

Vieira, M. H. (2014). Educação musical para todos. Por uma política de participação no ensino da música. In Vieira, M. H. & Cachada, A. (Org.) Pensar a Música II, pp. 61-85. Guimarães: Sociedade Musical de Guimarães e Universidade do Minho. (ISBN: 978-989-98539-2-8) .

Vieira, M. H. (2014). Educação musical para todos. Por uma política de participação no ensino da música. In Vieira, M. H. & Cachada, A. (Org.) Pensar a Música II, pp. 61-85. Guimarães: Sociedade Musical de Guimarães e Universidade do Minho. (ISBN: 978-989-98539-2-8) .

## Capítulo III

### POLÍTICAS EDUCATIVAS E PEDAGOGIA MUSICAL

#### **Educação musical para todos: por uma política de participação no ensino da música**

**M. Helena Vieira**

*m.helenavieira@ie.uminho.pt*

Instituto de Educação – Universidade do Minho  
Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)

## 1. Introdução

Em 1750 Alexander Gottlieb Baumgarten publicava, na Alemanha, um livro (*Aesthetica*)<sup>1</sup> que viria a marcar profundamente as concepções curriculares do ensino artístico em geral e do ensino da música em particular. A palavra “estética” adquiriu então, com esta obra, um novo significado, já não centrado nos sentidos e nas respostas aos estímulos, mas na capacidade de juízo crítico sobre o bom e o mau gosto, sobre a boa e a má arte. Esta ressignificação do conceito de “estética” coincidiu com o fim de uma época, sendo o ano de 1750, tradicionalmente assinalado pela morte de Johann Sebastian Bach, também o simbólico encerramento do Barroco musical. Simultaneamente, na própria família de Bach, florescia já o novo *Empfindsamer Stil*, precursor do estilo Clássico (e até do Romântico), uma forma de compor mais “excentrada” que se voltava para a estimulação sensitiva do público (um elemento que, a partir de então, alimentado pelo desenvolvimento de uma burguesia ascendente, viria a tornar-se referencial não só para o pensamento criativo, mas também para o planeamento educativo). Assim, a um longo período em que os processos composicionais e pedagógicos irradiavam de uma percepção “interior” (por assim dizer) da qualidade estética da obra, uma percepção que colocava o criador-elemento e o intérprete “dentro” da criação e ao serviço da criação, veio a suceder uma época em que o conceito estético *baumgartiano* objectificou a obra, alargando as distâncias entre o criador do objecto, e o intérprete e público que o apreciam e avaliam segundo critérios mais distanciados do acto criativo. De certa forma, é neste início do Classicismo que se começa a especializar e profissionalizar o acto de ouvir, por contraponto desirmanado do acto de criar, de compor e até de interpretar. Esta cisão nunca mais foi sanada, até hoje, e poucos saberes existem que estejam tão fragmentados em especializações na estrutura curricular do sistema de ensino (Composição, Instrumento, Formação Musical ou Auditiva, História da Música - no ensino especializado - e Educação Musical, disciplina multifacetada e abrangente, mas menos aprofundada e menos consistente no percurso de formação - no ensino até hoje apelidado de “genérico”).

Trinta e um anos depois da publicação da *Aesthetica* de Baumgarten, Kant (1781, p.62) alertou para a impossibilidade real da concretização de uma teoria estética “objectiva” sobre uma obra “objectificada” e separada do seu criador, do seu intérprete, ou do seu ouvinte enquanto “experimentador” efectivo:

São os alemães os únicos que actualmente se servem da palavra estética para designar o que os outros denominam “crítica do gosto”. Esta denominação tem por fundamento uma esperança malograda do excelente analista Baumgarten, que tentou submeter a princípios racionais o julgamento crítico do belo, elevando as suas regras à dignidade de uma ciência. Mas esse esforço foi vão. Tais regras ou *critérios*, com efeito, são apenas empíricos quanto às suas fontes (principais) e nunca podem servir para leis determinadas *a priori*, pelas quais se devesse guiar o gosto dos juízos; é antes o gosto que constitui a genuína pedra de toque da exactidão das regras. Por esse motivo é aconselhável prescindir dessa denominação para a doutrina que expomos e que é verdadeiramente uma ciência (assim nos aproximaríamos mais da linguagem e do sentido dos antigos entre os quais era famosa a distinção do conhecimento em *aisth tá kai no tá* [sentido ou pensado<sup>2</sup>] [ou partilhar a designação com a filosofia especulativa e entender a estética, ora em sentido transcendental, ora em significação psicológica]<sup>3</sup>).

