

ISSN: 1518-2630

Associação
Brasileira
de
Educação
Musical

revista
da
abem



NAMM[®]
believe in music

Nº18 - Número Especial
Outubro 2007

**Associação
Brasileira
de Educação
Musical**

revista
da
abem



Associação Brasileira de Educação Musical

abem

Diretorias e Conselho Editorial da ABEM Biênio 2005-2007

DIRETORIA NACIONAL

Presidente:	Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo – UDESC, SC sergiofigueiredo@udesc.br
Vice-Presidente:	Profa. Dra. Cristina Grossi – UnB, DF c.grossi@terra.com.br
Presidente de Honra:	Profa. Dra. Jusamara Souza – UFRGS, RS jusa@ez-poa.com.br
Secretário:	Prof. Dr. José Nunes Fernandes – UNIRIO, RJ jonufer@iis.com.br
Tesoureira:	Profa. Dra. Regina Cajazeira – UFAL, AL cajazeira.regina@bol.com.br

DIRETORIA REGIONAL

Norte:	Profa. Ms. Sônia Blanco – UEPA, PA sblanco@amazon.com.br
Nordeste:	Prof. Dr. Luis Ricardo Queiroz – UFPB, PB luisrq@uol.com.br
Sudeste:	Profa. Dra. Ilza Zenker Joly – UFSCAR, SP zenker@power.ufscar.br
Sul:	Profa. Dra. Rosane Araújo, UFPR, PR rosane_caraujo@yahoo.com.br
Centro-Oeste:	Profa. Dra. Cássia Virgínia Coelho de Souza (UFMT) cvcoelhosouza@uol.com.br

CONSELHO EDITORIAL

Presidente:	Profa. Dra. Cláudia Bellochio – UFSM, RS claubell@zaz.com.br
Editora:	Profa. Dra. Cecília Torres – UERGS, RS ceciliatorres@brturbo.com.br
Membros do Conselho Editorial:	Profa. Dra. Isabel Montandon – UnB, DF misabel@unb.br Profa. Dra. Lia Braga – UFPA, PA liab@amazon.com.br Profa. Dra. Maura Penna – UEPB, PB m_penna@terra.com.br

Revista da ABEM, n. 18, outubro 2007.
Porto Alegre: Associação Brasileira de
Educação Musical, 2000

Semestral
ISSN 15182630
1. Música: periódicos

Indexação: LATINDEX - Sistema Regional de Información en
Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe,
España y Portugal; Edubase (Faculdade de Educação/
UNICAMP - Campinas/SP - Brasil)

Projeto gráfico e diagramação: MarcaVisual

Revisão: Luciana H. Balbuena

Fotolitos e impressão: Metrópole Indústria Gráfica Ltda.

Tiragem: 500 exemplares

Periodicidade: Semestral

É permitida a reprodução dos artigos desde que citada a fonte.

Os conceitos emitidos são de responsabilidade de quem os assina.

Sumário

Editorial	5
Cecília Torres	
Sergio Figueiredo	
Conceptions, functions and actions: teaching music musically	7
Janet Mills	
Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical	15
Jusamara Souza	
Diversidad musical como desafío	21
Ana Lucia Frega	
Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade	27
Marisa Trench de Oliveira Fonterrada	
Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina	35
Beatriz Ilari	
Una concepción de la educación musical basada en la experiencia didáctica, la práctica musical y la investigación de música	45
Luis Alfonso Estrada	
Ações em formação musical no Brasil e reflexões sobre as relações com a cultura	53
Alda de Jesus Oliveira	
El Sistema Nacional para las Orquestas Juveniles e Infantiles. La nueva educación musical de Venezuela	63
Freddy Sánchez	

Contents

Editorial	5
Cecília Torres	
Sergio Figueiredo	
Conceptions, functions and actions: teaching music musically	7
Janet Mills	
Culture and diversity in Latin America: musical education's place.....	15
Jusamara Souza	
Musical diversity as a challenge	21
Ana Lucia Frega	
Inter-areas dialogue – musical education's role in contemporary times	27
Marisa Trench de Oliveira Fonterrada	
Music, identity and human relations in a mixed race country: implications for musical education in Latin America.....	35
Beatriz Ilari	
A conception of musical education based on didactic experience, musical practice and music investigation	45
Luis Alfonso Estrada	
Actions in musical formation in Brazil and reflections upon their relations with culture	53
Alda de Jesus Oliveira	
The National System for Juvenile Orchestras. Venezuela's new musical education.....	63
Freddy Sánchez	

Editorial

É com imensa alegria que lançamos este número especial da Revista da ABEM, no momento do XVI Encontro Nacional da ABEM e Congresso da ISME na América Latina – 2007. Este evento, realizado em parceria com a ISME no período de 8 a 11 de outubro de 2007, na cidade de Campo Grande-MS, apresenta como tema: “Educação musical na América Latina: concepções, funções e ações”.

A ABEM é membro da ISME (International Society for Music Education), sendo representante daquela instituição nesta região do mundo. Este evento, em parceria com a ISME, proporciona a aproximação de pesquisadores, professores e estudantes da área de educação musical da América Latina, oportunizando o debate e a reflexão sobre temas relevantes. Além disso, esta parceria reforça a posição da ABEM no cenário internacional como instituição sólida que a cada ano amplia sua ação em favor do desenvolvimento da educação musical no Brasil, atingindo, com sua produção, outros países de língua latina.

Esta edição especial da Revista da ABEM, que recebe o número 18, foi possível graças ao patrocínio da **NAMM – International Music Products Association** especialmente para a realização deste evento ABEM - ISME. Desta forma, este número especial da Revista da ABEM disponibiliza para a área de educação musical os textos de convidados do XVI Encontro Nacional da ABEM e Congresso da ISME na América Latina – 2007, tornando-se um registro importante para a comunidade educacional.

Os textos desta edição foram mantidos nas línguas originais de seus autores. Isto quer dizer que esta edição apresenta textos em inglês, espanhol e português.

No primeiro texto, de Janet Mills (Inglaterra), nossa convidada internacional para a conferência de abertura, a autora apresenta concepções, funções e ações, propondo uma reflexão sobre o fazer música musicalmente. Ao longo do artigo Mills chama a atenção para o fato de que “educação musical é fazer música: compor, apresentar e ouvir. Não é aprender *sobre* música: os nomes dos instrumentos da orquestra, ou a leitura de partituras”.

Os dois artigos que seguem são de autoria de Jusamara Souza (Brasil) e Ana Lucia Frega (Argentina), debatedoras da Mesa-Redonda 1 intitulada “Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical”. O texto de Souza analisa “os debates atuais sobre cultura e diversidade na América Latina e suas relações com a música” e focaliza, dentro desta diversidade, o caso Brasil, destacando que falar sobre a música brasileira, atualmente, “significa incluir várias formas de pensar e fazer música influenciadas por várias culturas”. Já o artigo de Frega, intitulado “Diversidad Musical como desafio” traz para nossas reflexões no campo da educação musical aspectos relacionados a temas como globalização, pluralismo musical, *música de hoje e de antigamente*, mídias, dentre outros, na perspectiva de pensarmos esta diversidade como um desafio, e não como um dilema.

Os próximos textos, cujos autores são Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (Brasil), Beatriz Ilari (Brasil) e Luís Alfonso Estrada (México), fazem parte da Mesa-Redonda 2, cujo título é “Concepções e funções da educação musical na América Latina”. O artigo de Marisa Trench de Oliveira Fonterrada intitula-se “*Diálogo inter-áreas - o papel da educação musical na atualidade*” e apresenta uma revisão histórica da educação musical brasileira ao longo dos últimos cinquenta anos, ressaltando como “ela se enfraqueceu na escola, mostrou boa participação em

projetos culturais e sociais e fortaleceu-se com as associações de classe e cursos de pós-graduação”. Beatriz Ilari, em seu texto “Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina”, pontua que o objetivo é possibilitar uma discussão sobre concepções e funções da educação musical na América Latina, “a partir de estudos recentes das ciências cognitivas da música”. O artigo “Una concepción de la educación musical basada en la experiencia didáctica, la práctica musical y la investigación de música”, de autoria de Luís Alfonso Estrada, encerra este bloco e trata de aspectos do escolar, do comunitário e do profissional no âmbito da educação musical.

Na Mesa-Redonda 3, com o título “Ações educativo-musicais na América Latina”, apresentamos os textos de Alda Oliveira (Brasil) e de Freddy Sánchez (Venezuela). O artigo “Ações em formação musical no Brasil e reflexões sobre as relações com a cultura”, de Alda Oliveira, destaca algumas ações que pontuam a educação musical no Brasil, dentre elas as políticas, de formação, de interiorização, de colaboração e as “ações na área de publicações especializadas”. A seguir temos o trabalho de Freddy Sánchez, intitulado “El Sistema Nacional para las Orquestas Juveniles e Infantiles: La nueva educación musical de Venezuela”. O autor propõe uma reflexão e análise de diversos pontos como o papel do líder, do currículo, do financiamento, além de aspectos filosóficos, sociológicos, psicológicos que subsidiam este projeto educacional envolvendo Orquestras Infantis e Juvenis na Venezuela “como modelo de educação musical na América Latina e no mundo”.

Os artigos aqui publicados trazem enfoques, temáticas e perspectivas no campo da educação musical em uma diversidade de cenários, linguagens, contextos de formação e atuação, mesclando práticas pedagógico-musicais e abordagens teóricas e metodológicas. Encerramos a gestão do biênio 2005-2007 com grande satisfação e juntamente com o lançamento deste número especial da Revista da ABEM. Assim sendo, desejamos também um ótimo trabalho e sucesso para o Conselho Editorial da ABEM da próxima gestão.

Cecilia Torres

Editora

Sergio Figueiredo

Presidente da ABEM

Agradecimentos

A Revista da ABEM agradece aos seus Conselheiros Editoriais e aos pareceristas *ad hoc* citados nesta página pelas importantes contribuições ao longo do biênio 2005-2007.

Ana Lúcia Louro (UFSM)
Beatriz Ilari (UFPR)
Cássia Virginia Coelho de Souza (UFMT)
Cristina Grossi (UnB)
Eduardo Luedy (UEFS)
Esther Beyer (UFRGS)
Jusamara Souza (UFRGS)
Leda de Albuquerque Maffioletti (UFRGS)
Luciana Del-Ben (UFRGS)
Luciane Wilke Freitas Garbosa (UFSM)
Magali Kleber (UEL)
Margarete Arroyo (UFU)
Rosane Araújo (UFPR)
Teresa Mateiro (UDESC)
Sonia Albano de Lima (FMCG)
Sonia Teresa Ribeiro (UFU)
Vanda Bellard Freire (UFRJ)

Conceptions, functions and actions: teaching music musically

Janet Mills

Royal College of Music, Londres
jmills@rcm.ac.uk

Abstract. Clearly, the organisation of music education varies widely between countries. However, global values of music education include that music is taught “musically”. Music education is music making: composing, performing and listening. It is not learning *about* music: the names of orchestral instruments, or the decoding of staff notation. In England, as in all countries, we have some examples of very fine musical teaching. Some of this work is idiosyncratic. Examples include a 9-13 school where the pupils used descant recorder as a medium for composing and performing, that culminated in jazz where everyone “soloed”. In a 13-18 mixed school, boys began using their voices as a medium, just as their voices began to change. We also have examples of teaching that is poor. The causes may include published schemes of work; bandwagons; dogma; not daring to be different; the difficulty of analysing one’s own teaching; the difficulty of analysing one’s own musical development; and underexpectation of students’ musical development. In the UK we have growing numbers of primary and secondary teachers who teach music musically. But we still have much to learn from other countries.

Keywords: music education, conceptual education, music education in England

Resumo. Claramente, a organização da educação musical varia amplamente entre países. Entretanto, valores globais da educação musical incluem aquele de que a música é ensinada “musicalmente”. Educação musical é fazer música: compor, apresentar e ouvir. Não é aprender *sobre* música: os nomes dos instrumentos da orquestra, ou a leitura de partituras. Na Inglaterra, assim como em todos os países, temos alguns exemplos de educação musical de qualidade. Parte deste trabalho é idiossincrático. Os exemplos incluem uma escola para alunos de nove a 13 anos onde os alunos usaram a flauta doce como um meio de compor e apresentar, que culminou em um jazz no qual todos realizavam solos. Já em uma escola mista para alunos de 13 a 18 anos, os garotos começaram a cantar como médios, bem quando suas vozes começaram a mudar. Também temos exemplos de ensino de baixa qualidade. As causas podem incluir esquemas de trabalho publicados; repetição de outros padrões; dogma; falta de ousadia para ser diferente; a dificuldade de analisar a própria capacidade de ensinar; a dificuldade de analisar o próprio desenvolvimento musical, e a subestimação do desenvolvimento musical dos estudantes. No Reino Unido, temos um número crescente de professores primários e secundários que ensinam música musicalmente. Mas ainda temos muito o que aprender com outros países.

Palavras-chave: educação musical, concepções educacionais, educação musical na Inglaterra

Introduction

I would like to start by thanking you, most sincerely, for giving me – and my colleague Rosie Burt – the opportunity to participate in this conference. Neither of us have visited Latin America before, and so we are looking forward to learning as much as possible about your enormous continent, in particular its music education, over the next few days.

We have, of course, seen many television programs about aspects of Latin America: the cultures, the climate, the people, the history, the social challenges and social opportunities. But learning from a television programme is never quite the same as learning first hand. When I watch television programmes about things in England that I

think I know about, I often spend time muttering that “they” have got it wrong. I expect that you may feel similarly about some of the television programmes about aspects of Latin America. I feel that there are parallels here with the need to teach, and learn, music first hand.

Of course, there can be many perceptions of even the most simple of events. Some examples of “wrong”, are just a different, and potentially interesting, point of view. Some of the most enraging television programmes are enraging because they present as giving an objective view – often through the use of some spuriously collected statistics – when they are really just offering a point of view. The same is true of television documentaries about music education, or aspects of music education, in various countries of the world.

There can be no doubt that visiting a country is more illuminating than reading about it, or watching television programmes about it. A Japanese music education researcher who recently spent a year working in London, and who had only previously met the English at conferences when we were a long way from home, commented:

I used to wonder why the English were always talking about the weather. Now I know. It is because the weather in England is always changing. In Japan, I look at the calendar and know what clothes to put on.....

and he went on to give a truly English account of how he kept waiting for summer to arrive, and had become drenched and cold when he set off from a sunny London on one day the previous week, and “the weather broke” when he was on his way to Cambridge, which is only an hour or so drive.

I thank you also for allowing me to speak to you in English, and for all the time spent by Professor Dr Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo in translating this talk into Portuguese. There would not be any point in me attempting to speak to you in Portuguese, as I simply do not have the skills! But I am conscious of my “language deficit” whenever I speak at a conference in a country where another language is spoken. I am equally impressed by the language skills of those, for whom English is a second (or third, or fourth ...) language, and who attend conferences in England. Sadly, few concessions are made to them.

At a conference in Norway, a delegate from Sweden who I did not know, and who did not know me, commented “your English is flawless”. Perhaps it is, perhaps it isn't. But I *am* English, and so speaking, and thinking, in English is easier for me.

Are there global values for music education?

It goes without saying that the ways in which music education is organised differ between our different countries.

In England we have a national curriculum for music that must be taught to all students aged 5 – 14 in state schools (I know that there is something strange about having a national curriculum that is compulsory in state schools, but optional in private schools, but in England we have largely got used to this anomaly). England did not have its first national curriculum until 1990 (1992 in music). It has always been a document that is slim in comparison to the national curriculum of many countries, and leaves much to the discretion of teachers. Provided that teachers teach their students to compose, perform on instruments, sing and listen, and teach them to do this in a way that helps them to make progress, they will probably meet the requirements of the national curriculum.

However, not all teachers see it this way. Some secondary teachers consider that the national curriculum is an imposition. Many primary teachers think that it is too difficult for them to implement. In fact, it only appears too difficult because it is, in my view, rather badly written, and ‘supported’ by some official documentation, including schemes of work, that do not make a great deal of sense. Because primary teachers tend to lack confidence in teaching music (see, for example, Mills 1989) they often think that they do not understand the national curriculum because of weaknesses in themselves, rather than weaknesses in the documentation.

Music from 5 to 16, which was written by HM Inspectors in 1985, is a more friendly and musical book for primary and secondary teachers to read, as is, I hope, my book *Music in the Primary School* (1991).

Sweden introduced a national curriculum many years before England, but has recently reduced its description of its music curriculum to a few bullet points. This is because it was thought that teachers had ceased to think sufficiently about their teaching. It may be many years before other countries become ready to dispense with any form of national music curriculum. Issues include the availability of training for teachers.

The UK consists of four nations, England, Wales, Scotland, and Northern Ireland – each with its own national curriculum. The curriculum for Wales includes Welsh music, and Welsh music making.

Is it possible to have global values for music education? ISME believes that it is, and I agree. In my view, the most important characteristic of 'music education' is that it is "musical", i.e. of music.

In 1988, John Paynter said¹:

I have to say, in the end, I think that all that matters in music education is that what we do is musical. I don't care what it is. I would applaud whatever was happening in a classroom provided that it actually involved children in musical experience.

I think that this statement comes close to one that could apply to music education anywhere, with students of any age, and with music of any kind. But when I opened *Music in the School*, in 2005, I said a little more:

I begin by restating a view about music in the school that is almost 20 years old – but which has, I believe, stood the test of time. John Paynter offers a picture of schools where students learn through direct engagement with music as musicians, for example performers, composers or listeners. What could be better – more 'musical' in the sense 'of music' – than that?

I feel that this is a statement that does not apply only to schools, important though they are.

In 2002 I was asked, among others, by the International Society for Music Education to contribute an answer to the question "why teach music in school?" This is what I wrote:

Why teach music in school?

There is recorded music almost everywhere in everyday life, but so little music making, and so much misunderstanding of what music is all about. People think that they are 'not musical'. Or that to play an instrument you first have to learn to read music. Or that if they have tried to learn an instrument, but did not make too much progress, this was necessarily their fault. Or that you have to be Mozart to compose. Or that music teachers are only interested in classical music composed by men who are long dead.

Teaching music in school enables us to put all this right before it goes wrong. We build on the natural affinity for and joy in making music – including making up music – that all children bring to their first day at school, and help them on the early stages to achieving their full musical potential. We avoid dogmatic approaches to music teaching that constrain children, but rather guide them as they grow musically, and exceed our very high expectations of them. We make it easy for children to carry on thinking that making music is just as natural as speaking, reading and writing. We show children that there is much more to music than the 'Dance of the Sugar Plum Fairy' or 'Mary Had a Little Lamb'. We engage with the music of children's own culture, and also help

them to broaden their musical perspectives. We help the children who become so passionate about music that they want a career in it to achieve their goals. And we also carrying on showing all the other children that music can be a major force in their lives, if that is what they want.

We teach music in school primarily because we want children – all children – to grow as musicians. But music, also, improves the mind. While it is hard to catch the results of this in a scientific experiment, or to plan music teaching so that this will necessarily happen, no-one who has had the privilege of observing really good music teaching, and has watched children grow intellectually in front of them, can doubt that this is the case. It may be the raising of children's self-esteem through success in music making that helps them towards achievement more generally. It may be that enjoying music helps children to enjoy school more. It may be that chemical changes induced in the brain by music facilitate learning more generally. Or perhaps the thought experiments that musicians must carry out to improve their performing and composing help children to extend their thinking more generally. I don't much mind what the reason is, but am certain that it happens.

Music making is something that we can draw on to make the bad times in life more bearable. Sometimes this is just in little ways. But I know an elderly man who struggles to make himself understood in words through the fog of Parkinson's disease. The other day, he stood up from the dinner table, moved to the piano, and played the songs of his youth perfectly, and with such communication. I know a much younger man, an outstanding physicist, who has cystic fibrosis. When the frustrations of his life now, and his limited prospects, become too much, he sits down at the piano and improvises for hours and hours...

But music is mainly about good times, and making them more frequent and even better. Music is not a gift but a right...

While I was asked (in 2002) to write specifically about schools, I believe that this statement applies beyond this context.

This word "musical" has caused, and still causes, a lot of problems in music education. It has many potential meanings, not all of them constructive educationally. I do not believe that "musical" can usefully be used to describe people. If I ever believed that there were two groups of people – the "musical" and the "unmusical" – I rejected this notion a very long time ago, just as I have rejected the categorisation of people into two groups called "musicians" and "non-musicians". I accept that some people describe themselves occupationally as musicians – I would be mad not to accept this – but I do not think that it makes sense for this or for any other reason to talk about an opposite group of non-musicians, just as we do not typically speak of non-

¹ Salaman, W. 1988, p. 28-32.

dentists, non-plumbers, non-gardeners or non-headteachers. We all have potential as musicians, and even the most famous musicians among us have potential that remains untapped. And musical training does not always have a comprehensively improving effect. Some forms of training may actually interfere with the realisation of our musical potential. Working in Japan, Hiromichi Mito (2002; 2004²) has found that students with absolute pitch find it more difficult to transpose on keyboard instruments.

No, when I used “musical” in this talk, other than when I explain further, I use it, as did John Paynter, simply to mean “of music”. Thus, “musical experience” in a classroom engages students – all students – in doing music: making it, creating it, responding to it. This means that classroom activities such as looking at a violin, looking at a picture of a violin, drawing a picture of a violin, learning to spell the word “violin”, or learning that the great violin composer JS Bach had 12 children – or that violins have four strings – are not musical experiences. Neither is it “musical” to have music playing in the background – rather like wallpaper – as students do mathematics, or carry out science investigations, or move around the corridors or into assembly, or do drawing or writing that is unrelated to the music being played. And activities such as echoing rhythms, or learning about the time values of the different sorts of notes used in staff notation, are not musical experiences *per se* either – although they can, in some circumstances, be educationally helpful interludes within them.

My guess is that most of us would agree with most of this. But I look forward to a lively debate with you in due course!

Some examples of good music learning in England

In a later section of this talk I shall be speaking to you of bad practice in England. But I would not wish you to think that all of our music education in England is bad! So here is an insight into just three examples of the more successful music education in England. I could have brought many more than three examples of good music learning with me, but there would not be time to show them.

All of the examples were in comprehensive (i.e. all ability) schools. Everyone in England goes to school, and so “all ability” really does mean “all ability”.

The first example was at a comprehensive school for students aged 8-12 in the north of England. Thus it is a “middle school” with some primary, and some secondary, students. There was just one class music teacher^{3 4}, who taught music throughout the school. He had been a jazz pianist for many years, and his love of music (particularly playing jazz piano!) pervaded his work at school. He had taught all the students to play recorder, not because he was particularly keen on Elizabethan music, but because he thought that recorder was an instrument that all his students could use to play their performances and compositions.

The example that I will play to you is a jazz performance by an entire class of 12 year olds. All of the students soloed, and one of the aspects of this performance that I most like is that they soloed in different ways. The performance was fun for the students, and also gave the teacher an opportunity to assess them individually.

The second example was at another mixed comprehensive school in the north of England, this time for students aged 13-19. This school based all its performing and composing on singing. The (new) head of music was a singer who thought that it was important that students sang extensively, and it did not occur to him that this might be a problem given that boys (in particular) entered the school just as their voices were changing. As the teacher did not think that he had a “problem”, there wasn’t one!

The two short examples that I will play you are of singing by entire classes of students aged 14. This school “bands” students according to what is thought to be their “ability”, which is assessed mainly through subjects such as English and mathematics. It had not occurred to the music teacher that students who were “less able” might sing less well than their peers. And so they didn’t, as you will hear!

The third example was at a comprehensive school in the middle of England, with students aged

² Mito, H. 2002; 2004.

³ Other music teachers visited the school to give instrumental lessons to a view students, mainly on orchestral instruments. Parents typically have to contribute to the cost of instrumental lessons.

⁴ Much effective music teaching in primary schools in England is given by teachers who lack confidence, rather than competence, in their ability to teach music, e.g. Mills, J., 1997, p. 29-35; Mills, J., 1995; 1996, p. 122-126; Mills, J., 1993; Mills, J., 1989, p. 125-138.

11-16. Unfortunately I do not have a recording that I can play to you. But I do have a photo, and you will see the joy with which a school student improvises alongside an undergraduate from the RCM, as they both work at an orchestral marimba.

Clearly, not all of the music education in the UK is as good as this.

How not to teach music musically

I don't believe that any teacher would *try* to teach music unmusically. But this has happened to most of us, at least occasionally. It certainly has happened to me. Over the years, through reflection on my own teaching as well as on other people's, I have come to the conclusion that the factors that lead to unmusical teaching include:

- published schemes of work
- bandwagons
- dogma
- not daring to be different
- the difficulty of analysing one's own teaching
- the difficulty of analysing one's own musical development
- underexpectation of students' musical development.

Published schemes of work

Of course, commercial schemes of work are not always a problem. But a teacher who, in effect, teaches lessons that were planned by other people, sometimes ceases to think about what they are doing. And a teacher who has ceased to think is not poised to adjust their teaching when a student responds particularly favourably, or particularly negatively. The cellist Pablo Casals once observed:

Every year the leaves of the trees reappear with the spring, but they are different every time.⁵

Lessons are like that too. They need to be re-created each time that they are taught. A lesson that was written for another class in another school will not necessarily work well elsewhere, and I rather

suspect that some of the lessons described in some published schemes of work have actually not been taught anywhere!

Bandwagons

Rudolf Radocy wrote:

Most American music educators do not follow learning theories and other developments in psychology closely, yet they often may follow educational fads or 'bandwagons', where an idea or school of thought becomes popular rapidly, as many people endorse it, often without careful consideration of what the idea really represents or implies⁶.

He gives the example of the so-called Mozart effect. Careful research⁷ has suggested that music training, in particular listening to the music of Mozart, may improve young children's ability to reason abstractly in some specific contexts. These findings were over-generalised, not only in the US, by members of the media, and some organisations with a commercial interest in the presence of music in education, and it was not long before special Mozart materials for use with children were being published, parents and teachers were deluging children with Mozart, and all sorts of people were claiming all sorts of educational benefits for music that may, indeed, be true⁸ – but which were certainly not proven. Some might ask whether this matters. If the end result of some – in effect – hysteria is that there is more music in education, then isn't that a good thing? Not necessarily. In addition to the intellectual dishonesty involved, which is at variance with the values that education generally attempts to instil in children, there is a danger that children's education may actually be harmed.

I recall a primary school where a very committed teacher, determined to do the best for her quite challenging class, was playing them Mozart during much of the time that she was teaching. Some of the students were visibly distracted by the music, and at times it was difficult for the students to hear the teacher's questions and instructions, and for the teacher to hear the students' responses. Moreover, the students were confused by being expected to talk when music was played during science lessons, for example, but told off for doing so in music lessons, and so their behaviour had deteriorated.

⁵ Corredor, J. M., 1956.

⁶ Radocy, R., 2001.

⁷ E.g. Rauscher, F. H.; G. L. Shaw, et al., 1993, p. 611. Rauscher, F. H.; G. L. Shaw, et al., 1997, p. 2-8.

⁸ Mills, J., 1998, p. 204-205.

It would be difficult to argue that any of this was enhancing students' education.

Dogma

When considering the main influences on curriculum development in music over the last century or so, it is sometimes possible to spot the following pattern:

Someone has a very good idea: the Kodaly concept, an approach to music education of the very highest integrity, would be a case in point.

Disciples grow up around that person, and the very good idea spreads.

The disciples attract their own disciples. These second-generation disciples may never meet the originator of the very good idea, or read anything that the originator has written: they copy what the first generation disciples do, without necessarily understanding why they do it.

The very good idea recedes behind the dogma that is developing. Teachers put particular ingredients into their lessons because these are part of the dogma, rather than because they relate to the very good idea. As the content of the curriculum becomes disconnected from the very good idea, practices develop that would be anathema to the originator, but which are still credited to the very good idea. An example would be the dogma, frequently credited to the Kodaly method (note the change of title from "concept" to "method" as the approach has become more dogmatic) that the songs first taught to children in England should use only the musical interval *soh-me*. In fact, Kodaly believed that children's first songs should be drawn from their culture. Hungarian folk songs are, I understand, frequently based on *soh-me*: English folk songs, and the music that English children hear as they grow up, are not.

The dogma becomes the focus. The disciples are replaced by gurus who train teachers to carry out procedures, without explaining what the procedures are *for*. Teachers feel that it is their fault that they do not understand what the procedures are for, and their confidence as teachers diminishes. They teach lessons that just consist of procedures, and that have not been planned to enable students to learn. The music education of many students suffers.

In due course, the dogma falls into disuse.

Some time later, someone has a very good idea...

Other examples of dogma include the use of pentatonic scales when students are composing, on the grounds that "everything will sound alright". If everything sounds alright, why bother? (In practice, some teachers in England use only one pentatonic scale: C D E G A.)

Sometimes teachers create their own dogma. An inspector recently told me of a lesson that she observed in a secondary school, one of the very few secondary schools in England that still teaches the descant recorder to all students. (Most secondary schools never did this, or gave up a long time ago, having observed that the descant recorder is not popular with many young people.)⁹ The inspector looked up from her writing and saw that the student next to her was playing not a recorder, but her ruler. She held the ruler like a recorder, resting it on her lip, and placing her left hand above her right hand, and with her fingers nicely curled and their tips resting on particular centimetre marks. She sat upright "so that she could breathe properly" and fingered the "notes" of the melody that the class was playing from the board.

Inspector: Why are you playing a ruler?

Student: Because I have forgotten my recorder.

[Inspector pauses to consider, and notices other students playing rulers, and one student playing a pen.]

Inspector: Why is that student over there playing her pen?

Student: That's what we do when we forget our rulers.

What is the point of all that?

Not daring to be different

Some of the most musically exciting music teaching that takes place in schools is idiosyncratic, and borne of the specific enthusiasms, expertise and interests of a particular teacher.

The jazz recorder work that I played earlier is an example of this. There are many other schools in England with an idiosyncratic curriculum that works well. I am thinking particularly of a school where all the 8 year olds learn to play jazz on harmonicas, and a secondary school, with no links with Russia, where large groups of students have learnt to play, and improvise upon, balalaika to a very high standard. I would not wish to discourage any of these schools.

But neither would I wish to encourage teachers who do not have jazz guitar as a *forté* to make it

⁹ The teacher who taught jazz recorder, see above, was one of those 'exceptions who prove the rule.'

compulsory throughout their school. Were I to do so, I would be in danger of introducing the next dogma.

The difficulty of analysing one's own teaching

It is not always easy to "stand outside" one's own teaching and analyse it. Teachers in the UK often require help with learning to do this.

The difficulty of analysing one's own musical development

Teachers in England often learnt to read staff notation at such a young age that they cannot imagine functioning without it. Consequently, they may want to teach it to children before they need it.

In *Music in the Primary School* I wrote:

Staff notation is simply a means of recording some types of western music. It is not a code that must be understood before any purposeful musical activity can take place. Some jazz musicians, and children learning the violin according to the Suzuki method, for instance, cannot read music. Some 20th century composers, including Luciano Berio, have occasionally found other forms of notation more appropriate to their purposes. And many musical traditions, such as [forms of] Indian music and gamelan music, make little or no use of any written notation, let alone staff notation. Thus the study of written notation is not relevant to all forms of music making, and much worthwhile musical activity in any musical tradition can take place without recourse to it. Some music is not staff-notatable: other music is not notated.

Consequently, children need not be taught to read music until they are ready to use it. And once they have learnt it, it need not become the only way of recording or accessing music. Children who have learnt to read music in conjunction with piano lessons, for instance, still benefit from opportunities to compose by ear at the piano, and on other instruments. There is a parallel here with spoken language. Children do not learn to read and write until they have been speaking for some time. And once they have learnt to read and write, they do not stop talking to each other.

