

Dimensões e
funções do
conhecimento
pedagógico-musical*

Refletir sobre a delimitação do campo da educação musical como ciência ou área do conhecimento tem sido um desafio constante na literatura contemporânea específica. Este interesse está voltado para a construção de teorias explicativas na área de educação musical que partam de instrumentos e práticas metodológicas próprias. Daí a relevância de discussões sobre o objeto de estudo da área, a natureza do conhecimento pedagógico-musical e suas inter-relações com outras áreas do conhecimento.

O artigo de Rudolf-Dieter Kraemer discute o campo epistemológico da Educação Musical abordando estas e outras questões pertinentes ao tema. Escrito em uma linguagem direta e de uma forma didática o texto procura revelar as dimensões presentes no conhecimento pedagógico-musical quais sejam filosóficas, antropológicas, pedagógicas, sociológicas, históricas, estéticas, psicológicas e musicológicas. O autor preocupa-se com uma construção da teoria da educação musical partindo do princípio de que a pedagogia da música está entrelaçada com outras disciplinas.

É necessário antes lembrar que na literatura alemã é corrente o uso do termo Musikpädagogik (pedagogia musical) para designar a área como ciências. Já o termo Musikerziehung (educação musical) é utilizado para se referir à prática da educação musical. Na presente tradução foram mantidas estas duas conotações. Por analogia, o adjetivo musikpädagogisch foi traduzido por pedagógico-musical e musikerzieherisch por músico-educacional. Vale ressaltar que, no Brasil, essas terminologias ainda não estão claramente definidas.

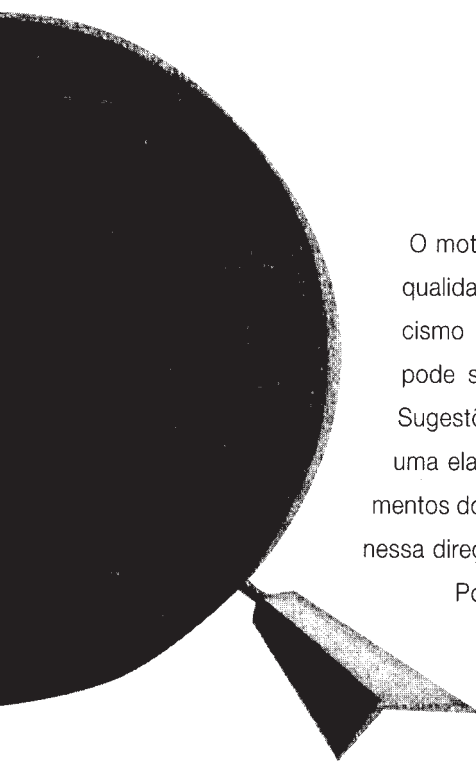
A sistematização da área de educação musical proposta por Kraemer está relacionada com uma concepção abrangente do que seja educar musicalmente, fundamentada em dois princípios básicos: 1) a prática músico-educacional encontra-se em vários lugares, isto é, os espaços onde se aprende e ensina música são múltiplos e vão além das instituições escolares; 2) o conhecimento pedagógico-musical é complexo e por isso sua compreensão depende de outras disciplinas, principalmente das chamadas ciências humanas. Inúmeras pesquisas na área, incluindo aquelas realizadas no Brasil, têm contribuído para uma solidificação destes princípios através dos resultados apresentados.

*Kraemer segue a tradição da educadora musical alemã Sigrid Abel-Struht que no início dos anos 70 impulsionou a discussão sobre o status científico da área com seu livro *Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft* (Material para o desenvolvimento da pedagogia musical como ciências) publicado em 1970. A bibliografia consultada e citada por Kraemer mostra a vasta produção científica alemã neste campo, revelando a importância que o tema adquire na literatura pedagógico-musical, inclusive em suas próprias publicações (ver Kraemer 1982, 1983, 1985).*

Sabemos que não há um consenso entre as diferentes posições epistemológicas adotadas na educação musical, porém, compreender a especificidade do campo pode nos ajudar a elaborar propostas de estruturação da área abertas a novas posições e dispostas a integrar os conhecimentos de outras áreas que também estão em permanente configuração.

Rudolf-Dieter Kraemer é professor na Universidade de Augsburg, Alemanha.

RUDOLF-DIETER KRAEMER



O motivo para as seguintes reflexões é a presente crítica de diferentes lados à qualidade da pesquisa pedagógico-musical. Uma possível explicação para o ceticismo referente à dignidade da construção de uma teoria pedagógico-musical pode ser: existem diferentes idéias de como a pesquisa pode ser executada. Sugestões de melhorias relacionam-se então com questões formais: as regras para uma elaboração precisa e metódica de um problema são advertidas pelos fundamentos dos resultados de pesquisas anteriores. Os apelos feitos, nos anos passados, nessa direção, todavia, visivelmente não conduziram a nenhuma melhora¹.

Possivelmente, os fatores da desordem estão posicionados em lugares errados. O desconforto pode levar a que pesquisadores sejam exigidos demais através de altas demandas de produção de conhecimento, porque a qualidade da produção científica não está relacionada somente a um trabalho metódico cuidadoso; as lamentações são muito mais reflexos das características da qualidade do próprio objeto da área.

A pedagogia da música ocupa-se com as relações entre as pessoa(s) e a(s) música(s) sob os aspectos de apropriação e de transmissão. Ao seu campo de trabalho pertence toda a prática músico-educacional que é realizada em aulas escolares e não escolares, assim como toda cultura musical em processo de formação. Mesmo que concordâncias em relação à definição do objeto possam ser geradas², fica ainda a pergunta, que dimensões e funções o conhecimento pedagógico-musical pode abranger³.

A seguir tentarei uma adaptação metateórica da pedagogia da música no espectro da ciência, para salientar a lógica característica da música. Num segundo passo questiono de que forma a pedagogia da música está interligada com outras disciplinas. Em terceiro lugar, descrevo os lugares de onde a pedagogia da música origina-se e quem se ocupa dela. Em quarto, identifico as funções e ressalto as particularidades do conhecimento pedagógico-musical.



* Tradução de Jusamara Souza, a partir do texto original publicado na revista *Musikpädagogische Forschung*, n.16, 1995, p. 146-172. Aparece aqui sob a permissão do autor e da fonte citada.

1. O conhecimento pedagógico-musical possui uma peculiaridade que o destaca da definição de outras disciplinas.

Já que a pedagogia da música ocupa-se com as relações entre pessoa(s) e música(s), ela divide seu objeto com as disciplinas chamadas ocasionalmente de “ciências humanas”, filosofia, antropologia, pedagogia, sociologia, ciências políticas, história. A pedagogia da música trata sempre do objeto estético “música”. Com isso é dada a relação com a musicologia (assim como com a prática da música e a vida musical).

1.1 Aspectos filosóficos

Filosofia* (do grego: amor para sabedoria): procura a essência, o motivo e o sentido do ser e a posição do homem no mundo. As questões básicas da filosofia segundo Kant são: o que posso saber? O que devo fazer? O que posso esperar? O que é o homem? Direções da filosofia: teoria do conhecimento, teoria da ciência, ontologia, antropologia, estética, ética, filosofia da natureza, filosofia do direito, filosofia da história, filosofia da religião.

Estética da música: Reflexão sobre a percepção dos sentidos e conhecimento. Observação estética segundo certas normas e critérios para a organização como objeto estético. Ocupação com o Belo e o Feio nas Artes, com idéias de obras artísticas, com a música como meio de pensar e sentir, com o caráter linguístico e simbólico da música, com julgamentos estéticos. Reconstrução de concepções históricas e mutantes sobre o que é a música.

Antropologia pedagógica: Ocupação com perguntas filosóficas e antropológicas básicas sobre a criação (a necessidade e a capacidade de aprendizagem do homem, questões de sentido e valores, objetivos).

Fundamentos para a teoria científica: Questões sobre a construção de uma teoria e metodologia científicas.