Infelizmente, nenhuma destas duas alternativas propostas por Kant veio a prevalecer nos últimos dois séculos no que respeita aos paradigmas fundadores do ensino artístico. De facto, nem a concepção de estética enquanto “doutrina da sensibilidade” (isto é, doutrina sobre o *experimentado* da obra de arte, no seu lado pessoal e psicológico - seja no acto criativo, performativo ou auditivo), nem a concepção de estética como ramo da filosofia especulativa (mas alicerçada numa compreensão também *experimentada* e de nível mais transcendental) fizeram o seu percurso de forma consistente até nós. Pelo contrário, foi a concepção desgarrada de obra de arte (mais desligada da *percepção estética experimentada*) que prevaleceu, contribuindo para a cristalização de repertórios nos programas curriculares, por oposição à construção de um domínio funcional da linguagem musical com vista à renovação da capacidade criadora no próprio contexto escolar. Desta fractura da ligação humana e hu-

manizante no processo criativo e pedagógico até à assunção da obra de arte como um elemento assepticamente autónomo e supostamente quase incapaz de significação para os “não iniciados” passaram cinquenta ou sessenta anos: Théophile Gautier viria então a cunhar a expressão “*l’art pour l’art*”, muito difundida pelo mundo aglo-saxónico como “*art for art’s sake*” e que traduziu, no parnasianismo do início do século XIX, uma perspectiva autotélica da obra artística, um afastamento das funções sociais, espirituais ou políticas da arte – logo, um desligamento do próprio artista enquanto ser imbricado na própria obra. No seu poema “*L’art*”, Gautier (1857, p. 29) sublinha a suposta beleza dessa distância do artista em relação à sua obra, ao descrever o espírito ausente do escultor enquanto trabalha a argila:

Statuaire, repousse  
L’argile que pétrit  
Le pouce,  
Quand flotte ailleurs l’esprit<sup>4</sup>

## **2. A fragmentação pedagógica na escola: do culto dos repertórios à participação.**

A projecção de uma concepção fracturada do acto criativo, ao separar a obra do seu criador ou intérprete, numa perspectiva estética que a independentiza no seu suposto valor autónomo - transformando-se este no seu quase-exclusivo valor (*art for art’s sake*) - abriu portas para a atribuição de valor financeiro à arte (aos “objectos artísticos”) e à proliferação da venda e dos leilões dos objectos (no caso da música passaram a leiloar-se as partituras, registos escritos dos códigos que permitem aceder a novas produções o mais fiéis possível da rendição original; passaram também a vender-se os registos fonográficos e bilhetes para acesso a interpretações “ao vivo”).

Esta “objectificação” do produto do acto criativo e consequente resignificação do acto criador (que passou a tornar-se mais focalizado em estratégias de *reprodução* daqueles objectos artísticos que atingiram um patamar mais elevado de reconhecimento público) projectou-se também numa nova fragmentação, agora ao nível do acto