Since I drafted that text, in 1989, I have observed music being taught in many primary schools, and other schools, and now have even stronger reservations about the use of staff notation. Thousands of students every year are confused by teachers well-intentioned, but misplaced, attempts to teach them to read rhythms and pitches. It is like teaching students to read before they have learnt to speak.

Teachers sometimes forget that they learnt to read music using an instrument, for example the

recorder or piano, which can make a sustained sound, and try to teach children partial truths such as that "a crotchet is twice as long as a quaver" using clapping. A crotchet clap sounds exactly the same as a quaver clap – it is only the silence after it that changes in length.

John Holt, in his classic book *How Children Fail*¹⁰ – first published as long ago as 1964 – wrote of a child: "What she needs is a broom to sweep out her mind ... If she could only forget nine tenths of the facts and rules she has all mixed up in her head, she might begin to learn something."

I think that many children in England who have been 'taught' to read music before they are ready, need a broom too.

Underexpectation of students' musical development

Underexpectation of what students can achieve is another obstacle to teaching music musically. Expect students to achieve the moon, and they will often achieve the stars. Expect them not to be able to do even the most basic of musical tasks, and they probably won't be able to do them, particularly if a teacher has communicated this sense of their hopelessness effectively. Underexpectation can arise for many reasons, including the use of published schemes of work that expect too little, or dogmatic approaches to teaching. It can arise also through weak diagnosis of students' achievement.

Teaching music musically

But I would not wish to end this talk by speaking of weak teaching and weak learning. There is much musical teaching of music in England and in the rest of the UK, and I am sure there is much musical teaching in all the countries where you live and work.

In *Music in the School* I wrote of:

Teachers who are teaching musically, [who] draw in students with their differing enthusiasms and backgrounds, and leave each of them at least slightly better for having been to a lesson. They teach through music (not just about music): students spend lessons making music, listening to music and reflecting on music. The teachers understand that all forms of notation are only a means to an end, that many ends do not require notation, and that some ends would be compromised by it. They have high expectations of their students: they organise lessons so that the sky is the limit, and do not oversimplify their teaching material. Their lessons

¹⁰ Holt, J., 1984.

are ones that they, personally, would quite like to attend. They are observant of the response of their class, and continually fine-tune their lessons to maximise the benefit to students, adjusting their expectations upwards, where this is appropriate.

I look forward to working with you, over the next few days, to increase the number of such teachers, and their influence, in all of our countries. In the UK, at least, we still have much to learn.

References

- CORREDOR, J. M. *Conversations with Casals*. London: Hutchinson, 1956.
- HOLT, J. *How children fail*. London: Penguin, 1984.
- MILLS, J. Can music really 'improve' the mind? *Psychology of Music*, v. 26, n.3, p. 204-205, 1998.
- MILLS, J. Generalist primary teachers of music: a problem of confidence. *British Journal of Music Education*, v.6, n.2, p. 125-138, 1989.
- MILLS, J. Knowing the subject versus knowing the child: striking the right balance for children aged 7-11 years. *Research Studies in Music Education*, n. 9, p.29-35, 1997.
- MILLS, J. *Music in the primary school*. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- MILLS, J. Primary student teachers as musicians. *Bulletin for the Council for Research in Music Education*, n.127, p. 122-126, 1995/1996.
- MITO, H. Performing at a transposed keyboard by absolute pitch possessors. *A world of music education research*. G. Welch and G. Folkestad. Göteborg, School of Music Education, Göteborg, Sweden, 2002.
- MITO, H. Role of daily musical activity in acquisition of musical skill. *Research for music education: the 20th seminar of the Isme research commission*. Las Palmas: J. Tafuri/Isme, 2004.
- RADOCY, R.. America. In: HARGREAVES, D. J.; NORTH, A. C. *Musical development and learning: the international perspective*. London: Continuum, 2001.
- RAUSCHER, F. H.; SHAW, G. L. et al. Music and spatial task performance. *Nature*, n. 365, p. 611, 1993.
- RAUSCHER, F. H.; SHAW, G. L. et al. Music training causes long-term enhancement of preschool children's spatial-temporal reasoning. *Neurological Research*, n.19, p.2-8, 1997.
- Research in Music Education*, n.127, p. 122-126, 1995/1996.
- SALAMAN, W. Personalities in world music education. *International Journal of Music Education*, v.12, n.7. John Paynter, p. 28-32, 1988.

Recebido em 15/08/2007

Aprovado em 20/09/2007

Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical

Jusamara Souza

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
jusa.ez@terra.com.br

Resumo. O artigo analisa os debates atuais sobre cultura e diversidade na América Latina e suas relações com a música. Os fenômenos musicais na contemporaneidade demandam a busca de novas perspectivas analíticas capazes de explicar as mudanças nas formas de fazer música que por sua vez trazem novas formas de educar musicalmente. As especificidades da América Latina podem contribuir para a crítica e renovação das teorias e metodologias da educação musical.

Palavras-chave: Educação musical, diversidade cultural, América Latina

Abstract. The paper analyses the contemporary debates on culture and diversity in Latin America and their relations with music. The musical phenomena in contemporary times demand the search to new analytic perspectives capable of explaining the changes in the ways of making music, which, on their turn, bring new ways to musically educate. Particularities of Latin America may contribute to critics and renovation of theories and methodologies of musical education.

Keywords: Musical education, cultural diversity, Latin America

Introdução

No momento em que o mundo vive uma intensa globalização e os conflitos tornam-se mais agudos, o tema da diversidade cultural vem suscitando inúmeros debates. As divisões territoriais, antes traçadas por critérios geográficos e geopolíticos, dão lugar a espaços culturais que são permanentemente modificados pela migração internacional e pela velocidade dos processos de informação e comunicação.

A América Latina é uma região que tem uma especificidade significativa nesse contexto atual. Ela é marcada não somente pelas diferenças geográficas, mas também pelas suas múltiplas manifestações culturais. A região vivencia diversos problemas e dificuldades econômicas, como a exclusão social crescente e o enfraquecimento de seus Estados. No

entanto, a especificidade sociocultural atual do continente latino-americano tem uma combinação contraditória, que, segundo o sociólogo mexicano, Lucio Oliver Costilla, localiza-se “entre uma intelectualidade que tem um elevado nível e a existência de movimentos sociais e políticos que atuam numa situação social explosiva”. Isso tem gerado amplas possibilidades para o desenvolvimento da sociologia latino-americana. (Oliver Costilla, 2005, p. 244).

Para a educação musical, como uma área que se comunica com as chamadas ciências sociais (Kraemer, 2000), a vinculação entre cultura e diversidade entra na pauta de debates, principalmente daqueles relacionados à criação de políticas públicas para o ensino de música. Definir em que medida

esses conceitos permeiam nossa área e refletir sobre este tema tão atual da perspectiva da educação musical é a proposta desse artigo. Para tal, o texto apresenta algumas questões em torno dos processos culturais envolvidos na música da América Latina, destacando a música brasileira.

Diversidade e cultura na América Latina

Durante o Seminário Internacional sobre Diversidade Cultural, realizado pelo Ministério da Cultura nos dias 27 a 29 de junho de 2007, em Brasília, o professor argentino Miguel Bartolomé questionou se era possível definir diversidade cultural ou se realmente seria possível trabalhar a categoria diversidade cultural pensando na diversidade dos países americanos. Uma das dificuldades estaria na pluralidade de tratamentos que o conceito pode adquirir, isto é, a diversidade pode ser vista através de diversos prismas. Isso permite, por exemplo, que as políticas públicas possam tratar de temas como a questão indígena ou do afro-descendente de modos extremos, podendo variar de uma abordagem intercultural até a manifestação de um neocolonialismo. Para evitar essa última posição, segundo Bartolomé:

É importante perceber como a apropriação e a troca entre culturas se desenvolvem, fazendo com que não seja possível, por vezes, afirmar um lugar social estático e permanente para o tratamento de certo grupo. As experiências culturais são necessariamente intercambiantes e fenômenos culturais desse tipo são comuns nos países americanos, podendo-se citar, por exemplo, as culturas nativas do México e as tradições religiosas dos povos andinos, que conjugam a sua raiz axiológica com a tradição cristã. (In: *Debatendo o conceito de diversidade cultural*. Disponível em: <<http://culturalivre.org.br>> Acesso em: 8 set. 2007).

Assim, quando “o apropriante e o apropriado terminam por coexistir”, não caberia apelar para “uma certa pureza dos povos originários e das tradições”, uma vez que essas manifestações culturais são transformadas ao longo da história. Um exemplo:

A cultura africana produziu relevantes exemplos dessa diversidade alcançada através da apropriação e transformação. A chegada de navios negreiros criou um tipo especial de comunidades etnolinguísticas na América. Esse é o caso dos Caribes Negros da Guatemala, resultado da mescla de nativos com descendentes africanos. E essas transformações não criam apenas novas práticas culturais, mas fazem surgir até mesmo novas aldeias e territórios, como ocorreu com os Quilombos brasileiros, definindo uma clara demarcação geográfica e política. (In: *Debatendo o conceito de diversidade cultural*. Disponível em: <<http://www.culturalivre.org.br>> Acesso em: 8 set. 2007).

Um outro exemplo trazido pelo autor é a diversidade indígena que se multiplica hoje na América Latina, surgindo novos contextos sociais provoca-

dos pelas imigrações em massa e a ocupação de povos distintos em certo território, como é o caso dos “brasiguaios” ou dos peruanos na Argentina.

Nessa direção, categorias como “indígenas” ou “afrodescendentes” seriam, segundo Bartolomé, “arbitrárias”, e “externas com relação à sociedade que designa” e geralmente “contemplam dentro de sua classificação uma pluralidade de práticas culturais”. No caso dos guaranis, essa denominação abrangeria “diversos grupos étnicos, atravessando vários estados constituídos”, o que mostraria a elasticidade desse conceito.

De outro lado, para compreender os múltiplos sentidos que a palavra cultura pode adquirir, vale a pena retomar uma breve genealogia do conceito (Souza, 2001a). A palavra, advinda do latim *cultura*, significava o “cuidado dispensado ao campo ou gado”, e no século XIII, na França, “uma parcela da terra cultivada” passando mais tarde, no século XVI, a significar não um estado mas uma ação, ou seja, o fato de cultivar a terra. A partir do Iluminismo, o termo cultura passa a ser empregado para designar “formação” ou “a educação do espírito”. A cultura torna-se, assim, uma espécie de “dado preexistente a qualquer forma de relação social. O indivíduo não poderia escapar à sua cultura (de origem) da mesma forma que ela não pode escapar de seus caracteres genéticos” (Cucho, 1999, p.228). Nessa concepção estigmatiza-se “um espírito natural e sem cultura”, fortalecendo a oposição entre “natureza” e “cultura”.

Contra o universalismo uniformizador do Iluminismo, Herder, na Alemanha do século XIX, acreditava na diversidade de culturas. Nessa concepção, cada cultura é dotada de particularidades que se expressam através da língua, das crenças, dos costumes e da arte. Conforme mencionado em Souza (2001a), Herder acreditava que cada povo, através de sua cultura própria, tem um destino específico a realizar, pois cada cultura expressa à sua maneira um aspecto da humanidade. Sua concepção de cultura, caracterizada pela descontinuidade, não excluía, no entanto, uma possível comunicação entre os povos. Com essa visão, Herder pode ser considerado um precursor do relativismo cultural, ou seja, a crença das singularidades das culturas. (Souza, 2001a, p. 23).

Ainda sob a influência do nacionalismo, o conceito de cultura vai se ligando cada vez mais ao conceito de “nação”, como escreve Cucho (1999), “a cultura aparece como um conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais que constituem o patrimônio de uma nação, considerado como adquirido definitivamente e fundador de sua unidade” (p. 73).

Dessa forma, o conceito foi oscilando entre uma acepção universalista e particularista. Há que se considerar, portanto, que cultura, como um conceito móvel e multidimensional, está continuamente sendo revisado.

Diversidade musical na América Latina: o caso Brasil¹

Para explicar as dinâmicas culturais contemporâneas na América Latina, Garcia Canclini (2000) propõe o termo culturas híbridas entendidas como “procesos socioculturales en los que estructuras o prácticas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas” (p. 62). O autor explica:

La latinidad siempre fue una construcción híbrida, en la que concluyeron las contribuciones de los países mediterráneos de Europa, lo indígena americano y las migraciones africanas. Actualmente, esas fusiones constitutivas de lo latino-americano se amplían en interacción con lo anglo por la voluminosa presencia de migrantes y productos culturales latinos en Estados Unidos. Más allá, lo latino interactúa y se remodela también en diálogo con culturas de Europa y aun de Asia. (García Canclini, 2000, p. 60).

Embora o Brasil também tenha a diversidade como um elemento fundante em suas culturas, o nacionalismo das décadas de 1930 e 1940 procurou construir uma identidade unificadora na qual pouco se percebia as diferenças dos elementos constituintes da nação. Isso pode explicar a cristalização de duas visões que hoje fazem parte do imaginário sobre o Brasil e por consequência da música brasileira. Por um lado o mito da convivência racial pacífica entre brancos, negros e ameríndios, uma suposta “democracia racial”, baseada na percepção da miscigenação como processo harmônico que hoje tem sido questionada por vários teóricos². Por outro, a visão de uma intensa musicalidade de seu povo e do Brasil como um “país do som”, um “lugar onde mais se faz música no mundo”.

Esses estereótipos permeiam os discursos sobre a música brasileira, tanto no Brasil como no exterior. Lucas (2000), analisando a representação da música brasileira na mídia norte-americana, vê na mistura étnica considerada como “responsável pela intuição musical do povo, pela autenticidade folclórica da criação musical brasileira”, um discurso que “reproduz em primeiro lugar a razão do nacionalismo de Estado, principal articulador e susten-

táculo de uma identidade brasileira perante outras culturas”. E, em segundo, um discurso que “reatualiza o tema da divisão intelectual do trabalho entre o primeiro e terceiro mundo, entre os que pensam e os que sensorializam o real, o que, aliás, corresponde à concepção emotiva da música na cultura ocidental” (Lucas, 2000, p. 2).

A representação de música brasileira é fundamentada não só na idéia da mistura étnica, mas também se assenta na hierarquia e assimetria da cultura musical do colonizador europeu sobre a do africano e indígena, uma herança dos estudos evolucionistas provenientes das teorias raciais do século XIX. Assim, por exemplo, o “suposto primitivismo dos povos africanos ou de origem afro” serviria para “o entendimento das músicas africanas calcado só na sua dimensão rítmico-percussiva e do seu apelo corporal imediato” (Lucas, 2000, p.2).

Atualmente falar sobre a música brasileira significa incluir várias formas de pensar e fazer música influenciadas por várias culturas. Por isso, seria mais adequado falar sobre “músicas brasileiras” que vão além do samba e bossa nova, internacionalmente divulgados pela indústria fonográfica.

Com os efeitos da economia, migrações e globalização dos meios de comunicação, as atividades interculturais têm sido intensificadas entre as diferentes regiões do país. Assistimos a um processo de fusão entre as diferentes culturas musicais como, por exemplo, entre o samba e o rap. No entanto, apesar da internacionalização do repertório musical, algumas manifestações musicais insistem em manter suas diferenças locais, como a capoeira.

Pensar sobre a música brasileira hoje significa analisar as trocas culturais que hoje atravessam o país e que fazem com que os limites entre litoral/sertão ou morro/asfalto se dissolvam. Dessa forma, a música brasileira produzida nos últimos anos parece distanciar-se definitivamente das oposições entre música culta e música popular. Os criadores e intérpretes da atual música popular brasileira tornam-se intérpretes privilegiados do nosso cotidiano. Como cronistas, cantam as questões de seu tempo e espaço.

A música do Brasil também lida com o híbrido e com o desfazimento de fronteiras que marca a cultura produzida na contemporaneidade. Três ques-

¹ Parte das idéias discutidas nesse item foi publicada no capítulo Outras escutas da música brasileira, In: Pannizzi, Wrana; MIX, Jorge. (Org.). *Brasil desde Porto Alegre*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

² Ver Soares 2002; Quintero-Rivera, 2000, entre outros.

tões parecem estar presentes. A primeira delas seria um estilo musical que partindo do local busca o global e vice-versa. Um exemplo seria a produção musical de Carlinhos Brown. A origem de seu trabalho está no Grupo Olodum, um grupo de percussão que hoje tem uma importante projeção internacional. Na gravação da música "No woman no cry" com Jimmy Cliff, o cantor mostra a relação que a cultura local pode ter com a produção global. Utilizando uma tecnologia de ponta, Carlinhos Brown cria um ritmo, a timbalada. São as peculiaridades locais que fazem dessa música o inédito e por conseqüência o sucesso. Ele afirma em uma entrevista:

Eu não faço a música intelectual ou didática ou literalmente construída. O que faço é música dos excluídos. Só que dentro de toda burrice, de toda ignorância, existe bom gosto. Nós também nos interessamos por Voltaire, Schumann, Beethoven, Jean-Michel Basquiat. (apud Resende, 2002, p. 147-148).

O conceito de culturas híbridas, proposto por Garcia Canclini, ajuda a compreender essa "heterogeneidade multitemporal de cada nação" que aparece na música de Carlinhos Brown. As novas tecnologias permitem a mistura dos saberes cultos e populares, quebrando a aura em torno da "grande música". Carvalho (1999) descreve:

hoje em dia os meios massivos permitem um aumento considerável do consumo musical e a distinção de classe, ainda que não inteiramente eliminada, começa a dar lugar a um clima mais cosmopolita, estimulando o convívio de estilos musicais formalmente muito distintos entre si, mas comensuráveis enquanto partes de um mesmo universo midiático que homogeneiza o impacto sensorial da música. (Carvalho, 1999, p. 56).

A segunda questão para a atual música brasileira é o desmanche das fronteiras. Analisando a cultura latino-americana, Garcia Canclini (2000, p.76) vê a manutenção das especificidades étnicas como "recursos para resistir o modificar la globalización y replantear las condiciones de hibridación". Dessa forma seria possível, por exemplo, reconhecer a cultura local por todo o país através de sua produção discográfica. Essas novas configurações, como resultado da produção musical global, traz uma importante perspectiva para discutir as tradicionais dicotomias. Ou seja, as culturas musicais escapariam de esquemas binários de classificação como popular/erudito, centro/periferia ou escrito/oral (Garcia Canclini, 2000, p. 79).

Como exemplo podem ser mencionados os novos movimentos da música nordestina, destacando-se Lenine, Chico César, Carlos Malta, Zeca Baleiro entre outros. Na visão de Rodrigues (2000), "os sons que eles produzem são enraizados na vastidão do

sertão do Brasil, com seus cantos de feiras, cegos, sanfonas, rabequeiros, circos mambembes e bumba-meu-boi." Considerados como "novos porta-vozes de um país muito musical", eles conseguem "a magia de rimar sertão e globalização". Assim, funcionam como antenas, captando sem preconceitos os sons novos que vêm do país e do mundo. São capazes de defender a "prosmicuidade da música" onde se permite misturar "o samba, funk e rap".

Um outro exemplo dessa geração é o pernambucano Chico Science, que lança o movimento manguê beat. O manguê é visto como uma terra fértil pela troca incessante de matéria orgânica entre o doce, da água dos rios e o sal da água do mar. Uma metáfora, portanto, da necessidade de intensificar as trocas culturais.

Esses grupos adotam um hibridismo muito grande de instrumentos eletrônicos e autóctones e até mesmo latino-americanos. Reinterpretam fragmentos de ritmos tradicionais e de outros que adquirem por outras regiões do Brasil e do mundo, distorcendo-os pelos sons da guitarra. Para Moacyr dos Anjos, são os primeiros sinais da ruína da "invenção do nordeste": um discurso de mais de um século que formula uma percepção provincial oposta ao seu "outro", o sul. Este movimento configura uma identidade cultural nordestina que legitima e representa aquele espaço não mais ligado ao regionalista ou tradicionalismo. Uma resposta, portanto, à folclorização acrítica de ritmos e melodias nordestinas. Para outros essa novidade musical traz "talvez a idéia mais madura do que seria a identidade cultural nordestina na contemporaneidade".

Vários outros grupos têm trabalhado nessa direção, misturando ritmos trazidos por escravos com rodas como, por exemplo, o congado mineiro, de tradição portuguesa religiosa com percussões não convencionais como o grupo mineiro Uakti; ou a fusão de ritmos jamaicanos com maranhenses como o faz Lenine.

A terceira e última questão para a atual música brasileira é o entendimento das músicas da periferia dos grandes centros urbanos, ou seja, práticas musicais que integram o cotidiano de crianças e jovens excluídos do mundo institucionalizado. Como a música está presente? Que sentido tem a música para essas pessoas que vivem na periferia? Que elementos musicais integram seu cotidiano, que processos utilizam informalmente para aprender música e quais os aspectos relevantes destas práticas?

Entre as pesquisas desenvolvidas em Porto Alegre, aparecem como tema os músicos de ruas

(Gomes, 1998), os rappers e hip hoppers (Fialho, 2003), os DJs (Araldi, 2004), meninos e meninas em situação de rua (Muller, 2000), as oficinas de música (Stein, 1998), a aprendizagem musical em escolas de samba (Prass, 1998 e 1998;1999) jovens que em seu tempo de lazer estudam a música sozinhos (Corrêa, 2000) ou em bandas (Souza et. al, 2003).

Entre as práticas musicais de adolescentes, tem sido crescente o surgimento de bandas com objetivo de tocar um repertório que está disponível nos meios de comunicação. Pelos relatos de professores em escolas e divulgação em programas de televisão estima-se que o número de bandas existentes somente em Porto Alegre seja superior a quinhentos.

A cultura hip hop³, por sua vez, é um fenômeno que se expande nas periferias dos grandes centros urbanos. Marginalizados e excluídos estes grupos constroem uma identidade marcada pelas experiências vividas, tais como o desemprego, o preconceito social e racial, as precárias condições de moradia, saúde e educação, o narcotráfico e o crime. Em suas letras está explicitada uma temática social que reflete a condição em que vivem.

Estes fenômenos mostram que as chamadas práticas educativas não-formais e não-convencionais são consideradas como um aspecto importante nos países latino-americanos.

O lugar do educador musical

Hoje assistimos a uma proliferação de debates sobre cultura e diversidade. Seja nos espaços da mídia, das políticas públicas ou das discussões científicas de outras áreas. Refinar esses conceitos, participar das discussões contemporâneas e entender os sentidos que diversidade e cultura adquirem no campo da música pode ajudar-nos a identificar nossos desafios. Como educadores musicais precisamos adequar nossas representações e práticas pedagógico-musicais coerentes com o nosso papel social nesse continente.

O continente latino-americano é constituído por diversas realidades musicais e o diálogo entre

elas precisa ser estimulado, promovido e sustentado. Aqui, a diversidade é a norma e não um simples fenômeno de conjuntura. Portanto, é preciso tratar o diferente com compreensão e não apenas com tolerância. A música, por estar conectada a etnicidade, ideologia, religião, sexualidade, pode aumentar nossa compreensão do mundo. Ela pode ajudar a compreender quem somos e, assim, nos comunicar com os outros.

A educação musical, como as outras ciências, tem sido afetada pelas novas situações e fenômenos sociais já mencionados como a revolução técnico-científica, os processos de globalização, a revalorização das comunidades locais e dos grupos étnicos e o papel determinante do indivíduo e suas necessidades.

A área acompanha essas mudanças, na busca de novas perspectivas analíticas capazes de explicar o ritmo de mudanças contemporâneas. Dois congressos da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), realizados em Belém (PA), em 2000⁴, e em Uberlândia (MG), em 2001⁵, mostram essa preocupação. Vimos acumulando conhecimento nesse âmbito, visto as contribuições de pesquisadores nos referidos encontros. Outras contribuições podem ser encontradas nas produções individuais (Souza, 1997, 2001b; Travassos, 2001)

Mais recentemente, outras temáticas ficaram na ordem do dia como os projetos sociais relacionados com a exclusão social e busca de uma melhor qualidade de vida, onde a música adquire um papel central (Kleber, 2006), a co-educação musical entre adultos e jovens (Ribas, 2006) e sociabilidades em educação musical (Gonçalves, 2007).

Pelas particularidades da América Latina a educação musical pode ir mais longe. Pode-se aprofundar a reflexão sobre as diferentes questões que se apresentam como objeto de estudo como o papel das etnias e dos movimentos regionais, entre outros. Estabelecer a relação dos estudos particulares com a dinâmica da totalidade social poderá contribuir para o avanço na elaboração de uma teoria social da educação musical.

³ Essa cultura engloba a expressão plástica do grafitti, os movimentos corporais do break, as rimas do Mcing - poeta cronista da periferia, e as composições sonoras dos DJ's.

⁴ Trata-se do IX Encontro Anual da Abem, que teve como o tema "Currículos de música e cultura brasileira".

⁵ O tema do X Encontro Anual da Abem foi "Educação musical hoje: múltiplos espaços, novas demandas profissionais".

Referências

- ARALDI, Juciane. *Formação e prática musical de DJs: um estudo multicaso em Porto Alegre*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.
- CARVALHO, José Jorge de. Transformações da sensibilidade musical contemporânea. *Horizontes Antropológicos: música e sociedade*, Porto Alegre, ano 1, n.1, p. 53-91, 1999.
- CORRÊA, Marcos. K. *Violão sem professor: um estudo sobre processos de auto-aprendizagem musical com adolescentes*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.
- CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Traduzido por Viviane Ribeiro. Bauru: Edusc, 1999.
- DEBATENDO O CONCEITO DE DIVERSIDADE CULTURAL. Disponível em: <<http://www.culturalivre.org.br>> Acesso em: 8 set. 2007.
- FIALHO, Vânia. *Hip Hop Sul: um espaço de formação e atuação musical*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- GARCIA CANCLINI, Nestor. Notícias recientes sobre la hibridación. In: BUARQUE DE HOLANDA, H.; RESENDE, B. (Org.): *Artelatina: cultura, globalização e identidades*. Rio de Janeiro: Aeroplano/Mam-RJ, 2000. p. 60-82.
- GOMES, Celson Henrique Sousa. *Formação e atuação de músicos das ruas de Porto Alegre: um estudo a partir dos relatos de vida*. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.
- GONÇALVES, Lilia Neves. *Educação musical e sociabilidade: um estudo em espaços de ensinar/aprender música em Uberlândia-MG nas décadas de 1940 a 1960*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese (Doutorado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.
- KLEBER, Magali. *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. Tese (Doutorado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.
- KRAEMER, Rudolf Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Traduzido por Jusamara Souza. *Em Pauta*, Porto Alegre, n. 16/17, p. 50-73, 2000.
- LUCAS, Maria Elizabeth. *Wonderland musical: notas sobre as representações da música brasileira na mídia americana*, 2000. Disponível em: <<http://www2.uji.es/trans/trans2/Lucas.html>> Acesso em: 01 jun. 2001.
- MÜLLER, Vânia. *A música é, bem dizê, a vida da gente: um estudo com crianças e adolescentes em situação de rua na Escola Municipal de Porto Alegre - EPA*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.
- OLIVER COSTILLA, Lucio. O novo na sociologia latino-americana. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 7, n.14, p. 244-273, jul.-dez. 2005.
- QUINTERO-RIVERA, Mareia Q. *A cor e o som da nação: a idéia de mestiçagem na crítica musical do Caribe Hispânico e do Brasil (1928-1948)*. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2000.
- PRASS, Luciana. *Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os Bambas da Orgia*. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- PRASS, Luciana. Saberes musicais em uma escola de samba (ou por que “ninguém aprende samba no colégio”). *Em Pauta*, Porto Alegre, n. 14-15, p. 5-18, 1998;1999.
- RESENDE, Beatriz. Ruidos da música popular. *Apontamentos de Crítica Cultural*, p. 121-169, 2002.
- RIBAS, Maria Guiomar. *Música na educação de jovens e adultos: um estudo sobre práticas musicais entre gerações*. Tese (Doutorado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.
- RODRIGUES, Lia Imanishi. A nova música popular brasileira. *Reportagem*. ano II, n.14, p.27-50, nov. 2000.
- SOARES, Astréia. *Outras conversas sobre os jeitos do Brasil: o nacionalismo na música popular*. São Paulo: Annablume/Fumec, 2002.
- STEIN, Marília A. *Oficinas de música: uma etnografia dos processos de ensino e aprendizagem musical em bairros populares de Porto Alegre*. Porto Alegre: UFRGS, 1998. Dissertação (Mestrado em Música), Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.
- SOUZA, Jusamara. Transformações globais e respostas de Educação Musical. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 6., 1997, Londrina, Anais... 1997, p. 68-84.
- SOUZA, Jusamara. Currículos de música e cultura brasileira: mas, que concepções de cultura brasileira? *Revista da Fundarte*, Montenegro, v. 1, n.1., p. 22-25, jan. 2001a.
- SOUZA, Jusamara. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais: re-configurando o campo da educação Musical. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., 2001b, Uberlândia, Anais..., Uberlândia: Abem, 2001b, p. 85-92.
- SOUZA, Jusamara et al. Práticas de aprendizagem musical em três bandas de rock. *Per Musi*, Belo Horizonte, v. 7, p. 68-75, 2003.
- SOUZA, Jusamara (Org.). *Música, cotidiano e educação*. Porto Alegre: Programa de Pós- Graduação em Música, 2000.
- TRAVASSOS, Elizabeth. Etnomusicologia, educação musical e o desafio do relativismo estético. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 10., Uberlândia, Anais..., Uberlândia: Abem, 2001.

Recebido em 08/09/2007

Aprovado em 28/09/2007

Diversidad musical como desafío

Ana Lucia Frega

Universidad CAECE, Buenos Aires, Argentina
analucia@satlink.com

Resumen. El proceso conocido como “globalización” genera situaciones de hecho que merecen una reflexión profunda desde el punto de vista de las enseñanzas musicales. En efecto, parecería que la constitución de un *mito* respecto de esta realidad de la contemporaneidad – ya fuera aquél de carácter favorable o desfavorable para los procesos educativos – que lo constituya en la causa total de todos los problemas socio-culturales actuales puede ser visto como un reduccionismo sobre-simplificador. En este trabajo, se reflexionará sobre el tema, postulándose que, posiblemente, un retorno conceptual a las nociones de “universales” a la luz de la antropología de la música más actualizada, podría ser un camino para hacer que la educación “en” la diversidad pueda ser recorrida didácticamente como un *desafío*, en lugar de presentarse como un *dilema*.

Palabras-clave: cultura, diversidad, música

Resumo. O processo conhecido como “globalização” gera situações que merecem uma reflexão profunda do ponto de vista do ensino musical. De fato, pareceria que a constituição de um *mito* a respeito desta realidade da contemporaneidade – e fora aquela de caráter favorável ou desfavorável para os processos educativos – que se constitua na causa total de todos os problemas sócio-culturais atuais, poderia ser visto como um reducionismo super-simplificador. Neste trabalho, se refletirá sobre o tema, postulando-se que, possivelmente, um retorno conceitual às noções de “universais” à luz da antropologia da música mais atualizada, poderia ser um caminho para fazer que a educação “na” diversidade possa ser recorrida didaticamente como um *desafio*, em lugar de apresentar-se como um *dilema*.

Palavras-chave: cultura, diversidade, música

Hemos logrado una integración significativa en lo tecnológico y económico, *pero estamos atrasados en lo ético y en el valor de la diferencia. Necesitamos que la globalización esté orientada a una sensibilidad mucho más planetaria, abierta a una conciencia clara de la interdependencia entre partes de un mundo que tiene su riqueza en la diferencia y no en la homogeneidad.* (Dr. Santiago Kovadloff, Diario La Nación, Buenos Aires, 6 ago. 2007, p. 12).