Todas as diferentes direções da filosofia são importantes, sobretudo para uma reflexão pedagógico-(musical):

A *antropologia filosófica* indaga que valor a essência do homem atinge. Ela ressalta as particularidades do homem frente a outros organismos e compara o especificamente humano em diferentes épocas da história e em diferentes povos, culturas e sociedades. Reinhard Schneider (1987, p. 9) chamou a atenção para o fato de que a pedagogia da música como ciência básica (o lugar

* Foram mantidos todos os negritos do original.(N.T.)

antropológico do comportamento musical), como instância crítica (peso, valorização do monopólio humano) e como perspectiva (humanidade) depende da antropologia. A antropologia pode, segundo Schneider, construir uma ponte entre as musicologias (incluindo a pedagogia da música). A imagem do homem moldada consciente ou inconscientemente na construção de uma teoria pedagógica deve ser explicitada.

A *estética* ocupa-se com a percepção, não de conceitos abstratos, mas de certos modos de conhecimento e com efeitos e funções da arte. Adolf Nowak (1987, p. 216) descreve a relação [entre a] da pedagogia da música e [a] da estética da música da seguinte forma: *o questionamento sobre o sentido da formação do âmbito de aprendizagem e a área do conhecimento necessita da resposta da teoria estética como forma de aprendizado da constituição do sentido da música [...] As posições pedagógico-musicais são dependentes das opiniões sobre sentido musical, que são esclarecidas pela estética*. A pedagogia da música tem perguntas sensíveis sobre a percepção e sobre o conhecimento, sobre julgamentos estéticos, sobre o pensamento, sobre a maneira de agir e sentir, sobre o conhecimento do caráter linguístico e icônico da música, sobre a experiência corporal e estética, sobre a ética e cultura com vistas a abarcar os problemas de apropriação e transmissão da música. Entre suas tarefas está a reflexão sobre os problemas de normas e valores, assim como sobre os respectivos conceitos musicais utilizados na prática.

A tarefa da *teoria científica* é descrever e verificar as premissas, condições, metas, conceitos, discursos, métodos e resultados da produção do conhecimento, assim como acionar a prática da pesquisa e a elaboração de teorias. Como toda ciência, a pedagogia da música deve refletir sobre suas possibilidades e limites, tarefas especiais e estruturas no conjunto das ciências. As seguintes áreas contribuem para uma observação teórico-científica (Kraemer 1985, p. 210): análise da estrutura de discursos pedagógico-musicais (aspecto da ciência lógica); métodos de aquisição de conhecimento na pedagogia da música (aspecto metodológico); problemas ético-antropológicos fundamentais sobre a teoria do conhecimento presentes no pensamento pedagógico-musical (aspecto filosófico); desenvolvimento histórico da pedagogia da música como uma ciência (aspecto histórico), procedimento científico de pedagogos musicais (aspecto psicológico); as condições sociais, econômicas e institucionais da ciência pedagógico-musical (aspecto sociológico).

1.2 Aspectos históricos

A **história** ocupa-se com os acontecimentos: história é o conjunto de contribuições humanas, que nós próprios temos que reconstruir a partir do material disponível, analisando e interpretando criticamente (Seiffert 1977, p.57). A história abrange *pesquisa* e *escrita* histórica. Aspectos: história das idéias, pesquisas sobre o *Zeitgeist*, pesquisa histórica de vida-biográfica, pesquisa histórica real e social, história das condições institucionais e sócio-econômicas.

Musicologia histórica: tratamento de fontes musicais, edição histórico-crítica e interpretação de obras musicais, pesquisa biográfica, escrita da história.

Pedagogia histórica: tratamento, análise, interpretação e edição de fontes histórico-educacionais (descrição de ações educacionais, instituições, pessoas, práticas educativas, métodos de ensino e teorias educacionais; idéias de formação) assim como da escrita histórica.

As ações da teoria e da prática pedagógico-musical estão voltadas para o tempo presente, mas ainda ligadas a idéias de gerações passadas. Não interessa por isso, por que o foi, mas porque num certo sentido ainda o é, no momento em que age (ver Antholz 1992, p. 147). A investigação das **idéias** pedagógico-musicais mostra o desenvolvimento do pensamento como caminho para uma progressiva diferenciação da dependência de condições de produção e dos efeitos do conteúdo pedagógico-musical. A descrição da **prática** músico-educacional coloca-se em aberto, o que não é somente pensado mas também realizado. Junto a isso, a **consideração política e histórica** de um período, fornece o modelo de um argumento dominante, uma forma de prática músico-cultural e pedagógica condicionada economicamente. Para um julgamento apropriado da situação atual, uma consideração histórica coloca à disposição conhecimentos sobre **origem, continuidade e mudanças** de idéias, conteúdo e situações pedagógico-musicais; através da comparação com problemas semelhantes aos do passado, são colocadas à disposição alternativas para a discussão atual e com isso fundamentos para a **crítica** da situação atual. O esforço por uma possível investigação completa sobre o pensamento e a ação pedagógico-musicais no passado contribui para o **reconhecimento do homem como ser cultural**, e oferece uma contribuição para o esclarecimento de perguntas sobre quais problemas, quais posições e situações pertencem sobretudo à apropriação e à transmissão de música. Até aí desdobra-se o **objeto da pedagogia da música** em sua dimensão histórica. O pensamento histórico ultrapassa de longe uma simples junção de

fatos cronológicos: a história é entendida como uma junção de situações de vida delimitadas temporal-espacialmente, que necessita de interpretação (Seiffert 1977, p.109). Através da ocupação com a história, os **sentidos** de ações humanas, contextos definidos socialmente e possibilidades subjetivas de formação são desvelados. Assim os comportamentos não somente temporais mas também espaciais recebem atenção. Toda pesquisa histórica baseia-se no trabalho com **fontes**, as quais apoiam as afirmações. A pedagogia considera como fontes: fontes de palavras faladas, fontes visuais, fontes de divulgação e de som, fontes abstratas (instituições, situações jurídicas e legislativas, feitos dos costumes e da língua).

1.3 Aspectos psicológicos

A **psicologia** ocupa-se com processos e estados psíquicos, seus contextos, condições e resultados. Na visão psicológica geral, questiona-se sobre os contextos ligados a regras de comportamento e as vivências humanas, como elas vigoram para (quase) todos os seres. São abordadas as maneiras de funcionamento do pensamento, da percepção, do falar, do sentir e do agir. Ao contrário, uma *visão psicológica diferencial (visão psicológica da personalidade)*, acentua as diferenças entre as pessoas no que se refere aos seus comportamentos e às suas experiências. Numa *consideração da psicologia do desenvolvimento (psicológico-desenvolvimentista)*, a constância e as modificações do comportamento e vivência humanas são examinadas no contexto do tempo de vida total. A influência do campo social, as condições socioculturais e econômicas e as relações humanas examinam as investigações psicológico-sociais.

A **psicologia da música** investiga o comportamento musical e as vivências musicais. São analisadas semelhanças e diferenças observáveis de comportamento e da vivência musical, desenvolvimento musical e a influência do meio social no comportamento musical. No contexto da *psicologia da música aplicada* são tratados temas como música de filme, musicoterapia, música no ambiente de trabalho, entre outros. No ponto central da análise e da pesquisa em psicologia educacional, está o indivíduo aprendente e a ser educado. Os conhecimentos da psicologia são aplicados nos problemas pedagógicos. A psicologia educacional esforça-se para investigar as premissas, condições e conseqüências sob as quais uma pessoa aprende e é educada.

Hans Günther Bastian mostra as contribuições da psicologia da música para a pedagogia da música em um gráfico (1982, p. 124):