pedagógico: passou, assim, a ensinar-se não tanto para uma apropriação da capacidade criativa (isto é, para o entendimento de uma linguagem a incorporar ao nível das competências), mas mais para uma construção mimética de uma capacidade de reprodução do objecto-obra, com vista ao seu perpetuar enquanto valor patrimonial. O desligar da obra do seu autor e de valores sociais, espirituais ou políticos (que frequentemente, e ironicamente, tantas vezes presidiram à sua criação) desliga também as capacidades criativas dos próprios indivíduos aprendentes, que passam a admirar mais as capacidades reprodutivas, do que as capacidades criativas dos seus professores. A desvalorização do contexto de produção criativa da obra ecoa assim também na própria desvalorização do contexto dos alunos nas escolas, conduzindo a arte a um isolamento no tempo e no espaço: no tempo, porque o processo pedagógico deixa de estimular a criatividade e passa a concentrar-se no fabrico de reproduções (como se a meta última fosse “pintar Goyas de segunda categoria nas ruas” - passe o exagero gráfico da expressão- e não, pelo contrário, desenvolver - a partir do estudo dos velhos mestres - a própria capacidade criativa e uma linguagem artística autónoma, enraizada num sólido conhecimento do património); no espaço, porque a descontextualização das obras leva, em última análise, ao desrespeito de inúmeros patrimónios locais em favor de uma hegemonia e de uma hierarquização da arte segundo valorizações atribuídas aos objectos artísticos (sendo que a teoria dos “*dead white male*” – compositores brancos, homens, e mortos, sobretudo da Europa central – predomina claramente no panorama pedagógico mundial, não só a ocidente, mas também a oriente). De facto, são numerosos (mesmo em maioria) os alunos que desconhecem já o património musical local (da sua região ou país), património esse que, paradoxalmente, esteve e está na origem criativa (ou pelo menos inspiradora) de obras de muitos compositores, pertencentes aos repertórios “autorizados” e plasmados nos programas oficiais de diversos países.

Esta concepção fracturada da arte estilhaça-a enquanto linguagem e origina também, portanto, a cristalização de repertórios nas escolas (a sacração de obras e a consagração de compositores) de forma fixa e pouco aberta a novidades ou ao nascimento de novos movimentos criativos. Por outro lado, ela torna-se também responsável

pela fragmentação e hiperespecialização dos diversos tipos de experiências musicais que o fazer musical contém. Na verdade, podemos identificar no sistema educativo não só disciplinas dedicadas à composição (raíz da criação), como também à análise (visão posterior sobre a mesma criação); à interpretação instrumental ou vocal, a solo ou em grupo (raíz da *performance*) e à formação auditiva (visão posterior sobre a mesma *performance*); à história da música (visão posterior sobre as obras no sentido histórico, estético e contextual) e à acústica (visão analítica posterior sobre o som escutado ou passível de ser executado e escutado, no sentido da racionalização abstracta sobre um fenómeno sensível); à etnomusicologia (visão posterior sobre os diferentes fazeres musicais numa perspectiva cultural e comparativa). Entre outras.

Uma outra fragmentação, de pendor mais sociológico, ocorre na própria estruturação do sistema de ensino. Existe no nosso país uma realidade tão evidente que, paradoxalmente, passa despercebida: alguns cidadãos recebem (não tendo sido escolhidos por nenhuma razão especial) formação musical suficiente e adequada para desenvolver competências musicais como tocar, improvisar, compor ou ler notação musical; outros, ainda em larga maioria não obstante o alargamento da rede de ensino especializado e do regime de frequência articulado, continuam a aceder apenas a uma vaga formação musical de sabor artístico que, podemos constatar, os capacita apenas para o desenvolvimento de algum sentido crítico do ponto de vista do discernimento auditivo e da apreciação estética. Numa palavra, o sistema de ensino prepara uns para tocar e outros para ouvir. O objectivo da obra, a sua cristalização como objecto, separa-a não só do seu criador, mas também do seu ouvinte. Do acto de *fazer música*, cerne da arte musical e do seu ensino durante séculos, passou-se ao acto de *fazer “uma” música*, para ficar à disposição de ouvintes. Esta dicotomia absurda entre os músicos (criadores e intérpretes) e os ouvintes, que poucas excepções manifesta no terreno escolar, não encontra paralelo noutras áreas do saber presentes na escola pública. É verdade que nem todos são escritores, mas todos aprendem, em contexto escolar, a dominar o português de modo funcional, desde as bases gramaticais, passando pela evolução sintáctica e semântica, até à abordagem da metalinguagem da poesia, quer do ponto de vista escrito, quer do ponto de vista oral. Não temos

escolas para atletas e disciplinas na escola genérica para formar “apreciadores de desporto”; nem academias de literatura e poesia, e disciplinas na escola genérica para “*formar públicos* da língua materna”. Não temos “conservatórios de matemática” e disciplinas de “expressão matemática” nas escolas genéricas para desenvolver vagamente este tipo de raciocínio. Esta realidade tão singular do ensino da música no sistema educativo manifesta, simplesmente, o atraso cultural e educativo presente na nossa sociedade no que respeita às concepções do ensino da música e dos valores nele envolvidos. Um atraso que não é só nosso, mas que nem por isso nos deve deixar mais satisfeitos.