Introducción

Globalización como desafío, no como dilema

Deseo enfocar así el tema de la diversidad. En el epígrafe elegido, la clara definición del filósofo ubica fuerte y sintéticamente el verdadero “nudo” del tema que nos ocupa en esta mesa redonda.

Sabemos todos que mucho se habla, casi hasta el hartazgo, de los temas de la globalización, casi como si fuera tema nuevo. Los muchas veces livianos análisis de los llamados “estudios culturales” hacen pensar que es éste un nuevo proceso en el devenir de la Humanidad, olvidando que:

Siempre ha habido 'tendencias' que han buscado imponerse de manera homogénea;

Siempre ha habido procesos de 'fusión' entre las distintas músicas propias de los diversos grupos de pertenencia de los individuos. (Reynoso, 2006a).

Quienes nos ocupamos de los temas del Arte y su enseñanza estamos familiarizados con reflexiones acerca de este tema que, por parecer "problema" amerita su contemplación en nuestro encuentro de hoy.

Por cierto, una reflexión rápida nos lleva a recordar que en muchos sentidos, los conocimientos que hemos recibido en los procesos de colonización, en ésta y otras partes del mundo, han constituido formas de "globalización" en la medida en que significaron el aprendizaje de informaciones y modas propias de otras zonas geográficas (Europa) y que fueron impuestas sobre los saberes y haceres locales.

En otros tiempos, esto era llamado transculturación, siendo éste sólo uno de los vocablos que utilizan los especialistas, ya sean antropólogos, musicólogos o etnomusicólogos.

Los temas de la economía y del poder no son nunca ajenos a estos procesos, en los que la *dominación* de la vida de las colonias en todos los aspectos, especialmente los *culturales*, se distinguía como una conducta aceptada por impuesta generalmente por la fuerza.

Hoy en día, las reacciones ante intentos hegemónicos tienden a ser menos mansas, lo que constituye una posibilidad de desafío educativo que apunta al crecimiento en la aceptación de la diferencia de valores entre los distintos bienes culturales de diferentes grupos de pertenencia, sean estos etnias, naciones o sub grupos culturales: jóvenes, hip hop, tradicionalistas, etc.

No es éste tema simple y deseo hacer aquí algunos aportes que pueden colaborar a adoptar estrategias ante un *desafío*, evitando la tristeza del *dilema*, concepto que tiene a crear situaciones emocionales de frustración o desesperanza.

En primer término, no todas las expresiones del ser humano alcanzan los mismos niveles de desenvolvimiento en complejidad. Por ello, hay manifestaciones más accesibles que otras, no solamente por la complejidad perceptiva que implican, sino por la función que tienen o han tenido en las situaciones culturales y cronológicas en que han tenido lugar.

Por la importancia de la educación artística en estos temas es que, en Francia por ejemplo, y por la Ley n. 88-20, del 6 de enero de 1998, en su artículo primero, se afirma lo siguiente:

Las enseñanzas artísticas contribuyen al desarrollo de las aptitudes individuales y a la igualdad de acceso a la cultura. Favorecen el conocimiento del patrimonio cultural así como su conservación y participan del desarrollo de la creación y de las técnicas de expresión artísticas.

Se refieren a la historia del arte y a la teoría y la práctica de las disciplinas artísticas, en particular la música instrumental y vocal, las artes plásticas, el teatro, el cine, la expresión audiovisual, las artes del circo, del espectáculo, de la danza y de las artes aplicadas.

Las enseñanzas artísticas son parte integrante de la formación escolar primaria y secundaria y son igualmente el objeto de enseñanzas especializadas y superiores.

La claridad de esta formulación enuncia lo que una nación con larga historia todavía espera y pone en manos de la educación artística en materia de Patrimonio Cultural, en sus diversidades regionales, integración de grupos de inmigrantes, reacciones ante monopolios de formas culturales impuestas por los medios TV, cine y música, sobre todo.

La lectura de las noticias cotidianas demuestra – sigo con Francia – que la integración, en su aspecto de aceptación de diferencias de equivalente valor, no está resultando fácil. Más razón para dar cabida a la recomendación expresada en la Ley.

La Unesco, por su parte y en la voz del su Director General Koïchiro Matsuura, sostiene en el discurso dado el 28 de enero de 2000 en la sesión del Secretariado Internacional de Educación:

Hoy, en un mundo amenazado e, inclusive, *dominado por la globalización*, la visión de la Unesco acerca del rol de la educación integrada en lo ético, social, económico, cultural y del entorno, ofrece una aproximación circular que permite salir al encuentro de este "mundo que aprende". *Esta aproximación enfoca el conocimiento como una forma de alcanzar dignidad humana, conocimiento de sí mismo y auto estima para todos*. No iguala la educación con la "instrucción"; no se limita a la adquisición de una habilidad. Su función (de la educación) es ayudar a cada individuo a responder y adaptarse rápidamente al panorama social y económico en cambio permanente. Estoy seguro de que – con este enfoque holístico – la Unesco está particularmente bien equipada para responder a las necesidades educativas del siglo XXI.

¿Es, entonces, la globalización apremiante, estimulada por el avance tecnológico que ha decuplicado la posibilidad de acceso al conocimiento, más un desafío que una catástrofe? Sinceramente, creo que si.

No será fácil. No significa el abandono de la lenta y profunda tarea del aprendizaje. No elimina las diferencias: solo se constituye en el desafío que significa, por ejemplo,

- poder realizar “on line” la visita a un museo ubicado... muy lejos de nuestro lugar de residencia, por medio de alguno de los sitios disponibles en internet.

- O ver, por televisión, la transmisión de un concierto, especialmente interesante cuando vivimos en una población pequeña, con ninguna posibilidad – o poca – de hacerlo en vivo.

- Sobre todo, en esas circunstancias, que son muchas, en las que la única posibilidad de saber de la existencia de algo – por remoto o poco frecuente – es la escuela.

Esa escuela que, desde su establecimiento como acceso posible para todos y todas, es el lugar propio para la conservación, transmisión y generación de valores culturales.

Si la escuela no abdicara de su función, si el maestro ejerciera con determinación su función de orientador/educador – no solamente instructor – proponiendo experiencias expresivas que revitalicen el ciclo de *sentir-expresar-gustar-valorar-comprender*, superando las pequeñas ofertas de lo solo comercialmente interesante y rescatando lo que, en esos circuitos, tiene valores de forma y contenido, estará formando sujetos maduros, capacitados para ese “cambio permanente de velocidades” (como al manejar un auto) que la cultura contemporánea nos está exigiendo día a día.

Apunto a continuación algunas “antinomias” que suelen confundir al docente de música, especialmente en el marco de las enseñanzas generales:

- *música* popular versus académica,
- o *música* de hoy versus *música* de ayer,
- o *música* divertida o joven versus *música* obsoleta.... o de viejos... o aburrida.

Por razones de orden metodológico, corresponde compartir algunas definiciones respecto de estos temas ya que el ámbito de la cultura – y por ende el del pluralismo cultural en su dimensión de *diversidad* – exige pureza de enfoques y acuerdos como punto de partida de cualquier intento sistemático de carácter pedagógico-didáctico.

Se asume como definición de cultura, siguiendo las tendencias antropológicas contemporáneas: “Total o suma de los saberes del hombre”

Este total o suma abarca e incluye desde las creencias, principios e ideas que – más o menos explícitamente – cohesionan a una sociedad/ grupo de pertenencia venimos diciendo en este contexto – , hasta los hábitos, costumbres, técnicas y conocimientos que facilitan la supervivencia de los seres humanos y su intercomunicación.

Las artes son parte significativa de la cultura, en tanto expresan sentimientos, ideas y/o creencias, además de constituir situaciones socializantes de diverso tipo.

Hoy, se vive inmerso en un mundo notablemente pluricultural al menos en potencia, incluso “globalizado” como se señaló más arriba, con las ventajas y las desventajas que esto supone lo que está generando dudas al docente de música de la educación general, con respecto a qué debe y puede enseñar, es decir, utilizar en sus intervenciones didácticas en la escuela. A veces las formulaciones se expresan como sigue:

¿folklore o música académica?

¿tradición local o importada?

¿música de hoy o de ayer?

Corresponde aquí preguntarse: ¿es, el de hoy, un mundo pluricultural auténtico?

El sólo hecho de enunciar la primera pregunta: ¿folklore o música académica?

Debe ser contestada *neutralizando* la opción ¿ por qué O..O..?

Porque hoy se piensa que, debido al convencimiento de que todos los seres humanos merecen, por el hecho sólo de ser, *equivalentes posibilidades* de crecimiento y ampliación de sus campos vitales, es importante que quien viva el folklore musical en su entorno inmediato, pueda prepararse además para la frecuentación de la *música* académica: sus posibilidades de expansión comprensiva *no* deberían ser limitadas a priori.

Los medios: radio, TV, video, disco, casete, celulares, DVD... están al alcance de casi todos a bajos costos y facilitan que, prácticamente, todos los seres humanos tengan acceso posible a las *músicas* más diferentes. Ahora bien: lo académico y

lo folklórico constituyen códigos simbólicos diferentes, aunque no excluyentes.

Se necesita una preparación diferente en la apreciación de cada una de estas *músicas*. Uno de los ámbitos ideales y apropiados para esta clase de preparación en la clase de música en el sistema general de educación de nuestros países de la región.

La segunda de las preguntas: ¿tradición local o importada?

Marca otra aparente disyuntiva que no debería ser tal, como venimos comentando: el disco, MP3 y 4, la radio, la TV y el casete, el celular, están casi omnipresentemente en todos los rincones del planeta, casi ya, se acaba de recordar.

Con el avance de la tecnología de la comunicación – las autopistas informáticas – las fronteras de acceso a los bienes así catalogados prácticamente no existirán. Por ello, todas las manifestaciones musicales pueden, y de hecho lo hacen, llegar a los lugares más distantes de sus puntos de origen.

Pero hay que saber que las diferencias deben ser preservadas, porque el riesgo de las homogeneizaciones a ultranza siempre está presente.

El tercer interrogante: ¿música de hoy o de ayer? es decir, ¿sincronismo o diacronismo?, también tiene respuestas que pasan por la tecnología: ¿Gregoriano o Ligeti?... ¿Villa Lobos o Nore?... ¿Bach o Stockhausen?. Otra disyuntiva falsa, que las intervenciones educativas de desarrollo de las capacidades perceptivas y simbólicas sabe como ir orientando.

Toda esta *música* está hoy aquí como posibilidad. La tecnología mencionada pone a la disposición del oyente de hoy una magnitud enorme de *músicas*, cuya diversidad implica la necesidad del cultivo de habilidades auditivas y apreciativas flexibles e informadas. Es ésta claramente una posibilidad que debe ser contemplada nel sistema general de educación musical.

Superado hoy, al menos en el plano teórico, el antiguo prejuicio centroeuropeo de la supremacía de la *música* occidental /académica, religiosa, incluso popular (como mejor o más evolucionada) sobre todas las otras del mundo – se amplía entonces el espectro de los saberes y haceres que las propuestas educativas deberían satisfacer, sobre todo en el terreno de la educación general.

- Por ejemplo: la audición analítica de una obra de los Beatles permite ubicar técnicas

armónicas y formales propias de J. S. Bach; entonces, la interrelación *música* popular-académica se hace evidente: hay contrapunto, tonalidad, forma en las obras populares contemporáneas. Referencias diacrónicas de los Beatles son Palestrina y Bach. Mas, también diacrónicas, las polifonías tibetanas o las del noroeste argentino.

- Otro ejemplo: “Curlew River”, obra de Benjamin Britten, es una creación cuya audición permite enfocar los criterios y las técnicas eclécticos que caracterizan la expresión del artista contemporáneo: los rígidos moldes formales, tonales y tímbricos, vigentes muchas veces a lo largo de siglos, hoy se yuxtaponen, se convalidan recíprocamente cuando la sabiduría de la creación les da sentido.

Sigue otro aporte. Me referiré al tema de los universales de la música, considerándolos herramienta conceptual de aplicación didáctica.

En un trabajo de mi autoría para plenario, en 1988, ante la XVIII Conferencia Internacional de la Isme (International Society for Music Education), llamé la atención de los colegas sobre el concepto de *rasgos comunes* entre las *músicas* del mundo. Medité, mientras escuchábamos ejemplos que también cantamos, sobre la existencia homogénea de rasgos de-finitorios del material musical, sea cual fuera el lugar y/o la cultura de pertenencia: el sonido, materia prima, es frecuencias, duraciones, timbres intersectados.

El hecho sonoro se “define” en el espacio/tiempo perceptivo por rasgos que se reiteran. Lo afectivo-social, que define el cómo expresivo y significativo del hacer musical, varía. Cambia la incidencia afectiva y social. Hay pluralismo.

El tema central de dicho encuentro de la Isme fue A world view of music education, es decir una mirada de la educación musical desde el mundo o el globo.

Es significativo, para ir culminando estas ideas, recordar que el nombre de mi ponencia fue:

The universals of Music: an approach from Latin america, es decir Los universales de la música, una aproximación desde Latinoamérica. (insisto, en 1988, hace casi veinte año).

Esta noción – por algunos momentos descartada por la etnomusicología demasiado localista, siempre a la defensiva ante tanto acendrado centroeuropeismo, está siendo sabiamente retomada por

antropólogos y estudiosos de la talla de Wallin, Merker y Brown (en Reynoso, 2006a), cuando reflexionan:

La idea de los universales no hace sino poner a toda la humanidad en el mismo plano, actuando como una salvaguardia biológica contra las nociones etnocéntricas de superioridad musical. En este acto de equilibrio entre las constricciones biológicas y las fuerzas históricas, la noción de universales musicales meramente proporciona un foco en la unidad que subyace a la gran diversidad presente en los sistemas musicales de todo el mundo, y atribuye esa unidad a constricciones neuronales... Es lisa y llanamente erróneo decir que una demostración de universales musicales niega en alguna medida el carácter único o la riqueza de las formas particulares de expresión de cualquier cultura. Si hace algo, ello es proteger este carácter único contra las afirmaciones etnocéntricas que afirman que ciertas músicas de algunas culturas son "más evolucionadas" que las de otras culturas, afirmaciones escuchadas con frecuencia aún en tiempos contemporáneos.

Hago notar la objeción explicitada en la noción de evolución, que no se refiere a nuestra postura inicial sobre complejidad. Evolución implica progreso en dicho contexto, y esto es lo que se discute. Más complejidad no significa nivel superior evolutivo /cultural propio de algunas culturas haciéndolas mejores, lo que fue la vieja noción centro europea que sostuvo, por ejemplo, el desprecio por la maneras locales, muchas veces ingenuas pero potentes de significado, de las gentes que, en su época (siglos XV al XX) fueron colonia de distintas naciones europeas.

Quizás algunos ejemplos de "universales" puedan ayudar a comprender el sentido del concepto:

Para Maslow, por ejemplo, la música en sí, como experiencia, es – junto con el sexo- una experiencia pico de la vida como tal.

Para el experto Simha Arom, son "universales" comunes a todas las músicas, los siguientes aspectos:

- la intencionalidad de una "obra" musical sea cual fuere su envergadura;
- el hecho de que cualquier música ocupa un ámbito determinado de tiempo en el que se define como tal;
- el hecho de que cada sociedad selecciona un grupo determinado de alturas como ámbito sonoro;
- los seres humanos clasifican la música respecto a su función y su contexto, por lo que se generan categorías o repertorios.

En mi trabajo de Plenario en la Isme 1988, me referí a las simples nociones de:

- alturas diversas... por lo que sería percepción "universalizable" la capacidad percepto auditiva de identificarlas;
- idem para duraciones;
- idem para timbres;
- tener una función;
- ser apreendibles si se atiende a dichos rasgos identitarios de cualquier "hecho sonoro";
- la existencia de espacios de silencio.

Conclusiones

Una educación musical escolar que desarrolle las capacidades percepto-auditivas con estímulos varios; que desarrolle las competencias para encontrar distintos ordenamientos sonoros en el tiempo; que estimule la valoración de las diferencias como sinónimo de enriquecimiento; que genere actitudes de respeto humano en las diferencias de la expresión; un tipo de educación así concebida puede, o podría ser, una respuesta a aquellas preguntas aparentemente disyuntivas, que generaban posibles dilemas:

¿Qué se convalida se convalida entonces en el aula en los ámbitos de la llamada educación formal?

"la música, amplio espectro de "idiomas" de un mismo "lenguaje"

¿cómo? con flexibilidad didáctica a la luz de lo que la investigación especializada informa, sin someterse a *modas pedagógicas* sino buscando en cada uno – maestro y alumno – la manera de decir como músico y como entorno, como una cultura, tal como sugieren las reflexiones que vengo proponiendo.

La nueva noción de Pluralismo Cultural en educación musical significa una visión de apertura sobre el mundo todo. En su desafío, pide al educador ampliar constantemente el caudal cultural musical propio y exige un crecimiento en la comprensión estética y funcional de la *música* en su *unicidad como lenguaje* y en su *diversidad como idiomas*.

Así, la se constituye en desafío posible, alcanzable. Nunca un dilema de casi imposible resolución.

Referencias

- ALTAMIRANO, Carlos. *Términos críticos de sociología de la cultura*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 2002.
- ELLIOT; DAVID. Music, education and musical values. In: *Musical connections: traditions and change*. Tampa: Isme, 1994.
- FREGA, Ana Lucía. *Didáctica de la música*. Buenos Aires: Editorial Bonum, 2005.
- FREGA, Ana Lucía. *Educar en creatividad*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación, 2007. Colección Estudios.
- FREGA, Ana Lucía. *Interdisciplinariedad*. Buenos Aires: Editorial Bonum, 2007.
- FREGA, Ana Lucía. *La globalización como desafío*. Buenos Aires: Consudec, 2002.
- FREGA, Ana Lucía. *Pedagogía del arte*. Buenos Aires: Editorial Bonum, 2006.
- FREGA, Ana Lucía. *The universals of music: an approach from Latin America en A World view of music education*. Isme: Year Book XV, 1988.
- GARDNER; HOWARD. *Estructura de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- LUNDQUIST, Barbara et al. *Musics of the world's cultures*. Isme; CIRCME, 1998.
- MASON, Rachel. *Por uma arte-educação multicultural*. Campinas: Mercado Letras, 2001.
- REYNOSO, Carlos. *Antropología de la música: de los géneros tribales a la globalización*. Tomo uno: teorías de la simplicidad. Buenos Aires: Editorial SB, 2006a.
- REYNOSO, Carlos. *Antropología de la música: de los géneros tribales a la globalización*. Tomo dos: teorías de la complejidad. Buenos Aires: Editorial SB, 2006b.
- SHEHAN CAMPBELL, P.; FREGA, A.L. *Songs of Latina America: from the field to the class room*. Isme; Editorial Warner Brothers, 2001.

Recebido em 12/08/2007

Aprovado em 22/09/2007

Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade

Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Universidade Estadual Paulista (Unesp)
marisatrench@uol.com.br

Resumo. Neste trabalho, faz-se uma revisão histórica da educação musical brasileira nos últimos cinquenta anos, apontando como ela se enfraqueceu na escola, mostrou boa participação em projetos culturais e sociais e fortaleceu-se com as associações de classe e cursos de pós-graduação. Aponta-se que os métodos clássicos de educação musical do início do século XX foram respostas às necessidades do seu tempo. Sugere-se que, como resposta às necessidades atuais, a educação musical dialogue com outras áreas do saber, para que a educação musical não se limite aos que freqüentam escolas de música ou participem de projetos culturais e sociais, mas se estendam a outras populações, portadoras de necessidades especiais. Esses agrupamentos podem ser atingidos pelo diálogo com outras áreas do conhecimento, como a psicologia, a medicina, a antropologia e a educação ambiental. Resultados parciais desse diálogo interáreas são mostrados, com projetos concluídos e em andamento, desenvolvidos nos cursos de graduação e pós-graduação em música do IA/Unesp.

Palavras-chave: educação musical, sociedade complexa, interdisciplinaridade

Abstract. In this study we review the musical education in Brazil during the last 50 years. We point out that musical education has become weakened in schools, flourished in cultural and social projects and gained strength through Graduate Studies Programs and Associations of professionals. Classical methods in music education in the beginning of 20th century answered to specific necessities of that time. We suggest that as a response to current needs, musical education will connect to other professional areas so that music education will not be limited to music students or people who participate in cultural or social projects, but reach other kind of people who present special demands. We intend that by sharing experiences with Psychology, Medicine, Anthropology and Environmental Studies we will be able to connect this people, giving them new opportunities. Partial results of this interdisciplinary approach are shown in projects conducted in Graduated and Undergraduate Studies in Music of IA/Unesp.

Keywords: music education, complex society, interdisciplinary studies

Neste início de século é importante refletir a respeito do papel que a educação musical vem assumindo na sociedade brasileira e da situação peculiar pela qual vem passando atualmente, a partir de seu afastamento da escola. Tal situação, considerada o ponto nevrálgico desta questão, foi provocada pelo que determinava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 5692/71. Recorde-se que, por essa Lei, a Música e as outras linguagens – Artes Plásticas, Artes Cênicas e Desenho

Geométrico – foram incorporadas numa única disciplina, Educação Artística, cujo professor deveria provir dos cursos de Licenciatura.

Estes tinham caráter polivalente e os alunos, a partir do terceiro ano, podiam escolher uma das linguagens expressivas como habilitação. Essa modalidade denominava-se Licenciatura Plena em Educação Artística. Quem não desejasse fazer a habilitação em uma das linguagens, concluía seu curso

como Licenciatura Curta que, em geral, tinha dois anos de duração. Considera-se que esse tenha sido um dos grandes problemas que afetaram o fortalecimento da disciplina, pois a própria organização dos cursos não permitia o aprofundamento do estudo em nenhuma das linguagens.

Mesmo que essa situação tenha se modificado com a extinção da Licenciatura Curta, o caráter dos cursos não mudou, prevalecendo um tipo de formação generalista, que contemplava todas as áreas expressivas, ficando as disciplinas específicas da linguagem escolhida relegadas à segunda metade do curso. Devido a esse caráter polivalente, pouco ou nenhum espaço era destinado à formação do músico, pois a música requer o desenvolvimento de habilidades e competências, bem como o domínio de códigos específicos, impossíveis de serem conseguidos em um curso com tais características.

Essa situação provocou a drástica redução do número de arte-educadores com habilitação em música no país, o que contribuiu para o enfraquecimento ou, mesmo, a extinção da atividade musical nas escolas. Outro fator a ser destacado é que, de acordo com a orientação emanada da LDB de 1971, a Educação Artística passou a ser considerada atividade, não merecendo mais o *status* de disciplina na grade curricular dos cursos de primeiro e segundo grau – como, então, eram chamados os níveis fundamental e médio. Isso queria dizer que ela era oferecida de maneira marginal ao currículo e organizada em razão das conveniências da própria escola; os alunos participavam das atividades em arte sem cumprirem um plano definido e sem serem submetidos à avaliação.

Embora essa situação tenha afetado o desenvolvimento das propostas em Educação Artística – mais tarde renomeada arte-educação – cada linguagem criou um percurso próprio para lidar com ela, enfrentando, cada qual à sua maneira, as questões que surgiam. As Artes Plásticas, em que pese a situação dos cursos de graduação em Educação Artística anteriormente apontada, conseguiram organizar-se, adaptando-se ao novo modelo. As Artes Cênicas, que anteriormente não eram contempladas no currículo, existindo numa situação marginal, em razão de interesses pontuais demonstrados por alguns professores em algumas escolas, com a LDB ganharam um espaço importante. O Desenho Geométrico, que dava suporte às Artes Plásticas, complementava, também, as aulas de Matemática e Geometria, o que lhe garantia importância no contexto dos cursos. E a Dança, hoje uma das linguagens expressivas incorporadas à disciplina Artes, àquela época era considerada conteúdo das aulas

de Educação Física, e não da Educação Artística. Pode-se, portanto, afirmar que, cada qual a sua maneira, as linguagens artísticas encontraram maneiras de se adaptar à LDB.

No entanto, não foi isso que ocorreu com a Música; nesse contexto, pode-se dizer que ela foi a linguagem que mais teve problemas de adaptação ao novo modelo. Ao ser agrupada às demais linguagens expressivas, perdeu as condições que detivera até então, desde a época do Canto Orfeônico – a partir da década de 1930 – e da Educação Musical, em vigência no período de 1964 a 1971. Recorde-se que no Brasil das décadas de 1930-1940, com Villa-Lobos, houve uma tentativa de socializar o ensino da música pela prática do canto coral nas escolas, com o Canto Orfeônico, destinado a todos os alunos da rede pública do país. Esse modelo em grande parte inspirava-se na obra dos grandes educadores musicais europeus do início do século, mas tomou rumos bastante peculiares ao ser aplicado no Brasil. Não se pretende afirmar que esses modelos de ensino e aprendizagem de música eram isentos de problemas. Entende-se, apenas, que isso não vem ao caso agora. O que se quer destacar é que, nessa época, havia espaço no currículo para o ensino de música, e este se perdeu com a reforma do ensino de 1971.

A partir da promulgação da LDB 5692/71, quando o ensino de música perdeu seu espaço nas escolas de ensino fundamental e médio, a tentativa de socialização do ensino da música nas escolas decresceu ou foi interrompida. Desde então, até a década de 1990, a formação musical voltou a se dar quase que exclusivamente nas escolas especializadas – escolas livres de música, conservatórios, cursos técnicos e superiores, nas modalidades licenciatura e bacharelado – permanecendo apenas em algumas escolas públicas e privadas de educação infantil, nível fundamental e médio.

Essa situação, de certa maneira, foi amainada com a aprovação da LDBEN n. 9394/96, que voltou a considerar as Artes como forma de conhecimento, resgatou seu lugar na grade curricular e abriu a possibilidade de se oferecer Licenciaturas específicas nas áreas de Artes Visuais, Artes Cênicas, Dança e Música.

De acordo com a nova lei, o país teria dez anos para se adaptar ao novo modelo, prazo vencido no ano passado. No entanto, no que se refere à música, após cerca de 30 anos de ausência, as consequências de seu afastamento da prática escolar ainda se fazem sentir e vêm sendo objeto de inúmeras manifestações em todo o país, em favor da volta

do ensino de música nas escolas. No entanto, embora haja um considerável aumento de iniciativas e bons projetos, ainda não há uma política nacional firmemente sedimentada que ampare o retorno da música às escolas, e nem profissionais habilitados em número suficiente para levar adiante esse projeto.

Ao mesmo tempo em que a educação musical perdia importantes espaços na área da educação, ganhava outros, em locais alternativos. Referimo-nos a projetos culturais de cunho social, desenvolvidos por setores governamentais de municípios, estados ou da federação, organizados por secretarias de educação e cultura, ou mantidos por organizações não governamentais, igrejas, empresas e outros tipos de agrupamentos. Esses projetos continuam a ser realizados hoje e têm originado uma série de ações empreendedoras, que contribuem para o avanço da educação musical no país.

A partir da década de 1990, há um marco importante a assinalar na história da educação musical no Brasil: a criação da Associação Brasileira de Educação Musical (Abem), que passou a ter relevante papel na sistematização e divulgação da produção científica da área e tem sido responsável pela socialização de pesquisas, mediante comunicações, palestras e grupos de trabalho, em seus encontros anuais e regionais. A Abem responsabiliza-se, também, pela publicação de pesquisas em educação musical, em todo o Brasil, tendo-se tornado a portavoza da classe dos educadores musicais.

Na mesma época em que a Abem foi criada, outro fator contribuiu para o fortalecimento da educação musical: sua presença intensa nos cursos de pós-graduação em Música ou Educação, em linhas de investigação que congregam grande parte das pesquisas da área. Em virtude dessas iniciativas – criação da Abem e fortalecimento das pesquisas em educação musical nos cursos de pós-graduação –, passou-se a conhecer melhor a situação dessa subárea, levantando-se dados, aferindo informações, incentivando pesquisas e publicações, que deram consistência à discussão a respeito de sua prática no Brasil.

Assinale-se, também, por volta da mesma época, o nascimento de outras associações de estudo e pesquisa em Educação Musical, entre as quais mencionam-se, apenas como exemplo, a Associação Kodály, a Associação Orff, no Brasil, e o Fórum Latino-Americano de Educação Musical (Fladem), na América Latina.

Esse histórico da educação musical ocorreu simultaneamente a grandes mudanças no mundo ocidental, entre as quais destacamos o avanço

tecnológico, que abriu possibilidades de comunicação quase instantânea com o mundo. A música foi afetada por isso e, hoje, é possível a todas as pessoas manter intenso contato com ela, por meio de um número incontável de ofertas musicais de todos os gêneros, épocas e espaços, facilmente acessíveis por programas de computador, mp3, disk-man, CDs, DAT, DVDs, e outros recursos. No entanto, essas facilidades referem-se muito mais ao acesso à música, do que ao fazer musical, que ficou retraído para grande parte da população, com exceção daqueles que freqüentam escolas onde se faz música, ou participam de projetos culturais. Grande parte da população não conta nem com as possibilidades tecnológicas de acesso à música, nem participam de atividades musicais, limitando-se a ouvir a partir de algumas escolhas, extraídas de um repertório restrito e à música de fundo, onipresente nos espaços públicos e privados, a qual ouve passiva e acriticamente.

O compositor Eric Satie, no início do século XX, criou um tipo de música que denominava *música móbil*, a qual não deveria ser escutada, mas servir de fundo às conversas sociais que se desenrolavam no espaço, enquanto era tocada. Conta-se que, durante a apresentação de sua *música-móbil*, quando Satie, passando pelo salão, identificava pessoas em atitude de escuta, imediatamente as abordava, falando alto e gesticulando, para espanto de todos: “conversem! conversem!”. Por essa atitude, pode-se dizer que Satie antecipou o que hoje conhecemos como música de fundo.

O conjunto de considerações aqui trazidas, quais sejam: as alterações no ensino de música e as consideráveis mudanças sofridas pela sociedade atual, que levaram ao aumento das possibilidades de escuta, à presença constante da música de fundo no ambiente e à restrição do fazer musical são aspectos que nos levam à reflexão acerca da educação musical. Essas reflexões nos têm levado a considerar a necessidade de ampliação dos papéis e funções usualmente a ela atribuídos e de buscar outros modos de atuação em relação ao ensino da música, diferentes dos habituais, legitimados por inúmeras experiências no decorrer da história.

No início do século XX, o acelerado processo de urbanização motivado pelo desenvolvimento industrial e o aumento da classe operária nas cidades fez com que o educador musical suíço Émile-Jaques Dalcroze aprofundasse suas pesquisas, criando uma metodologia que pudesse ser aplicada nas escolas públicas, que recebiam como alunos muitos filhos de operários. Já não se pensava, então, exclusivamente na formação do intérprete virtuose, como no

século XIX, mas no novo papel a ser assumido pela música, como agente do desenvolvimento humano.

Aproximadamente à mesma época, na Hungria, o compositor e etnomusicólogo Zoltán Kodály insistia em descobrir as raízes da música húngara, encobertas durante séculos de dominação de seu país, por diferentes senhores. Suas pesquisas mostraram um tipo de música até então desconhecido, pertencente às comunidades que compunham o núcleo detentor do que poderiam ser chamadas "as raízes formativas da nação húngara"; essas raízes eram preservadas, em geral, por agrupamentos humanos que habitavam regiões de difícil acesso, em vilarejos situados no alto das montanhas, o que os deixava sem contato com a música praticada nas cidades grandes e contribuía para manter as tradições musicais milenares daquelas comunidades. A partir das pesquisas realizadas por Kodály e Bela Bartók, essa música passou a ser recolhida, analisada, classificada e, posteriormente, utilizada nas aulas de música nas escolas do país, em todos os níveis de escolaridade, do elementar ao superior, por ser considerada um forte fator da identidade da nação húngara.

