

Vieira, M. H. (2019). “De A a Z para a Música na Educação”. Artigo de Opinião por convite para o site da Associação Portuguesa de Educação Musical. Disponível em: <https://www.apem.org.pt/publicacoes/opiniao/?category=Opini%C3%A3o%20A-Z%20-%20Maria%20Helena%20Vieira>

## A

Os ALUNOS sempre foram muito importantes para mim. A música como um AMOR partilhado e mutuamente contagiado. Por isso me comecei a preocupar cada vez mais com o ACESSO de todas as crianças à APRENDIZAGEM musical e com a ARTICULAÇÃO dos vários subsistemas de ensino público de música. Quem acede ao ensino chamado de “especializado” e porquê, e quem aprende música no ensino chamado de “genérico” e porquê? O que justifica que as escolas públicas de ensino especializado estejam localizadas sobretudo no litoral e mais a norte do país, quando todos pagam os mesmos impostos? Há mais “talento” musical no litoral e no Norte? A primeira tese de mestrado que orientei foi sobre o ensino ARTICULADO e a primeira tese de doutoramento também (ambas do António Pacheco). Todas as novidades geram alguma ADVERSIDADE, devido a hábitos enraizados, sobretudo porque centrados mais exclusivamente na prática de sala de aula, do que na visão global do país, mas as realidades evoluem, podem melhorar, e a evolução histórica portuguesa no ensino da música, mesmo comparada com outros países europeus, é motivo de ALENTO.

## B

Nasci em BRAGA e comecei a aprender música por acaso. Um pianinho de BRINQUEDO da marca BONTEMPI de prenda de Natal aos 4 anos acabou com o sossego em casa. Todos os dias. Comecei a fazer sozinha tudo aquilo que os pedagogos musicais recomendam que se desenvolva com os alunos: ouvir, tocar de ouvido, experimentar, criar, desenvolver destrezas técnicas, rítmicas, melódicas, harmónicas, formais. Bem, não foi bem sozinha. A família começou a cantar comigo e a minha avó fazia-o desde sempre. Descobri que um instrumento musical também é um professor. No Jardim de Infância D. Pedro V, onde andei dos 4 aos 6 anos, havia uma professora que dava aulas de música, ao piano. Nesses dois anos, de novo por acaso, tive um ensino musical mais “especializado”, logo na educação pré-escolar, do que a maioria das crianças tem hoje. A insistência para aprender música “a sério” levou os meus pais a inscreverem-me no Conservatório de Música Calouste Gulbenkian de BRAGA aos 6 anos e aí também tive a sorte de poder aprender BALLET (que frequentei durante 10 anos, obtendo diversos diplomas da Royal Academy of Dance de Londres, e que chegou a ser uma opção rival ao prosseguimento de estudos de música). No conservatório descobri musicalmente tudo aquilo que só uma escola me poderia dar. E, entre todas as maravilhas, descobri BACH.

## C

Depressa compreendi que aquela escola era diferente de todas as outras. Sobretudo, porque naquilo que me parecia ser o principal (o instrumento) eu tinha uma professora, de piano (Fátima Travanca) só para mim. Era o chamado “ensino individual”. E notava

que nas outras disciplinas, como Formação Musical e Coro (nas quais o ensino era “**COLECTIVO**”), o Instrumento tinha um impacto extraordinário. Não por se aprender em ensino individualizado, mas pela minha relação permanente com ele. Afição, intervalos, harmonia, forma, memória... Tudo estava também no instrumento e crescia solidamente na minha mente com a ajuda dele. Na altura não pensava muito nisso, mas mais tarde vim a pensar que eu poderia nunca ter ido para uma escola de música “a sério”, se não me tivessem dado um brinquedo no Natal!... E por isso comecei a pensar que a única forma de todos os cidadãos terem acesso a uma educação musical prática (se é que pode haver outra) e precoce (como é necessário) é o ensino **COLECTIVO** de instrumentos na iniciação musical, paralelamente ao trabalho vocal. Um ensino baseado na aprendizagem **COOPERATIVA** (de base experimental, de trabalho por pares, e com foco na motivação desenvolvida em grupo) e integrado num **CURRÍCULO** globalmente pensado e desenhado para toda a esfera pública. No mestrado de Piano Performance e Ensino de Piano que vim a frequentar nos EUA essa perspectiva já era bastante pacífica há muitas décadas e estudei pedagogia **COLECTIVA** do instrumento. Na Universidade do Minho orientei diversos estágios profissionais de mestrado e diversas teses de doutoramento sobre o ensino instrumental em grupo (Lemos, 2013; Brito, 2013; Martins, 2013; Neiva, 2013; Pacheco, 2013; Cabral, 2014; Pintão, 2014; Santos, 2015; Aguiar, 2015; Duque, 2016). Se esse ensino instrumental **COLECTIVO** ou **COOPERATIVO** nas iniciações é “especializado” ou “genérico”, isso fica para outras letras do alfabeto, decretos ou portarias. A Música, como a história comprova, não costuma deixar-se aprisionar muito tempo nas nossas categorizações. E muitos factores contribuem, ao longo dos séculos, para que se possa chamar “especializado” a um tipo de ensino.