Urge, portanto, recentrar a criatividade no próprio acto criativo ou criador, quer do ponto de vista da pedagogia musical e das possibilidades de educação criativa dos alunos, quer do próprio ponto de vista da organização do subsistema do ensino da música, quer ainda do ponto de vista da “des-hierarquização” dos modelos e repertórios musicais. Uma criatividade centrada apenas no patamar interpretativo, por mais legítima e necessária que seja, é claramente insuficiente. Finalmente, urge ainda questionar este modelo oitocentista e romântico que se instalou no nosso sistema de ensino e noutros sistemas de ensino ocidentais, à luz da própria história. Sempre se fez e ensinou a fazer música, mas nem sempre se escreveu música, nem sempre se teve acesso às obras de compositores de todo o mundo como hoje, nem sempre existiram os mesmos instrumentos, nem sempre se cultivou o ideal do solista virtuoso, nem sempre existiram diversos tipos de escolas, com programas curriculares diferentes, para ensinar a mesma matéria. Nem sempre tivemos acesso a processos de gravação e divulgação sonoros como hoje. Porquê pensar que os modelos actuais são eternos, se eles não fizeram já total sentido na contemporaneidade?

A Inglaterra há muito que tem sido pioneira na compreensão de que o ensino da música deve ter sempre em conta *o indivíduo em articulação com a comunidade*, e deve ser um meio de relações sociais. Paralelamente, foi também nesse país que, recentemente, mais se atribuiu valor ao acto criativo como pedra de toque de toda a aprendizagem musical. Depois de um longo período em que as escolas “genéricas” seguiam um modelo de “contemplanção estética”, frui-

ção, apreciação (com muitas actividades de audição de música, idas a concertos, à mistura com alguma actividade coral), e as escolas “especializadas” se centravam maioritariamente na performance individual e camerística, a partir dos anos 70 do século XX os currículos passaram a centrar-se, pela mão de compositores como John Paynter (1970) e de pedagogos como Keith Swanwick (1979) no desenvolvimento da criatividade dos próprios alunos. A ideia deixou de ser tanto a fruição de concertos para passar a ser o *criar e tocar os próprios concertos*, desenvolvendo o domínio funcional da linguagem musical dos alunos. Nos anos 80, mais concretamente em 1986, foi criado o exame de secundário *General Certificate of Secondary Education* (GCSE)<sup>5</sup>, o qual passou a obrigar à avaliação de todos os alunos nas componentes de interpretação, composição e audição. Os EUA seguiram de perto esta verdadeira revolução, que teve um grande eco, por exemplo, na obra de David Elliott (1995). Numa palavra, todas as energias se passaram a concentrar no abandono da ideia da música como *produto*, e na adopção da concepção da música como *processo*. Esta é, sem dúvida, uma verdadeira revolução pedagógica que, no entanto, tem ainda muitos passos para dar, também em Inglaterra, mas sobretudo em Portugal. Uma revolução que, para usar a frutífera imagem de Anna Sfard (1998) (no seu artigo “*On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one*” na revista *Educational Researcher*), nos deve fazer completar a perspectiva da aprendizagem enquanto “aquisição” com a perspectiva da aprendizagem enquanto “participação”. No fundo, não se trata senão de reconhecer os princípios básicos da teoria da aprendizagem conceptual, segundo a qual nada pode ser verdadeiramente *aprendido* se não for *experimentado*; nenhum conceito se pode formar se não assentar num conjunto de experiências variadas com ele relacionadas. Naturalmente, a própria capacidade criativa tem que assentar em possibilidades múltiplas de experimentação criadora. Aprende-se a falar, falando, e não apenas repetindo discursos feitos por outros, por mais belos, significativos e memoráveis que sejam.