Outro exemplo é o trabalho do músico e educador Sinishi Suzuki, no Japão, que se serviu da música para fortalecer o moral das crianças japonesas, bastante abalado, numa nação assolada pela guerra. Suzuki orientou sua metodologia para o ensino do violino a partir da sua crença na existência de uma música-mãe, para ele tão importante no desenvolvimento infantil quanto a língua-mãe. Com esse método, conseguiu que um número enorme de crianças atingisse excelência na *performance* de instrumentos de corda, chamando a atenção do mundo todo, embora a preocupação inicial de Suzuki fosse dar sentido à vida das crianças de sua terra.

O que se pode dizer dos educadores musicais aqui elencados é que eles deram respostas eficazes aos problemas com os quais se defrontavam em sua época. Suas propostas de ensino de música vinham ao encontro de necessidades claramente detectadas por eles, a saber, os problemas decorrentes da urbanização e do aumento da classe operária e o reconhecimento de que a música poderia exercer relevante papel na formação das crianças da escola pública, no caso de Dalcroze; o reconhecimento do poder da música como agente de fortalecimento da identidade da nação e a adoção de matrizes tradicionais húngaras há muito esquecidas, nas propostas pedagógicas desenvolvidas por Kodály; e a esperança de que a música contribuísse para elevar o moral das crianças japonesas, vítimas da guerra, pelo contato com o fazer musical de elevado teor artístico, com Suzuki.

Muitos outros exemplos poderiam ser aqui trazidos, mas cremos que estes sejam suficientes para ilustrar o que queremos afirmar: as propostas dos educadores musicais no decorrer do tempo são respostas aos problemas de sua época e do espaço onde vivem e atuam; o valor atribuído à educação musical, em cada época, é estreitamente dependente do valor conferido à música.

No Brasil, paralelamente ao afastamento do ensino formal de música nas escolas, pode-se dizer que a educação musical se alojou em outros espaços, mais próximos da área da cultura do que da educação, tornando-se um agente importante na execução de muitos projetos sociais; nesse trabalho, adotou-se uma função bastante semelhante às já apontadas no trabalho de Dalcroze, Bartók e Suzuki, ao colaborar para o fortalecimento da identidade de jovens provenientes de classes sociais baixas, infundir-lhes coragem e determinação e mostrar-lhes que ocupam um lugar importante na sociedade. Além dessas funções, as propostas de educação musical nesse segmento lidam com o desenvolvimento individual e coletivo, valorizam a cultura popular e mostram que o fazer artístico-musical pode contribuir para a formação e desenvolvimento do ser humano.

Embora as propostas aqui lembradas tenham avançado em relação à posição tradicional, de se ensinar música exclusivamente a alunos talentosos, com o objetivo de produzir intérpretes virtuosos, acreditamos que ainda haja outros espaços para a educação musical que necessitam ser descobertos e trazidos à discussão. Esta preocupação passa pela importância da música para o ser humano, não apenas como modo de profissionalização, auxiliar na construção de identidade, ou nos processos de socialização, embora, em circunstâncias específicas, esses papéis existam e sejam exercidos e valorizados pela sociedade.

O que se quer trazer para a reflexão é o papel da música como favorecedora da expressão e comunicação humanas, e de canal de revigoração da sensibilidade do indivíduo. Como linguagem expressiva, essa peculiaridade da música transcende as técnicas de execução, e a faz veículo de expressão individual e grupal. Há inúmeras evidências do poder da música sobre o ser humano e de sua capacidade em atingir profundas regiões da psique, não facilmente acessíveis pela comunicação verbal.

Essas características ainda não são suficientemente conhecidas para que se tenha clareza a respeito de suas possibilidades de atuação e requeiram muito estudo e pesquisa para que esses aspectos

tos sejam plenamente considerados e compreendidos e possam contribuir para a solução de problemas existentes numa sociedade complexa e multiforme como a nossa. A multiplicidade e a complexidade da sociedade contemporânea não permitem que essas questões sejam estudadas e pesquisadas por uma única área de conhecimento. É necessário que haja um esforço para que diferentes campos do saber se aproximem, a fim de que as pesquisas a respeito da importância da música para o ser humano avancem a partir da colaboração com outras áreas de conhecimento, e estabeleçam com elas diálogos que poderão beneficiar as partes envolvidas.

Hoje, já se pode assinalar um número considerável de pesquisas a respeito de música e educação musical que procuram dialogar com outras áreas, buscando pontos de contato que estimulem a reflexão, para a melhor compreensão do significado da música para o homem e dos papéis que ela pode desempenhar na atualidade. Essas pesquisas procuram examinar de que modo se dá e que consequências podem ser encontradas no relacionamento do ser humano com o som e a música, averiguando sua importância para o indivíduo e a sociedade. Algumas áreas que têm dialogado com a música são: a biologia, a bioacústica, a sociologia, a antropologia, a psicologia e a medicina, apenas para citar alguns exemplos; elas têm em comum o interesse em conhecer a influência do som e da música para a vida humana e animal. Consulte-se, a respeito, Murray Schafer (2001) e os vários volumes do jornal de *The World Forum for Acoustic Ecology* (a partir de 1993).

Essa abordagem de cunho inter e multidisciplinar vem sendo cultivada no Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Musical (Gepem - IA/Unesp), que mantém seu olhar voltado para tais questões, tendo pesquisas concluídas e em andamento a respeito da relação que a educação musical mantém com outras áreas do saber.

Esse enfoque é sintetizado no Projeto Temático Educação Musical e Contemporaneidade. Nele, discute-se o papel da música na atualidade, em especial em programas educacionais ou culturais mantidos pelo poder público. Considera-se que, hoje, a relação homem/música não possa mais ser pensada simplesmente nos antigos moldes de aprendizado de instrumento e canto; desse modo, procura-se investigar a importância do fazer musical para indivíduos e comunidades, como facilitador da expressão e comunicação. Já existem inúmeras experiências que atestam o poder transformativo da música e é digno de nota o fato de que não existe comunidade oral que não se manifeste musicalmente, ocupando

a música lugar de proeminência no cotidiano. Entretanto, na sociedade contemporânea o seu papel aglutinador e transformador perdeu forças, colocando as pessoas no papel de ouvintes, e não de fazedores de música.

O projeto tem por objetivo pesquisar o papel da música junto a pessoas pertencentes a diferentes contextos, procurando desvendar seu significado para elas e se, de fato, elas são beneficiadas pela prática da música, em relação a si mesmas e a outras pessoas. A metodologia adotada, em geral, é participativa, variando, porém, sua aplicação em cada projeto específico, dependendo das peculiaridades do projeto e das características do grupo estudado. Espera-se que essas pesquisas possam contribuir para o melhor entendimento do papel da arte e, em especial, da música neste início de século e comprovar sua eficácia na promoção de qualidade de vida aos contemplados na investigação.

Existem resultados parciais, obtidos a partir de projetos concluídos, ou em andamento, dos quais podem ser citados:

Música na escola (Fapesp/IA/Unesp, 2000-2004);

Música e movimento: projeto cidadania. Desenvolvido nas UIPs/UIS da Febem (Secretaria da Educação, Secretaria do Bem Estar Social, Cenpec, 2000-2005);

Afinando diferenças. O processo de construção artística do "Coral Cidadãos Cantantes", pesquisa desenvolvida por Julio César Giudice Maluf. Secretaria de Saúde do Município de São Paulo, Centro Cultural de São Paulo (Dissertação de Mestrado defendida no IA/Unesp em 27 out. 2005);

O papel mediador da educação musical no contexto hospitalar. Uma abordagem sociohistórica, desenvolvida por Zoica Mendes Caldeira. A pesquisa aplica técnicas de expressão e criação musicais em um hospital da cidade de São Paulo (Instituto de Infectologia - Hospital Emílio Ribas), e seu público-alvo é a criança hospitalizada. Busca-se perceber de que modo atividades criativas em música podem auxiliar em aspectos pessoais e sociais (pesquisa em andamento);

O ambiente sonoro e suas implicações sobre a saúde durante a gravidez. Um estudo em ecologia acústica. Projeto desenvolvido por Simone Cabrera. Nessa pesquisa, estuda-se o ambiente sonoro que cerca gestantes, procurando-se avaliar as suas implicações sobre a saúde. Investiga-se, também, pos-

síveis mudanças de estado de ânimo das gestantes, motivadas por músicas consideradas por elas agradáveis ou desagradáveis (pesquisa em andamento);

Paisagem sonora da Igreja Batista de Utinga. Um estudo do ambiente sonoro, por Fabio Miguel. A pesquisa estuda o som da igreja e redondezas, procurando detectar suas características, qualidades e graus de interferência na vida do bairro e apontar em que medida a comunidade da igreja afeta e é afetada pela paisagem sonora local (Dissertação de Mestrado defendida em outubro de 2006);

Estudo da paisagem sonora da comunidade de Santa Luzia do Baixo, na Amazônia. Ligado ao Projeto Cognitus, da Petrobrás. Neste projeto, procura-se fazer o levantamento da paisagem sonora local, em seus aspectos biofônicos, geofônicos e antropológicos, procurando descobrir seus significados para os habitantes locais. Projeto desenvolvido por Marcelo Sarra Nicholini (pesquisa em andamento);

O papel do educador musical em um processo educativo dirigido a portadores de transtorno global de desenvolvimento. Pesquisa desenvolvida por Pedro da Silva Guimarães, no IA/Unesp, em diálogo com o Projeto Tecer, desenvolvido no Instituto de Psicologia da USP, sob coordenação da Profa. Dra. Jussara Falek (pesquisa em andamento);

Música e gerontologia. Tema de investigação que contempla duas bolsas Pibic/CNPq, desenvolvida por dois alunos de graduação: André Ehrbart e Luíza Biondi, em que se estuda a influência da música na vida de pessoas idosas (pesquisa em andamento).

Em todos os projetos arrolados houve necessidade de se estabelecer diálogo com profissionais de outras áreas. Muitos deles dialogam com a educação ambiental, a sociologia, a antropologia, a biologia e a bioacústica. Outros conversam com a área da saúde, a saber, psicologia, psiquiatria e medicina, nas especialidades: obstetrícia, pediatria e gerontologia.

No caso dos projetos de pesquisa que dialogam com a área da saúde, há, ainda, um outro aspecto a considerar; eles não devem ser tomados como pertencentes à área de musicoterapia, porque não têm a pretensão de desenvolver procedimentos de cura mas, simplesmente, maneiras de incentivar a aproximação entre a música e seres humanos, neste caso, pertencentes a segmentos bastante específicos da população, a saber: portadores de sofrimento mental e de distúrbio global de desenvolvimento, crianças hospitalizadas, gestantes, idosos.

A finalidade da intervenção não é criar protocolos de cura, mas permitir que pessoas pertencentes a esses segmentos possam usufruir da convivência com a linguagem da música e beneficiar-se da proximidade da arte, do mesmo modo que outras pessoas, pertencentes a outros segmentos da população.

Entende-se que a terapia não seja função do músico, a não ser que especialmente habilitado para isso, embora, em muitos casos, ele possa colaborar com o terapeuta, pois a música, como linguagem expressiva, tem a capacidade de atingir o indivíduo em sua sensibilidade e proporcionar prazer estético. A exposição do sujeito à música permite que ele seja afetado por ela, o que engendra o gosto e abre novas oportunidades de ser.

Em nenhum dos exemplos arrolados pretendeu-se atuar utilizando a música como ferramenta de cura. O que se propõe é compreender de que modo os indivíduos pertencentes a esses grupos especiais – gestantes, crianças hospitalizadas ou portadores de necessidades especiais, velhos, habitantes de uma comunidade rural, membros de uma igreja – se relacionam com a música, escutam música e aperfeiçoam seu fazer musical; a partir daí é possível aferir os resultados apresentados, decorrentes do seu contato com a música.

Incertezas e inconclusões

Se examinarmos o valor e o papel da educação musical na sociedade ocidental, desde a Grécia Antiga até hoje, podemos constatar que, em geral, estes estiveram atrelados ao valor e ao papel atribuído à música por cada agrupamento humano, em cada época. Veremos, também, que a atuação dos grandes educadores e pesquisadores pode ser compreendida como respostas que eles deram aos problemas de seu tempo.

Os problemas de uma sociedade complexa pedem, também, por soluções adequadas e acredita-se que estes não possam ser resolvidos sem o estabelecimento de pontes interáreas. Esse tipo de função para a educação musical não foi deliberadamente buscado, mas surgiu da própria demanda, à medida que pessoas ligadas à música, ao trabalho com grupos especiais, sentiram-se compelidas a refletir a respeito da interação entre a educação musical e outras áreas do saber.

Essa busca serviu de inspiração para a elaboração do projeto temático e o estabelecimento de formas de diálogo com outros campos do saber; o trabalho resultante dessa escuta mútua, até agora, permite afirmar que estamos caminhando por uma rota cujo percurso ainda pouco conhecemos, pois

foi apenas iniciado; mas ele já nos deixa entrever uma enorme riqueza de possibilidades, pelos indícios que fornece. Percebemos, nesse caminho, que os pesquisadores das áreas com as quais conversamos estão abertos à troca e interessados, apresentando que o contato dos pesquisadores com seus pacientes ou membros de grupos comunitários, via de regra, não contemplados pelo ensino formal de música, os faz crescer. Embora esse contato possa

afetar o tratamento dos indivíduos ou grupos ligados a projetos de educação musical, não são os procedimentos de cura que atraem nosso interesse. No nosso entender, a grande função da música na atualidade é abrir espaço para que indivíduos e comunidades possam desfrutar do fazer musical e da apreciação legítima e profunda da música e se utilizem dela como fonte de desenvolvimento e crescimento. Sem qualquer forma de exclusão.

Referências

- ATALLI, J. *Noise*. The political economy of music. Mineápolis: University of Minnesota Press, 1985.
- BARANZINI et al. Feel it or Measure it. Perceived vs. Measured Noise in Hedonic Models. In: *Cahier de recherche*, HEG – Haute école de gestion de Genève, CRAG – Centre de Recherche Appliquée em Gestion, cahier: N° HES-SO/HEG-GE/C—06/7/1—CH, 2006. Disponível em: <http://www.hesge.ch/heg/crag/doc/pub_wp_ab_13102006.pdf> Acesso em: 22 mar. 2007.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96*. Brasília: 1996.
- BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Superior – MEC-SESU. *Proposta para os cursos superiores de música*. Mimeo.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais/Arte*. 1ª. a 4ª. séries Brasília. Apostila, 1997. Versão Preliminar.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais/Arte*. 5ª. a 8ª. séries Brasília, 1998.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais/Temas transversais*. 5ª. a 8ª. séries Brasília, 1998.
- COMITTEE ON ENVIRONMENTAL HEALTH. Noise: a Hazard for the Fetus and Newborn. *Pediatrics*, n. 100, p. 724-727, 1997.
- DALCROZE, É. J. *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne: Foetisch Frères, 1965.
- FONTEERRADA, M. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.
- FONTEERRADA, M. *Música e meio ambiente: a ecologia sonora*. São Paulo: Vitale, 2004.
- HAOULI, J.; FONTEERRADA, M.; PORTO, R.; TABORDA, T.; SCHAFFER, R. M. *A afinação do mundo*. São Paulo: Editora da Unesp, 2001.
- KODÁLY, Z. *The selected writings of Zoltán Kodály*. London: Boosey & Hawkes, 1974.
- KRAUSE, B. *Wild Soundscapes*. Berkeley: Wilderness Press, 2002.
- PIATAM PROJECT. Disponível em: <www.piatam.ufam.edu>. Acesso em: mar. 2007.
- RIO DE JANEIRO. *Escuta! A paisagem sonora da cidade*. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal do Meio Ambiente e Seminário de Música Pró-Arte, s.d.
- SOFIATTI, A. Fundamentos filosóficos e históricos para o exercício da ecocidadania e da ecoeducação. In: LAYRARGUES, PH.P.; CASTRO, R.S. de. *Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez, 2002.
- SOUNDSCAPE. *The Journal of Acoustic Ecology*. v. 2, n. 2, dec. 2001.
- SUZUKI, S. *Educação é amor: um novo método de educação*. 2 ed. Santa Maria: Palloti, 1994.

Recebido em 12/08/2007

Aprovado em 22/09/2007

Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina¹

Beatriz Ilari

Universidade Federal do Paraná (UFPR)
beatrizilari@ufpr.br

Resumo. O presente artigo, escrito especialmente para a mesa-redonda 2 do XVI Encontro Nacional da Abem/Congresso Regional da Isme na América Latina 2007, tem como objetivo discutir funções e concepções de educação musical na América Latina, a partir de estudos recentes das ciências cognitivas da música. Baseando-se na premissa de que a música é onipresente no cotidiano latino-americano, o artigo parte de uma discussão acerca das funções psicossociais, cognitivas e adaptativas da música exemplificadas por quatro narrativas distintas de situações de aprendizagem musical “extra-oficial” de bebês, crianças, jovens e adultos brasileiros. As narrativas apresentadas convergem para a idéia de que a aprendizagem musical no Brasil tem como funções primordiais: negociar e fortalecer identidades, aumentar a flexibilidade social e, sobretudo, possibilitar situações de “passar o tempo em segurança”. Implicações desses achados para as concepções de educação musical na América Latina são traçadas ao final do artigo.

Palavras-chave: funções da música na vida humana, cognição situada, passar o tempo em segurança

Abstract. Especially written for the round table discussion held at the 16th National Meeting of Abem/ Isme Latin America Regional Conference 2007, the aim of this paper is to discuss the roles and conceptions of music education in Latin America, from the viewpoint of music cognition. Based on the premise that music is ubiquitous to everyday life in Latin America, the paper begins with a discussion on the psycho-social, cognitive and adaptive roles of music in the lives of Brazilian infants, children, adolescents and adults. These roles are exemplified by four narratives of music learning experiences in “extra-official” contexts in Brazil. All narratives converge to the idea that the primary roles of music learning in Brazil are: to negotiate and strengthen identities, to increase social flexibility, and, above all, to permit safe time passing. Implications for the conceptualization of music education in Latin America are drawn at the end of the paper.

Keywords: roles of music in human life, situated cognition, safe-time passing

Entre pesquisadores e educadores, há certo consenso de que a música acompanha inúmeras atividades humanas no decorrer da vida. Conforme sugerem antropólogos, etnomusicólogos, educadores, sociólogos e psicólogos, praticamente todas as

culturas do mundo possuem algo que reconhecem e definem como música, e que serve como uma espécie de trilha sonora para as atividades cotidianas (Gregory, 1997; Hodges; Haack, 1996; Merriam, 1964; Trehub; Schellenberg, 1995). Bebês de diversas par-

¹ Agradeço a Alemberg Quindins, crianças e jovens da Fundação Casa Grande (Nova Olinda, CE), ao Centro de Cultura Negra do Maranhão (São Luis, MA) que permitiu o contato com a ONG Saci Pererê e o Grupo de Tambor de Crioula de São Benedito, e às famílias do Curso de Musicalização Infantil da UFPR que compartilharam suas histórias de vida. O presente trabalho reflete a riqueza das experiências compartilhadas. Agradeço também a Rogério Budasz pelo apoio e companheirismo durante a coleta de dados.

tes do mundo sorriem quando ouvem e reconhecem as inflexões contidas na voz melodiosa de sua mãe. Crianças bem pequenas inventam canções para acompanhar seus jogos simbólicos, e quando maiores, demonstram diversas preferências musicais e modos distintos de ouvir e apreciar música (Boal Palheiros, 2006; Boal Palheiros et al, 2007). Enquanto muitas adolescentes fanáticas gritam, choram, arrancam seus cabelos e “quase morrem” por seus ídolos musicais, jovens e adultos de diversas partes do mundo encontram na música um refúgio para o caos da vida cotidiana (Ilari, 2006c). Em outras palavras, o fazer musical ocorre de várias maneiras, através de práticas e repertórios diversos e específicos às diversas atividades cotidianas e funções psicossociais que os acompanham.

Na América Latina não seria diferente. Como nas demais partes do mundo, bebês, crianças, jovens e adultos engajam-se em diversas formas do fazer musical. No entanto, se a ubiqüidade da música no cotidiano latino-americano parece ser consensual, o mesmo não ocorre quando o tema é a educação musical. Apesar de a América Latina ser freqüentemente tipificada como um continente extremamente musical, nem todas as crianças e jovens que ali vivem têm acesso àquilo que a maioria das pessoas comuns define como educação musical, isto é, instrução formal na escola regular ou em instituição especializada, de preferência por um professor especialista. Porém, muitas crianças e jovens da América Latina aprendem música no cotidiano, em contextos “extra-oficiais” (veja Folkestad, 2006), muito embora estas práticas não sejam reconhecidas por todos como sendo práticas da educação musical propriamente dita.

Há diversos fatores que explicam esse paradoxo presente na conceituação da educação musical no senso comum latino-americano. Tais fatores vão muito além da própria história da educação nos países da América Latina, e perpassam as relações de poder imbricadas nos contextos culturais, socioeconômicos e políticos específicos de cada país. A disparidade socioeconômica e cultural que assola os países da América Latina e que teve sua origem ainda na colonização serviu, por exemplo, para moldar nossas concepções de educação, e, é claro, de educação musical (Koellreutter, 1990; Ilari, 2006a; Ilari, no prelo). Sendo assim, ainda permanece entre nós uma grande dificuldade em reconhecer que certas práticas musicais cotidianas do nosso continente também integram a chamada *educação musical*. Em outras palavras, nossas concepções da área ainda são fortemente marcadas por hierarquias internas, algumas das quais invisíveis. Isso ocorre, precisamente, porque a música traz consigo

traços de cultura, identidade, linguagem e gênero. Sendo assim, não é possível pensarmos em práticas musicais que sejam completamente neutras (Green, 1997). Portanto, assim como há hierarquias nas áreas de concentração das escolas de música, em que algumas áreas são tidas como sendo mais “nobres” que outras (ver Travassos, 2005), hierarquias também existem na área da educação musical. O reflexo disso é aparente tanto nos relatos de experiências quanto nas pesquisas realizadas em diversas partes do mundo (inclusive na América Latina), onde há uma valorização maior de determinadas subáreas da educação musical em detrimento de outras, que são tidas como menos prestigiosas ou ainda, menos importantes (Ilari, no prelo).

A supervalorização de determinadas subáreas da educação musical se dá por razões de ordem social, política, econômica e cultural. Há também razões de ordem psicológica-cognitiva, isto é, baseadas em uma compreensão velada de que a “nobreza” das subáreas da educação musical possa estar diretamente relacionada às habilidades cognitivas e musicais dos alunos em questão. Fica fácil compreender isso se compararmos, por exemplo, as competências que são esperadas tanto do aluno quanto do professor de educação musical infantil com as competências esperadas do aluno e do professor de instrumentistas *experts*. Na comparação, notamos que há um grande hiato nos quesitos formação, valorização, auto-estima e até mesmo remuneração dos profissionais (Ilari, no prelo). Esse é um dos muitos exemplos que sugerem o quanto o ideal romântico da performance musical instaurado no século XIX ainda domina, mesmo que de maneira “invisível”, as nossas concepções de educação musical. Em outras palavras, um conceito de educação musical europeizado e baseado no modelo conservatorial, ainda parece persistir em nosso inconsciente coletivo, gerando uma concepção de educação musical que ainda está longe de ser verdadeiramente “nossa”. Porém, conforme sugerem os trabalhos e reflexões de muitos teóricos (Arroyo, 2005; Hikiji, 2006; Kleber, 2006; Oliveira, 2006; Souza; Fialho; Araldi, 2005), a educação musical no Brasil (e na América Latina) é multifacetada e fortemente marcada pela diversidade cultural, social e econômica. Eu acrescentaria ainda que nossa educação musical é também marcada por uma diversidade de ordem psicossocial, já que há funções distintas que permeiam nossas diversas práticas musicais cotidianas, inclusive em contextos de aprendizagem.

Das funções antigas da música às funções atuais no Brasil

Antes de prosseguir com a discussão acerca das funções e concepções da educação musical na

América Latina é fundamental refletirmos sobre as funções da música na vida humana – antigas e atuais – que têm sido objeto de estudo de inúmeros antropólogos, etnomusicólogos, sociólogos, psicólogos cognitivos e evolucionistas, e educadores, e que integram as ciências cognitivas (Gardner, 2003). A discussão aprofundada das funções antigas e atuais da música na vida humana, sob a ótica de todas as áreas acima mencionadas, obviamente ultrapassa o escopo e o limite do presente artigo. A fim de limitar a discussão, o presente artigo concentra-se, sobretudo, nas funções psicológicas da música na vida humana, entendendo o ser humano como sendo eminentemente social (Rogoff, 2005). As funções psicológicas (psicossociais, cognitivas e adaptativas) da música são discutidas a partir de quatro relatos distintos de usos da música no cotidiano de brasileiros – bebês, crianças, jovens e adultos – tomando por base os trabalhos de Cross (2005), Gregory (1997), Huron (2003), Merriam (1964), Rogoff (2005), e Trevarthen; Aitken (2001). Cada relato aqui apresentado consiste em um pequeno excerto de meu diário de campo e/ou de entrevistas conduzidas para fins de um estudo multicaso (Chizzotti, 2006) em andamento desde julho de 2005. É importante ressaltar também que cada relato aqui apresentado é ilustrativo não apenas de uma concepção distinta de educação musical, mas também de uma competência musical específica (Gardner, 1974; 1983), como apreciação, execução e canto, entre outras. Um breve comentário acerca das funções psicológicas da música em cada contexto educacional acompanha cada relato. Uma discussão geral dos pontos convergentes entre os quatro relatos é apresentada na seqüência, onde também são traçadas implicações para a educação musical no Brasil e na América Latina.

Introdução aos relatos: canção da mestiçagem – música das crianças e jovens brasileiros

Apesar de haver muitas definições, a maioria dos pesquisadores provavelmente concorda com a afirmação de que a pesquisa qualitativa refere-se a uma abordagem sistemática, cujo objetivo principal é compreender as qualidades de um fenômeno específico, em um determinado contexto. Segundo Eisner (1998), há seis elementos que tornam um estudo qualitativo: o foco na pesquisa de campo; o *self* como instrumento de pesquisa e a exploração positiva da subjetividade do pesquisador; o caráter

interpretativo; o uso de uma linguagem expressiva, bem como a presença de múltiplas vozes no texto; a atenção aos detalhes; e a coerência, o insight e a utilidade instrumental. O termo pesquisa qualitativa é também um conceito “guarda-chuva” que abriga vários tipos de estudo, inclusive o estudo multicaso, que pode ser definido como um estudo aprofundado de diversos contextos, espaços, fenômenos, processos, indivíduos ou grupos (ver Chizzotti, 2006). Baseando-se na idéia de que os seres humanos são contadores de histórias que vivem suas vidas “em narrativa” (Bratlinger et al, no prelo), os relatos aqui apresentados fazem parte de um estudo multicaso apresentado no formato de pequenas narrativas.²

O foco dos relatos aqui apresentados recaiu especificamente sobre experiências de educação musical extra-oficiais e/ou extra-escolares (Folkestad, 2006) em curso no território nacional entre 2005 e 2007.

Narrativa 1: O sonho real do porteiro do mundo imaginário

Em Juiz de Fora, Minas Gerais, um grupo de jovens instrumentistas participantes de um Festival de Música se aglomera em frente ao teatro, onde será realizado um recital de violino e piano. Num tom descontraído e alegre, os jovens músicos conversam, riem, paqueram, trocam partituras, tiram retratos ao lado de seus estojos espaçosos (ou nem tanto assim).

Eis que nesse clima animado surge um rapaz franzino, sorridente e bem asseado, trajando um moletom branco com a estampa de um enorme violino nas costas. Abraçando um estojo de violino preto surrado e preso por um cinto de couro marrom, o jovem que deve ter no máximo uns 20 anos sai em disparada para encontrar um bom lugar no teatro assim que as portas se abrem. Alguns minutos depois, ele está coincidentemente sentado ao meu lado no teatro e, assim que me reconhece, começa a puxar conversa. Em poucos minutos ele já compartilha sua história de vida comigo. Oriundo de uma pequena cidade mineira, Cláudiovan me conta que é “um violinista apaixonado com o violino”, mas que nunca teve a oportunidade de ter aulas formais de instrumento – sempre foi autodidata. O violino ele herdou de um parente distante, e o desejo de tocar, de seu avô. Cláudiovan estava claramente radiante por ter conseguido liberação por 15 dias do cinema

² Os nomes das crianças e adultos foram alterados em todos os relatos aqui apresentados, a fim de preservar a identidade dos participantes. A única exceção se deu no caso da Fundação Casa Grande, onde os nomes dos participantes foram mantidos mediante autorização dos próprios.

onde trabalha como porteiro para participar de todo o festival:

– Serão as melhores férias da minha vida. Aqui tem muita gente como eu, que é apaixonada com violino. Vou poder só tocar, aprender novas músicas com dedilhados difíceis e com um professor, e voltar mais craque para a minha cidade! Sabe, meu sonho é ser um violinista profissional e tocar numa orquestra sinfônica. Na minha cidade não tem, mas eu ainda chego lá!

O recital começa. Tão logo o duo entoa as primeiras notas da Sonata de Grieg, Claudiovan fita o palco, sem piscar. Alguns instantes depois seus dedos movem-se no ar, como se estivessem dedilhando um violino imaginário. Observo os seus gestos enquanto aprecio a música. Em alguns instantes, ele se vira para o meu lado, e com os olhos mareados, sorri.

Breve comentário: Música para desenvolver competências e regular o humor

Neste relato, a apreciação de um recital é claramente uma forte motivação para o jovem Claudiovan desenvolver competências e habilidades inerentes à performance musical (Gardner, 1983). Como não poderia deixar de ser, a aprendizagem de técnicas instrumentais e repertórios musicais têm uma relação direta com aquilo que Merriam (1964) categorizou como sendo a função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura. Além disso, o relato sugere que a música também serviu como uma função emocional (Merriam, 1964), isto é, a de regular o humor (Huron, 2003) do violinista, que chegou ao teatro ansioso e apressado, e assim que ouviu um pouco de música se acalmou. Aqui, o violino se tornou um forte veículo para o porteiro de cinema regular suas emoções, desenvolver competências, se sentir bem e, sobretudo, se identificar como violonista junto a seus pares.

Narrativa 2: Mamãe Oxum, Zeca Pagodinho e toadas de tambor: é tudo nosso!

“Eu vi mamãe Oxum na cachoeira
Sentada na beira do rio
Colhendo lírio, lirulê
Colhendo lírio, lirulá
Colhendo lírio
pra enfeitar o seu congá”

Ao chegar no bairro da Liberdade encontro Denis sentado na sarjeta, cantando baixinho a canção de Mamãe Oxum. Filho de um Babalorixá conhecido na comunidade, Denis é um rapaz de 16 anos, que nunca saiu do bairro da Liberdade, em São Luis do Maranhão. Juntamente com outros jo-

vens, ele integra o grupo de tambor de crioula de São Benedito da ONG Saci Pererê – projeto iniciado por Paulo, um policial militar, e por Ari um rapaz da comunidade. O projeto, que ainda luta com inúmeras dificuldades financeiras, nasceu com o intuito de ocupar as crianças da comunidade e afastá-las das más influências que a modernidade trouxe para as periferias das cidades latino-americanas. Ari me conta que muitos jovens do grupo vivem em situação de risco e que resgatá-los “é mais do que importante: é nossa obrigação!”