## D

O Sir Ken Robinson diz num dos seus vídeos de youtube muito populares que parece que os professores universitários só têm corpo para poder levar a cabeça às conferências. Esta **DIVISÃO** entre corpo e intelecto (ou, na visão maniqueísta do Persa Manes (215-276 d. C.) corpo e alma) está hoje eliminada do discurso teórico científico, e até do discurso teológico, mas a realidade escolar e pedagógica continua a perpetuá-la. Os alunos de música tocam pavanés, minuetos e allemandes mas **NÃO OS DANÇAM**. Um aluno pode tocar as Valses Nobles et Sentimentales de Ravel sem nunca ter dançado uma valsa na vida. Não conhecem também, fisicamente, as **DANÇAS** da sua região e do seu país. Mas aceitarão estudar uma Chula de Vianna da Motta, sem saber o que é ou como se **DANÇA**. Hoje são 2 as escolas públicas e 17 as escolas particulares e cooperativas de **DANÇA** em Portugal, segundo o site da ANQEP. Algumas foram já desenvolvidas através do Regime Articulado. Também esse subsistema de ensino deveria crescer. Mas muito mais importante seria implementar a **DANÇA** na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo da escola pública. A **DEMOCRATIZAÇÃO** do acesso às artes é uma urgência nas bases da escola pública e permitiria potenciar ainda mais os subsistemas especializados (já existentes, a melhorar ou a criar). Mas isto exige **DIÁLOGO** e articulação entre os agentes, os subsistemas e os recursos existentes no terreno.

## E

Um diálogo entre os agentes e os recursos humanos dos subsistemas “**ESPECIALIZADO**” e “genérico”. Mas o que é o “**ENSINO ESPECIALIZADO**” e o que é o “ensino genérico”? A formação de professores para o ensino especializado exige hoje a habilitação profissional do *Mestrado em Ensino de Música* e a formação de

professores para o ensino genérico exige o *Mestrado em Ensino de Educação Musical para o Ensino Básico*. No entanto, *os critérios de acesso a esses dois mestrados são exatamente iguais no que respeita ao peso das componentes curriculares exigidas, que se traduzem nos diferentes tipos de Licenciatura em Música*. Será, então, a formação pedagógica dos mestrados de ensino que distingue os professores que vão para os dois ramos, “**ESPECIALIZADO**” e “genérico”? Será antes, de forma mais evidente, o desenho curricular nas escolas especializadas e genéricas, e o número de disciplinas musicais oferecidas? Será a disponibilização de mais recursos, humanos ou materiais, numas escolas do que noutras? A “**ESPECIALIZAÇÃO**” está na oferta que o Ministério consegue providenciar? Será a tipologia de alunos seleccionados em função de “talentos”, “capacidades”, “aptidões” ou “treinos prévios” musicais que determina o grau de “**ESPECIALIZAÇÃO**” de uma escola? O ensino “especializado” que se fazia nos mosteiros e nas catedrais não é certamente o mesmo que se veio a fazer nos conservatórios e, a partir dos anos 80, nas escolas profissionais em Portugal. Nem se dirigia aos mesmos públicos. No que respeita à evolução histórica dos sistemas de ensino, as perguntas parecem sempre mais interessantes do que as respostas, pois permitem novas respostas e a adaptação aos novos tempos e às novas concepções sociais. [Vieira, M. H. \(2014\). Passado e presente do ensino especializado da música em Portugal. E se explicássemos bem o que significa “especializado”? In Pacheco, A. \(Org\). I Encontro do Ensino Artístico Especializado da Música do Vale do Sousa. Do Passado ao presente: Impressões e Expressões, pp. 60-74. Lousada: Conservatório do Vale do Sousa. \(ISBN: 978-989-98993-0-8\)](#)