As próprias mudanças que vão ocorrendo ao nível da mobilidade humana e das migrações trazem também consigo a necessidade implícita de promover estratégias de inclusão das novas culturas e de acolhimento dos novos alunos. O diálogo entre essas culturas e entre

os diferentes repertórios musicais promove também a força e a necessidade de uma recentração na prática, uma recentração que encontra o potencial pedagógico na partilha dos processos criativos e composicionais e não apenas na partilha contemplada de objectos artísticos prontos e, por assim, dizer, importados para consumo. Uma recentração na participação na construção das linguagens que nos unem e no seu domínio, permitindo um verdadeiro diálogo que acaba por ser histórico. Uma recentração na prática; numa prática que *inclui*, em vez de numa teoria que *impõe* modelos hegemónicos.

## **2.1. Uns tocam e os outros ouvem: por um novo ensino da música em Portugal**

A focalização do ensino especializado na construção de um currículo prático, segundo o qual os alunos desenvolvem competências de interpretação de instrumentos e de composição musical, entre outros, é contrastante com a focalização do ensino genérico numa concepção apreciativa, contemplativa e estética da obra musical enquanto objecto de arte. Apesar de haver um número cada vez maior de alunos matriculados em conservatórios e academias ao abrigo do “regime articulado” de frequência regulamentado pelo Despacho 12591/2006, o facto é que a maioria dos alunos só tem acesso à educação musical que é oferecida nas escolas genéricas. Apesar da diluição das diferenças entre a educação musical nas escolas genéricas e nas escolas especializadas, o facto é que os professores ainda tendem a ajustar o seu ensino (as suas estratégias e os seus objectivos) aos diferentes ramos e contextos onde leccionam. Apesar da publicação de legislação que procura dar coerência e consistência a todo o sistema de ensino da música (como o Decreto-Lei nº 310/1983, o Decreto-Lei nº 344/1990 e o Decreto-Lei nº 6/2001 – este, entretanto, já revogado pelo actual Ministro da Educação), o facto é que as práticas pedagógicas nas aulas de música das escolas genéricas se mantêm bastante distintas das práticas pedagógicas dos conservatórios e das academias, sem que nenhuma justificação psicológica, sociológica, curricular ou política seja oferecida. Trata-se de um *status quo* largamente inquestionado. Isto é igualmente verda-

deiro no 1º Ciclo do Ensino Básico: as escolas genéricas ministram um “ensino genérico” e as escolas especializadas oferecem um “ensino especializado”, mesmo com crianças muito pequenas que ainda não realizaram qualquer tipo de discernimento vocacional fundamentado nem orientado. Este facto contradiz o próprio conceito tradicional de “especialização”. Noutras disciplinas a especialização é uma consequência natural do estudo e da ponderação vocacional, bem como do aconselhamento (Vieira, 2009).

A principal diferença entre o ensino da música nas escolas genéricas e nas escolas especializadas parece radicar, então, nesta dicotomia fundamental, entre uma maior focalização na prática nas escolas especializadas, e uma maior focalização na teoria ou na contemplação estética nas escolas genéricas (as práticas instrumentais existem, mas é do conhecimento comum que não são tão consistentes como no ensino especializado, e são fragmentadas por uma panóplia de conceitos e “factos a aprender” bem atestados nos manuais escolares em vigor nesse ramo de ensino). Esta dicotomia gera capacidades distintas até ao nível de audição, por exemplo, sendo que os alunos do ensino especializado tendem a compreender melhor o que ouvem (ou seja, *escutam*) e os alunos do ensino genérico tendem a ouvir de forma menos criteriosa, baseando-se numa percepção mais intuitiva e menos formalizada da percepção. Seja porque se apresentam motivos financeiros para justificar a impossibilidade de compra de instrumentos em quantidades adequadas ao número de alunos das escolas genéricas, seja porque se afigura difícil alocar professores de instrumentos para todos os alunos das escolas genéricas, a realidade dicotómica emerge, como eco de um longínquo passado. Urge ultrapassar esta dicotomia, investindo numa formação mais consentânea com a realidade dos alunos, com a sua idade e os seus “talentos”, ou melhor, a sua “aptidão musical”, a qual (segundo Gordon, 2000) apresenta uma distribuição normal em qualquer população. Isso passará, naturalmente, por uma nova concepção do ensino instrumental e pelo desenvolvimento de estratégias pedagógicas que permitam desenvolvê-lo mais nas escolas genéricas (nomeadamente através de práticas pedagógicas de ensino instrumental em grupo). Passará por uma nova pedagogia dos instrumentos o sucesso futuro da democratização do ensino da música. O sucesso futuro da democratização *prática*, bem entendido. A

“democratização teórica”, obviamente, por mais decretos e portarias que a regulamentem, não tem existência real.