A conversa é brevemente interrompida pelo ritual de aquecimento dos tambores, mas logo prossegue num tom sério. Enquanto os outros rapazes afinam os tambores, Ari, Paulo e Denis sentam-se em dois engradados de refrigerante vazios e falam sobre suas dificuldades e esperanças. Os três me explicam que é no pequeno quintal da casa de Paulo que eles reúnem os tocadores (rapazes) e as dançarinas (moças), algumas vezes na semana. Lá, os rapazes aprendem a tocar os ritmos intrincados do crivador, do meio e do tambor grande que compõem a música do tambor de crioula, enquanto as meninas dançam e se divertem com a umbigada. É nesse contexto que o grupo todo também discute questões relativas à origem da dança, e à consciência negra. Denis, que até então ouvia calado, entra na conversa e fala da importância que tem um grupo de tambor de crioula, formado só por crianças e jovens no Maranhão:

– Essa é a nossa música. Se os jovens (nós) não aprendermos, daqui a pouco ninguém se lembra mais como é. E essa música é nossa, dos negros maranhenses. Você sabia que o tambor de crioula é uma das danças mais antigas do Brasil?

Denis se anima e prossegue me contando as origens do tambor de crioula e de suas relações com a música da atualidade; ele fala sobre a escravidão no Brasil, sobre a discriminação dos negros e sobre a importância da cultura afro-brasileira para o país e para o mundo. Ele também fala do sonho de tocar com o grupo de tambor de crioula no Rio de Janeiro, na cidade maravilhosa. A seguir, num gesto típico de menino, ele interrompe a conversa e me convida para ver os colegas que estão dançando Zeca Pagodinho na sala da casa de Paulo. Ao entrarmos na sala, ele me diz: – O Zeca Pagodinho é do Rio de Janeiro, mas ele também é nosso, né?

Breve comentário: música como instrumento de negociação e fortalecimento de identidades

No grupo de tambor de crioula de São Benedito, os jovens apropriam-se da cultura e a partir dela adquirem conhecimentos e desenvolvem diversas

competências de ordem musical (Gardner, 1983), como tocar em conjunto, cantar, improvisar e dançar. Através de ensaios, de discussões de questões referentes à consciência negra e do conhecimento das origens históricas e culturais do tambor de crioula, os jovens reforçam a auto-estima exercitando aquilo que Merriam (1964) denominou “função de representação simbólica da música”. Além disso, as experiências no tambor de crioula dão aos jovens – tocadores e dançarinas – oportunidades para construir (e/ou reconstruir), expressar e negociar suas identidades pessoal, cultural e nacional (MacDonald; Hargreaves; Miell, 2003). Seja o tema Zeca Pagodinho, Mamãe Oxum ou uma toada de tambor de crioula, ao mesmo tempo em que discutem temas referentes à música, Denis e os outros jovens do bairro da Liberdade também negociam identidades: maranhense, negra, brasileira (MacDonald; Miell; Wilson, 2005). Aprender música aqui significa empoderamento, e como o próprio nome do bairro sugere, liberdade.

Narrativa 3: infinito particular

Risadas, vozes infantis e adultas enchem os corredores da universidade, onde bebês e responsáveis se apressam para a aula de música, que já começou. Atrasada, a curitibana Andréa anda apressadamente com Felipe em um braço e uma sacola com mamadeiras e fraldas no outro. Ao entrar na sala de musicalização, senta-se no círculo formado por bebês e pais, e deita o pequeno Felipe de apenas quatro meses de idade no tapete. Junto com o grupo, entoa as canções “Chover, chover” e “Roda Cutia”, enquanto troca olhares apaixonados com o filho. Apesar de estar no curso há pouco tempo e do filho ainda ter pouca mobilidade para dançar ou balançar o corpo, Andréa participa de todas as atividades da maneira que pode e canta todas as canções, sempre fitando os olhos de Felipe e observando atentamente as suas reações.

Eis que, num determinado momento da aula, os professores distribuem chocalhinhos para todos – pais e bebês – inclusive para aqueles que ainda não conseguem segurar o instrumento. Andréa toma os chocalhinhos nas mãos, e, antes mesmo que os professores dêem qualquer instrução, engaja-se num jogo musical intuitivo com o pequeno Felipe; ela balança os instrumentos na altura dos olhos do bebê e os esconde, momento em que o bebê sorri e a mãe recomeça tudo de novo. O jogo musical então se transforma; a mãe esconde o rosto e quando “reaparece”, balança os chocalhos, para delírio de Felipe. O jogo se repete indefinidamente e desloca-se num tempo que passa a ser comandado por Andréa e Felipe, e não pelos professores ou pelo grupo. Mãe e bebê estão tão engajados nesse jogo íntimo

e particular que não percebem que os chocalhos já foram recolhidos e que o grupo agora realiza outra atividade: dança ao som da “Valsa das Flores”, de Tchaikovsky. Enquanto o grupo dança, o jogo da diáde passa por uma nova evolução. Agora a canção que era inicialmente acompanhada pelos chocalhinhos é segmentada em pequenas frases musicais, que Andréa entoa expressivamente, sempre aguardando a resposta (vocalização) de Felipe. As expressões faciais de ambos parecem confirmar a impressão de um deslocamento temporal e espacial, em que mãe e filho se transportam para uma espécie de infinito particular.

Breve comentário: música como veículo de comunicação intrapessoal, expressão emocional e como forma de aprender na cultura (cognição situada)

Neste relato, a música serve como veículo de comunicação intrapessoal e de expressão emocional na diáde mãe-bebê (Merriam, 1964; Trevarthen; Aitken, 2001). Andréa e Felipe reforçam seus vínculos através de diversas práticas musicais, como, por exemplo, cantar canções aprendidas no curso, comunicar-se através de pequenos diálogos musicais (também chamados de *protoconversações* por Trevarthen; Aitken, 2001), dançar, inventar e participar de pequenos jogos sonoros simbólicos que são inerentes à relação diádica mãe-bebê, etc. No espaço da aula de musicalização, Andréa se sente bem o suficiente para fazer uso de suas intuições parentais e comunicar-se com o pequeno Felipe, que, aos quatro meses de vida, já se comunica com sua mãe através de alguns mecanismos intersubjetivos inatos e especializados de regulação social, que são fundamentais para o desenvolvimento humano como um todo (Trevarthen; Aitken, 2001).

Através do repertório e dos diversos usos da música, Felipe se comunica com sua mãe, se desenvolve, e aprende, ainda que de modo intuitivo, que faz parte de uma cultura (ver Brown; Collins; Duguid, 1989; Green, 1997; Rogoff, 2005).

Narrativa 4: criança do sertão do Cariri viaja em submarino amarelo!

Nova Olinda é um pequeno município localizado no sertão do Cariri, no Ceará. Todos os caminhos da cidade conduzem à ONG Fundação Casa Grande – Memorial do Homem Kariri, uma casa azul de portas vermelhas e beirais amarelos, onde está localizado o Museu do Homem Kariri e logo ao lado a escolinha, o parque do Vêi Leonso, os estúdios da rádio e da TV Casa Grande, a gibiteca, e o Teatro Violeta Arraes, entre outros. É ali que funciona a Escola de Comunicação da Meninada do Sertão, que desde 1992 ajuda as crianças a substituírem as en-

xadas pela tecnologia.

Foi no espaço da Casa Grande que conheci Rodrigo, Aécio e Valesca, três jovens que estão na fundação desde pequenos. Os três têm em comum o fato de serem jovens e experientes radialistas da rádio comunitária Casa Grande FM. Através dos programas de rádio, os jovens radialistas pesquisam repertórios, que aprendem e trocam uns com os outros, e divulgam para ouvintes de todas as idades. Aos 10 anos, Rodrigo é responsável pelo programa "Repentes & Violas", onde toca cocos, modas de viola e emboladas. Expert nesse repertório, mas sem esconder a sua meninice, Rodrigo me dá explicações detalhadas sobre o aboio da vaquejada:

– É aqueles homens que fazem ú, ú... Eles ficam chamando os bois; têm até um instrumento enrolado, um chifre assim... A gente tem um monte aqui na região.

Rodrigo também me diz que seu pai gosta de ouvir seu programa, algo que parece lhe causar orgulho. Do mesmo modo, Aécio, que tem 21 anos e frequenta a ONG há quase 15, também fala com orgulho da mudança das preferências musicais de seus familiares após seu ingresso na Casa Grande:

– Na minha casa, assim, é, meus pais escutavam muito brega... era muito assim, esse lado da música popular. E ao entrar aqui na Casa Grande, aí é que eu fui descobrir e gostar de música instrumental, vim a saber quem são os grandes nomes da nossa música, a pesquisar mais, assim – desde a nossa música ao jazz norte-americano. A Casa Grande é isso, vem ampliando o nosso conhecimento. Hoje às vezes eu chego em casa e tá passando essas bandas de forró eletrônico chatas... Aí meu pai diz: – Bom é se tivesse passando Yamandu, Yamandu Costa, Caetano Veloso. É uma coisa que eu tô trazendo prá dentro de casa.

Em nossas conversas sobre repertórios, os três são unânimes quando o assunto é a qualidade musical. Valesca, que apresenta o programa infantil "Submarino Amarelo", me diz:

– Nossa rádio, ela é um diferencial das outras. O que o pessoal tem prá ouvir lá fora, pra gente não é música boa!

Essa frase ecoa em minha memória todo o tempo que permaneço no estúdio da rádio, observando Valesca apresentar o programa, que inclui Lucinha Lins, Bia Bedran, Toquinho, Palavra Cantada e Rubinho do Valle, entre outros. Valesca me faz uma homenagem, colocando a canção "Beatriz", de Edu Lobo, pra tocar e em seguida uma composição

de Moraes Moreira, que depois descobro, é o hino da Casa Grande. Essa canção, que não me sai da cabeça, movimenta o submarino amarelo comandado por Valesca, que mudou para sempre a minha percepção do poema de Lennon e McCartney.

Breve comentário: música como forma de comunicação e de apropriação cultural

Como sugeriu o próprio Alemberg Quindins, fundador da Casa Grande, a aprendizagem musical contida nas experiências radiofônicas da fundação representa apropriação cultural por parte das crianças e jovens. Através das experiências com a tecnologia das comunicações, as crianças e jovens da Casa Grande adquirem diversos conhecimentos, refinam suas preferências musicais e modos de ouvir música (Boal Palheiros, 2006), e desenvolvem habilidades de comunicação, musical e lingüística, através de um processo conhecido por "aprendizagem por pares" (em inglês, peer-teaching). Aqui a música desempenha funções de comunicação e entretenimento (Merriam, 1964). Nos relatos dos três jovens, também está implícita a idéia de que comandar programas de rádio na Casa Grande é algo prazeroso, porém de grande responsabilidade, já que suas idéias e conhecimentos são repassados diariamente a centenas de ouvintes. Ou seja, os conhecimentos musicais adquiridos por meio dos programas de rádio são responsáveis também pela elevação da auto-estima e da auto-imagem dos jovens radialistas, bem como por seu empoderamento (veja Acioli, 2003; Oliveira, 2002).

Narrativas convergentes: funções psicológicas da aprendizagem musical

Como ficou dito, as quatro narrativas apresentadas anteriormente refletem experiências de aprendizagem musical em contextos extra-oficiais ou extra-escolares (Folkestad, 2006). Um elemento comum a todas elas foi o fato de serem percebidas como sendo de ordem positiva, através dos relatos, expressões faciais e motivação dos participantes. Algumas funções psicológicas da música que emergiram das análises das narrativas foram:

Desenvolvimento de competências e habilidades musicais: em todos os casos a música serviu para que os participantes desenvolvessem diversas competências musicais, desde tocar um instrumento a apreciar novos gêneros (Gardner, 1983). O violonista mineiro e os tocadores maranhenses se desenvolviam musicalmente através da execução instrumental. O bebê curitibano, por sua vez, comunicava-se com a mãe por meio da *musicalidade comunicativa*, uma espécie de precursor do desenvol-

vimento cognitivo musical (Trevorthen; Aitken, 2001). Já no Cariri, os jovens radialistas desenvolviam suas habilidades musicais por meio de experiências de audição, aliada a um treinamento profissional específico.

Regulação do humor e dos afetos: as narrativas sugerem que o engajamento em atividades musicais auxiliou na regulação do humor e dos afetos dos participantes. Isso ficou evidente, sobretudo, nos relatos do violinista e da díade mãe-bebê. Porém, ao analisarmos os relatos das crianças e jovens das ONGs Casa Grande e Saci Pererê, é possível notar que havia uma convivência pacífica entre os participantes. Tal convivência só pode ter ocorrido por conta da sintonia entre os humores e afetos dos participantes (Huron, 2003).

Fortalecimento de vínculos interpessoais: em todas as narrativas foi possível perceber um fortalecimento das relações interpessoais entre os membros dos diversos grupos. As experiências musicais coletivas parecem ter fortalecido não apenas as relações de um para um, mas também a identificação dos indivíduos com o grupo, atendendo àquilo que Maslow (1970) chamou de necessidades sociais, ou, àquelas relativas às necessidades de associação, de participação em um grupo social, de aceitação por parte dos companheiros e de troca de amizade.

Apropriação cultural e empoderamento: em todas as narrativas ficou evidente que as crianças e jovens se apropriaram, não apenas do repertório que aprendiam, mas também da cultura da qual esses repertórios fazem parte. Como disse Green (1997), a música não é neutra. A apropriação cultural dota as crianças e jovens de poder; poder este que lhes permite sonhar com possibilidades futuras.

Além disso, em todos os casos supracitados, há indícios de que a música pode servir para formar e/ou reforçar a flexibilidade social de cada um dos participantes, cujos comportamentos individuais foram de certo modo coordenados em uma armação temporal, em que se estabelecem relações interpessoais mais ou menos previsíveis (Cross, 2005). Isso faz com que a atividade coletiva adquira um alto grau de coerência, o que, por sua vez, pode ajudar a estabelecer e/ou fortalecer a identidade de grupo, a partir

da modulação dirigida e sincronizada da ação, da atenção e do afeto (Cross, 2005, p. 36). Nestes casos, a atividade coletiva permite ao indivíduo interpretar os diversos significados da música de maneira independente e individual, sem com isso afetar a integridade do fazer musical coletivo. E, é claro, ao reforçar a identidade social, reforça-se também a identidade individual.

Todas essas funções sugerem que o engajamento deliberado³ em uma experiência contínua de aprendizagem musical, que pressupõe a percepção da experiência como sendo positiva e merecedora de repetição e aprimoramento, pode trazer implicações diretas para o bem estar e gerar experiências de fluxo⁴ nos membros de um grupo (Csikszentmihalyi, 1996). Tais experiências também podem ser úteis na negociação de identidades – pessoal, cultural, nacional (Ilari, 2006b), dos indivíduos e grupos. É interessante notar que todas essas funções e implicações psicológicas da atividade musical convergem para uma função adaptativa da música bastante discutida entre os psicólogos cognitivos de orientação evolucionista: a função de passar o tempo em segurança, sem correr riscos (Huron, 2003). Enquanto fazem música, seja através da execução instrumental, dos jogos simbólicos ou de programas de rádio, os indivíduos passam um tempo “tranquilo”⁵ e desenvolvem inúmeras habilidades e competências, musicais e extramusical. O quadro da figura 1 resume as idéias aqui apresentadas.

Voltando à terra firme: implicações para a educação musical na América Latina

Se considerarmos que as experiências de aprendizagem musical podem mesmo se refletir em intervalos de tempo passados em segurança (Hikiji, 2006), podemos compreender que a aprendizagem musical tem funções psicossociais importantes na América Latina, continente tão assolado pela violência e pela disparidade socioeconômica, que gera inúmeros riscos à sua população. Contudo, não quero com isso adotar uma postura tão radical quanto àquela apresentada por Koellreutter que, em seu polêmico artigo de 1990, sugere que a música no terceiro mundo deve ser meramente funcional. Concordando em parte com Koellreutter, acredito que a música e a educação musical na América Latina tenham im-

³ Engajamento deliberado é aquele gerado pelos próprios indivíduos participantes, e não necessariamente por forças externas. Em outras palavras, o indivíduo participa porque quer.

⁴ Experiências de fluxo. Segundo a teoria de Csikszentmihalyi (1996), o fluxo é um estado elevado de motivação intrínseca, que envolve um equilíbrio nos desafios proporcionados pelas tarefas, objetivos claros e um deslocamento temporal.

⁵ É interessante notar que no livro *A música e o risco*, de Rose Hikiji (São Paulo: Edusp, 2006), a idéia de “música para passar o tempo” também aparece, porém sob um viés antropológico.

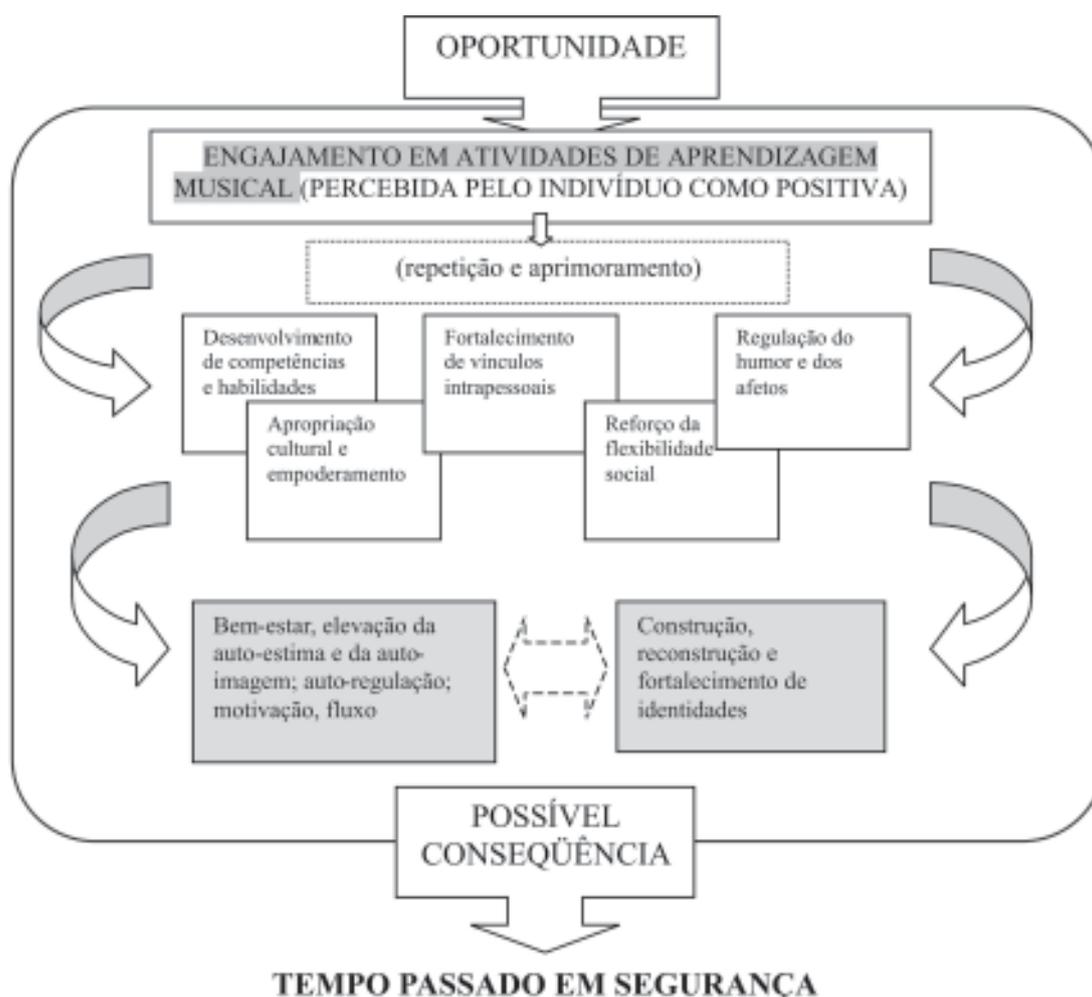


Figura 1: Aspectos psicológicos do engajamento em atividades de aprendizagem musical percebidas como positivas, que podem conduzir à função adaptativa da música de passar o tempo em segurança⁶

portantes funções na sociedade. Porém, penso também que a música, além de ser uma competência (Gardner, 1974; 1983), é uma forma de expressão humana ímpar, e que sua aprendizagem na América Latina deve ocorrer em inúmeros contextos, sob várias formas e a partir de diversos repertórios e temáticas. A compreensão da música enquanto competência e de nós latino-americanos como povos dotados de inúmeras competências musicais, nos remove de uma posição de “desvantagem” em relação aos outros países do mundo, nos confere poder e nos coloca em grau de igualdade junto a eles.

Reconhecer que a educação musical, não apenas no Brasil, mas na América Latina como um

todo, precisa mesmo assumir suas múltiplas faces é mais do que necessário, já que estas refletem a enorme pluralidade cultural, social e econômica de nosso continente mestiço (ver Ribeiro 1972/1994). Enquanto não formos capazes de reconhecer o valor das inúmeras práticas musicais originadas pela mistura cultural de nosso continente, continuaremos a viver em países onde a cultura permanece “um brinquedo dos ricos” (Levi-Strauss, 1955, p. 97); as demais práticas, não-oficiais, permanecerão invisíveis (Dimenstein, 2005). No meu entender, a palavra chave é *oportunidade*; a América Latina prescinde de oportunidades – que vão da luta contínua pela inserção da música como disciplina obrigatória na escola

⁶ Alguns críticos podem dizer que tal quadro pode se aplicado também a situações diversas (como no caso da prática esportiva). Porém, ele não se aplicaria a outras atividades que reforçam aspectos motivacionais, identitários, sociais e culturais, e que desenvolvem habilidades importantes para a sobrevivência, mas que não podem ser consideradas seguras tais como o engajamento em grupos militares e paramilitares.

regular ao ensino de música em diversos contextos extra-escolares.

Para isso, é importante observarmos além de nossos horizontes. Por exemplo, há muito tempo que a Sociedade Internacional de Educação Musical (Isme) reconhece diversas concepções de educação musical, que se legitimam também através de suas comissões (pesquisa; música na educação infantil; educação especial, musicoterapia e medicina musical; educação do músico profissional; músi-

ca nas escolas e formação de professores; políticas musicais – educacionais, culturais e midiáticas). Nós, latino-americanos, precisamos urgentemente reconhecer que há múltiplas concepções de educação musical na América Latina que são igualmente importantes. Somente através da minimização das hierarquias existentes na área da educação musical e do reconhecimento da música como competência humana que assume inúmeras funções da música na vida dos indivíduos, é que teremos uma educação musical forte e libertária em nosso continente.

Referências

- ACIOLI, S. A prática da educomunicação na Fundação Casa Grande. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 26, 2003, Belo Horizonte. Anais eletrônicos... Belo Horizonte, 2003. Disponível em: <<http://repositorio.portcom.intercom.org.br/bitstream/1904/4894/1/NP11ACIOLI.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2007.
- ARROYO, M. Música na floresta do lobo. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v.13, p.17-28, 2005.
- BOAL PALHEIROS, G. Funções e modos de ouvir música de crianças e adolescentes, em diferentes contextos. In: ILARI, B. (Org.). *Em busca da mente musical: ensaios sobre os processos cognitivos em música – da percepção à produção*. Curitiba: Editora da UFPR, 2006. p.271-302.
- BOAL PALHEIROS, G.; ILARI, B.; MONTEIRO, F. Children's responses to 20th Century "Art" music. *Proceedings of ICMPC9*. Bologna, 2006. CD-ROM.
- BRANTLINGER, E. et al. Qualitative Studies in Special Education. In: *Exceptional children*. No prelo.
- BROWN, J.S.; COLLINS, A.; DUGUID, P. Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, Washington, v.18, n.1, p. 32-42, 1989.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CROSS, I. Music and meaning, ambiguity, and evolution. In: MIELL, D.; MACDONALD, R.; HARGREAVES, D.J. (Orgs.). *Musical communication*. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 27-44.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. *Flow: the psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row, 1996.
- DIMENSTEIN, G. *O mistério das bolas de gude: histórias de humanos quase invisíveis*. Campinas: Papirus, 2004.
- EISNER, E. *The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1998.
- FOLKESTAD, G. Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, v.23, n. 2, p.135-145, 2006.
- GARDNER, H. *A nova ciência da mente*. São Paulo: EDUSP, 2003.
- GARDNER, H. *The arts and human development*. Chicago: Harper & Collins, 1974.
- GARDNER, H. *Frames of mind*. Chicago: Harper & Collins, 1983.
- GREGORY, A. The roles of music in society: the ethnomusicological perspective. In: HARGREAVES, D.J.; NORTH, A. (Orgs.). *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press, 1997. p.123-140.
- GREEN, L. *Music, gender and education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- HIKIJ, R. S. *A música e o risco*. São Paulo: Edusp, 2006.
- HODGES, D.; HAACK, P. The influence of music on human behavior. In: HODGES, D. (Org.). *Handbook of music psychology*. San Antonio: Institute of Music Research Press, 1996. p. 469-556.
- HURON, D. Is music an evolutionary adaptation? In: PERETZ, I.; ZATORRE, R. (Orgs.). *The cognitive neuroscience of music*. Oxford: Oxford University Press, 2003. p. 57-78.
- ILARI, B. Music and early childhood in the *Tristes Tropiques*: the Brazilian experience. *Arts Education Policy Review*. Artigo no prelo.
- ILARI, B. Desenvolvimento musical das crianças brasileiras: estilos, regionalismos e identidade. In: CHUEKE, Z. (Org.). *Brasil musical*. Curitiba: Editora do DeArtes, 2006a. p. 79-106.
- ILARI, B. Música e Identidade Dekassegui. In: BUDASZ, R. (Org.). *Anais do SIMPEMUS 3*. Curitiba: Editora do DeArtes, 2006b, p. 40-47.
- ILARI, B. Música, comportamento social e relações interpessoais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v.11, p. 191-198, 2006c.
- KLEBER, M. Educação musical: novas ou outras abordagens – novos ou outros protagonistas. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v.14, p. 91-98, 2006.
- KOELLREUTTER, H. J. Educação musical no terceiro mundo: função, problemas e possibilidades. *Cadernos de Estudo – Educação Musical*, Belo Horizonte, v. 1, p. 1-8, 1990.

- LEVI-STRAUSS, C. *Tristes trópicos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1955.
- MACDONALD, R.; HARGREAVES, D.; MIELL, D. *Musical identities*. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- MACDONALD, R.; MIELL, D.; WILSON, G. Talking about music: A vehicle for identity development. In: MIELL, D.; MACDONALD, R.; HARGREAVES, D.J. (Orgs.). *Musical communication*. Oxford: Oxford University Press, 2005. p. 321-338.
- MASLOW, A. *Motivation and personality*. New York: Harper & Row, 1970.
- MERRIAM, A. *The anthropology of music*. Evanston: Northwestern University Press, 1964.
- OLIVEIRA, A. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v.14, p. 25-34, 2006.
- OLIVEIRA, C.F. Escuta sonora: a experiência da Casa Grande FM. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 25, 2002, Salvador. Anais eletrônicos... Salvador, 2002. Disponível em: <http://reposcom.portcom.intercom.org.br/dspace/bitstream/1904/18936/1/2002_NP12OLIVEIRA1.pdf> Acesso em: 11 ago. 2007.
- RIBEIRO, D. *O povo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1972/1994.
- ROGOFF, B. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- RUSSELL, J. Perspectivas socioculturais na pesquisa em educação musical: experiência, interpretação e prática. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v.14, p. 7-16, 2006.
- SOUZA, J.; FIALHO, V.M.; ARALDI, J. *Hip hop: da rua para a escola*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- TRAVASSOS, E. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v.12, p. 11-21, 2005.
- TREHUB, S.E.; SCHELLENBERG, E.G. Music: its relevance to infants. *Annals of Child Development*, v.11, p. 1-24, 1995.
- TREVARTHEN, C.; AITKEN, J. Infant intersubjectivity: research, theory and clinical applications. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, v. 42, p. 3-48, 2001.
- TUDGE, J.R.H. et al. A window into different cultural worlds: Young children's everyday activities in the United States, Brazil and Kenya. *Child Development*, v.77, n.5, p. 1446-1469, 2006.

Recebido em 12/08/2007

Aprovado em 22/09/2007

Una concepción de la educación musical basada en la experiencia didáctica, la práctica musical y la investigación de música

Luis Alfonso Estrada

Universidad Nacional Autónoma de México
luales@yahoo.com

Resumen. El autor pondera la conveniencia de investigar algunas disciplinas y experiencias del entorno musical, las de la práctica, la teoría y la didáctica, para enriquecer los fundamentos en que se base una concepción de educación musical. Para su análisis estas disciplinas y experiencias se agrupan de la siguiente forma: la didáctica de la educación musical y aquella específica de los diferentes campos o asignaturas de ella en todos sus ámbitos, como la educación auditiva, la armonía, el contrapunto, la historia de la música y las formas musicales; la práctica musical a nivel profesional desde una perspectiva tradicional y una contemporánea; la investigación experimental sobre la música. Se propone proceder a través de revisiones bibliográficas que analicen y comparen los componentes de una concepción de educación musical que se encuentran dispersos en la obra escrita de estas disciplinas. Para evidenciar la importancia de esta propuesta el autor presenta algunos ejemplos específicos.

Palabras-clave: concepción, educación musical

Resumo. O autor pondera a conveniência de se investigar algumas disciplinas e experiências do entorno musical, aquelas da prática, da teoria e da didática, para enriquecer os fundamentos em que se baseia uma concepção de educação musical. Para a sua análise, estas disciplinas e experiências se agrupam da seguinte forma: a didática da educação musical e aquela específica dos diferentes campos ou assinaturas dela em todos os seus âmbitos, como a educação auditiva, a harmonia, o contraponto, a história da música e as formas musicais; a prática musical em nível profissional a partir de uma perspectiva tradicional e de uma contemporânea; a investigação experimental sobre a música. A proposta é proceder através de revisões bibliográficas que analisem e comparem os componentes de uma concepção de educação musical que se encontram dispersos na obra escrita dessas disciplinas. Para evidenciar a importância desta proposta, o autor apresenta alguns exemplos específicos.

Palavras-chave: concepção, educação musical

Esta participación de la mesa redonda "Concepciones y funciones de la educación musical en Latinoamérica" se referirá a los siguientes ámbitos de educación musical:

- El escolar entendido como el ámbito de los sistemas educativos generales en un país;

- El comunitario como aquel que de manera tradicional y espontánea se da en un círculo social determinado, con apoyo institucional o sin él;

- El profesional como el ámbito de preparación para el desempeño profesional de la música como las escuelas municipales que se

encargan de la iniciación musical, conservatorios y escuelas superiores de música.

Es importante resaltar que algunas consideraciones por su naturaleza pueden abarcar simultáneamente varios de los ámbitos mencionados.

Como el entorno cultural latinoamericano se analiza ya en otra mesa no se hará un análisis detallado del mismo en esta participación, sin embargo se mencionarán enseguida algunos rasgos de este entorno en Latinoamérica.

En primer lugar que el entorno sociocultural de los países latinoamericanos presenta distintos grados de diferencias y similitudes entre ellos. Esas diferencias y similitudes son variables incluso dentro de cada país, de provincia a provincia o de un estado a otro.

En los países latinoamericanos se comparten también en mayor o menor medida los problemas de atención a la educación musical, debido a la nula o escasa respuesta institucional para el desarrollo de la educación musical en todos sus ámbitos.

Otro factor común entre los países latinoamericanos son las transformaciones aceleradas que sufren los círculos sociales en todos sus componentes por influencias que ejercen por ejemplo los medios masivos de difusión.