## F

Talvez devêssemos voltar a pensar nas **FUNÇÕES SOCIAIS DA MÚSICA**. Alan Merriam no seu livro pioneiro *The Anthropology of Music* (1964) listava dez funções principais: expressão emocional, prazer estético, entretenimento, comunicação, representação simbólica, resposta física, adaptação às normas sociais, validação de ritos sociais ou religiosos, continuidade e estabilidade da cultura e contribuição para a integração na sociedade. E Swanwick, reflectindo sobre as **FUNÇÕES SOCIAIS DA MÚSICA** enunciadas por Merriam, reparou que as seis primeiras são funções associadas à *transformação social* e que as quatro últimas são funções de *reprodução cultural*. Não será que temos escolas especializadas em reprodução e outras escolas que tentam transformar sem partir de uma base sólida de formação? Escolas em permanente revolução ao sabor do vento e do sentimento e outras escolas que são escolas-museu, abafando o labor da experiência e da criatividade? Talvez seja necessário recordar porque surgiu o pulsar musical no ser humano e verificar se esse coração ainda bate dentro das escolas. Para que serve a música na vida das crianças que são nossas alunas? Sabemos? E para nós?

## G

Qual o papel do **GOSTO** musical na aprendizagem? Como partir do **GOSTO** das crianças, das suas experiências musicais familiares mais ou menos ricas, da diversidade das suas “formações informais”, dos seus desejos, entusiasmos e alegrias, para uma formação estética superior, que traga outras alegrias? Como pôr em prática os pilares da pedagogia musical (ouvir, tocar, criar), isto é, explorar o material sonoro por si mesmo, excluindo à partida os repertórios musicais, cognitivos e emocionais que a criança traz para a escola? Como fazer a ponte entre a linguagem que a criança fala em casa e aquela

que ela vai aprender na escola? **GORDON** dizia que o domínio da linguagem musical é construído pelo próprio, da mesma forma que aprende a dominar a língua materna, e que nunca inventamos nada e apenas fazemos notas de rodapé.

## H

É preciso saber o que é o **HOJE**, e que nas escolas se consiga o equilíbrio frutífero resultante da capacidade de habitar na tensão entre o passado e o futuro, entre o preservar da tradição e o construir autónomo de linguagens e ferramentas capazes de criar o novo, entre a réplica e a revolução, entre a reprodução e a criatividade. **HELENA SÁ E COSTA**, expoente de pedagogia e de bondade com quem tive o privilégio de estudar particularmente durante 7 ou 8 anos consecutivos, apresentava por vezes desafios supremos desse equilíbrio: “Toca, por favor, essa fuga em dó menor, agora em do# menor. Inventa um acompanhamento para essa melodia”. Interpretar, reproduzir, criar ou falar a música?

## I

As práticas criativas não são um privilégio da pedagogia moderna, nem se deveriam arrumar exclusivamente nas disciplinas de Composição Musical. A **INVESTIGAÇÃO** mostra que as próprias práticas instrumentais já foram mais abertas a técnicas improvisatórias (fantasia, ricercar, prelúdios, cadências), aproximando a interpretação instrumental de tempos antigos das modernas práticas jazzísticas ou das sempiternas tradições populares. A resistência ao fazer diferente (na pedagogia ou no desenho curricular) ignora muitas vezes a evidência que a **INVESTIGAÇÃO MUSICOLÓGICA, PEDAGÓGICA E DOS ESTUDOS PERFORMATIVOS** nos trazem de diferentes momentos históricos. Recordar o passado poderá tornar-nos mais abertos e menos receosos das novidades do futuro. Os primeiros cursos superiores de música fora do conservatório, depois do DL 310/83, surgiram a partir de 1985. Pouco mais de 30 anos em que os frutos da **INVESTIGAÇÃO** sobre a nossa música e o nosso ensino de música já são evidentes. Mas precisamos de muito mais para manter sempre um olhar crítico sobre o que fazemos.