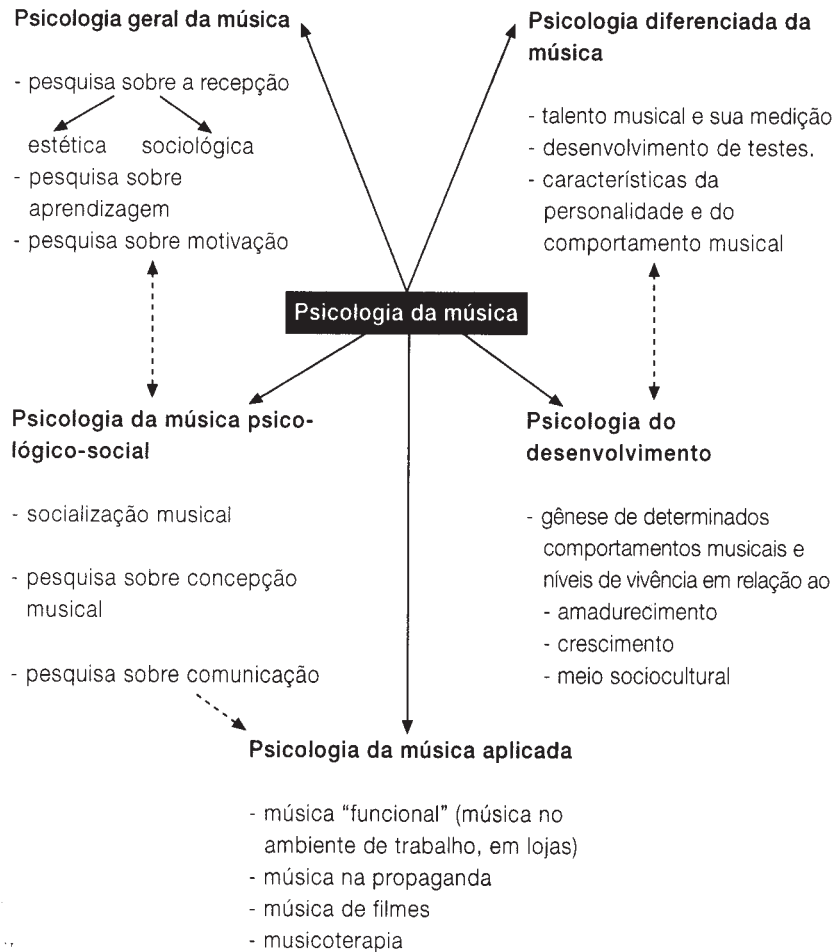


Figura 1: Subárea da pesquisa psicológico-musical hoje

De la Motte-Haber (1978, p.180) descreve a mútua influência da ação pedagógico-musical e da psicologia da música: na ação prático-pedagógico musical, o conhecimento da psicologia da música pode ser aproveitado de maneira tríplice. Pré-requisitos da aula podem ser esclarecidos, princípios didáticos podem ser deduzidos e também o conteúdo da aula pode ser apreendido.

1.4 Aspectos sociológicos

A **sociologia** analisa o comportamento de pessoas observando as influências sociais, instituições e grupos. Aqui pertencem os problemas de posições

e preferências, do comportamento no tempo livre e no trabalho, dos comportamentos de papéis dos indivíduos em grupos bem como as produções culturais e as formas de organização da vida humana.

A **sociologia da música** examina as condições sociais e os efeitos da música, assim como relações sociais, que estejam relacionadas com a música. Ela considera o manuseio com música como um processo social e analisa o comportamento do homem relacionado com a música em direção às influências sociais, instituições e grupos. Aqui pertencem os problemas de posições e preferências relacionadas à música, do comportamento no tempo livre e no trabalho, dos comportamentos de papéis dos indivíduos em grupos bem como as produções culturais e as formas de organização da vida musical.

O homem em crescimento é observado na **pedagogia**, de uma perspectiva sociológica, em áreas institucionalizadas e organizadas da educação. Aqui também pertencem processos de socialização, instituições e formas de organização, profissão, grupos de mesma idade, meios e condições legais e econômicas.

Renate Müller (1994, p. 139) chama a atenção para os seguintes **campos de problemas pedagógico-musicais considerados sociologicamente relevantes: socialização musical** como processo no qual o indivíduo desenvolve e modifica suas posições, suas capacidades de percepções, julgamentos e expressões musicais; **socialização através da música**, isto é possibilidades de diferentes gêneros e estilos de **música**, manejo da música em contexto social, por exemplo, interações em aulas de música, o significado da música na cultura jovem, o significado da música na identidade dos jovens.

1.5 Outras disciplinas podem ter um significado pedagógico-musical especial:

As **ciências políticas** ocupam-se com sistemas políticos, doutrinas do estado, relações internacionais, tradições e desenvolvimento do pensamento político de uma forma histórica, comparativa, interpretativa filosófica e coletada empiricamente (Berg Schlosser & Stammer 1992). Justamente as convicções políticas têm um papel significativo na discussão sobre a definição de objetivos, interpretação e concepção de educação e formação musical.

A **pedagogia do esporte** ocupa-se com possibilidades e limites da formação e educação para e através do movimento, jogo e esporte, com ensino

e aprendizagem direcionados para todas as faixas etárias, e locais de ensino e aprendizagem dentro e fora das instituições públicas de formação (Haag 1991, p. 139). Com a pedagogia da música, existe uma série de interligações de conteúdos (sob os pontos de vista do movimento, da teoria do jogo, médico-salutar, estético, da teoria do *training*).

A **pedagogia da arte** abrange problemas da educação e formação, do ensinar e aprender, e da didática no campo estético-visual (Schütz, 1975; Brög 1980). As concepções teórico-artísticas podem ser estimulantes para a formulação de perguntas estéticas em direção aos processos de apropriação e transmissão de música.

Em uma proporção cada vez maior, também são consideradas questões medicinais e de saúde, jurídicas, pedagógico-religiosas, ecológicas e econômicas.

1.6 Aspectos musicológicos

A **musicologia** ocupa-se com música, com a variedade de suas formas de manifestação, e analisa as condições do seu surgimento, difusão e compreensão. Desde o princípio pertencem às tarefas da **musicologia histórica** (ver 1.1) explorações filológicas de fontes musicais, a edição histórico-crítica de obras musicais, a interpretação histórica de fontes, a pesquisa biográfica e a escrita da história. Expressões musicais (artísticas) necessitam da consideração estética, para enquadrá-la como objeto estético segundo determinadas normas e critérios (**estética musical**, ver 1.2). O comportamento e a vivência musical são investigados pela **psicologia da música** (ver 1.3). A **sociologia da música** investiga as condições sociais e os efeitos da música, assim como as relações sociais que estão relacionadas com a música (ver 1.4). Tarefa da **etnomusicologia** é a ocupação com a música fora da música ocidental. Com fundamentos acústicos e teórico-musical, ocupa-se a **acústica e a teoria da música**.

A pedagogia da música e a musicologia unem-se no esforço comum em compreender a música⁴. A musicologia tinha no princípio um ímpeto pedagógico. Originariamente ambas as áreas desenvolveram-se em grande parte em uma união íntima (Edler 1992, p.328). Processos de apropriação e transmissão da música necessitam de reflexões em relação às implicações músico-históricas, estético-musicais, psicológico-musicais, sociológico-musicais, etnomusicológicas, teórico-musicais e acústicas. No prefácio da coletânea *Pedagogia da*

música e musicologia (Edler & Helms 1987, p.7) é advertido que a pedagogia musical não seria capaz de viver sem a musicologia, pois a construção de uma teoria pedagógico-musical só poderia ser realizada significativamente, se ela fosse inserida no campo geral da música. O *Memorandum über die Lage der Musikwissenschaft in Deutschland* ([Relatório sobre a situação da musicologia na Alemanha] 1976, p.250) define a inter-relação das duas disciplinas: *a musicologia coloca à disposição uma parte do conteúdo e dos materiais que são transmitidos através da pedagogia da música - tanto como disciplina de pesquisa como para formação específica de professores de música -, e ela tem metodologias comuns com a pedagogia da música em todos os lugares onde as duas áreas compartilham com outras disciplinas - antropologia, psicologia e sociologia*. Segundo as afirmações de Hermann J. Kaiser e Eckhard Nolte (1989, p. 27) é esperado da musicologia que ela transmita conhecimentos que digam respeito ao conteúdo música e sua condição, e aos conhecimentos relacionados com os sujeitos ouvintes de música. Nisso, o conteúdo musical e seus produtores e receptores não podem ser considerados como números abstratos, mas apresentados nos contextos da determinação histórica. Kaiser & Nolte (1989, p. 28) descrevem a diferença entre a musicologia e a didática como segue:

A pesquisa musicológica trata de uma possível análise e interpretação global de eventos musicais. O ponto de partida e o ponto final formam, então, o conteúdo musical. A didática da música se interessa pela questão: Que significados adquirem as manifestações musicais em um processo educacional com didática induzida, no qual - junto à música - muitas outras matérias, ao mesmo tempo, reclamam seus direitos? A reflexão didático-musical encontra seu princípio e objetivo no sujeito jovem em processo de desenvolvimento e aprendizagem. Isto é - visto de uma forma pedagógico e didático-musical - o princípio regulador, a representação condutora do pensamento e ação didático-musical.