Todo lo anterior refleja un alto grado de complejidad del entorno sociocultural latinoamericano y exige explorar otras experiencias y disciplinas del medio musical para encontrar respuestas al cuestionamiento sobre la concepción de educación musical en Latinoamérica.

Es por ello que como tema central de la ponencia se pondera la necesidad de investigar algunas disciplinas y experiencias, tanto musicales como didácticas para enriquecer los fundamentos en que se base una concepción de educación musical. Se intenta resaltar la importancia de estas disciplinas a través de algunos ejemplos específicos de sus posibles contribuciones.

El grupo de disciplinas y experiencias a que se refiere esta ponencia son:

- La didáctica de la educación musical y aquella específica de los diferentes campos o asignaturas de ella en todos sus ámbitos, como la educación auditiva, la armonía, el contrapunto, las formas musicales y la historia de la música, en sus aspectos teóricos y prácticos, tanto sus experiencias como sus

propuestas metodológicas y la posible interacción de estos campos;

- La práctica musical a nivel profesional;
- La investigación experimental sobre la música.

Al finalizar esta participación se presentarán otras consideraciones en torno a una concepción de una educación musical en Latinoamérica.

La didáctica de la educación musical

La práctica didáctica de cualquiera de los campos específicos o asignaturas de la educación musical en cualquiera de sus ámbitos recoge indudablemente una vasta experiencia de los docentes. Ésta está plasmada por un lado en libros de texto y por otro lado en los currículos y programas institucionales de las asignaturas. Es también posible conocerla a través de la observación directa de cursos y de entrevistas con profesores. La ventaja que ofrece la revisión de la obra escrita es que ésta, si existen textos originales de diversas épocas, permite conocer tradiciones educativas a lo largo de periodos de tiempo más largos, comparar su desarrollo y comprender la trascendencia de las contribuciones individuales mientras que la observación directa y las entrevistas se limitan a recoger la práctica de un tiempo determinado que con frecuencia presenta una sola tendencia dominante.

Un análisis sistemático de los contenidos de libros de texto puede proporcionarnos una visión panorámica y también detallada de la amplitud de la temática tratada en el campo, componente importante en una concepción de educación. Los contenidos de los libros didácticos empleados en la educación musical generalmente pueden agruparse en ejercicios prácticos y aspectos teóricos. En algunos casos la parte correspondiente a los ejercicios en los libros de texto también contiene propuestas concretas de secuencias de los contenidos por grados de dificultad, que también reflejan una concepción de educación, y vastas colecciones de ejemplos musicales que los autores consideran apropiados para el desarrollo de las habilidades musicales específicas en cuestión. En los contenidos teóricos, además de las explicaciones que muchos autores introducen para el uso de sus materiales didácticos, aspectos que por otra parte se circunscriben al libro de que se trate, puede uno encontrar algunos otros componentes de sus concepciones teóricas como son los objetivos generales, los perfiles educativos y las recomendaciones didácticas básicas. Sin embargo rara vez se

encuentran argumentaciones consistentes o explicaciones de cuáles son los fundamentos en que se basan las concepciones pedagógicas.

La revisión bibliográfica de textos didácticos de cualquier especialidad musical revela asimismo una gran diversidad en las concepciones de sus autores. De la misma manera no es fácil encontrar consensos en las comunidades de especialistas de cualquier temática musical, ni dentro de las instituciones ni a nivel nacional, ni mucho menos a nivel internacional. Por ello la revisión bibliográfica que aquí se propone brinda una oportunidad para la comparación de diversos puntos de vista de cada autor en una especie de debate virtual. Lamentablemente al observar los resultados de estas revisiones destaca una tendencia general de los autores a ser original en detrimento de la consideración y discusión de las concepciones de los antecesores en el campo, lo que individualiza los componentes de una disciplina e impide un desarrollo paulatino que recogiera experiencias de los antecesores. Sin embargo en un análisis sistemático y detallado de los textos también se encuentran muchos más aspectos comunes entre las propuestas de lo que los docentes suponen y es por eso que esos ejercicios de análisis evitarían también demasiadas discusiones al aire que no han conducido a consensos.

Lamentable este tipo de revisiones bibliográficas que ofrecen un análisis comparativo de la obra didáctica de varios autores en una disciplina musical no son abundantes. Un ejemplo afortunado es el trabajo de Ana Lucía Frega (Frega, 1997) que no por no referirse a las metodologías en el marco latinoamericano pierde interés su consideración en la concepción de una educación musical en Latinoamérica.

Si bien estudios dirigidos al análisis puntual de las diferentes propuestas son necesarios y a través de ellos se pueden encontrar algunos aspectos importantes, no sería conveniente fundamentar solamente en la práctica didáctica una concepción de educación musical contemporánea, mucho menos en una corriente o autor específicos pues por otro lado estas prácticas didácticas, con todos los aciertos que posean, se han mantenido tradicionalmente poco vinculadas al desarrollo de otros campos de conocimiento y prácticas musicales como por ejemplo, otras asignaturas musicales, la práctica musical a nivel profesional y la investigación en música.

La relación entre el currículo educativo específico y las disciplinas de la teoría musical como la armonía, el contrapunto, la historia de la música y las formas musicales.

En la concepción de algunos textos empleados en la educación musical pueden encontrarse interrelaciones con otras disciplinas o bien una carencia de las mismas. Lamentablemente el caso de carencia de interrelación con otras disciplinas es el más frecuente. Hay planteamientos educativos acerca de la lectura musical que se concentran en la línea melódica, como en el caso del solfeo o educación auditiva, mientras que el alumno aprende por otro lado las relaciones armónicas y frecuentemente falta el más básico ejercicio que una estos conocimientos y habilidades como podría ser apoyar con un acompañamiento armónico una melodía. Son numerosos los ejemplos en que en una asignatura se desarrollan habilidades auditivas específicas y en otra se aprenden conocimientos teóricos. En estos casos se transfiere al alumno la responsabilidad total de la integración del desarrollo de habilidades y dominio de los conocimientos de las distintas disciplinas, lo que difícilmente se da exitosamente en un buen número de casos. Por lo anterior, el ejercicio de revisar las concepciones en torno a las asignaturas de un ámbito específico de educación, teniendo en cuenta su integración, es indispensable para el planteamiento de una nueva concepción de educación. Asimismo, no hay que perder de perspectiva las relaciones de los diferentes ámbitos de la educación musical, descritos al principio de este trabajo, pues entre sus contenidos es necesario también establecer interrelaciones que coadyuven al alumno a aprovechar las experiencias adquiridas en un ámbito cuando éste se integra a un ámbito diferente.

La experiencia de la práctica musical

La práctica musical debiera ser para todos los ámbitos educativos una referencia obligada. El desarrollo de las habilidades musicales debe capacitar al alumno para la producción musical aún cuando su participación en el quehacer musical sea con obras de poca complejidad. Es claro que el ámbito escolar no puede aspirar a convertir a todos los alumnos en virtuosos, pero es factible y por lo tanto deseable que la mayoría de los alumnos tenga experiencias musicales completas, como el tocar un instrumento en un conjunto, ser parte de un coro o componer.

La experiencia de la práctica musical, es posible contemplarla desde dos perspectivas: una tradicional y una moderna. La tradicional se encuentra en los escritos de compositores, intérpretes y directores reconocidos. La moderna se encuentra en los resultados de la investigación experimental sobre ejecución musical (Estrada, 2007, p. 146).

Dentro de la perspectiva tradicional, en los

escritos de los compositores o de los intérpretes reconocidos, pueden encontrarse referencias de aquellos aspectos que son considerados por ellos como los más importantes en la educación musical. Estos aspectos pueden ser habilidades específicas que son necesarias para el buen desempeño de actividades musicales, como por ejemplo Schumann que consideraba el desarrollo del oído musical como lo más importante para el músico (Schumann, 1964, p. 5). También pueden encontrarse referencias de ejercicios previos que los músicos utilizan para trabajar una partitura como los recomendados por Kirkpatrick, por ejemplo caminar el ritmo de un trozo musical o tocar una voz y cantar otra, lo que implica un proceso de interiorización de los factores musicales descritos en una partitura (Kirkpatrick, 1984, p. 73) o bien descripciones de los procesos creativos de compositores e intérpretes como Scherchen que consideraba que el músico debe poder crear una imagen sonora al leer una partitura y posteriormente hacerla sonar en el instrumento (Scherchen, 1929, p. 3).

En estos ejemplos basados en experiencias de trabajo musical se reflejan de alguna manera las concepciones ideales de cómo hacer música y por ello pueden servir como referencia en la búsqueda de una concepción de educación musical.

La investigación experimental

En los últimos treinta años, el desarrollo de la investigación experimental en música se ha incrementado enormemente. El desarrollo comprende los campos de las distintas funciones cognitivas en relación con la música como la percepción, memoria, atención e incluso la misma práctica musical (Estrada, 2007, p. 153).

Una pregunta fundamental en la búsqueda de una concepción contemporánea de educación musical es si, debido a razones culturales o de cualquier otro tipo, puede abstraerse de los beneficios de considerar los conocimientos de la investigación sobre temas como el desarrollo de habilidades musicales. Ciertamente la mayor parte de la investigación se realiza principalmente en Europa y en los Estados Unidos y que algunos de sus hallazgos debieran también comprobarse en individuos latinoamericanos. Sin embargo se pueden citar algunos ejemplos de estos hallazgos que, mientras no se demuestre lo contrario, pueden ser aplicables en una educación musical latinoamericana.

Estos hallazgos también sirven para sustituir algunas creencias muy difundidas entre los profesores de música, que desafortunadamente no están correctamente fundadas. Un ejemplo de ello

es la plasticidad cerebral, es decir las transformaciones del cerebro humano para llevar a cabo algunas tareas musicales específicas, como sucede cuando un niño aprende a tocar el violín a una edad temprana y esa actividad incluso tiene una repercusión en el cerebro a nivel morfológico. O bien la transformación no es a nivel morfológico sino funcional, cuando el individuo inicia los estudios de violín cuando ya no es niño (Altenmüller; Gruhn, 2002, p. 63-81). De aquí podríamos concluir que, si bien es cierto que el ideal de educación musical contemplaría la educación musical a temprana edad, también es igualmente posible que los individuos que inician sus estudios más tarde pueden desarrollar ampliamente sus habilidades musicales, por lo que debieran darse igualmente oportunidades de desarrollo a individuos de mayor edad.

Otro ejemplo en el que se hace patente las bondades de considerar los hallazgos puntuales de la investigación experimental en música para la concepción de la educación musical, puede ser el caso del oído absoluto, tema que muchas veces está rodeado de creencias no comprobadas. La relación entre el oído absoluto y un desarrollo de habilidades musicales extraordinario, en realidad no se debe a que el individuo tenga oído absoluto y por eso se desarrolle de manera excepcional, sino que, es el entrenamiento musical a edades muy tempranas lo que propicia esta facultad. La misma habilidad conocida como oído absoluto en realidad es más relativa de lo que la mayoría de los profesores de música suponen, pues no todos los poseedores de oído absoluto tienen el mismo grado de certeza y no todos reconocen la altura absoluta en diferentes instrumentos (Takeuchi; Hulse, 1993, p. 345-361). Los poseedores de oídos absolutos no necesariamente tienen habilidades como el reconocimiento y dominio de relaciones entre los sonidos (Klute, 2005, p. 158-159). Asimismo se ha encontrado que los poseedores de oído relativo tienen un cierto grado de memoria de largo plazo de los sonidos absolutos (Levitin, 1994, p. 414-423). Todos estos hallazgos indican que una simple clasificación de alumnos en poseedores de oído absoluto y no poseedores, que en realidad es una concepción dualista de la población, es hoy día insostenible y contrario a una concepción de educación basada en el conocimiento científico.

El desarrollo de las habilidades musicales también es un campo que cuenta con nuevos hallazgos sobre todo en relación al desarrollo de estas habilidades en las edades más tempranas. Sus conocimientos debieran ser analizados pues también, como en el caso del oído absoluto aquí citado, podrían originar algunos cambios alrededor de la iniciación musical.

Hay tres niveles del entorno social que ejercen alguna influencia sobre el desarrollo individual de habilidades musicales según Gembris and Davidson (Gembris; Davidson, 2002, p. 17-30) estos son sistemas socioculturales como la cultura musical y tecnológica, instituciones como la casa y la escuela y grupos como las clases sociales. Estos ámbitos tienen en común una influencia cada día más fuerte de los medios masivos de comunicación con una tendencia a homogeneizarlos y minimizar las características distintivas de esos ámbitos sociales, sin embargo, dentro de ellos influencias como las escuelas y profesores pueden ser muy diferentes.

Otras consideraciones

En los párrafos anteriores se han vertido observaciones generales de las revisiones de bibliografía que he realizado en el marco de mi disertación doctoral además se han citado algunos ejemplos concretos provenientes de las disciplinas para evidenciar la importancia de considerarlas en torno a una concepción de educación musical.

El último ejemplo es alrededor de la educación auditiva. Se refiere a lo observado en la comparación de las tradiciones de educación auditiva en Alemania, Reino Unido, los Estados Unidos y los países de lenguas latinas. Con diferentes nombres *Gehörbildung*, *Ear Training*, *Aural Training* y *Solfeo* respectivamente, se desarrollaron tradiciones educativas alrededor de un antecedente común proveniente del siglo XIX: el dictado. Así en un periodo de tiempo aproximado de cien años se establecieron estas asignaturas en todas las escuelas profesionales de música y conservatorios, e incluso la práctica del dictado llegó al ámbito de la educación musical escolar, en todos los casos como la columna vertebral de la educación auditiva.

Esa enorme influencia del dictado como parte importante de la educación auditiva e incluso como parte de exámenes de admisión a escuelas profesionales, se originó con base en la interpretación de una anécdota. Fue Hugo Riemann quien popularizó la creencia de que el joven Mozart había podido transcribir en la Capilla Sixtina el *Miserere* de Allegri, gracias a un entrenamiento que muy probablemente su padre Leopold Mozart había llevado con él desde muy temprana edad (Riemann, 1889, p. 1). Curiosamente, a pesar del nulo contacto durante décadas entre las tradiciones educativas alemanas, inglesas, estadounidenses y latinas, el dictado junto con la lectura a primera vista se constituyeron como las más importantes y muchas veces únicas prácticas válidas para desarrollar el oído. Sin embargo nunca se ha podido comprobar su pretendida eficacia.

Fue hasta finales del siglo pasado que algunos profesores comenzaron a dudar de las bondades del dictado y han puesto en práctica concepciones educativas que no lo consideran como parte importante de sus prácticas básicas. Es de enfatizarse, que a pesar del nulo contacto entre los docentes de los diferentes países, la problemática de la educación auditiva se comparte plenamente. Las reacciones en contra del dictado se han dado últimamente en todas las latitudes. Su supremacía en la educación auditiva a nivel internacional está desapareciendo. Algunos autores incluso acusan al dictado de haber provocado más frustración en alumnos que beneficios.

Ciertamente no será fácil para la investigación empírica demostrar si el dictado es el medio ideal para el desarrollo del oído, lo que sí es factible es demostrar que el dictado no es parte importante de las actividades cotidianas de muchos músicos y que existen muchos músicos que nunca han podido hacer un dictado.

De manera menos radical, ese es mi personal punto de vista, puedo decir que considero al dictado una de múltiples formas de acción en la clase de educación auditiva y que existen otras formas de acción más idóneas al grado que podría uno prescindir del dictado tradicional por largo tiempo.

He citado el ejemplo del dictado primero porque su importancia tuvo su origen en una creencia, la interpretación de una anécdota de un músico famoso, y porque su supremacía que duró alrededor de 100 años lo hizo parte importante de la educación auditiva sin ninguna evidencia de sus beneficios. Lo que hace cuestionable el espíritu crítico de los profesores en todas las latitudes. Pero también he citado este ejemplo porque a pesar de que no es posible encontrar en los libros de *Gehörbildung*, *Ear Training*, *Aural Training* y *Solfeo* evidencias de contacto entre los docentes de los diferentes países, sí es posible detectar que han compartido una problemática común y que las barreras del idioma no han significado que los problemas de los alumnos en Alemania, el Reino Unido, Estados Unidos o Latinoamérica sean diferentes.

Ésta última referencia a la asignatura de educación auditiva y su experiencia docente también es una observación general de mi disertación.

Contempladas estas experiencias y disciplinas de manera integral podrían formar un fundamento sólido para una nueva concepción de la educación musical en Latinoamérica. Sin embargo continuará siendo necesaria una reflexión adicional de profesores, alumnos e instituciones acerca de cuál

es el ideal que se desea alcanzar a través de la educación.

Otra pregunta que habría que responder en el tema de la mesa es si en un caso ideal habría una única concepción de educación musical en Latinoamérica o bien, si es deseable que coexistan diversas concepciones simultáneamente, incluso en un mismo lugar, como frecuentemente se observa cuando instituciones y profesores defienden sus concepciones particulares como uno de sus derechos.

La diversidad se da cuando las concepciones obedecen a paradigmas educativos diferentes, que determinan a su vez todos los componentes educativos. Por ejemplo una educación musical escolar que tenga por objeto que el educando sea capaz de escuchar música y conocer aspectos históricos referidos a compositores y obras, puede contraponerse a otro perfil que suponga que los educandos además de lo anterior también participen en el proceso de producción musical mediante el canto, la ejecución instrumental e incluso la composición.

Ambos perfiles de egreso de los educandos tienen diferencias en cuanto al tipo de habilidades musicales a desarrollar, consecuentemente también en cuanto a los procesos de aprendizaje pertinentes.

Sin embargo, a pesar de la libertad de las instituciones de proponer sus propias concepciones es necesario preguntarse más allá ¿Qué creencias soportan estas concepciones?

El primer perfil se basa en una concepción dualista de la población: por un lado existen músicos profesionales y los otros individuos son solamente público. Esta concepción dualista puede tener su origen en la creencia muy arraigada de que unos cuantos individuos “nacen” con capacidades excepcionales para la música y los demás carecen de ellas a tal grado que muchos individuos dicen de sí mismos “yo no sirvo para la música”, “yo no tengo oído musical” o “yo no sé cantar”. Hoy día sabemos que la mayoría de los seres humanos pueden

desarrollar un cierto grado de habilidades musicales a través de la educación. También se puede argumentar que si bien, las condiciones óptimas de desarrollo musical incluirían la iniciación temprana a la música, es posible que la educación, el entrenamiento de habilidades musicales específicas a edades más avanzadas también desarrollen en el cerebro funciones similares a los individuos que inician sus entrenamientos más temprano. Así que los límites de edad que imponen algunas instituciones para iniciar estudios musicales también obedecen a una creencia equivocada.

Una última consideración

Existen en la didáctica de la música, la práctica musical y la investigación sobre la música suficientes elementos que nos llevan a suponer que, queramos o no, en lo que a música se refiere, los seres humanos de diferentes latitudes y culturas, tienen muchos rasgos en común. Nuestros cerebros funcionan de manera muy similar, son similarmente plásticos, tienen las mismas posibilidades al inicio de una educación. Son nuestros entrenamientos específicos, si practicamos el violín o el piano, lo que hace a nuestros cerebros diferentes. Somos entonces de naturaleza similar y son nuestras costumbres, nuestras tradiciones, nuestras especialidades incluso, las que nos hacen aparentemente diferentes.

La estimación de lo que es diferente en nosotros, no debe convertirse en una sobreestimación, en una actitud chauvinista que descalifique todo lo que es similar entre nosotros.

Es posible concebir una educación musical que estime y estimule lo propio y que a la vez considere aquello que viene de otras culturas como valioso para enriquecer la propia cultura.

Una educación musical contemporánea debe valorar, sí, nuestros bienes culturales pero también debe distinguir y aprovechar las experiencias y conocimientos que se han generado alrededor de la música universal a través de la historia.

Referencias

- ALTENMÜLLER, Eckart; GRUHN, Wilfried. Brain Mechanisms. In: PARNCUTT, Richard; MCPHERSON, Gary (Ed.). *The science and psychology of music performance*. Oxford: Oxford Univ. Press, 2002. p. 63-81.
- ESTRADA, Luis Alfonso. *Didaktik und Curriculumentwicklung in der Gehörbildung, Eine vergleichende Untersuchung an deutschsprachigen Lehrbüchern zur Gehörbildung aus der Zeit 1889 bis 1985. Ein Beitrag zur Weiterentwicklung der Didaktik der Gehörbildung*. Hannover: Hochschule für Musik und Theater Hannover. Dissertation, 2007.
- FREGA, Ana Lucía. *Metodología comparada de la educación musical*. Buenos Aires: Collegium Musicum de Buenos Aires, 1997.
- GEMBRIS, Heiner; DAVIDSON, Jane W. Environmental Influences. In: PARNCUTT, Richard; MCPHERSON, Gary (Ed.). *The science and psychology of music performance*. Oxford: Oxford Univ. Press, 2002. p. 17-30.
- KIRKPATRICK, Ralph. *Interpreting Bach's Well-Tempered Clavier. A performer's discourse of method*. New Haven: Yale University Press, 1984.
- KLUTE, Stefan. Sonderleistung des Hörens: Absolutes Gehör und Synästhesie. In: Helga de la Motte - Haber und Günther Rötter (Ed.). *Musikpsychologie*. Laaber: Laaber Verlag, 2005. p. 158-159.
- LEVITIN, Daniel J. Absolute memory for musical pitch: Evidence from the production of learned melodies. *Perception & Psychophysics*, Bd. v.56, n.4, p. 414-423, 1994.
- RIEMANN, Hugo. *Handbuch des Musikdiktats (Systematische Gehörbildung)*. Leipzig: Hesse, 1889.
- SCHERCHEN, Hermann. *Lehrbuch des Dirigierens*. Mainz: Edition Schott, 1929.
- SCHUMANN, Robert. *Musikalische Haus- und Lebensregeln*. Kassel: Bärenreiter, 1964.
- TAKEUCHI, Annie H.; HULSE, Stewart H. Absolute Pitch. *Psychological Bulletin*, v.113. n.2. p. 345-361, 1993.

Recebido em 15/08/2007

Aprovado em 20/09/2007

Ações em formação musical no Brasil e reflexões sobre as relações com a cultura

Alda de Jesus Oliveira

Universidade Federal da Bahia
olival@ufba.br

Resumo. Destaco neste texto as seguintes ações que pontuam a educação musical no Brasil, sem a pretensão de esgotar o assunto: ações políticas e educativas na área de educação e cultura; ações em direção à melhoria do ensino de música nas escolas básicas; ações de formação do professor de música; ações para profissionalizar pessoas em cursos técnicos; ações de interiorização dos serviços universitários em música; ações de colaboração entre universidade, espaços e entidades da sociedade civil organizada; ações na área de publicações especializadas; ações para valorizar a qualidade estética e expressiva da música e das artes. Sugestões são apresentadas visando intensificar a relação da educação musical com a cultura, acreditando que uma política de melhor aproveitamento do potencial humano, educativo e artístico pode ter reflexos diretos para o desenvolvimento de ações mais contextualizadas e eficazes na educação musical no Brasil.

Palavras-chave: ações em formação musical, educação musical e cultura, ações no ensino de música

Abstract. I highlight, in this text, actions which punctuate musical education in Brazil, nevertheless, not pretending to drain the subject: political and educational actions in the fields of education and culture; actions towards the improvement of musical education in primary schools; actions towards the formation of the music teacher; actions to professionalize students in technical courses; actions to interiorize university services in music; cooperation actions between universities and civil society organized spaces and entities; actions in the field of specialized publications; actions to value the esthetic and expressive quality of music and arts. Suggestions are presented intending to intensify the relation between musical education and culture, believing that a policy of making the most of human potential, both educational and artistic, may reflect directly to the development of more contextualized and efficient actions in musical education in Brazil.

Keywords: actions in musical formation; musical education and culture; actions in music teaching

Ao analisar os movimentos e processos que ocorreram na área de educação musical no Brasil no século XX, Kuhn (2000) divide o século em três fases: 1900-1929, 1930-1959 e 1960 até o presente, caracterizando-as como fases nacionalistas, de educação artística, e pela fase de perspectiva contemporânea, quando surgem os estudos de pós-graduação, no final dos anos 1980. Kuhn destaca o abismo entre a formação oferecida aos professores e o que

é realizado no nível elementar, destaca as diferenças entre os programas de educação musical oferecidos nas diversas regiões do país e, finalmente, reconhece que a Associação Brasileira de Educação Musical (Abem) tem contribuído significativamente para a educação musical no Brasil. Destaco hoje, também, a influência dos estudos culturais sobre os processos e programas de ensino de música do final do século XX e início do século XXI. Através des-

ta perspectiva, muitos dos programas artísticos, comunitários, informais, não-formais, livres, hoje são analisados e vistos como sistemas que geram processos de formação humana e musical. O foco deste trabalho será destacar e refletir sobre algumas ações que podem ser pontos para debates e trabalhos sobre a educação musical no Brasil, mais especialmente nas ações onde existem relações com a cultura. Se pretendemos melhorias no ensino de música no país, não podemos esquecer que a região é altamente diversificada culturalmente, que é geograficamente muito extensa, e que tanto social como economicamente é muito díspare. Portanto, urge medidas para dotar programas de formação de professores e de educação básica em música que contemplem os processos pedagógicos, os repertórios tradicionais e artísticos brasileiros e de outras culturas, sem deixar de incluir também os materiais e instrumentos característicos desta região.

Destaco neste texto ações que pontuam a educação musical no Brasil. Obviamente devem existir outras ações, mas irei me focar apenas nas mencionadas aqui, sem a pretensão de esgotar o assunto. São elas: ações políticas e educativas na área de educação e cultura; ações em direção à melhoria do ensino de música nas escolas básicas; ações de formação do professor de música; ações para profissionalizar pessoas em cursos técnicos; ações de interiorização dos serviços universitários em música; ações de colaboração entre universidade, espaços e entidades da sociedade civil organizada; ações na área de publicações especializadas; ações para valorizar a qualidade estética e expressiva da música e das artes.

Ações políticas e educativas na área de educação e cultura

Tomando a divisão de Kuhn como base, cada uma dessas fases (fases nacionalista, de educação artística, e pela fase de perspectiva contemporânea) teve no seu bojo ações que foram decisivas para o avanço, embora lento, da área de educação musical. Na fase nacionalista houve a ação eficiente do ensino obrigatório de música em nível nacional, com o uso da abordagem do Canto Orfeônico e o trabalho de formação urgente de professores de música para a sua aplicação. Existiam na época também os programas de Iniciação Musical. Algumas instituições podem ser destacadas pelo trabalho de formação

musical, dentre elas o Conservatório de Música do Rio de Janeiro, o Conservatório Brasileiro de Música, os Conservatórios de Música de Belém, da Bahia, de Pelotas e de Minas Gerais, o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo.

Entre 1930 e 1959, a partir do movimento modernista e do regime ditatorial, surgem os orfeões e as escolas cantaram o folclore nacional com um forte sabor de civismo e disciplina. O oposto do movimento da Iniciação Musical que usava processos de musicalização sob a influência dos métodos ativos de educação que estavam sendo propagados na Europa. Antonio Sá Pereira e Liddy Mignone desenvolviam trabalhos baseados no método recreacional. Ernani Braga fundou e dirigiu o Conservatório de Música de Pernambuco, dedicou-se ao estudo de folclore e organizou muitos festivais de corais.

O projeto de formação musical, após a chegada ao Brasil de Hans-Joachim Koellreutter, foi influenciado pelo movimento de música contemporânea. A partir de 1939, com o trabalho do Grupo Música Viva (São Paulo) e mais tarde do Grupo de Compositores da Bahia, começa a influência das tendências vanguardistas dodecafônicas no ensino, principalmente no ensino superior universitário. Pode-se talvez supor que as abordagens de integração artística e ensino mais centrado na expressão do que na informação, tenham sido influenciadas também por esse movimento vanguardista da época. As ações que enfatizavam a criatividade musical e artística na educação musical foram bastante exploradas na Escola de Música da Bahia no final do século XX (décadas de 1960 a 1990),¹ assim como também devem ter sido exploradas em outras instituições brasileiras onde existiam ações colaborativas entre compositores e professores de música. Na Bahia, além das técnicas vanguardistas, eram usados os elementos da cultura local, tanto na educação musical como na composição, talvez por ser Salvador um centro cultural de forte tradição.

Embora já houvesse estudos na área de metodologia do ensino de Arte na Bahia que apontavam para a impraticabilidade da abordagem integracionista nas escolas, houve a implantação da polivalência através da Lei 5692/71 em todo o país. Porém, algumas escolas mantiveram a formação de docentes de forma especializada, o que não era impedido pela legislação. A polivalência provou ser bastante nefasta ao ensino escolar, especialmente para

¹ Nomes de alguns professores que usavam técnicas de ensino com influências das técnicas de música contemporânea: Ernst Widmer, Pierre Klose, Rolf Gelewsky, Jamarly Oliveira, Lindembergue Cardoso, Fernando Cerqueira, Carmem Mettig Rocha, Maria da Graça Santos, Rufo Herrera, Alda Oliveira.

a área de música. Somente a partir da nova LDB 9394/96, e através das recomendações dos PCN's, o ensino de Arte passa a tornar-se especializado, ao menos formalmente. Porém, os problemas ainda são muitos.

As ações de implementação de leis, documentos orientadores, currículos escolares, enfim, de uma política de regulamentação do ensino de música oferecido a crianças e jovens no Brasil e nos demais países latino-americanos não tem sido consistente com as necessidades prementes da região para um ensino de qualidade, apontadas pelos especialistas da área artística e em especial da área de música. Embora alguns países como Brasil e Chile estejam implementando reformas educacionais, Errazuriz (2001, p. 15-19), ao analisar a qualidade da educação oferecida para as artes na América Latina, questiona até que ponto os sistemas educacionais dessa região estão considerando as sensibilidades estéticas e os interesses próprios das crianças e dos jovens. Dentre outros pontos, o autor ressalta as necessidades básicas para a América Latina, dentre as quais: a melhoria da qualidade dos programas oferecidos aos jovens, tornando-os mais sensíveis aos seus interesses; o aperfeiçoamento do professorado; o apoio de autoridades e administradores visionários que reconheçam o valor das artes na educação e a contribuição das instituições (p. 19). Pode-se acrescentar a esses pontos a necessidade do aporte de recursos físicos e materiais institucionais que sejam adequados para a realização de trabalhos significativos tanto no ensino como na produção artística e o uso de processos pedagógicos que dialoguem com as culturas tradicionais e com as produções emergentes, sem contudo ignorar o passado musical latino-americano.

Em termos da legislação brasileira, apesar do ensino de Arte ser obrigatório e ter sido reconhecida a importância da Arte, considerada equivalente às demais disciplinas do currículo de ensino básico, os resultados na prática são ainda muito poucos. Pode-se deduzir que não é a obrigatoriedade do ensino da música e a adoção de um currículo nacional que irá resolver o problema das artes no currículo escolar, e em especial, da música na escola. Acredito que esta situação, que parece ser comum a outros países latino-americanos, pode mudar se houver ações que influam na capacitação docente, na melhoria das condições de infra-estrutura das instituições de ensino e artísticas, no trabalho colaborativo e articulado que valorize o trabalho do professor, investindo na melhoria da sua qualificação profissional e propiciando meios para que desenvolva as suas propostas, no ensino, na produção, na pesquisa e no gerenciamento artístico articulado com outros contextos socioculturais.