## J

Dominar a linguagem musical, ter acesso à sua aprendizagem e até mesmo ao seu manuseamento criativo será, então, e sobretudo, uma questão de **JUSTIÇA**, uma questão de acesso e de oferta equilibrada no território nacional. **JOHN RAWLS** no seu livro Uma Teoria da Justiça (1993) explica bem os diferentes tipos de justiça humana e como uma justiça baseada em supostas diferenças genéticas constituiu um perigo. O mesmo explica Licínio Lima no livro Organização escolar e democracia radical. Paulo Freire e a governação democrática da escola pública (2000) quando afirma que é necessário “não ignorar que a organização e administração das organizações educativas se constitui, desde logo, como pedagogia implícita (e como currículo oculto)” (p.71). Talvez isto explique a razão pela qual se começaram a formar mais alunos de composição no Conservatório de Braga, a partir do momento em que o compositor e professor Paulo Bastos iniciou em 2000/2001 o primeiro curso de composição de nível secundário em Portugal, com base no que estava no papel desde a Portaria 1196/1993 de 13 de Novembro. Foi a escola, a organização curricular e a melhoria da **JUSTIÇA** no acesso à aprendizagem que fez nascer compositores em Braga, não um “talento genético minhoto” seleccionado aos 6

anos de idade. Ana Searo, Sara Claro, Osvaldo Fernandes, Ana Lima, Helena Gandra, Ana Catarina Barros, Jorge Ramos, João Tiago Araújo, Pedro Lima, Francisco Fontes são alguns dos jovens que terminaram o 12º ano de Composição e seguiram estudos superiores na área em escolas do país ou do estrangeiro (e a lista está desactualizada desde 2014).

## K

Pequena pausa para ouvir a primeira parte do **KÖLLN KONZERT** de **KEITH JARRETT**, um pianista que me inspira há muitos anos, pela sua versatilidade entre a capacidade improvisatória e o ter tocado todos os Prelúdios e Fugas de Bach. Já não o ouvia há muito, mas a letras e os abecedários têm este poder evocativo.

## L

Isto das pausas faz pensar nas coisas “**LÚDICAS**”, e “**LÚDICO**” é um adjectivo frequentemente encontrado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), nos programas curriculares do 1º Ciclo do Ensino Básico e nas orientações para as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) ou para as Actividades de Complemento Curricular (ACC). As AEC nasceram até com outro adjectivo: deveriam ser “**LÚDICAS** e facultativas”. Sim, porque a **LUDICIDADE** nunca deve ser obrigatória, nem oferecida a todos. Destina-se apenas a uma parte dos alunos do chamado “ensino genérico”, que é mais divertido do que o “especializado”, e tem que vir indicada como estratégia pedagógica no programa oficial ou por decreto. Quem se diverte aqui? Os professores que ensaiam “pedagogias lúdicas”, os alunos a quem elas se dirigem, ou os redactores da legislação? Como dizia Almada Negreiros, “a alegria é a coisa mais séria da vida”.

## M

Para que não andem uns a “divertir-se” e outros a “trabalhar no duro”, uns a aprender a saborear e ouvir a música (Reimer, 1970, 1989) e outros a aprender a tocar e a fazê-la (Elliot, 1995), talvez fosse positivo aproximar as diversas práticas de todos os cidadãos (cf. “A fragmentação pedagógica: do culto dos repertórios à participação” e “Uns tocam e os outros ouvem: Por um novo ensino da música em Portugal” in Vieira e Cachada (2014). Pensar a Música II – Educação musical para todos: por uma política de participação no ensino da música, pp. 61-85) e contemplar a necessidade de uma **MASSIFICAÇÃO** do acesso à aprendizagem musical. Há palavras proscritas e **MASSIFICAÇÃO** parece ser uma delas; sobretudo, porque a massificação pedagógica, artística ou cultural é, obviamente, indesejável. Trata-se, antes, da necessidade de **MASSIFICAÇÃO DO ACESSO** à aprendizagem prática, instrumental e vocal, uma massificação idêntica à que ocorreu nos anos 40 do século XX em termos da alfabetização na língua materna e de democratização da escolaridade obrigatória, e à que ocorreu nos anos 70-80 com a introdução da disciplina de Educação Física para todos os níveis de ensino e para todos os cidadãos, sem questionamento até anos bem recentes. Não pode haver qualidade global de formação artística num país sem esta **MASSIFICAÇÃO DO ACESSO** à formação artística e estética, desde a Educação Pré-Escolar. Uma “qualidade de nicho”, uma espécie de formação paralela, sem razões válidas ou científicas que justifiquem a selecção dos alunos que a frequentam, será sempre, sem dúvida, algo elitista. No entanto, parece óbvio que só a partir do alargamento da rede de “ensino

especializado”, dos seus recursos, e da sua articulação com a rede e recursos do “ensino genérico” se poderá ir reconfigurando um acesso mais democrático à literacia musical no nosso país.