### 3. Perspectivas dos estudiosos sobre as políticas educativas e a pedagogia musical no Encontro GuimaraMus 2012

Afirma Vasconcelos (2013, p.175) na sua conferência de abertura à secção das *Políticas Educativas e Pedagogia Musical* do Congresso GuimaraMUS 2012 que

[a]s antigas dicotomias entre “alta cultura” e “baixa cultura”, entre “cultura erudita” e “cultura popular” e “cultura de massas”, entre “ensino profissional” e “ensino de amadores”, entre “ensino genérico” e “ensino especializado” [... se] tornaram pouco “potentes” e operacionais nos debates contemporâneos sobre as artes, a cultura, a educação e os fenómenos de recepção e apropriação, onde diferentes tipos de trânsitos e mestiçagens [...] incorporam os discursos e as práticas numa interligação dialéctica entre simplicidade e complexidade, entre entretenimento e outros modos de envolvimento com a cultura, as artes e a formação artística.

Esta frase, apresentada nas conclusões da conferência, procura traçar um retrato estático da realidade musical e pedagógica actual, isto é, um corte seccional na história, no presente, exactamente num ponto de convergência (como é dito) de complexidades a todos os níveis. Este corte interroga-nos sobre realidades passadas em outras épocas históricas e projecta-nos para questionamentos também sobre as possibilidades futuras de organização do(s) sistema(s) de ensino e aprendizagem musical em Portugal, em função dos diversos factores políticos, económicos, culturais, demográficos e sociológicos que caracterizam hoje a nossa situação no mundo.

O autor elabora previamente uma interessantíssima análise do funcionamento do sistema que denomina de “educação artístico-musical” à luz do que considera serem os paradigmas dominantes que identifica no pensamento organizacional sobre as artes e o seu ensino: a *dominante funcionalista* (assente na teoria do capital humano, na rentabilização de recursos, nas estratégias de empregabilidade e de desenvolvimento do mercado de trabalho, etc.); a *dominante homogeneizadora* (assente sobretudo nas políticas públicas das várias instâncias de governação que procuram a justiça possível para o ensino público, mas que falham muitas vezes na

assunção de estratégias diferenciadoras que permitam acolher os diferentes públicos escolares; como exemplo, é dada a falha na inclusão das “componentes regionais do currículo” no currículo nacional); a *dominante voluntarista* (assente no respeito inquestionável e inquestionado pelas tradições das instituições e que procura dar resposta ao que parecem ser “diferentes públicos escolares” ou “especificidades”, tais como os públicos da escola genérica, da escola especializada e da escola profissional; estas modalidades surgem assentes numa crença não comprovada, mas são no entanto defendidas pela tutela e pelos diferentes actores nelas envolvidos); e a *dominante colaborativa* (assente na procura da compreensão e convivialidade entre diferentes estilos e culturas musicais, entre diferentes estruturas de ensino, entre o ensino formal e o ensino não formal, entre a escola e a comunidade; esta perspectiva descentra-se de preocupações funcionalistas de empregabilidade e rentabilização de recursos, bem como de tendências totalitárias e homogêneas ao nível do currículo legislado, e afasta-se ainda dos problemas específicos relacionados com os diferentes tipos concretos de ensino que a tradição instituiu, para buscar uma aproximação da escola formal ao espaço informal de criação artística enquanto motor de aprendizagens musicais e outras).

Esta conferência inaugural de António Vasconcelos constituiu uma excelente janela aberta sobre o nosso sistema de ensino da música, permitindo aos congressistas lançar um olhar crítico sobre as comunicações subsequentes, à luz das “dominantes” apresentadas. De facto, umas situaram-se mais no terreno e discurso próprios de uma dominante funcionalista, outras numa dominante homogeneizadora, outras ainda numa dominante voluntarista, e algumas criando já e apontando caminhos de futuro colaborativo. Nenhuma comunicação, porém, ficou esquecida ou perdida em terreno anónimo, mesmo que a consciência da pertença a um paradigma não fosse frequentemente transparente.