1.7 Aspectos pedagógicos

A **pedagogia** considera a vida humana sob os aspectos da educação, formação, instrução e didática. Ela se ocupa com teorias da educação e formação, premissas, condições, processos e conseqüências da ação educacional e didática, com questões sociais e institucionais, com problemas do ensino, da aprendizagem e didáticos. A variedade de tarefas levou a uma dife-

renciação em diferentes ramos: A **pedagogia geral**, questiona o sentido, as perspectivas, as possibilidades e limites do agir pedagógico, a relação pedagógica, o desenvolvimento da identidade, as normas e valores, obrigações, liberdade e autoridade. Ela vê o homem em seu desenvolvimento e em suas relações sociais, ligações e normas, papéis e posições nas mais diferentes formas de organização (família, jardim de infância, creche, escola, asilo, pré-escola, escola especial, escola superior), com atitudes e orientação de valores. A **pedagogia histórica** pode ser entendida de duas maneiras, uma vez como história da educação e formação, e outra como história científica da área. A **pedagogia escolar** ocupa-se com a pesquisa da realidade escolar, teoria da formação e ensino. Ela tem em vista a organização, a aula como fato social e a variedade de todas as implicações, da mesma maneira como as teorias dos níveis de ensino, dos tipos de escolas, da vida escolar, da política escolar e da história dos sistemas de ensino. A **didática geral** gira em torno de modelos de pensamento e de ação presentes nos processos de ensino e aprendizagem. De maneira especial, as pesquisas se ocupam com objetivos e conteúdos de ensino e com seus métodos e meios. As **pedagogias terapêutica e especial** dedicam-se à educação de crianças deficientes, a **pedagogia infantil** à educação de crianças em idade pré-escolar, a **pedagogia social** à ajuda de jovens, trabalho social e extra escolar, trabalho juvenil fora da família (extrafamiliar), a **pedagogia de adultos** à formação continuada de adultos, a **pedagogia do lazer** aos problemas da socialização em tempo livre, a **pedagogia da empresa, da profissão e da economia** à formação, aperfeiçoamento e formação continuada profissional e socialização na empresa e no trabalho, a **pedagogia do ensino superior** às questões de formação e socialização no ensino superior. Recentemente têm surgido novos campos de trabalho como a **pedagogia do terceiro mundo, pedagogia intercultural e pedagogia da paz**. A **pedagogia comparada** trata de todos os problemas citados anteriormente em procedimento comparativo internacional.

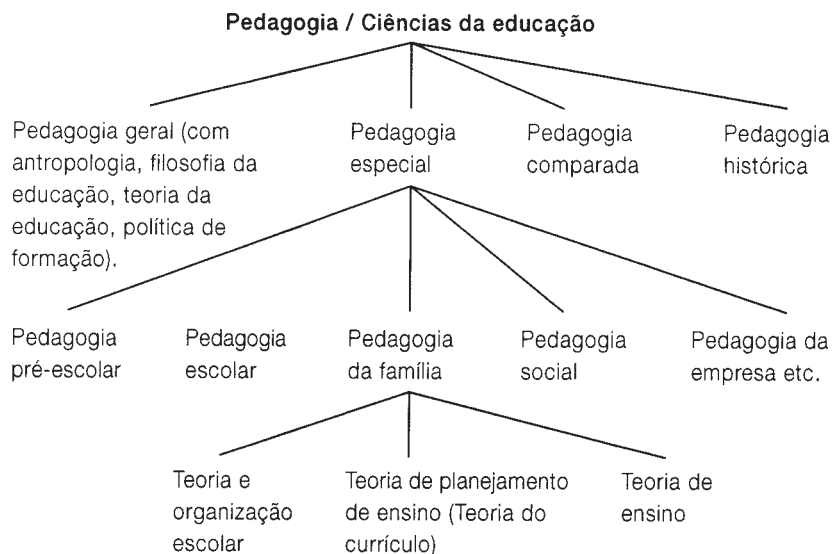


Fig. 2: Esquema extraído de Dietrich 1992, p.262.

A pedagogia da música divide com a pedagogia a consideração do homem sob os aspectos da educação e formação, do ensino e aprendizagem, da instrução e didáticos. Com isso, ela deve se esforçar, segundo Hermann Rauhe (1978, p. 231), em abranger todo o campo da educação musical.

A tentativa de organização da pedagogia de Jürgen Dietrich, poderia servir de modelo para uma estruturação da área de pedagogia da música (ver Fig.2).

2. A pedagogia da música está entrelaçada com outras disciplinas.

Os pedagogos dividem o tema aprender com psicólogos (condução dos processos de aprendizagem), com sociólogos (aprendizagem nas instituições), com antropólogos (por exemplo, aprendizagem entre povos nativos), com a medicina (por exemplo, deficiências de aprendizagem através de lesões orgânicas). Sobre isso pode-se dizer que cada área tem um núcleo impermutável, a partir do qual o respectivo objeto é iluminado. As fronteiras entre as ciências vizinhas são, com isso, flexíveis, e podem mesmo sobrepor-se umas às outras ou mesmo serem abolidas. No centro das reflexões musicais, estão os problemas da apropriação e transmissão da música. Trata-se, tomando o sentido de elementos constituintes da pedagogia da música, segundo H.

J. Kaiser, dos efeitos educacionais da música, do desenvolvimento da personalidade através da relação com a música, da participação cultural e das experiências sensitivas (cf.1994, p.175). Em função dos homens serem afetados, e da música estar no ponto central, resulta na perspectiva das respectivas disciplinas das ciências humanas, sociais e culturais orientações temáticas interdisciplinares (conferir Fig. 3).

Se a pedagogia da música não é entendida como disciplina autônoma, a relação de cada uma das ciências entre elas e entre a pedagogia musical pode ser caracterizada segundo Sigrid Abel-Struth como adição, como adaptação do acervo pedagógico, como cooperação com a pedagogia ou a musicologia, como participação dupla na musicologia e pedagogia.

Elementos constituintes	Aspectos relacionados às disciplinas	Orientação temática
Ser humano Apropriação Transmissão Música	filosófico-antropológico	Perspectivas humanas Percepção estética Ética, cultura, Teoria científica.
		História das idéias Pesquisa sobre o espírito da época [Zeitgeist] Pesquisa biográfica História social Instituições
Efeitos educacionais da música	histórico	
Manifestação da personalidade	psicológico	psicológicos gerais psicológicos diferenciais psicológicos desenvolvimentistas sociopsicológicos psicoanalíticos psicologia da música aplicada
Participação na cultura	sociológico	Socialização musical Socialização através da música. Música no contexto social Meios de comunicação
Experiência sensorial		histórico-musical estético-musical sociológico-musical psicológico-musical etnomusicológico
	Musicologia	
		Educação e formação Ensinar e aprender Ensino e preparação
	Pedagogia	
	Ciências políticas, Medicina, Direito...	

Figura 3: Particularidades das disciplinas e complexos temáticos interdisciplinares.

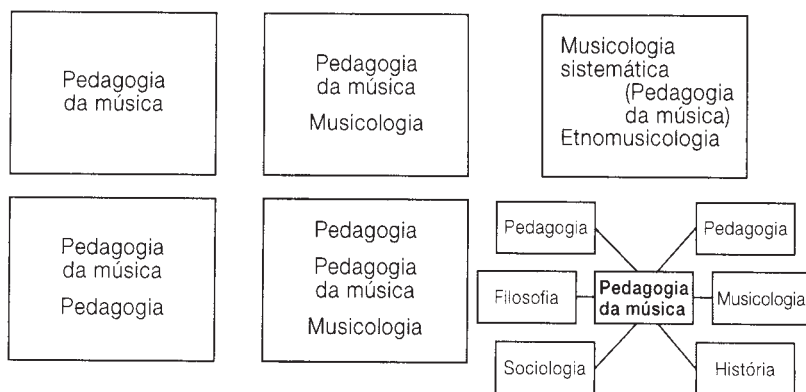


Figura 4: Particularidades das disciplinas e complexos temáticos interdisciplinares.

Heinz Antholz fez a comparação acertada da respectiva situação da pedagogia da música: uma vez, ela se aloja confortavelmente em sua própria moradia, outra vez, ela é acomodada de aluguel na pedagogia ou na musicologia, uma outra vez, ela mora até mesmo como sublocatária (Antholz 1989, p. 9 e páginas seguintes). Tais agregações são determinadas por modelos ou concepções institucionais.

