados com arte contemporânea.

Nas artes visuais e na arte educação, campos de atuação de Derdyk, provavelmente ocorre algo diverso da música. Nas artes visuais, embora provavelmente ainda predomine práticas figurativas, a criação parece ganhar maior destaque.

> A vivência corporal enseja a balança entre a experimentação e o controle do material, entre o sensível e o inteligível, sustenta a emergência de uma gramática singular, que cada criança vai agregando, fomentando para a conquista de uma linguagem, evidenciando a necessária comunicação de si no mundo. (Derdyk, 2024, p. 36).

Volume 2026
ISSN 2319-0868

No entendimento de Derdyk, a prática artística consiste em criar ou conquistar linguagem. Não se trata somente de exercitar-se em linguagens específicas (como o figurativismo, por exemplo). Trata-se de forjar gramáticas. E é talvez aí que resida uma perspectiva interessante de se pensar a docência de música. A dissolução ou, o que é mais provável, a boa convivência de certos binômios se dá justamente na compreensão de que o ensino de música é mais que ensino de uma linguagem particular (a da teoria musical ocidental). A partir dessa definição de prática artística de Derdyk, pode-se ampliar a visão da docência em música como estímulo à invenção, à produção de novas sintaxes e semânticas sonoras. Saber música não é necessariamente saber teoria musical ocidental, é também saber produzir linguagem a partir dessa "balança" descrita por Derdyk[7].

Importante, como perspectiva para se abordar os tantos antagonismos que este texto elencou, entender a etimologia da palavra que é título do livro mais recente de Derdyk. "Composição" vem do latim, "*componere*, colocar junto, combinar, a palavra é formada por *com*, "junto" e *ponere* "colocar, botar no lugar" (2024, p. 14). Parece-nos que essa dimensão relacional de composição, termo usado em música como sinônimo de criação, dá uma boa chave de entendimento tanto metafórico – para se pensar os binômios mais genéricos deste texto – quanto na atividade prática de construção/conquista de linguagem de música em sala de aula.

Esperamos que, aos poucos, essa concepção ampliada de música, aberta à complexidade e à dimensão criativa – na qual tanto a performance quanto a composição deixem de ser privilégios de poucos talentosos – *envolva*, como na epígrafe dessa seção, os antigos (e não tão antigos assim) modos de ensinar música.

[7] Da perspectiva da educação musical, é possível traçar um paralelismo entre o pensamento de Derdyk apresentado neste texto e as propostas pedagógicas de Hans J. Koellretter atreladas ao chamado "ensino de música pré-figurativo" (Brito, 2001).

Volume 2026
ISSN 2319-0868

Referências:

ALMEIDA, Bruno Felix da Costa. Epistemologia da educação musical na FUNDARTE: (Re)ações do ensino em arte. 2024. **Tese** (Doutorado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, 2024. Disponível em: https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/3751/1/Bruno%20Felix%20da%20Costa%20Almeida.pdf. Acesso em: 24 de junho de 2026.

BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.

BRITO, Teca Alencar de. **Koellreutter educador**: o humano como objetivo da educação musical São Paulo: Peirópolis, 2001.

COELHO, Teixeira. **O que é ação cultural**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

DERDYK, Edith. **Composições**: (en)cantos para arte na educação. São Paulo: Diálogos Embalados, 2024.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. **Revista em Pauta**, 2021, vol. 13, n. 21, dezembro de 2002, p. 5-41.

FREITAS, Alexandre Siqueira de. Avaliar é desvendar metáforas: reflexões sobre avaliação em Educação Musical. **Revista Vórtex**, v.6, n.3, p. 1-17, 2018.

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

JE VOUS SALUE, SARAJEVO. Direção: Jean-Luc Godard. GODARD, Jean-Luc. Je vous salue, Sarajevo. Paris: sem distribuidora. Curta-metragem. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=WKbfu8rRrho. Acesso em: 05/08/2026.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. 3ª ed. Tradução de: Maria Helena Nery Garcez. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

PAREYSON, Luigi. **Estética**: teoria da formatividade. Tradução de: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1996.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento e; MELLO, Marcel Ramalho de. Educação musical com função social: qualquer prática vale? **Revista da ABEM**, vol. 20, n. 27, 2014.

MATEIRO, Teresa.; ILARI, Beatriz (Org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpex, 2011.

Volume 2026
ISSN 2319-0868

MORIN, Edgar. **O Método do método**: o original perdido. Tradução de Jurandir Machado da Silva e Luana Chinazzo. Porto Alegre: Edipuc-RS: 2025.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

MORIN, Edgar. Palestra proferida no Laboratório Inteligência de vida. Rio de Janeiro, 8 de junho de 2019. Disponível em : https://www.youtube.com/watch?v=aZKS85FPdfI&t=1151s. Acesso em: 10/07/2026.

OLIVEIRA, José Carlos; FERREIRA, Matheus Henrique da Mota. Criando Pensamentos sobre o Viver com Edgar Morin. **Revista Scientiarum Historia**, vol. 1, p. 2018.

SCHAFFER, R. Murray. **Educação sonora**: 100 exercícios de escuta e criação sonora. Tradução de Marisa Fonterrada. São Paulo: Melhoramentos, 2009.

Recebido em:25/06/2026.
Aceito em:06/08/2026 .
Editor responsável: Júlia Maria Hummes.

Nome do Autor: Alexandre Siqueira de Freitas
Minibiografia: Professor adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo nos cursos de Licenciatura em Música e Pós-graduação (mestrado e doutorado) em Artes, na linha Interartes e Novas Mídias.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4989-352X
E-mail: alexandre.s.freitas@ufes.br

CC BY

REVISTA DA FUNDARTE