A realização do Simpósio Nacional Sobre a Pesquisa e a Pós-Graduação em Música – SINAPPEM, a criação das associações da área de música no final do século XX – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, a Associação Brasileira de Educação Musical, e mais recentemente da Associação Brasileira de Etnomusicologia foi um marco para o desenvolvimento da área de música no país. Em termos da subárea de educação musical, a Abem significa uma conquista política muito relevante, embora ainda não tenha adentrado nas políticas de organização dos sistemas educacionais de maneira a influenciar diretamente na qualidade da música oferecida nos currículos escolares. A Abem tem influenciado indiretamente, através das suas publicações, dos cursos de formação de professores, e dos esclarecimentos que tem feito à população e aos profissionais sobre a importância da música na escola. Em nível nacional, podemos destacar ações da Abem que a identificam como uma entidade ativa e que tem prestado relevantes serviços à sociedade brasileira.

As várias administrações da Abem têm trabalhado para que os governos estaduais e municipais reconheçam a importância de contratar, através de concursos públicos, professores especializados em música. A Associação já obteve sucesso, como no caso de Belém, enviando carta ao governo exigindo adequação das normas do concurso para professor de música do Estado. O sucesso deste caso remete a outras solicitações, o que vai aos poucos contribuindo para qualificar melhor o ensino nas escolas, evitando a polivalência ou a contratação de professores desqualificados.

No seio da Abem já aconteceram as primeiras discussões nacionais sobre currículo da graduação, através de grupos de trabalho durante os encontros regionais e nacionais. Esses encontros regionais têm tido um efeito de esclarecimento, de dedicação aos temas referentes ao ensino de música e à cultura musical brasileira, assim como para divulgar a produção na área de pedagogia musical. As discussões através dos grupos de trabalho nos encontros têm contribuído para democratizar as decisões e agregar os profissionais da área. Tem existido uma predominância de ações que caracterizam a Abem como uma entidade democrática e participativa.

Através da ação da Abem muitas instituições de vários estados brasileiros têm se oferecido para sediar os eventos anuais. Isso tem demonstrado o quanto a entidade é aceita pela sociedade. A reciprocidade tem sido a característica marcante dessa associação. Assim como ela tem ajudado os profissionais e a área, estes têm retribuído ajudando a

mantê-la em funcionamento e promovendo-a. Tem havido receptividade entre instituições brasileiras para realizar os encontros.

AANPPOM foi criada em Brasília com o apoio do CNPq. Como a Abem é ligada à ANPPOM e à área de pesquisa pelo seu estatuto (embora também tenha ações dirigidas ao ensino básico), o CNPq tem apoiado a Abem desde o início dos seus trabalhos. Somente nos últimos anos houve alguns problemas de financiamento dos encontros anuais, o que precisa imediatamente ser sanado, esclarecido e restaurado.

A partir dos primeiros anos da Abem foram feitos contatos para que tivesse uma representatividade internacional, o que foi conseguido através da International Society for Music Education – Isme. O caminho foi árduo, mas bem sucedido. Em torno de 1993, havia pouquíssimos brasileiros na Isme. A maioria dos associados latino-americanos eram argentinos. Hoje, é o inverso. A maioria é de brasileiros. O trabalho de relacionamento entre Abem e Isme foi tão intenso que hoje temos a primeira presidente brasileira na Isme, a Dra. Liane Hentschke.

Existe uma ação de trabalho que integra teoria e prática dentro dos eventos da Abem desde o início em 1991, que tem dado aos profissionais exemplos para a construção de uma identidade profissional mais equilibrada. O próprio evento inclui apresentações artísticas, pesquisas e relatos de experiências, o que exemplifica para o professor o perfil da sua área de atuação profissional. Destaco ainda as ações de bom relacionamento profissional entre associados e o surgimento entre os seus membros de lideranças importantes para o reconhecimento da Abem como um exemplo a ser seguido não somente para os países da América Latina, mas também para de outros países do mundo. As ações de divulgação da produção brasileira na área têm obtido muito sucesso. Antes da Abem quase só existiam textos estrangeiros, mas atualmente, além dos Anais e das Revistas, tem havido muita produção de materiais didáticos para as escolas. Hoje a Abem pode ser indicada como uma liderança institucional não somente no país mas também em nível internacional, e, conseqüentemente, a área de educação musical desponta como uma futura liderança política e acadêmica na região.

Ações em direção à melhoria do ensino de música nas escolas básicas

Professores das diversas linguagens artísticas e de educação têm trabalhado, nos últimos 50 anos aproximadamente, buscando o desenvolvimento de currículos e abordagens de ensino que possam

responder proativamente às necessidades da diversidade social e cultural do mundo. As artes, em especial a música, podem responder a algumas questões socioeconômicas da atualidade se as principais instituições e organizações não governamentais da sociedade desenvolverem e implementarem planos estratégicos e colaborativos, investindo em programas que trabalhem principalmente com processos criativos e expressivos. Uma visão contemporânea do ensino de música e arte precisa incluir objetivos como os de transformar os indivíduos em pessoas inovadoras, colaborativas, e em seres humanos cidadãos, conscientes e democráticos. Atualmente não podemos nos limitar ao trabalho de educação musical de caráter missionário, com uma postura de quem acredita que a sua crença particular pode se exprimir em qualquer cultura. A partir da multiplicidade de músicas e das grandes facilidades que hoje dispomos em termos de comunicação, o educador musical pode matizar o seu trabalho a partir da valorização das singularidades das formas culturais locais e das experiências musicais dos próprios alunos.

Na atualidade, urge a adoção de políticas educacionais, currículos e gestões em direção à articulação entre saberes, contextos e atores do processo de formação artística e musical. A aculturação (movimento do nativo em direção à civilização) e a inculturação (movimento inverso, quando o professor se despe dos seus saberes e assume os valores locais) podem se articular em benefício de uma maior interação de saberes e destaque da diferença, visando uma maior multiplicidade de perfis e de produtos.

Ações para a formação do professor de música

A questão metodológica na educação é crucial. A qualificação profissional para organização, seqüência, progressividade, continuidade, objetivos e metas de programas e currículos, além de seleção de repertórios são elementos vitais para o trabalho do professor de música. Diante da perspectiva contemporânea de trabalhar com músicas de outras culturas que não a nossa, nos perguntamos se podemos usar o mesmo método para ensinar todas as músicas ou se podemos deixar de nos preocupar com as questões de identidade. Será que o professor de música pode se identificar com músicas de uma outra cultura a ponto de poder ensiná-la com fluência? Podemos abordar esse problema da mesma forma como o ensino de uma língua estrangeira? A possibilidade de o professor ensinar uma língua estrangeira com sotaque é muito forte. Mas como superar o problema do sotaque estrangeiro, musical?

Uma atitude colaborativa mostra-se recomendável, ou seja, uma perspectiva de articulação entre os processos de educação musical escolar com os processos não escolares, uma articulação entre professor/aluno/contexto sociocultural, entre professores e artistas (compositores, intérpretes). O trabalho colaborativo pode ajudar a resolver de forma substancial esse problema. Caso contrário, pode-se emaranhar em uma floresta cheia de espécies raras e poderosas e perder o caminho de volta.

Uma das facetas mais interessantes para a área de ensino de música é a sua relação com a cultura. Diante das questões contemporâneas da educação, torna-se inevitável a inserção na formação do professor de uma perspectiva de preparação para trabalhar na perspectiva da diversidade, do multiculturalismo. E dentro dessa perspectiva, um dos pontos de problematização é de como defender e trabalhar a igualdade sem desqualificar o referente da diferença cultural. Com os deslocamentos intensivos de populações, com a enorme frequência de convivência com modos de ver e de existir diferentes causados por regionalismos musicais, raciais, e outros, esse tema tem mobilizado diversos setores, para estudar os complicados mecanismos de exclusão, inclusão, sincretismo, para que esta diversidade fique resolvida não somente através da dinâmica natural das relações sociais, mas também através de trabalhos educacionais planejados e articulados.

Nessa era dos Parâmetros Curriculares Nacionais, considero que um pequeno passo foi dado em direção a uma formação de professores que contemple as diversas especialidades, sem porém fechar as portas para programas interdisciplinares, transdisciplinares, multidisciplinares, multiculturais. Porém, ainda precisamos desenvolver e aplicar programas de formação continuada para professores de música e programas de monitoramento e ajuda para melhora dos serviços desses profissionais nas escolas de todos os níveis de ensino. Programa de avaliação da qualidade da atuação de docentes em Arte tem sido desenvolvido e testado em Salvador² e já tem sido aplicado há aproximadamente dois anos na rede de estadual de educação.

Ações para profissionalizar pessoas em cursos técnicos

A colaboração do trabalho do artista, ou seja, do intérprete e do compositor, com o professor den-

tro e fora da instituição escolar permite o contato do aluno tanto com ações referentes à ordem, planejamento, norma, como com ações que se referem à criatividade, às saídas das normas e das rotinas. As parcerias entre esses dois contextos pode aproximar os modos de conhecer típicos de ambos, como também fazer surgir discussões e produtos que podem contribuir para o avanço dos processos de trabalho, de ensino e de aprendizagem.

Destaco aqui as ações dos projetos universitários, como do Projeto Prelúdio e da Fundarte, no Rio Grande do Sul, na Escola de Música de Piracicaba, em São Paulo, na Fundação de Educação Artística de Belo Horizonte, da Fundação Carlos Gomes de Belém do Pará, escola Pracatum e outras. Através de uma formação musical que envolve tanto a teoria como a prática instrumental e vocal, essas entidades têm formado gerações de músicos para orquestras, bandas, conjuntos de música popular, cantores e musicalizadores infantis. Os Conservatórios, além de fomentar cursos superiores, tendem também a oferecer cursos técnicos para a população que deseja profissionalizar-se mais rapidamente, sem pretensões de seguir carreiras acadêmicas em música.

Ações de interiorização dos serviços universitários em música e ações de colaboração entre universidade, espaços e entidades da sociedade civil organizada

Embora as ações governamentais estejam aquém para alcançar padrões mínimos de qualidade, têm existido programas de música e de formação artística que são inovadores e de excelência. Esses estão em geral localizados em fundações, universidades e em organizações não-governamentais. A Fundação Carlos Gomes, por exemplo, tem ações de interiorização de música com resultados positivos. Durante o I Congresso Regional da Isme/Abem em Salvador, apresentou-se uma Banda do Pará, cujos integrantes eram bastante jovens, e que interpretou peças muito complexas com excelente qualidade musical e expressiva. Professores da Fundação colaboram com os regentes das bandas, oferecendo chances de aperfeiçoamento dos projetos e programas.

Cito, como exemplos de ação nesse tipo de trabalho, o Projeto de Formação de Agentes Multiplicadores³, o Projeto História Viva: uma homenagem para dona Cila e seu Sabiá⁴, Projeto Bandas

² Programa desenvolvido pela Fundação Luís Eduardo Magalhães, na Bahia.

³ Coordenação: Jorge Sacramento; Equipe: Flavia Candusso e Juraci Tavares.

⁴ Grupo Cultural Akidara.

de Música,⁵ que funciona em projeto social no bairro dos Alagados, que espelha o trabalho de professores universitários visando não somente atender indivíduos sem condições financeiras de estudar música, mas também disseminar uma conscientização teórica de estabelecimento de pontes de articulação entre entidades, visando uma educação musical mais centrada nos valores humanos e na cultura.

De acordo com informações divulgadas pela mídia⁶, o Ministério da Cultura doou 54 instrumentos para filarmônicas da Bahia com o objetivo de preservar a tradição desses grupos musicais. Entre as Filarmônicas mais tradicionais do Estado estão as do Recôncavo e da Chapada Diamantina. "Atualmente a Casa das Filarmônicas está com um projeto de obtenção de incentivos junto ao Fazcultura... para a aquisição de instrumentos para 22 novas filarmônicas formadas a partir do ano passado." Essas instituições são associações sem fins lucrativos e contam em geral com o apoio das prefeituras para arcar com as despesas de manutenção e remuneração do maestro. Os músicos tocam pelo amor à música e ao trabalho. Algumas vezes, de acordo com depoimentos, os próprios músicos juntam dinheiro para comprar instrumentos. Em geral o mestre ensina todos os instrumentos da banda. Esses mestres valoram muito o ensino da teoria da música, a disciplina e o conhecimento musical. Para o sr. Manoel Francisco de Souza, conhecido como seu Zinho (87 anos) "ser músico não é conhecer os instrumentos, tem que saber a teoria da música para dividir os valores das notas nas partituras" (*Correio da Bahia*, p.4, 29 nov. 2005, p. 4).

Através dessa matéria jornalística sabemos que a Bahia conta atualmente com 140 filarmônicas em funcionamento e outras 102 em processo de ativação, sendo que 22 delas possuem mais de cem anos. Em torno de 11 mil pessoas, entre músicos e estudantes, estão envolvidas com as atividades das Filarmônicas, que são pontos de referência da cultura musical dos municípios, verdadeiras escolas de música, ou melhor, escolas do povo, e contribuem para a inclusão social, para a formação e profissionalização de muitas pessoas que de outra forma não teriam a oportunidade de aprender música.

Outro exemplo de ação consistente e eficaz é a que acontece nas academias dos mestres de Capoeira, uma das manifestações culturais que utilizam a música como um dos principais elementos de formação e de estimulação para o "jogo" da capoeira. Existem academias não somente no Brasil, mas

em todo o mundo. Estas valorizam muito a hierarquia, a espiritualidade, o conhecimento dos rituais, a concentração, a disciplina, a comunicação direta, o respeito. Os problemas de disciplina são enormes nas escolas da rede de ensino pública e privada. Muitos professores não aprendem técnicas de domínio da disciplina da turma nos programas de formação docente, e o relacionamento interno nas aulas se torna difícil. O resultado é que tanto professores como alunos sofrem com essas dificuldades de interação social. O convívio com os rituais usados nas manifestações culturais pode trazer respostas para esses tipos de problemas escolares.

No Brasil existem escolas que se utilizam do desenvolvimento de programas colaborativos em espaços comunitários que articulam processos formais e informais de educação musical. Alunos e comunidade interagem e desenvolvem solidariedade, fraternidade, respeito mútuo e tolerância através da experiência prática, vivenciando valores artísticos e musicais de outros contextos.

Os modelos educativos usados nas Filarmônicas, nas rodas de Capoeira, nos Ternos de Reis e outras manifestações culturais, contêm elementos que inspiram as instituições formais a tornar o ensino de música mais mobilizador da sociedade, além de servir de elemento agregador, de comunicação entre contextos. O poder da música como discurso é um elemento mobilizador da própria cultura. Essa mobilização gera processos de desenvolvimento musical que contribuem para acentuar os movimentos em direção ao aprofundamento dos estudos, à agregação de terceiros para o setor, à diversificação de perfis profissionais na área e à geração de processos e produtos pedagógicos e artísticos. Isso termina por imprimir uma maior energização à área de conhecimento e também à área como arte.

Ações de implementação do ensino de música como meio e como fim

O ensino de música tem sido inserido no currículo escolar tanto como meio e como fim, embora a maioria das escolas do ensino básico tenha inserido a música como meio de educar crianças e jovens. Ou seja, as escolas tendem a usar a música como forma de alegrar festas, ensinar normas disciplinares, introduzir e ensinar conteúdos de outras disciplinas, trabalhar o lado emocional e expressivo do desenvolvimento dos alunos, reforçar normas sociais, especialmente o civismo, etc. Quando existe música na escola, esta tem ajudado a tornar a esco-

⁵ Coordenador do trabalho de música: Joel Barbosa.

⁶ Ribeiro, Perla. Ministério da Cultura doa 54 instrumentos para filarmônicas. *Correio da Bahia*, Salvador, p. 4, 29 nov. 2005.

la mais viva, alegre. Imprime uma identidade social. Através dos diversos usos da música, imagens, identidades escolares vão sendo inculcadas no espírito dos alunos, professores e corpo administrativo. A música tem sido muito usada para contrapor-se às dificuldades contemporâneas da educação, especialmente em contextos onde estão presentes a violência, as drogas, as carências oriundas da falta de recursos financeiros, a indisciplina, os alunos com necessidades especiais.

Vários autores e profissionais da área de educação musical têm refletido sobre o uso de música na escola como meio de educar. É quase unânime a idéia de que as escolas precisam organizar um currículo balanceado, com atividades práticas e teóricas nos vários domínios, que incorporem no nível básico não somente as informações técnicas e conceituais, não somente o uso de música como apoio para conteúdos não musicais, mas principalmente as atividades de composição, execução, apreciação e o conhecimento da literatura musical.

Defendo a inclusão de propostas curriculares que ofereçam oportunidades de aprendizagem aos alunos de forma democrática, ou seja, não obrigando todos a fazerem música, mas oferecendo a todos a chance de estudar e desenvolver os seus talentos musicais, caso desejem e tenham condições de fazê-lo. Assim como se ensina sobre os mapas geográficos do mundo, deveríamos também inserir informações sobre os perfis musicais dos povos do mundo nos currículos de música e de arte das escolas. Enfim, temos de dar oportunidade às novas gera-

ções para familiarizarem-se com o patrimônio intangível ligado também às diferentes línguas, que é a linguagem sonora, a música.

Menciono aqui ações bem sucedidas nas escolas brasileiras. Apesar da situação ainda estar aquém do que os profissionais desejam, cito os projetos Música na Escola, desenvolvido a partir da visão de professores do Conservatório Brasileiro de Música, em especial da professora Cecília Conde e implantado nas escolas municipais do Rio de Janeiro (2000). Cito também o projeto Música na Escola realizado durante o ano letivo de 2006, em escola da rede privada de ensino de Salvador, Bahia. A equipe interdisciplinar de professores universitários desenvolveu e aplicou uma proposta de programa de música da Alfa à Quarta série em uma escola de Salvador. Este programa intitulado FaçoMúsica foi testado e provou ser eficiente, pois além de usar atividades dentro do modelo (T)EC(L)A, usa também recursos do CD Rom e da Internet.⁷ Outra ação importante e eficiente tem sido a do Projeto Aprendiz⁸, de apoio ao trabalho de música junto às escolas públicas em Niterói. A colaboração entre a equipe de musicalização e os professores das escolas têm resultado na melhoria do ensino e na valorização da disciplina música dentro do projeto político-pedagógico escolar.

No entanto, apesar da área considerar relevante o ensino da música como meio e também como fim (ver os valores da *International Society for Music Education*)⁹, as ações na área de formação musical no Brasil e na América Latina não têm priorizado os

⁷ Programa FaçoMúsica, desenvolvido e aplicado em turmas de Alfa a Quartas Séries do Colégio São Paulo (Salvador-Bahia) pela equipe interdisciplinar do Centro de Documentação, Produção e Estudos de Música – Sonare. Participantes: Alda Oliveira (coordenadora geral), Jmary Oliveira, Zuraida Bastião, Mara Menezes, Pablo Sotuyo. Esse programa foi desenvolvido a partir da fundamentação teórica desenvolvida pelas pesquisadoras Liane Hentschke e Alda Oliveira. Dois volumes em processo de publicação: 1. Fundamentação para desenvolvimento de currículo em música e 2. Programa “FaçoMúsica”.

⁸ Projeto Aprendiz – Música na Escola é desenvolvido pela Secretaria Municipal de Cultura de Niterói, Rio de Janeiro. Visa suprir a lacuna que persiste no currículo da maioria das escolas brasileiras, levando a música através da flauta doce, do canto coral e dos instrumentos de sopros e cordas para crianças e jovens da rede municipal de ensino. A equipe de musicalização é coordenada pela professora Lusa Davico Schreiner.

⁹ Ressaltamos, dentre outras, algumas recomendações feitas pela *International Society for Music Education* para o ensino de música na atualidade: O ensino de música inclui o estudo de qualquer tipo de música, repertórios e instrumentos, e precisa tomar como ponto de partida a existência de um mundo de músicas que merecem ser compreendidas e estudadas; O ensino de música deve propiciar a exposição à música local, música arte do ocidente, música estrangeira como parte do currículo formal de todas as nações; atenção especial deve ser dada às músicas de grupos étnicos e sociais que compõem a população nacional; Os currículos para a educação de professores precisam inserir uma mínima compreensão de uma seleção de músicas das culturas do mundo; Métodos de educação musical precisam ser formulados de tal forma que a integridade estética das músicas assim como seus autênticos processos de transmissão sejam totalmente respeitados. Os sistemas existentes de educação musical podem ser revistos e avaliados em termos de sua eficácia e relevância para o ensino de culturas musicais específicas; Professores de estudos sociais e campos afins precisam de materiais necessários e competência mínima para usar música e dados musicais, incluindo sons da mídia, em situações educacionais apropriadas; A educação musical inclui o estudo sistemático de variadas formas de transmissão de materiais musicais com o objetivo de aumentar a consciência e a competência de músicos e audiências, incluindo várias implicações estéticas e políticas de uma variedade de tecnologias de produção sonora; Os sistemas nacionais ou regionais precisam estabelecer centros para a aquisição e disseminação de materiais para tornar possível o ensino de músicas das culturas do mundo; estes centros também precisam incluir intérpretes e conjuntos disponíveis para apresentações educativas, a Isme deve estar aberta para ajudar a estabelecer tais centros.

programas de ensino de música como fim. Programas de formação de músicos de orquestra como aqueles desenvolvidos na Venezuela são raros. Com exceção dos conservatórios, das fundações de ensino especializado, dos cursos de extensão universitária e dos estúdios particulares de professores de instrumentos musicais, a população jovem com aptidões para a música tem sérias dificuldades para enfrentar um aprendizado mais aprofundado. Isso é um dos desafios da área, pois é nessa faixa etária que eles dispõem de mais tempo para se dedicar, têm os sentidos mais aguçados, a memória mais viva e pronta para reter repertórios diversos, mais agilidade e prontidão nos reflexos, enfim, mais facilidades que empecilhos para a aprendizagem.

A Constituição Federal do Brasil garante a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e assegura o apoio, a valorização e a difusão das manifestações culturais. Apesar disso, a atuação política do governo brasileiro na área de cultura, assim como na formação musical, é ainda muito pequena, haja vista a destinação de verbas para a área. O Ministério da Cultura destinava em 2004 apenas 0,2% do Produto Interno Bruto, e em 2006 esta verba foi para 0,5% do PIB, o que é um pequeno avanço. Mas isso é muito pouco. Ainda se precisa desenvolver um sistema político de financiamento consistente e com menos burocracia ao acesso das verbas públicas. Além disso, os estudos de mapeamento das expressões culturais populares e a documentação da produção musical acadêmica e erudita no país precisam ser desenvolvidas para facilitar o processo de inserção dessas manifestações e produções na educação formal.

Sabemos que a cultura está sempre em processo dinâmico de estabilidade e mudança. Nesse mundo globalizado, onde a mídia tem um papel muito forte, se queremos desenvolver processos de construção de identidade cultural latino-americana é preciso somar forças e trabalhar junto a artistas e professores de música para ajudar a implementar uma formação musical com visão local e internacional, para incentivar e trabalhar os processos de difusão, produção e criação cultural, da forma mais autêntica possível. Um ponto fundamental no processo educativo é que embora a dinâmica da mudança seja inevitável e necessária, torna-se relevante evitar a distorção grosseira das manifestações culturais.¹⁰ No trabalho educativo e de difusão tornam-se importantes tanto o trabalho de evitar distorções quanto o trabalho pela valorização da tradição dessas mesmas

manifestações da cultura.

Os processos interpretativos são na sua maioria orais e requerem muito esforço para a sua preservação e continuidade. Mesmo as músicas registradas em partituras precisam de preservação (ou de registro em gravações em CD, vídeo, filme ou DVD) para a interpretação estilística. Portanto, consideramos importante que o educador musical vivencie processos apreciativos e interpretativos das manifestações culturais, procurando os exemplos mais autênticos possíveis, para compreender a essência destes e transmiti-los sem distorções. É recomendável que os alunos tenham contatos diretos com pessoas detentoras desses saberes, para que assimilem não somente as músicas, mas também os valores sociopedagógicos e artísticos praticados pelos participantes.

Ações na área de publicações especializadas

A inserção séria e convicta dos processos de erudição musical da tradição ocidental é também muito relevante para aqueles que têm interesse em seguir a carreira musical. Mesmo sabendo que a aula de música no currículo escolar tem uma carga horária muito baixa, muitos alunos brasileiros só dispõem da escola para adquirir esse conhecimento. Portanto, é relevante que a escola prepare o educador musical para, quando e onde for possível, preparar os alunos para o ingresso nos cursos superiores de música.

A Abem tem contribuído decisivamente para diminuir as dificuldades de acesso a textos atuais na área de música e de educação musical. Até meados do século XX existiam pouquíssimos textos nacionais. Hoje, graças ao trabalho incansável de todas as administrações da Abem, temos tido condições de adquirir e de acompanhar o desenvolvimento da área através das publicações dos trabalhos de pesquisas, de trabalhos práticos e experiências pedagógicas, dos programas artísticos e musicais, de formação de músicos e de platéias.

Atualmente, durante os encontros anuais, observo um crescimento no número de livros na área, tanto para educação musical escolar básica, como para ensino especializado em instrumentos musicais, coral, apreciação musical, composição, arranjos de músicas populares, repertórios de diversos estilos e gêneros musicais, e livros que apresentam resultados de pesquisas apoiadas pelos principais órgãos de fomento do país. Não somente a qualida-

¹⁰ Quando nos referimos às tradições musicais, temos uma visão inclusiva, ou seja, nos referimos às músicas das tradições populares, à produção musical comercial e à produção acadêmica e erudita.

de teórica e metodológica tem melhorado, como também a qualidade de impressão, de apresentação dos conteúdos e da estética visual das publicações.

Tenho afinal que mencionar uma ação que pode incentivar muitos autores a manter um sistema permanente de informações sobre as realizações na área de formação em música nos diversos Estados brasileiros. O livro *A educação musical no Brasil*¹¹ é um exemplo de ação coletiva, colaborativa, que documenta histórias escritas por 75 autores de todos os Estados e do Distrito Federal, em 57 capítulos, visando espalhar as realidades em cada canto do país.

Conclusão

Coloco, a seguir, algumas questões que considero relevantes na área de relação com a cultura, e que têm reflexos diretos para o desenvolvimento de ações mais contextualizadas e eficazes na educação musical no Brasil.¹² Considero relevante:

- Discutir linhas de ação para tratar, apoiar, desenvolver os espaços da sociedade que são governados por lógicas diferentes: a cultura erudita, a indústria cultural e as culturas populares. Para a área de educação é importante detectar quais os “gargalos” de cada gênero cultural, estudar as formas de ajudar a detectar, resolver e superar essas pequenas áreas de estrangulamento, carências e fragilidades;

- Estudar o processo de marketing chamado atualmente de espetacularização do qual se reveste a manifestação artística. Este seria benéfico para o desenvolvimento da música no Brasil ou o custo para esse marketing cultural é dinheiro jogado fora? Essas verbas talvez fossem melhor aplicadas se investidas na educação musical e artística, pois poderiam criar um público mais apreciador, mais crítico, e mais regular na área de cultura;

- Avaliar tecnicamente e refletir sobre as experiências anteriores da área cultural no Brasil, sobre qual o perfil a ser formado para os gestores públicos na área da cultura, sobre quais os tipos de projetos o Brasil mais precisa, e refletir sobre quais as responsabilidades específicas em termos de divisão de trabalho entre governo e iniciativa privada;

- Discutir como a gestão pública na área cultural pode atuar dentro do contexto atual, onde existe o apelo às artes e à cultura para ajudar na busca de soluções de problemas que lhe são alheios, como: criação de empregos, estímulo ao turismo, a reciclagem de áreas urbanas deterioradas, a recuperação de infratores, a cura mental, a reconciliação entre raças e entre religiões, a contenção da violência, a integração de segmentos economicamente marginalizados, a facilitação do aprendizado e vários outros;

- Discutir os mecanismos de atuação dos gestores públicos no sentido de pensar a área cultural e educacional de forma orgânica e integrada em suas dinâmicas internas e em suas interdependências, entendendo gestão cultural como algo mais do que simplesmente promover eventos e restaurar sítios históricos;

- Analisar a gestão pública na área da cultura e da educação, desenvolvendo um sistema que promova ações que tenham continuidade, que contenham metas a serem alcançadas a curto, médio e longo prazos, e que incorporem processos de progresso, colaboração e desenvolvimento. Questiono se os sistemas educacionais e da cultura têm diretrizes claras e se administram com continuidade e efetividade os programas de colaboração cultural no domínio da cultura e da educação. O sistema como um todo precisa decidir e organizar o que pode ser feito como financiamento direto, fomento indireto, por regulação ou simplesmente, ficar como está;

- Discutir uma política de formação musical que tenha qualidade, continuidade e desenvolvimento (aprofundamento), garantindo o cumprimento da obrigatoriedade do ensino da música em toda escola brasileira. Organizar o sistema nacional de educação e formação em música como meio e como fim, de forma que integre propostas de ensino de música já testados na prática nas várias regiões do Brasil, para atender a gama de possibilidades (apreciação, composição e execução musical) a serem ofertadas às escolas nos vários contextos socioculturais.

¹¹ Oliveira, Alda; Cajazeira, Regina (Orgs.). *A educação musical no Brasil*. Salvador: P&A Gráfica, 2007. No prelo.

¹² Estas questões foram colocadas pela autora em mesa-redonda do Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música – ANPPOM, 2006, realizado em Brasília, Distrito Federal.

Concluimos este texto com uma citação de Jonas Valente,¹³ que analisando as políticas públicas governamentais para a cultura afirma: “Apesar dos avanços nas políticas governamentais, a área ainda não saiu de sua histórica posição marginal”. Ainda hoje, apesar dos avanços nas pesquisas, nas publicações, na representatividade internacional, a área de educação musical ainda não saiu de sua histórica posição um tanto marginal em relação às demais subáreas de música, e em relação às de-

mais disciplinas do currículo escolar. Ainda temos muitos preconceitos, problemas, situações contextualizadas a cruzar e a vencer. Mas parece que estamos começando a nos situar e a criar identidades profissionais dentro dessa subárea de conhecimento que é tão múltipla nos seus saberes. Para vencer essa histórica situação de marginalidade estamos articulando pontes de acesso ao trabalho colaborativo, que só poderá trazer bons resultados educativos e culturais para todos.

Referências

- CAJAZEIRA, Regina. *Educação continuada a distância para músicos da Filarmônica Minerva: gestão e curso batuta*. Tese (Doutora em Música), Salvador: PPGMUS/UFBA, 2004.
- KUHN, Ivana M. Pinho. *Music education in the twentieth century: a historical analysis*. Dissertação (Mestrado em Música), Michigan: Boston University. Ann Arbor, UMI Dissertation Services A Bell & Howell Co., 2000.
- OLIVEIRA, Alda. *Música na escola brasileira. Freqüência de elementos musicais em canções vernáculas da Bahia utilizando análise manual e por computador: sugestões para aplicação na educação musical*. v.2. Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical, 2001. Série Dissertações de Doutorado.
- OLIVEIRA, Alda de Jesus. South America. In: HARGREAVES, David; NORTH, Adrian C. (Editors.). *Musical Development and Learning. The International Perspective*. London: Continuum, 2001. p. 187-201.
- OLIVEIRA, Alda de Jesus. *Music teaching as culture: introducing the pontes approach*. *International Journal of Music Education. Practice*, Austrália, v. 23, n. 3, dec 2005, p. 205-216.
- OLIVEIRA, Alda de Jesus. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 14, p. 25-33, mar. 2006.
- OLIVEIRA, Alda de Jesus. (Coord.). *Mestres de música da Bahia*. Relatório do grupo de pesquisa na UFBA, MeMuBa. Brasília: CNPq, 2003-2006.
- PREFEITURA DE NITERÓI. Secretaria Municipal de Cultura. Fundação de Arte de Niterói. Projeto Aprendiz: Música na Escola (clipping), 2000.
- RIOS, Marialva. *Educação musical e música vernácula: processos de ensino e aprendizagem*. Tese (Mestrado em Música), Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1997.
- RODRIGUES, A.; FERNANDES, J. N.; NOGUEIRA, M. *Música na escola: um projeto de educação musical para professores alfabetizadores*. Rio de Janeiro: Prefeitura do Rio/ Secretaria de Educação, 2000. Série didática.