Concentrando-se nas interdependências temáticas resulta um outro quadro: Porque a pedagogia e também a pedagogia da música apresentam disciplinas de integração orientadas na ação, de acordo com o objeto de pesquisa, resultam diferentes agrupamentos da área. Nos exemplos sobre *talento* e *canções políticas juvenis*, isto é representado graficamente (ver Fig. 5).

Uma apresentação desta forma mostra as ligações de diferentes concepções teóricas relativas à área mais apropriada do que a caracterização das disciplinas como "ciências de apoio", "campos de cooperação" ou "teorias de empréstimo". Na série *Logik der Pädagogik* [Lógica da pedagogia] parte-se até mesmo do princípio de que a pedagogia não constituiria nenhuma ciência isolada, mas apresenta um conceito guarda-chuva ou campo de trabalho para numerosas ciências isoladas de diferentes espécies para a solução de problemas pedagógicos (ver Fig. 6).

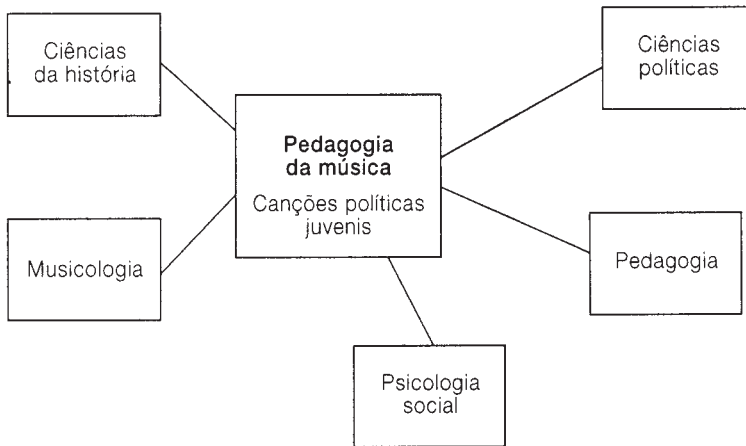
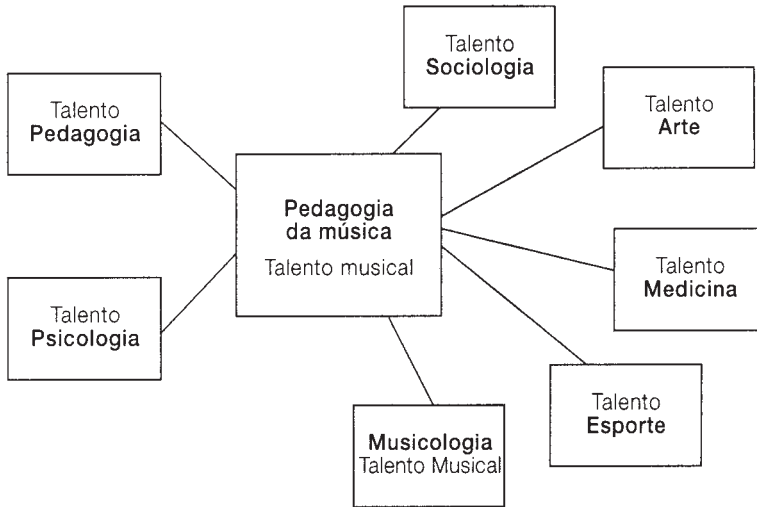


Figura 5

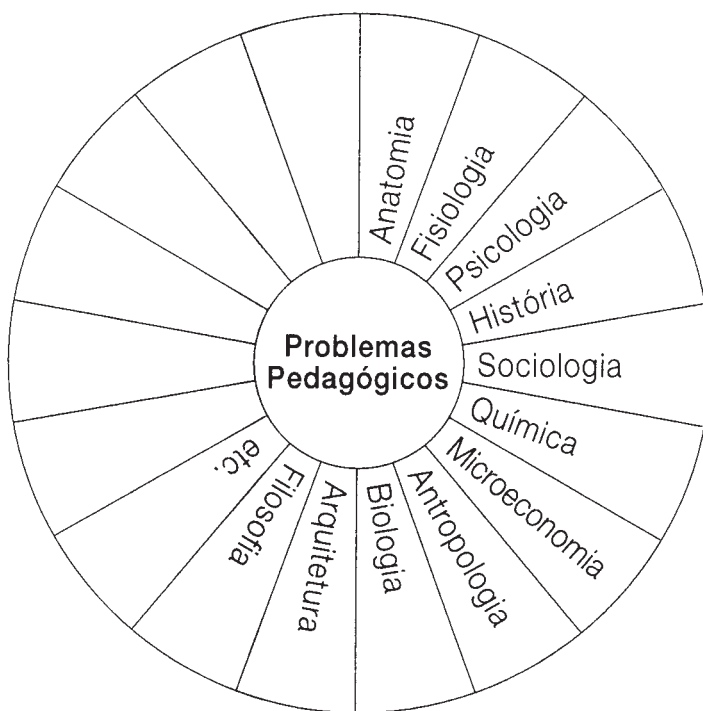


Figura 6 - In: Möller, B. *Logik der Pädagogik*, Oldenburg 1992.

3. O conhecimento pedagógico-musical diz respeito a mais pessoas do que geralmente se supõe e surge em muitos lugares.

O conhecimento pedagógico-musical não se encontra exclusivamente dentro dos institutos científicos. Por causa do cruzamento singular da prática músico-educacional com a reflexão pedagógico-musical ele diz respeito a **todas** as pessoas que transmitem conhecimentos e habilidade próprios da música, portanto, também jornalistas especializados em música, regentes, músicos de igreja e professores particulares de música, entre outros (Rösig 1988, p.239). Pais, políticos da área educacional, mas também crianças e jovens têm uma idéia sobre a transmissão de música. Nas instituições pedagógico-musicais o pensamento e o querer pedagógico-musical encontram-se à disposição junto aos receptores. A variedade destes pensamentos terminam em decretos, diretrizes, em cancionário, livros didáticos, documentos e métodos mas, também, em biografias, autobiografias, registros de diários, romances, filmes de cinema e imagens (ver Lorenz 1993, p. 38).

4. A particularidade do saber pedagógico-musical está no cruzamento de idéias pedagógicas marcadas pelas ciências humanas, orientadas pela cultura musical e idéias estético-musicais.

Sigrid Abel-Struth (1983, p. 204) gostaria de reduzir as tarefas da pedagogia da música à aquisição de conhecimentos, enquanto Christoph Richter (1983, p. 205) considera como essencial que a pedagogia da música ofereça ao ser humano ajuda na sua tentativa de se relacionar com a música e ter experiências com ela. H. J. Kaiser (1983, p. 218) atribui à pedagogia da música as seguintes funções: *Quando se olha a discussão atual, o conhecimento científico que a pedagogia da música quer produzir é para: 1. poder entender melhor, isto é, de modo mais completo e seguro o que ocorre no fenômeno da aquisição musical; 2. poder dizer, como podem ocorrer os futuros processos de aquisição musical e 3. fomentar melhor estes processos de aquisição; em resumo: poder realizá-los de uma maneira pedagógica mais responsável e objetivamente mais adequada.*

Idéias sobre uma prática estética voltada para uma educação e formação socialmente ativa e através de modos de conhecimentos sensitivos e emocionais necessitam de uma apreciação qualificada, de uma teoria pedagógica responsável e estética fundamentada, uma vez que os processos próprios da apropriação e transmissão musicais de **indivíduos** em uma **situação histórico-sociocultural** são realizados no contexto do seu respectivo cotidiano músico-cultural, e necessitam da interpretação em **relações de sentido** para possibilitar orientações e oferecer perspectivas. Por serem abordadas na área não somente questões sobre verdade, mas também questões sobre os efeitos, o tratamento dos problemas pedagógicos e estéticos é tão irritante. A pedagogia da música, por isso, tem que colocar à disposição não apenas o conhecimento sobre fatos e contextos, mas também **princípios de explicação, ajuda para decisão e orientação, para esclarecimento, para influência e otimização da prática músico-educacional**. Por isso, como tarefas da pedagogia da música devem ser definidas juntamente com a aquisição de conhecimento: compreender e interpretar, descrever e esclarecer, conscientizar e transformar.

Foi então desenvolvido um modelo estrutural do pensamento e da ação pedagógico-musical que mostra a perspectiva diferenciada do conhecimento e com isso a inter-relação com outras disciplinas científicas, o que torna transparente a associação da prática social e estética bem como as tarefas da produção do conhecimento.