## N

Vale a pena pensar no que é hoje o **NOSSO PAÍS**, e nas questões de **NACIONALIDADE**, quer musicais, quer pedagógicas, numa época de pertença à comunidade europeia e de múltiplos processos de globalização e de trânsito multicultural, a ritmos nunca antes observados. Vale a pena reler “A música portuguesa e os seus problemas”, volumes I e II, de Fernando Lopes-Graça, e reflectir “Sobre o conceito de música portuguesa” e sobre o “Estado actual da cultura musical em Portugal”, bem como recordar as “Considerações sobre a música portuguesa”, a reflexão sobre “A música portuguesa nas suas relações com a cultura nacional” e os balanços sobre “O problema da edição musical portuguesa” e sobre “A investigação musicológica em Portugal”, entre outros estudos. O que caracteriza hoje a música portuguesa como “portuguesa”, para além de ser feita em Portugal? E que avaliação podemos fazer do sistema de ensino da música?

## O

Por exemplo, que instrumentos se ensinam hoje nas escolas, “especializadas” e “genéricas” e porquê? A Portaria nº 693/98 de 3 de Setembro regulamenta os Instrumentos a oferecer nas escolas “especializadas”, desde as iniciações, transformando-os nos próprios grupos profissionais de recrutamento, os grupos “M”. Predominam os instrumentos de ORQUESTRA, embora sejam também oferecidos outros, como o acordeão (M01), o alaúde (M02), o bandolim (M03) ou a Guitarra Portuguesa (M12). No entanto, em alguns instrumentos, devem contar-se pelos dedos os professores profissionalizados no país. Perduram algumas incoerências curriculares. Existem cursos no Ensino Superior onde se ensinam instrumentos (sobretudo tradicionais) que não são oferecidos no Ensino Básico e Secundário. Na Madeira, que tem legislação própria da Direcção Regional, já se ensinam no Conservatório instrumentos tradicionais como o Braguinha, ou o Machete. Nas escolas “genéricas” portuguesas não há indicação específica dos instrumentos musicais a desenvolver, cumprindo-se a tradição prioritária do Instrumentário **ORFF** considerado como um conjunto de “instrumentos musicais pedagógicos”, e em que se inclui a Flauta de Bisel. Nem todas as escolas especializadas conseguem oferecer todo os instrumentos já previstos por lei, sobretudo devido a medidas financeiras que limitam a entrada de alunos ao número de alunos que terminam os ciclos de estudo. A oferta educativa determina as saídas profissionais, que se encontram sobretudo limitadas à música **ORQUESTRAL** e ao ensino de instrumentos de **ORQUESTRA**, ao contrário de outros países em que os conservatórios já oferecem percursos e instrumentos de música tradicional, música electroacústica e digital, e mesmo música pop-rock.

## P

**PAUSA** para folhear e recordar o livro **PRAXIAL Music Education** de David Elliot (1995). É impossível voltar a olhar para o nosso sistema de ensino de música da mesma maneira depois de ler este livro.

## Q

É impossível não pensar na evolução que houve no ensino da música, desde o tempo medieval, em que ela se inseria curricularmente no **QUADRIVIUM** (grupo das disciplinas de Geometria, Astronomia, Aritmética e Música, consideradas “teóricas”), segundo os princípios enunciados por Boécio no seu *De Institutione Musica*, até ao nascimento dos conservatórios na Itália renascentista (como expansão das práticas musicais religiosas para a esfera secular) e à sua consideração, desde então, como disciplina “prática” ou “praxial”. As perspectivas de ensino musical mais centradas na “apreciação estética” e no conhecimento “sobre” música (claramente predominantes no ensino “genérico” e nos seus “manuais escolares”) têm ignorado esta evolução histórica sobre o conceito de música e de aprendizagem musical “praxial”.

## R

Espero que o(a) leitor(a) tenha **RESISTIDO** até aqui. A um dado momento deste criativo exercício de abecedário pessoal proposto pela APEM dei-me conta de que a minha ideia de fazer uma escrita contínua, em que as letras do alfabeto pudessem ser todas interligadas narrativamente, estava a gerar um texto um pouco mais longo do que se calhar se esperava. Mas senti que já não tinha **RETORNO**... Nem sei como **REDIMIR-ME**... Nova pausa. Para descansar. **REST**. Que é pausa em inglês e também é descansar.

## S

Ah, no S, vou então ser breve... e a propósito da **SELECCÃO** de alunos para o ensino “especializado” que mencionei antes, recomendar o artigo que um doutorando escreveu comigo: Brito, H. e Vieira, M. H. (2017). Era uma vez um gato maltês, tocava piano e falava francês: Um olhar sobre o acesso à rede pública de ensino artístico especializado da música. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología e Educación*, 2017, Vol. Extr, (Nº 04), A4-134--A4139, DOI:

<https://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.04.2696>

<http://hdl.handle.net/1822/52333>

Tem sido um gosto trabalhar com o Hugo Brito. Em breve de regresso ao...