Recebido em 13/08/2007

Aprovado em 20/09/2007

¹³ Clipping Duo. Agência Carta Maior. Disponível em: <http://agenciacartamaior.uol.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=12299&editoria_id=12> Acesso em: 21 set. 2006.

El Sistema Nacional para las Orquestas Juveniles e Infantiles. La nueva educación musical de Venezuela

Freddy Sánchez

Instituto Universitario de Estudios Musicales (IUDEM), Caracas, Venezuela
fsmpelicano@cantv.net

Resumen. Mediante la reflexión y el análisis de fuentes información diversas, se intenta una aproximación explicativa de las claves que dan cuenta del éxito que observa el Sistema de Orquestas Infantiles y Juveniles de Venezuela como modelo de educación musical en América Latina y en el mundo. En este sentido se analizan claves como el líder, los venezolanos, los enfoques filosófico, psicológico y sociológico subyacentes en el modelo, el currículo y el financiamiento del mismo. No hay en apariencia una causa que determine el éxito de este proyecto educacional, aun cuando el líder, el Maestro José Antonio Abreu, pareciera tener una influencia causal determinante. No obstante, lo más probable es que el resultado venga del encuentro del conjunto de claves señaladas (y otras no señaladas), en el momento cuando algo intangible definió la fortuna del encuentro.

Palabras-clave: educación musical, innovación

Resumo. A partir da reflexão e análise de fontes de informação diversas, pretende-se uma abordagem explicativa dos pontos principais que dão conta do êxito do Sistema de Orquestas Infantis e Juvenis da Venezuela como modelo de educação musical na América Latina e no mundo. Neste sentido se analisam pontos como o líder, os venezuelanos, os enfoques filosófico, psicológico e sociológico subjacentes ao modelo, o currículo e o financiamento do mesmo. Não existe uma causa evidente que determine o êxito deste projeto educacional, a não ser o líder, o Maestro José Antonio Abreu, que parece ter uma influência causal determinante. Entretanto, o mais provável é que o resultado venha ao encontro do conjunto dos pontos destacados (e outros não destacados), no momento em que algo intangível definiu o encontro bem sucedido dos vários fatores que influenciam este projeto.

Palavras-chave: currículo, inovação, educação musical

“El Sistema”, como se le conoce, celebra 32 años de existencia en la música y en la educación musical de Latinoamérica. Cuenta con 300 mil niño(a)s y adolescentes y 200 orquestas sinfónicas, diseminados en los estado y muchos de los municipios de la división territorial venezolana, organizados en núcleos los cuales funcionan de forma independiente y buscan una meta común: la excelencia y el liderazgo musical en cada región. (Igor Lanz, en entrevista con Chefi Borzacchini, 2004 p. 80).

Se sabe que buena parte de los músicos profesionales venezolanos de hoy se formaron en “El Sistema”, totalmente en el país y apoyados en profesores venezolanos formados en el extranjero. Se sabe también que buena parte de las figuras venezolanas internacionales de la música, nacieron en “El Sistema”, como Gustavo Dudamel, en la dirección de orquestas. Además, buena parte de las

actuales propuestas musicales de innovación cuentan con músicos venidos de "El Sistema". Ciertamente, "El Sistema" ha sembrado a Venezuela de músicos en sus 32 años, tal es la visión que nos descubre Igor Lanz y Chefi Borzacchini (2004).

No podemos evitar pensar que "El Sistema" es un fenómeno musical y educacional dentro de lo *real maravilloso* de nuestro continente debido a sus dimensiones y alcances. Simon Rattle considera "El Sistema" como el evento de mayor importancia de la música clásica de hoy, La Unesco le otorga el Premio Internacional de Música de 1993, y la Filarmónica de Berlín patrocina 7 seminarios de alto nivel a cargo de más de 15 instrumentistas de la orquesta (Borzacchini, 2004, p. 101).

La experiencia se ha compartido con México donde el movimiento se llama *Proyecto Venezuela*, con más de treinta agrupaciones. La Organización de Estados Americanos (1998) promueve "El Sistema" como modelo de educación comunitaria y la Unesco (1995), crea el Sistema Mundial de las Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para la paz en el mundo; entre muchas otras iniciativas.

De modo que estamos frente a un suceso único de la educación musical. Y sin duda, corresponde a los educadores musicales venezolanos la tarea urgente de descifrar las claves de este logro, para beneficio tanto de la propia estabilización histórica de "El Sistema", como del desarrollo de la educación musical en América Latina y en el mundo. Esta tarea debe ser parte de los apoyos que reclama Edgar Alberto Dao (Borzacchini, 2004, p. 5) para dar sostén a largo plazo a esta realidad de la historia social, educativa y cultural de la Venezuela de nuestros días.

El presente artículo intenta entonces hacer ejercicio sobre este compromiso, con una reflexión o aproximación teórica a un conjunto de hipótesis sobre algunas de las claves que podrían dar cuenta del logro musical y académico de "El Sistema". No es más que la mirada distanciada (y finalmente asombrada) de un docente venezolano para descubrir la realidad que es "El Sistema". Esta mirada me permite ver las siguientes claves:

El líder

Pienso que el epicentro de la fuerza que hace exitoso "El Sistema" es su líder: José Antonio Abreu, quien es el creador, lo inspiró, lo luchó y finalmente lo hizo realidad. Su acción conductora y persuasiva se proyecta con la misma fuerza hacia el exterior como hacia el interior del "El Sistema": sobre políticos y burócratas y sobre cientos de niños y jóvenes

que lo siguen por pasillos y por las calles de ciudades a donde van en gira. Abreu, como el gran líder (asunto bastante complejo), pareciera resolver su rol en un tejido de circunstancias del presente con experiencias del pasado y múltiples caminos que la vida fue abriendo sin aparente sentido en su momento.

El Maestro José Francisco del Castillo (Méndez, 2007, p. 2) describe a Abreu como "un tipo bárbaro". Destaca la habilidad para ganarse la voluntad de todos los gobiernos (Méndez, 2007, p. 5). Por esa razón gente de todas las disciplinas y tendencias políticas reconocen su obra, incluso la ven como una verdadera revolución (Eduardo Marturet entrevista con Rodríguez Costa, 2007, p. 7). Igual reconocimiento recibe de la Unesco y del Parlamento Sueco, que en el 2001, entregó a José Antonio Abreu el Right Livelihood Award (Premio Nobel Alternativo).

La pasión del líder por el proyecto y su vínculo personal es otra fuerza detrás del éxito. Alfredo Rugeles (Méndez, 2007, p. 5) considera que Abreu ha hecho de su vida un apostolado dedicado enteramente a "El Sistema". El tesón, la perseverancia, la tenacidad, la constancia que todos reconocen en Abreu es coherente con este señalamiento.

Es un liderazgo paternal y protector hacia el interior de "El Sistema". Seguramente, de influencia cristiana (Borzacchini, 2004, p. 27), alejado de autoritarismos y de dominaciones, para optar la persuasión y el contagio. Iván Hernández, percussionista de la Sinfónica Simón Bolívar, confiesa:

La relación de Abreu con nosotros era como un padre y sus hijos. Muchos lo vemos como un padre. En mi caso, soy hijo de padres divorciados y José Antonio para mí llenó un vacío. Siempre nos alentaba al estudio, a que viéramos la música como una carrera... No hay barreras entre él y la juventud. Te lo digo yo, que lo conocí a los 15 años en Maracay. (Méndez, 2007, p. 4).

Ahora, todas estas condiciones personales del líder no son deliberadas. En el caso de Abreu, la tarea de hacer proyectos musicales le viene como una predestinación de familia. Sus abuelos maternos vinieron a Venezuela desde Elba (Italia) y trajeron instrumentos para una banda que finalmente hicieron en Monte Carmelo (Trujillo, andes venezolanos) donde fijaron residencia. Repartieron los instrumentos a cuarenta y seis muchachos del pueblo y la banda acompañó las procesiones, las fiestas y las ceremonias populares. Su abuelo la dirigía e hizo para ella transcripciones del repertorio sinfónico universal. Hoy día es la Banda Filarmónica de Monte Carmelo.

La visión del ideal educativo de Abreu parece venir de su propia experiencia escolar. Su escuela de Monte Carmelo le despertó la sensibilidad artística y la vocación por la poesía, la declamación, el canto, la música y el teatro, en un preciso balance con la enseñanza de la aritmética y el conocimiento racional. Igual fue la experiencia inicial con la música. Comenzó en el piano con una maestra que enseñaba de un modo lúdico e integrado al canto coral y otras disciplinas artísticas. Ya a los doce años, cuando estudiaba violín y formaba parte de la orquesta de la Academia de Música del Estado Lara, al lado de la violinista Pastora Guanipa, descubrió el secreto de la lectura del atril y tuvo conciencia de la importancia de la práctica orquestal en la formación de un músico.

Por otro lado, Abreu estudio Economía en la universidad al tiempo que se hacía músico. Trabajó 20 años para el Estado como planificador y contactó asesores económicos de América Latina cuando conoció de la creación del Pacto Andino y cuando contribuyó en la creación del mecanismo de integración de Venezuela a la Alac. Esto explica el lado político que reconocen en la personalidad de Abreu

Con todos estos antecedentes, a los 30 años Abreu decide concentrarse en un proyecto que sintetizara la experiencia organizacional, gerencial, musical y pedagógica. Era el proyecto de la nueva educación musical en Venezuela. Y en la década de los setenta llegó el momento de darle a todas las ciudades venezolanas una orquesta sinfónica juvenil. Ya el líder estaba hecho desde su propia historia.

Los venezolanos

Otra clave que identifico detrás del éxito de "El Sistema" está en los venezolanos mismos. "El Sistema" es un proyecto educacional endógeno porque se fundamenta en el aprovechamiento de una potencialidad intelectual reconocida como endógena entre los venezolanos: el talento musical. Hacer música es una habilidad identificada por Howard Gardner (1985) entre las siete inteligencias que los humanos tenemos como herencia genética común, la cual puede manifestarse de una manera predominante no solo en una persona, sino también en una comunidad.

Natalia Luis-Bassa (Pastrán, 2007, p. 4), venezolana directora de orquestas en el Reino Unido, piensa que el ritmo del venezolano es único y Eduardo Marturet (Rodríguez Costa, 2007, p. 7) señala que el elemento más importante del talento del venezolano es "la noción de que no hay límites", tal como es la naturaleza nacional desbordada. De

modo que Igor Lanz piensa que el talento innato del venezolano favoreció el éxito del proyecto (Borzacchini, 2004, p. 80).

También extraños reconocen este talento musical del venezolano. Thomas Clamor junto con otros músicos de la Filarmónica de Berlín fueron impresionados por el talento de nuestros jóvenes percusionistas, por la variedad de corrientes y de géneros que abordan y por la rapidez con que aprenden (Victor Saume y José Gregorio Nieto en entrevista con Borzacchini, 2004, p. 101-103)

El fundamento filosófico

Un claro fundamento filosófico es igualmente garantía de éxito para un programa educacional, pues habla de una cultura docente guiada por una moral y una ética reconocibles (Harold Abeles, 1994, p. 42). En el caso de "El Sistema", se observa un claro planteamiento filosófico que conserva la visión de la educación moderna al tiempo que asume posiciones humanistas de nuestros días (Monterota, 1998).

En la intención educacional de "El Sistema" vemos un acento marcado en la formación integral del individuo y, al mismo tiempo, un acento marcado en el carácter colectivo del aprendizaje, al mismo tiempo se espera que dicho aprendizaje sea factor transformador de las condiciones familiares y la calidad de vida tanto del estudiante como de su entorno social. En estas intenciones subyacen dos grandes corrientes del pensamiento filosófico que han dominado la escena educacional del último siglo. Abreu piensa que la misión del arte es formar una personalidad humanista e integral e insertar el niño en una vida social constructiva, fecunda y ascendente (citado por Edgar Alberto Dao en Borzacchini, 2004, p. 5)

La Modernidad, desde el siglo XVIII, centró su esperanza en el individuo y su potencialidad intelectual para hacer conocimiento y dominar la naturaleza para ponerla al servicio de la felicidad humana (García Bacca, 2002). Los sistemas educativos que se desarrollaron a lo largo de los siglos XIX y XX partieron de este ideal y abrigaron los planteamientos pedagógicos de Rousseau, Montessori, Dewey, Neill, entre otros; todos centrados en el infante como una unidad bio-psico-social. Esta corriente filosófica se expresa en la intención de formar niño(a)s y jóvenes de una manera integral.

Paralelamente, la corriente Humanista, que se ha identificado como posmodernidad en algunos discursos educacionales (Elliot, 2002), pone su acento en el grupo social como fuente de generación de conocimiento. Este movimiento filosófico tiene su

correlato educacional en la teoría desarrollada en el mundo socialista por Vigotsky y, más recientemente en América Latina, por Pablo Freire y el movimiento de la Educación Popular (Torkat, 2000). Los sistemas educativos dentro de este marco filosófico, centran la formación en contextos sociales y conciben el conocimiento como resultado del diálogo en comunidad, sujeto a los significados culturales del grupo, y destinado a transformar en libertad las condiciones de dominación o de opresión, como lo diría Freire. Abreu cree que la orquesta, alma de su modelo de educación musical, es una comunidad donde el individuo es inseparable del colectivo y el esfuerzo de todos es algo fundamental (Arocha, 2007, p. 4).

Abreu es preciso en cuanto a los valores en los que sostiene su proyecto. Si bien es atento a la formación individual, es claro también cuando suplantata el individualismo, que pudiera manifestarse en competencias malsanas, por una actitud de tolerancia, de respeto y de reconocimiento del otro. Esto es visible cuando plantea el tema de la meritocracia dentro de las orquestas, como mecanismo de ascenso (Igor Lanz en entrevista con Chefi Borzacchini, 2004, p. 81).

Por otro lado, el conocimiento y la verdad musicales a que conduce la formación en convivencia dentro de la orquesta, generan una visión de felicidad (moral), una manera de ser (ética) y un sentido estético de la vida. El orden en la orquesta, el orden que organiza la obra que se toca, la disciplina, las normas, el control de impulsos, los liderazgos, el logro de metas, la educación del sentido del oído, de la vista, del tacto, el reconocimiento de la excelencia, el saber que se puede ser mejor, todo ello aproxima a la noción de verdad y de belleza (García Bacca, 2002, p. 83-84).

El fundamento psicológico

Otra de las claves del éxito de "El Sistema" está en el terreno psicológico, específicamente en el modelo de aprendizaje y los mecanismos de motivación que subyacen en el mismo.

En primer lugar, en "El Sistema" prevalece un modelo de enseñanza-aprendizaje en cascada, según el cual los estudiantes avanzados enseñan los menos avanzados, de la misma manera como aprende el músico en la vida cotidiana. Esta práctica ha sido reconocida por Bandura (Good, 1983, p. 100) en su tesis del aprendizaje vicario observacional. Se aprende observando a quien lo hace mejor y con el apoyo (andamiaje) de un tutor, esta es la esencia del aprendizaje en la orquesta. Por otro lado, la atención individualizada de cada estudiante, tanto en la enseñanza del instrumento como en lenguaje musi-

cal, hace pensar en la existencia de aprendizajes constructivos (Fogarty, 1999). Las condiciones de la orquesta, bajo las cuales ocurren estos aprendizajes, garantizan un alto nivel de significación en los mismos. Este hecho explica la baja exclusión (deserción) y el alto compromiso de los estudiantes.

En segundo lugar, "El Sistema" y su modelo educativo presentan características que aseguran una alta motivación, lo cual es clave en el éxito del sistema. Por un lado, hay claridad de propósitos y objetivos. Todos los niños conocen las obras que estudian, saben las dificultades que deben superar para lograr un buen sonido, conocen de quien obtener apoyo y saben la fecha cuando estarán frente al público. Por otro lado, saben que ese público espera y valora altamente el trabajo que hacen en la orquesta, además los satisface el orgullo que sienten los padres cuando ven a sus hijos en la orquesta y en un escenario. Estas son razones para mantener una alta motivación. Aquí vemos los principios de modelaje, soporte y desafío que señala Scherer (2002) como los tres ingredientes que debe tener un ambiente escolar que despierte el deseo de aprender. También es de esperar que estos estudiantes se preocupen profundamente por el aprendizaje ya que el sistema y sus profesores satisfacen las necesidades de confirmación, contribución, propósito, poder y desafío que señala Tomlinson (2002) en su tesis de aprendizaje por invitación.

El fundamento sociológico

El éxito de "El Sistema" en su aceptación pública extensiva entre docentes, artistas, políticos, dirigentes y público en general, radica en el compromiso social que asume, el cual es altamente valorado por todos. Se trata de un proyecto musical y educacional, que se hace obra social (Méndez, 2007, p. 5) porque construye ciudadanía a través de la música, ya que reinserta en la sociedad y devuelve la esperanza a niños, niñas y jóvenes, provenientes mayoritariamente (60%) de sectores populares, quienes estuvieron en riesgo de abandono escolar, o ya estaban fuera del sistema educativo o eran víctimas del maltrato, de la violencia familiar o del abandono social.

Este compromiso social de "El Sistema" no es más que el papel de las artes en la educación, según Abreu. Piensa que el arte es un derecho de los pueblos y que la educación artística se revela como vanguardia de una revolución social sin paralelo que puede quebrantar estructuralmente el círculo vicioso de la pobreza (citado por Edgar Alberto Dao en Borzacchini, 2004, p. 5). Abreu cree que la creación de orquestas en cada pueblo, indudablemente transforma la familia venezolana.

Por los momentos, se observa una importante transformación en la estima, la pertenencia y la corresponsabilidad de los padres hacia "El Sistema" en comparación con los sentimientos que los mismos padres manifiestan hacia la escuela regular (Borzacchini, 2004, p. 91).

El currículo

El currículo también encierra claves importantes que dan cuenta del éxito de "El Sistema". Se trata de un modelo diferente en la educación musical venezolana, que adapta sus características a las condiciones regionales donde se aplica.

El objetivo del currículo se descompone en 1 propósito central y 3 efectos:

Propósito: Formar humanista e integralmente la personalidad de los venezolanos,

Efecto 1: Insertar socialmente niños en abandono, pobreza, incapacidad y drogadicción

Efecto 2: Consolidar la ideosincrasia cultural de cada región;

Efecto 3: Beneficiar al mayor número de niños, jóvenes y familias

Desde el punto de vista conceptual, el currículo se centra en la práctica orquestal. Se valora la práctica viva de la música en el desarrollo de cualquier intérprete. A esta idea se llega por una analogía con el idioma: nadie lee ni escribe si no sabe hablar primero. Por eso, "El Sistema" coloca instrumentos en las manos de los niño(a)s para que los hagan sonar, después aprenden a escribir y a leer la música que ejecutan y finalmente comprenden la interpretación de la misma

Desde el punto de vista didáctico, el estudiante pareciera ser colocado constantemente ante problemas que debe resolver; y los resuelve, porque los percibe como retos antes que amenazas. Alfredo Rugeles intenta describir este proceso:

Abreu... te llama una mañana y te dice que esa misma tarde quiere hacer una lectura de la Séptima Sinfonía de Mahler aunque nunca la hayas dirigido... lo enfrenta a uno con sus capacidades... En mi caso me ha obligado a agilizar el proceso de lectura, lo que me ha permitido aprender más... (Méndez, 2007, p. 5).

El currículo se desarrolla en 96 núcleos que funcionan en el país con 1.288 instructores (Borzacchini, 2004, p. 82). Cada núcleo tiene un centro académico, dedicado a la formación teórica; y tiene orquestas dedicadas a la práctica. Es un orden no homogéneo en todos los núcleos; por el contrario, varía de acuerdo con características

locales. Dice Henry Zambrano (Borzacchini, 2004, p. 72) que los núcleos funcionan bajo el mismo esquema artístico-administrativo pero con dinámicas propias que hacen orquestas con identidad propia y temperamento singular.

Dependiendo del tamaño de la demanda del núcleo, el número de orquestas varía. En el mejor de los casos, los niño(a)s ingresan alrededor de los 4 años al centro académico, a los 7-8 años a la orquesta pre-infantil, entre 10-12 en la orquesta infantil y en adelante hasta los 16 años en las orquestas juveniles.

En las orquestas se ejecutan arreglos y versiones de grandes obras musicales ajustadas a los niveles de cada orquesta y terminan tocando las versiones originales. Ya en la orquesta juvenil se ejecuta el repertorio regular de las orquestas sinfónicas, en un orden progresivo de dificultad. En ella se preparan grupos de cámara para enfrentar repertorios especializados y se estimula la participación solista y la dirección orquestal y coral. Paralelamente hay seminarios, tele-talleres, adjudicación de instrumentos (bajo contrato de préstamo) y la agenda de conciertos y giras.

La evaluación es integral. Todos los conocimientos musicales aprendidos son valorados en pruebas de demostración de competencias que se realizan en un concierto cada trimestre para optar un puesto en la Orquesta Sinfónica Nacional Juvenil. En cada evento se seleccionan 140 intérpretes (Arocha, 2007, p. 19).

En 1995 se crea el Programa de Educación Especial con núcleos dedicados a la atención de niño(a)s con déficit cognitivo, visual y auditivo, con dificultades de aprendizaje, impedimentos menores y autismo. El núcleo piloto está ubicado en Barquisimeto (207 estudiantes), y hay núcleos en Falcón (100 estudiantes), Trujillo (60 estudiantes), Amazonas (30 estudiantes) y Aragua (80 estudiantes). El currículo que se aplica es una adaptación del currículo general de los demás núcleos. Estos niños participan en el Coro de Manos Blancas, el Ensamble de Percusión y la Banda Rítmica (Benavides, 2007, p. 22).

Cuenta también con el Centro de Investigación e Impresión de Música Braille, de Barquisimeto, donde trabajan con niños invidentes. La experiencia ha permitido caracterizar cada discapacidad y su respectivo abordaje pedagógico (Entrevista con Borzacchini, 2004, p. 93).

En 1998 se creó la Orquesta Juvenil Gustavo Machado, donde se atienden 120 niño(a)s y jóvenes (6-18 años) incursos en diferentes delitos y víctimas

del maltrato y abandono familiar. Todos están bajo la protección del Instituto Nacional del Menor. En este centro se pueden ver con mayor claridad los efectos sanadores y las virtudes de rescate social de la música.

Paralelamente a la permanencia en la orquesta juvenil, los estudiantes pueden comenzar o no a orientar su vocación profesional hacia la música. Quienes deciden por la música, ingresan al Conservatorio de Música Simón Bolívar de Caracas, donde obtienen el primer título académico como Músico Ejecutante del Ministerio del Poder Popular para la Educación y el Deporte. En el conservatorio, 80 docentes (la mayoría ejecutantes de la Orquesta Sinfónica Simón Bolívar) enseñan: Teoría y Solfeo, Textura (armonía y Contrapunto), Historia de la Música, Estética, Música de Cámara, Práctica Orquestal, Piano Complementario e instrumentos de la orquesta, canto y cuatro (instrumento popular venezolano). Hay clases magistrales con invitados internacionales y los fines de semana se atienden estudiantes que vienen del interior del país. Este conservatorio es sede de la Orquesta Nacional Juvenil de Venezuela dirigida por Gustavo Dudamel.

Como caso aislado, la orquesta juvenil del estado Táchira, con sede en San Cristóbal, realiza un currículo para bachillerato en arte, especialidad música, en el nivel medio del sistema educativo venezolano.

La formación universitaria está prevista en el Instituto Universitario de Estudios Musicales (Iudem) donde se otorga el título universitario de licenciado en Ejecución Instrumental, Composición Musical, Educación Musical, Musicología, Dirección Orquestal y Coral. Posteriormente se ingresa a cursos de maestría y doctorado de la Universidad Simón Bolívar, de Caracas.

Hoy en día los núcleos están a cargo de hombres y mujeres formados en "El Sistema" en funciones administrativas, como músico o como docente, conocen la esencia del proceso educativo, tienen cualidades de líder y resuelven problemas del núcleo con libertad (Igor Lanz en entrevista con Borzacchini, 2004, p. 81). En principio, la formación de docentes se hace en la práctica: los más avanzados enseñan los menos avanzados. Luego la formación de los docentes de los núcleos se afina en el Plan de Docencia Regional del conservatorio

"El Sistema" cuenta con un conjunto de instituciones de apoyo, entre los que destaca el Centro Nacional Audiovisual de Música *Inocente Carreño*. Aquí se registran las actividades didácticas, seminarios, clases magistrales, conferencias,

charlas, grabaciones de conciertos, ópera, ballet, danza, teatro y discos; para luego difundir los materiales audiovisuales en todos los núcleos del país.

Otra institución importante es el Centro Académico de Lutheria en el Distrito Capital, donde se reparan y se crean instrumentos de viento. Además hay otros siete centros de lutheria en el interior del país dedicados a trabajar cuerdas, guitarras y vientos.

Una institución que será inaugurada próximamente, es el Centro de Acción Social por la Música. Aquí hay espacios disponibles para estudiar y ensayar, con salas interactivas y de comunicación con universidades para atender clases de análisis musical, armonía, contrapunto con un docente a distancia.

Financiamiento

No cabe duda que el financiamiento de "El Sistema" es clave del éxito del proyecto, y el mismo ha evolucionado a lo largo de las tres últimas décadas. José Antonio Abreu crea "El Sistema" el 12 de febrero 1975, al organizar la Orquesta Sinfónica Nacional Juvenil *Juan José Landaeta* en Caracas con estudiantes de música de los maestros Ángel Sauce y José Francisco del Castillo. Posteriormente se crearon los núcleos de orquestas en Aragua, Lara, Zulia y Mérida. La actividad musical importante en estos estados (bandas y maestros insignes), hicieron posible la creación. Para desarrollarlas, primero, sus jóvenes músicos debían viajar a Caracas a estudiar; luego y a partir de la década de los 80, los músicos fundadores de la Orquesta Nacional Juvenil *Juan José Landaeta* se fueron al interior del país a desarrollar núcleos y las orquestas en cada estado del país

Cuatro años después, el 20 de febrero de 1979, el Estado venezolano asume la responsabilidad financiera de la institución mediante el Decreto n. 3.093 del entonces Ministerio de la Juventud (hoy Ministerio del Poder Popular para la Participación y Protección Social), con el cual se crea la Fundación de Estado para el Sistema Nacional de Orquestas Infantiles y Juveniles de Venezuela (Arocha, 2007, p.17). De modo que el principal aporte proviene del Estado venezolano el cual ha sido ejecutado sin interrupciones desde la creación de "El Sistema" (Borzacchini, 2004, p. 5). El complemento del presupuesto proviene de aportes adicionales del Banco Interamericano de Desarrollo, Unicef, OEA, Unesco, ONU, la Corporación Andina de Fomento, embajadas, instituciones culturales y empresas privadas. Abreu afirma que la inversión es cuantiosa y su búsqueda es permanente, la cual es favorecida por la credibilidad conquistada (Arocha, 2007, p.18).

Desde la creación de las orquestas juveniles, el lema ha sido "Tocar y Luchar". Había que tocar para aprender y luchar para probar el proyecto y demostrar la razón que lo asistía ante mil formas de resistencia. Hubo resistencias hasta en los fundadores de la Orquesta Nacional Juvenil quienes creían que el sueño solo estaba en la cabeza de Abreu (Arocha, 2007, p.18)

Conclusion

No es posible, en el marco de la información disponible, señalar cualquiera o algunas de las claves estudiadas influyendo determinadamente en el éxito de "El Sistema". Todas muestras evidencias de un gran poder y seguramente es el conjunto lo realmente importante, o acaso las circunstancias en

las que ocurrieron y ocurren los hechos. El modelo curricular centrado en la orquesta y el conjunto de instituciones de apoyo al currículo deben jugar un papel decisivo en el éxito al interior de "El Sistema", vinculado con la motivación y la permanencia de los estudiantes. No obstante, la información sobre el currículo necesita enriquecerse pues la que fue disponible para esta reflexión muestra cierta inconsistencia.

Otra clave poderosa es el liderazgo del Maestro José Antonio Abreu, quien encarna intelectual, emocional y éticamente la esencia de "El Sistema". Es posible que esta profunda convicción sea una fuerza que mueva la conciencia de otros, decida adeptos y seguidores, y resuelva, finalmente la asignación de los cuantiosos recursos que se requieren.

Referencias

- ABELES, Harold F.; HOFFER, Charles F.; KLOTMAN, Robert H. *Foundations of music education*. 2 ed. New York: Schirmer Books, 1994.
- AROCHA, Juan Pablo. La dimensión ideal de Venezuela. *Tal Cual*, Caracas, 17 abr. 2007. Tercer Cuerpo Las Historias, p. 4-5.
- BENAVIDES, Luisa. Venciendo el silencio. *Tal Cual*, Caracas, 17 abr. 2007, p. 22.
- BORZACCHINI, Chefi. *Venezuela sembrada de orquestas*. Caracas: Banco del Caribe, 2004.
- ELLIOTT, David J. Hacia un Contexto Futuro para la Educación Musical Canadiense: Reflexiones sobre los artículos de Younker, Dolloff, Veblen and Beynon. *Publicación de 25th. Bienal World Conference and Music Festival. International Society for Music Education*. Norway, Berger, aug. 11th.-16th 2002.
- FOGARTY, Robin. Los educadores como arquitectos del Intelecto. *Educational Leadership*. The Constructivist Classroom. ASCD: Association for Supervision and Curriculum Development. v. 57, n. 3, nov. 1999.
- GARDNER, Howard. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. Nova York: Basic Books, 1985.
- GARDNER, Howard. *Multiple intelligences: the theory in practice*. Nova York: Basic Books, 1993.
- GARCÍA BACCA, Juan David. *Elementos de filosofía*. Origen y evolución desde los griegos hasta el siglo XX; estructura, fundamentos y grandes temas. Caracas: Los libros de El Nacional, 1963; 2004.
- GOOD, Thomas; BROPHY, Jere. *Psicología educacional*. 2 ed. México: Nueva Editorial Interamericana S.A., 1983. p. 99-123.
- MANTEROTA A., Carlos. ¿Qué pensamiento epistemológico usas en clases? *Revista Educación*, Caracas, n. 183, dic. 1998. Ministerio de Educación.
- MENDEZ, Carmen Victoria. Así es el maestro Abreu. *Tal Cual*, Caracas, 17 abr. 2007. Segundo cuerpo: los Músicos. p. 2.
- PASTRÁN C., Gleixys. El eco de los que están lejos. *Tal Cual*, Caracas, 17 abr. 2007. p.16-18.
- RIDRÍGUEZ COSTA, Jolguer. La música está transformado el venezolano. *Tal Cual*, Caracas, 17 abr. 2007. Segundo cuerpo: los Músicos. p.6.
- SCHERER, Marge. Perspectivas: ¿A quién le importa? Y ¿Quién quiere saber? *Educational Leadership. Association for Supervision and Curriculum Development*, v. 60, n.1, p.5, 2002.
- TOMLINSON, Carol Ann. El aprendizaje por invitación. *Educational Leadership*, v. 60, n. 1, p. 6-10, sept. 2002.
- TORKAT, Pedro. *Lo popular de la educación popular*. Caracas: Centro de Estudios para el Aprendizaje Permanente (Cepap)/ Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, 2000.

Recebido em 13/08/2007

Aprovado em 20/09/2007