Modelo estrutural pedagógico-musical

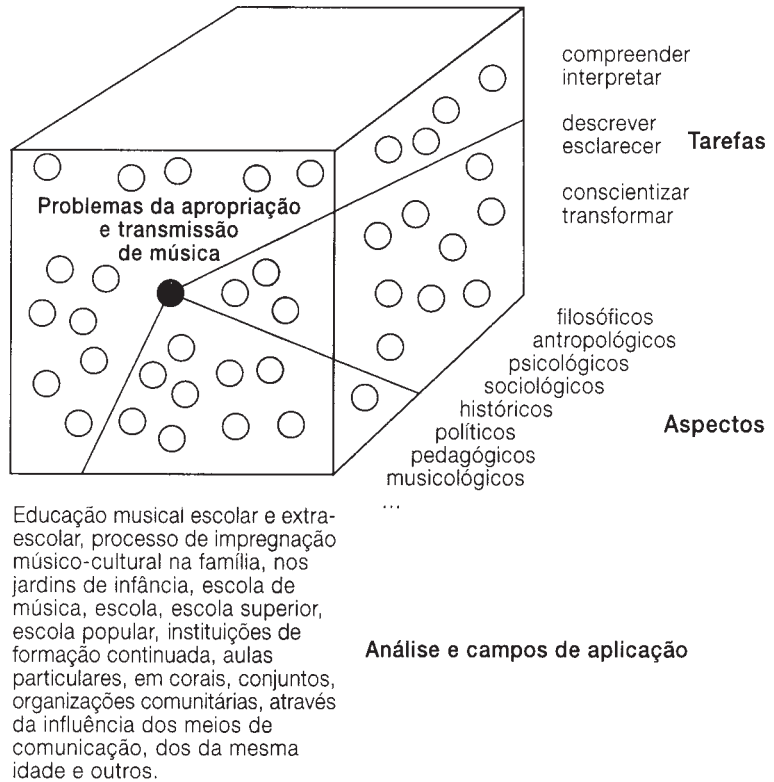


Figura 7: Modelo estrutural da pedagogia da música

Bibliografia

- Abel-Struht, S. (1970): Materialien zur Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. Mainz.
- Abel-Struht, S. (Hrsg.)(1973): Aktualität und Geschichtsbewusstsein in der Musikpädagogik. Mainz.
- Abel-Struht, S. (1975): Musik-Lernen als Gegenstand von Lehre und Forschung. In: Antholz, H. & Gundlach, W. (Hrsgg.): Musikpädagogik heute. Düsseldorf, p.9-21.
- Abel-Struht, S. (1982): Musiklernen und Musiklehren - Schlüsselbegriffe einer wissenschaftlichen Musikpädagogik. In: Kaiser, H. J. (Hrsg.): Musik in der Schule? Paderborn, p.169-189.

- Abel-Struht, S. (1983): Musikpädagogik als Wissenschaft. In: Ehrenforth K. H. (Hrsg.): Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Mainz, p.202-211.
- Abel-Struht, S. (1985): Grundriss der Musikpädagogik. Mainz.
- Anderegg, J. (1983): Wissenschaft und Kunst. Über die Notwendigkeit und Grenzen wissenschaftlicher Erkenntnis im Kontext von Kunst und Erziehung. In: Ehrenforth K. H. (Hrsg.): Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Mainz, p.180-191.
- Antholz, H. (1973): Zum Geschichtsdenken gegenwärtigen Musikpädagogik im Horizont didaktischer Ansatzproblematik. In: Abel-Struht, S. (Hrsg.): Aktualität und Geschichtsbewusstsein in der Musikpädagogik. Mainz, p.31-59.
- Antholz, H. (1975): Musikpädagogik heute. Zur Erkenntnis ihrer Geschichte und zur Geschichtlichkeit ihrer Erkenntnis. In: Antholz, H. & Gundlach, W. (Hrsg.): Musikpädagogik heute. Perspektiven - Probleme - Positionen. Düsseldorf, p.22-40.
- Antholz, H. (1976): Unterricht in Musik. 3. Aufl. Düsseldorf.
- Antholz, H. (1977): Musikpädagogik. In: Musik und Bildung 9 (1977), p. 28-31.
- Antholz, H. (1978): Aktualität - Historizität. In: Gieseler, W. (Hrsg.): Kritische Stichwörter zum Musikunterricht. München, p. 31-42.
- Antholz, H. (1979): Zur Aktualitätsproblematik in der Musikpädagogik. Wien; München.
- Antholz, H. (1983): Wissenschaft und Kunst (Diskussionsbeitrag). In: Ehrenforth K. H. (Hrsg.): Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Mainz, p.180-191.
- Antholz, H. (1989): Musikpädagogik - institutionelle Aspekte einer wissenschaftlichen Hochschuldisziplin. In: Kaiser 1989, p.8-27.
- Antholz, H. (1992): Musikiernen und Musiklehren. Vorlesungen und Abhandlungen zur Musikpädagogik aus drei Jahrzehnten. Mainz.
- Antholz, H. (1992): "Unterricht in Musik" - Zur selbst- und fremdkritischen Vergewärtigung einer fachdidaktischen Konzeption. In: Antholz 1992, p. 154-255.
- Antholz, H. (1992): Vom Nutzen und Nachteil der Fachhistorie. Überlegungen anhand von Quellentexten zur Musikerziehung. In: Antholz 1992, p. 140-153.
- Antholz, H. (1993): Die Suche nach Theorienadern des eigenen Fachgebietes. Zu Sigrd Abel-Struhts Grundriss der Musikpädagogik. In: Kaiser, H. J., Nolte, E. & Roske, M. (Hrsg.): Vom pädagogischen Umgang mit Musik. Mainz, p. 12-23.
- Bastian, H. G. & Klöckner, D. (Hrsg.) (1982): Musikpädagogik. Historische, systematische und didaktische Perspektiven. Heinz Antholz zum 65. Geburtstag. Düsseldorf.
- Bastian, H. G. (1982): Musikpsychologie und Musikpädagogik. Zur Systematik und Relevanz einer musikwissenschaftlichen Teildisziplin. In: Bastian & Klöckner 1982, p. 119-140.
- Bastian, H. G. (1982): Musikpsychologie und Musikpädagogik. Zur Systematik und Relevanz einer musikwissenschaftlichen Teildisziplin. In: Bastian & Klöckner 1982, p. 119-140.
- Bastian, H. G. (1983): Methoden empirischer Forschung in Musikpsychologie und Musikpädagogik. In: Kraemer, R.-D. & Schmidt-Brunner, W. (Hrsg.): Musikpsychologische Forschung und Musikunterricht. Mainz, p. 101-144.
- Becker, P. (1979): Geschichtsbewusstsein als musikdidaktische Kategorie. Eine Problemskizze. In: Musik und Bildung 11 (1979), p. 7-13.