## T

**TEMPO GIUSTO**... Tão importante. Em tudo. Também no ensino superior, onde a música faz parte das “áreas pobres”, tarda em ser reconhecida com a mesma dignidade dos outros cursos e por vezes parece servir mais o papel acessório de “abrilhantar as festas” das “áreas nobres” com concertos ou... “momentos musicais”. Onde os livros de apoio aos cursos de música e ensino de música tardam 8 e 10 anos a serem comprados, onde os professores tardam em ser contratados, quando são contratados tardam a entrar na carreira, e quando entram na carreira tardam a subir de escalão, ou reformam-se 30 anos depois no escalão em que entraram, porque não abrem vagas. **TEMPO GIUSTO** urgente também nas questões laborais.

## U

Nas **UNIVERSIDADES** constroem-se e equipam-se escolas inteiras de outras áreas, com vários departamentos e novos cursos, antes de se decidir contratar dois ou três professores de música de carreira que possam trazer esperança aos que trabalham há décadas. No entanto, os nossos jovens músicos (e até os menos jovens) estão a ser absorvidos por orquestras e instituições de ensino superior estrangeiras. O ensino superior realiza sempre uma determinada ideia, e traça sempre, sem sombra de engano, de forma implícita, um determinado perfil de cidadão e uma linha clara de valores.

## V

Mas as **VIAGENS** sempre fizeram parte da vida dos músicos. Viajavam os goliardos, viajavam os trovadores, viajavam os compositores para aprender o estilo de uma escola noutra país, viajam os estudantes para trabalhar um instrumento com novos mestres, viajam os alunos e os professores no programa ERASMUS. A **VIAGEM**, quando não é feita em busca de trabalho ou de melhores condições de vida, mas é feita por motivos musicais e profissionais, tem um sentido positivo de busca da beleza. Ela foi até, aliás, objecto de inspiração em muitas peças musicais: *Wanderer Fantaisie* de Schubert, *Anées de Pélerinage* de Liszt, *Lieder eines Fahrenden Gesellen* de Mahler, *Songs of Travel* de Vaughan Williams, *Short ride in a fast machine* de John Adams, entre muitas outras.

## W

Numa das minhas viagens, conheci o Pianista e Professor Jack **WINEROCK** (Universidade do Kansas, EUA) um dos maiores pedagogos do piano que me foi dado observar e com quem estudei durante dois anos. A sua sintonia com os alunos e a percepção exata das necessidades de cada um fez dele um exímio orientador pedagógico, plenamente consciente de outras funções da música para além da de ser tocada em concerto.

## X

Noutra viagem, numa visita a duas escolas da Madeira onde dois doutorandos realizavam estudos práticos de pedagogia de instrumentos em grupo, conheci a Associação Musical e Cultural **XARABANDA**. O Roberto Moniz, que tem dado um contributo notável para o ensino dos instrumentos regionais madeirenses (quer em contexto informal associativo, quer nos contextos do “ensino genérico” e do “ensino especializado” - tendo realizado os primeiros programas curriculares de vários cordofones regionais madeirenses para o Conservatório da Madeira) fez-me uma visita guiada. Um espaço e uma atividade exemplares.

## Y

A Madeira, através da sua Secretaria Regional de Educação, é um exemplo de respeito e valorização das componentes regionais do currículo, quer no “ensino genérico”, quer no “ensino especializado”. Desenvolve uma importante actividade editorial através da DSEAM (Direcção de Serviços de Educação Artística e Multimédia), na qual se inclui a Revista Portuguesa de Educação Artística. Do ponto de vista da preservação e

investigação sobre a música e a dança tradicionais uma revista internacional muito importante a destacar é a **YEARBOOK FOR TRADITIONAL MUSIC**, publicada pelo International Council for Traditional Music, que é uma organização não governamental consultiva da UNESCO. Precisamos de trabalhar mais em conjunto. O continente e as ilhas, o “ensino genérico” e o “ensino especializado”, os conservatórios e as escolas profissionais, o ensino superior e o ensino básico e secundário. Juntos.

## **Z**

**ZUSAMMEN**, do alemão, juntos. Como numa passagem numa partitura orquestral, depois de uma secção *divisi*, em que a orquestra esteve dividida.