- Becker, P. (1984): Artikel "Musikerziehung/ Musikpädagogik/ Musikdidaktik". In: Hopf & Heise & Helms (Hrsgg.): Lexikon der Musikpädagogik. Regensburg, p. 178-182.
- Berg-Schlosser, D. & Stammen, Th. (1992): Einführung in die Politikwissenschaft. 5. Aufl. München.
- Bergmann, K. (1992): Geschichte und Pädagogik. In: Möller 1992, Bd. 2, p. 295-309.
- Brög, H. (Hrsg.) (1980): Kunstpädagogik heute. Düsseldorf (2 Bde.).
- Brömse, P. (1975): Die Integration der Musikpädagogik in die Musikwissenschaft. In: Musik und Bildung 7 (1975), p. 244-246.
- Bruhn, H., Oerter, R. & Rösig, H. (Hrsgg.) (1993): Musikpsychologie. Ein Handbuch. Hamburg.
- Dahlhaus, C. (1979): Wiederherstellung des Geschichtsbewusstseins. In: Musik und Bildung 11 (1979), p. 2-6.
- Dahlhaus, C. & de la Motte-Haber, H. (Hrsgg.) (1982): Systematische Musikwissenschaft. Wiesbaden.
- Danner, H. (1989): Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. 2. Aufl. München; Basel.
- Dietrich, Th. (1992): Zeit- und Grundfragen der Pädagogik. Bad Heilbrunn.
- Eckart-Bäcker, U. (1993): Der Musiklehrer "ein wirklicher Führer" - oder von der Notwendigkeit gründlicher geisteswissenschaftlicher Arbeit in der Musikpädagogik. Eine Studie zu Heinrich Martens (1876-1964). In: Gembris, H. & Kraemer, R.-D. & Maas, G. (Hrsgg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1992. Augsburg, p. 78-90.
- Edler, A. & Helms, S. & Hopf, H. (Hrsgg.) (1987): Musikpädagogik und Musikwissenschaft, Wilhelmshaven.
- Edler, A. (1992): Musikwissenschaft und Pädagogik. In: Möller 1992, Bd.2, p. 328-347.
- Ehrenforth, K. H. (1977): Didaktik der Musik (allgemein). In: Musik und Bildung 9 (1977), p. 96-100.
- Ehrenforth, K. H. (1978): Musikdidaktik. In: Gieseler, W. (Hrsg.): Kritische Stichwörter. Musikunterricht. München, p. 192-198.
- Ehrenforth, K. H. (1978): Das Verhältnis von Musikwissenschaft und Musikpädagogik. In: Höhnen, H. W. u.a. (Hrsgs.): Entwicklung neuer Ausbildungsgänge für Lehrer der Sekundarstufen I und II im Fach Musik. Regensburg; Mainz, p. 425-448.
- Ehrenforth, K. H. (Hrsg.) (1983): Schulische Musikerziehung und Musikkultur. Mainz.
- Gieseler, W. & Klinkhammer, R. (1982): Musikpädagogik als Hochschulfach. Mainz.
- Gieseler, W. (1973): Grundriss der Musikdidaktik. Ratingen; Kastellaun; Düsseldorf.
- Gruhn, W. & Wittenbruch, W. (1983): Wege des Lehrens im Fach Musik. Düsseldorf.
- Günther, U. (1985): Musikunterricht aus sechs Epochen des 20. Jahrhunderts. Eine Berichtsskizze über Planung und Analyse von simulierten Unterrichtsstunden aufgrund von fachgeschichtlichen Quellenstudien. In: Bastian, H. G. (Hrsg.) (1985): Umgang mit Musik. Laaber, p. 101-117.
- Günther, U. (1986): Historische Momente im gegenwärtigen Musikunterricht. In: Kaiser, H. J. (Hrsg.): Unterrichtsforschung. Laaber, p. 147-169.

- Günther, U. (1989): Organisatorische Bedingungen musikbezogener Sozialization - Ein autobiographischer Versuch. In: Kaiser 1989, p. 56-66.
- Haag, H. (1991): Einführung in das Studium der Sportwissenschaft. Schorndorf.
- Helferich, Ch. (1992): Geschichte der Philosophie und Pädagogik. In: Möller 1992, Band 2. Oldenburg, p. 187-200.
- Helms, S. (1987): Zur Darstellung musikhistorischer Sachverhalte in neueren Unterrichtsmaterialien für die Sekundarstufen I und II. In: Edler, A., Helms, S. & Hopf, H. 1987, p. 116-137.
- Helms, S. & Schmitt-Thomas, R. (1988): Musikpädagogische Literatur 1977-1987. Regensburg.
- Holl, O. (1976): Wissenschaftskunde. 2. Aufl. München.
- Höhn, H. W. u.a. (Hrsg.): Entwicklung neuer Ausbildungsgänge für Lehrer der Sekundarstufen I und II im Fach Musik. Regensburg und Mainz., p. 275-299.
- Jank, W. & Meyer, H. (1991): Didaktische Modelle. Frankfurt.
- Jung-Kaiser, U. (1991): Musikpädagogik heute - kritische Anmerkungen zum Selbstverständnis eines Faches. In: Zeitschrift für Musikpädagogik 6 (1981), H. 15, September 1981, p. 185-193.
- Kaiser, H. J. (1976): Musikpädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik. In: Zeitschrift für Musikpädagogik 1 (1976), H. 2, p. 113-117.
- Kaiser, H. J. (1977): Wissenschaft und Wissenschaftskritik in der Diskussion. In: Zeitschrift für Musikpädagogik 2 (1977), H. 3, p. 63-64.
- Kaiser, H. J. (1983): Diskussionsbeitrag "Musikpädagogik als Wissenschaft". In: Ehrenforth, K. H. (Hrsg.): [Schulische] Musikerziehung und Musikkultur. Mainz, p. 216-219.
- Kaiser, H. J. & Nolte, E. (1989): Musikdidaktik. Sachverhalte - Argumente - Begründungen. Ein Lese- und Arbeitsbuch. Mainz.
- Kaiser, H. J. (1989): Der Wissenschaftscharakter der Musikpädagogik im Spiegel musikpädagogischer Zeitschriften. In: Kaiser (Hrsg.) 1989, p.83-95.
- Kaiser, H. J. (Hrsg.) (1989): Musikpädagogik. Institutionelle Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin. Mainz.
- Kaiser, H. J. (1994): Stichworte "Musikerziehung/ Musikpädagogik". In: Helms, S., Schneider, R. & Weber, R. (Hrsgg.) Lexicon der Musikpädagogik. - Sachteil. Kassel, p. 175-178.
- Kleinen, G. (1985): Musik als Mittel der Erziehung. In: Bruhn, H., Oerter, R. & Rösing, H. (Hrsgg.): Musikpsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen, München, p. 331-338.
- Kleinen, G. & de la Motte-Haber, H. (1982): Wissenschaft und Praxis. In: Dahlhaus, C. & de la Motte-Haber, H. (Hrsgg.): Systematische Musikwissenschaft. Wiesbaden, p.309-344.
- Kraemer, R.-D. (1982): Musikpsychologie für Musikpädagogen. Begründung und Beschreibung eines Problemfeldes. In: Musik und Bildung 14 (1982), p. 232-236.
- Kraemer, R.-D. (1983): Diskussionsbeitrag: "Musikpädagogik als Wissenschaft". In: Ehrenforth, K. H. (Hrsg.): [Schulische] Musikerziehung und Musikkultur. Mainz, p. 219-223.
- Kraemer, R.-D. & Schmidt-Brunner, W. : Musikpsychologie und Unterricht. In: Kraemer, R.-D. & Schmidt-Brunner, W. (Hrsgg.): Musikpsychologische Forschung und Musikunterricht. Mainz, p. 9-14.

- Kraemer, R.-D. (1985): Wissenschaftstheoretische Reflexion als Grundlage musikpädagogischer Wissenschaftsvermittlung. In: Bastian, H. G. (Hrsg.): Umgang mit Musik. Laaber, p.219-234.
- Lenzen, D. (1991): Pädagogisches Risikowissen, Mythologie der Erziehung und Méthexis. Auf den Weg zu einer reflexiven Erziehungswissenschaft. In: Pädagogisches Wissen. Zeitschrift für Pädagogik. 27 (1991). Beiheft, p. 109-125.
- Lorenz, R. (1993): Wie wird man Musikpädagogen? - Weg zum Musikpädagogen im 19. Jahrhundert. In: Kaiser 1993, p.32-38.
- Mahling, Chr. - W. (1978): Musikwissenschaft und Musikpädagogik - Unüberwindbare Gegensätze?. In: Gieseler, W. & Klinkhammer, R. (Hrsgg.): Musikwissenschaft und Musiklehrerbildung. Mainz.
- Meierott, L.(1985): Eine Begegnung mit der Geschichte. In: Neue Musikzeitung (Juni/Juli 1985), p. 26.
- Memorandum über die Lage der Musikwissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland (1976). In: Die Musikforschung 29 (1976), p. 249-256.
- Meyer, H. (1975): Plädoyer für eine Theorie der Musikdidaktik. In: Musik und Bildung 7 (1975), p. 631-635.
- Motte-Haber, H. de la (1978): Psychologische Aspekte des Musikunterrichts. In: Musik und Bildung 3 (1978), p. 180-182.
- Motte-Haber, H. de la (1980): Über Bedeutung und "Relevanz" empirischer Forschung. In: Musik und Bildung 12 (1980), p. 461-463.
- Motte-Haber, H. de la (1982): Umfang, Methode und Ziel der Systematischen Musikwissenschaft. In: Dahlhaus, C. & Motte-Haber, H. de la 1982, p.1-24.
- Motte-Haber, H. de la (1985): Handbuch der Musikpsychologie. Laaber.
- Motte-Haber, H. de la (1989): Was bewirkt musikpädagogische Forschung? In: Nauck-Börner, C. (Hrsg.): Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft. Laaber, p. 251-254.
- Möller, B. (Hrsg.) (1992): Logik der Pädagogik. Pädagogik als interdisziplinäres Aufgabengebiet. Oldenburg (3 Bde.).
- Müller, R. (1994): Musiksoziologie und Pädagogik. In: Gembris, H. & Kraemer, R.-D. & Maas, G. (Hrsgg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1993. Augsburg, p. 133-150.
- Niemöller, K. W. (1973): Historische Musikpädagogik als Gegenstand allgemeiner Musikgeschichte. In: Abel-Struht 1973, p.10-19.
- Noll, G. (1979): Historische Aspekte des Musikunterrichts. In: Musik und Bildung 11 (1979), p. 43-46.
- Nolte, E. (1977): Zur Terminologie in der Musikpädagogik. In: Musik und Bildung 9 (1977), p. 207-212.
- Nolte, E. (1982): Die Musik im Verständnis der Musikpädagogik des 19. Jahrhunderts. Paderborn.
- Nolte, E. (Hrsg.) (1986): Historische Ursprünge der These zum erzieherischen Auftrag des Musikunterrichts. Mainz.
- Nolte, E. (1989): Was bewirkt musikpädagogische Forschung?. In: Nauck-Börner, C. (Hrsg.): Musikpädagogik zwischen Traditionen und Medienzukunft. Laaber, p. 255-259.

- Noite, E. (1985): Zum Stand der musikpädagogischen Theorienbildung. In: Helms, S., Hopf, H. & Valentin, E. (Hrsgg.): Handbuch der Schulmusik. Regensburg, p. 39-58.
- Nolte, E. (1989): Zur Rolle der Bundesschulmusikwochen bei der Entwicklung der Musikpädagogik als Wissenschaft. In: Kaiser (Hrsg.) 1989, p. 73-82.
- Nowak, A. (1987): Musikästhetik. In: Edler, A., Helms, S. & Hopf, H. (Hrsg.): Musikpädagogik und Musikwissenschaft. Wilhelmshaven, p. 210-229.
- Olias, G. (1993): Musikvermittlung als Konnexionismus - Aspekte der musikdidaktischen Ausbildung. In: Schulten, M. L. (Hrsg.): Musikvermittlung als Beruf. Essen, p. 131-142.
- Ott, Th. (1989): Die Hochschule - als Institution - erzieht. Thesen zum heimlichen Lehrplan der Musiklehrerausbildung. In: Kaiser (Hrsg.) 1989, p. 28-33.
- Rauhe, H. (1973): Interdisziplinäre Verflechtung der Musikpädagogik. In: Musik und Bildung 5 (1973), p. 110-115.
- Rauhe, H. (1976): Wissenschaftstheoretische Probleme der Entwicklung von Integrationsmodellen der Musiklehrerausbildung. In: Noll, G. (1976): Musikpädagogik in der Studienreform. Mainz, p. 74-98.
- Rauhe, H. (1978): Artikel "Musikpädagogik". In: Gieseler, W. (Hrsg.): Kritische Stichwörter. Musikunterricht. München, p. 231-236.
- Richter, Ch. (1983): Musikpädagogik als Wissenschaft. In: Ehrenforth 1983, p.211-215.
- Richter, Ch. (1987): Musikunterricht und Musikwissenschaft - eine Problemskizze. In: Edler, A., Helms, S. & Hopf, H. (Hrsgg.): Musikpädagogik und Musikwissenschaft . Wilhelmshaven, p.82-115.
- Roscher, W. (1989): Musikpädagogische Theorie und institutionelle Praxis. In: Kaiser (Hrsg.) 1989, p.67-72.
- Rösing, H. (1988): Musikpädagogik als wissenschaftliche Disziplin. Ein Überblick. In: Rohlf, E. (Hrsg.): Handbuch der Musikberufe. Regensburg, p.239-267.
- Rösing, H. & Maas, G. (1993): Musikpsychologie und Musikunterricht. In: Bruhn, H., Oerter, R. & Rösing, H. 1993, p. 354-360.
- Schmidt-Brunner, W. (1978): Zum Stand der musikdidaktischen und musikpädagogischen Forschung. In: Höhnchen u.a. 1978, p. 275-299.
- Schmidt-Brunner, W. (1978): Musikpädagogik und Musikdidaktik in Forschung und Lehre. In: Schmidt-Brunner, W. (1978): Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung. Musik. München, p. 9-20.
- Schmitt, R. (1979): Fünf Thesen zur Situation der Musikdidaktik. In: Zeitschrift für Musikpädagogik 4 (1979), p.25-28.
- Schneider, R. (1985): Didaktik der Musik. In: Helms, S., Hopf, H. & Valentin, E. (Hrsgg.): Handbuch der Schulmusik. Regensburg, p. 95-106.
- Schneider, R. (1987): Anthropologie der Musik und der Musikerziehung. Regensburg.
- Schütz, H. G. (1975): Kunstpädagogische Theorie. 2. Aufl. München.
- Schwindt-Gross, N. (1992): Musikwissenschaftliches Arbeiten. Hilfsmittel - Techniken - Aufgaben. Kassel.
- Seiffert, H. (1977): Einführung in die Wissenschaftstheorie, Bd.2. Geisteswissenschaftliche Methoden, Phänomenologie, Hermeneutik und historische Methode, Dialektik. 7. Aufl. München.

- Stearns, P. N. (1992): Sozialgeschichte und Pädagogik. In: Möller 1992, Bd.2, p.311-323.
- Sonntag, B. (1981): Ästhetische Theorie und ästhetische Erziehung, Wolfenbüttel.
- Sulz, J. (1989): Musikpädagogik in Österreich. Institutionelle Aspekte einer wissenschaftlichen Disziplin. In: Kaiser (Hrsg.) 1989, p.96-102.
- V. Karbusicky (1979): Systematische Musikwissenschaft. München.
- Vogt, J. (1993): Anmerkungen zur möglichen Bedeutung der Diskursanalyse für die Musikpädagogik. In: Gembris, H. & Kraemer, R.-D. & Maas, G. (Hrsgg.): Musikpädagogische Forschungsberichte 1992. Augsburg, p. 91-106.
- Wiersing, E. (1985): Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik Musik. In: Musik und Bildung 17 (1985), p. 100-104 (Teil I), Musik und Bildung 17 (1985), p. 265-270 (Teil II).
- Zecha, G. (1992): Wissenschaftstheorie und Pädagogik. In: Möller 1992, Bd.2, p.201-220.
- Zimmerschied, D. (1978): Umriss einer zukünftigen Musikdidaktik. In: Dahlhaus, C. u.a. (Hrsgg.): Funkkolleg Musik, Studienbegleitbrief 8, Tübingen, p. 35-56.

NOTAS

- ¹ Outras razões para a discussão do tema: entre 1977 e 1987 foram publicadas nos países de língua alemã - segundo informações de Helms e Schmitt-Thomas (1988, p.7) - mais de seis mil publicações pedagógico-musicais. Se calcularmos tomando-se os dados desse período referido, chega-se a mais de 20.000 publicações desde 1950. Também a AMPF [Arbeitskreis für Musikpädagogische Forschung - Grupo de Trabalho sobre Pesquisa Pedagógico-Musical], desde a sua fundação, é responsável pela divulgação regular do conhecimento pedagógico-musical.
- ² Renovado tem-se colocado o problema da estruturação da área. Quem pega o novo Léxico de pedagogia musical, quem estuda a sistemática do *MUDOK-Kartei* ou quem compara os manuais de curso para a pedagogia musical, colocar-se-á a pergunta, por quais critérios são escolhidas as palavras-chave ou os problemas da pedagogia musical para documentar a área.
- ³ Compare por exemplo as diferentes concepções de Abel-Struht 1970; 1985; Antholz 1977; Ehrenforth 1977; 1978; Kaiser e Nolte 1989; Rauhe 1978. Elas podem variar mesmo nas publicações de cada um dos autores.
- ⁴ O caderno anexo 27 do *Zeitschrift für Pädagogik* é dedicado à especificidade do conhecimento pedagógico. Outras contribuições ver em Dietrich 1992 e Möller 1992.