Parra Más, Harper & Coimbra (2013), ao centrarem a sua comunicação “[e]m defesa da música como funcionalidade: reflexão sobre o piano como veículo de uma educação musical funcional”, contribuem para uma perspectiva inovadora do ensino do instrumento, segundo a qual o fim a atingir não será tanto a execução virtuosa do

instrumento musical, mas antes *o domínio funcional da linguagem musical através do instrumento*. O instrumento (no caso, o piano) passa assim, como a própria etimologia da palavra “instrumento” sugere, a estar ao serviço da arte e da educação, em vez de ser a arte e a educação que são vistas ao serviço da interpretação virtuosa de um instrumento. Os autores sublinham a incongruência que se encontra muitas vezes à saída dos cursos especializados de formação, em que muitos alunos, depois de frequentarem os estudos musicais “durante um período significativo”, poderão não dominar bem a própria linguagem musical e, por isso, não estar “na posição de contribuir activamente para o tecido musical da nossa sociedade” (p. 193). Como advertem os autores, “[s]em ter ganho outros “saberes”, como a capacidade de ler espontânea e fluentemente, acompanhar peças simples, tocar em grupos ou improvisar, as suas opções como praticantes activos são seriamente prejudicadas. Por outras palavras, não ganharam autonomia como praticantes de música”. E acrescentam: “Não aprenderam a *falar* música. Perdemos assim a riqueza e dinamismo que os bons amadores poderiam oferecer à sociedade. No seu lugar, ganhamos grandes quantidades de adultos frustrados que apenas referem a música como uma peripécia inconsequente dos seus anos de juventude” (*idem*). A comunicação de Parra Más, Harper & Coimbra sugere assim, e à luz das palavras de Vasconcelos (2013), que algo não está a funcionar bem no nosso sistema de ensino, quer sob uma *perspectiva funcionalista* (o ensino especializado não está a preparar devidamente os seus alunos “especialistas” para o mercado de trabalho), quer sob uma *perspectiva voluntarista* (uma vez que, apesar de aparentemente se respeitarem estruturas de ensino tradicionais destinadas a “públicos” diversos, a verdade é que a linguagem musical deve ser dominada por qualquer aluno que estude música, seja numa escola genérica, seja numa escola especializada), quer ainda sob uma perspectiva colaborativa (a impreparação dos alunos ao nível do domínio funcional da linguagem musical impede-os de articular o seu trabalho fora do espectro restrito das estratégias reprodutoras de interpretação no estilo “clássico ou erudito”, impedindo-os de tocar com outros músicos que abordem outros géneros, outros estilos, outras “semânticas” musicais). Revela-se, portanto, muito enriquecedora a leitura do texto destes autores, no sentido de despertar o espírito crítico

para estas realidades pedagógicas e de, desejavelmente, passar a contribuir para que melhorem.

O artigo de Faria, Faria & Martingo (2013) constitui um valioso contributo no âmbito pedagógico para a iniciação ao estudo de trompete. O trabalho procurou colmatar o “vazio metodológico e conceptual” na iniciação a este instrumento, sublinhando que, muitas vezes, as práticas pedagógicas “são sustentadas empiricamente, carecendo de fundamentação cognitiva e fisiológica que optimize os resultados da aprendizagem” (p. 220). Assim, a comunicação partiu do enquadramento legal do funcionamento da iniciação musical de instrumento no nosso país no 1º Ciclo de Ensino Básico Especializado e apresentou um conjunto de sugestões e estratégias pedagógicas adequadas quer a esse enquadramento, quer ao desenvolvimento das crianças do 1º Ciclo. O centro da comunicação foi a apresentação de um “Gradual de Peças” construído a partir de um inquérito realizado a professores de trompete, e centrado na utilização de canções tradicionais. O objectivo fundamental foi contribuir “não só para a sistematização do trabalho musical, como para a preservação do património cultural”. Desta forma, o trabalho procurou atender às “especificidades locais”, afastando-se, por isso, dos paradigmas *homogeneizador* e *voluntarista*.

Centrada também num instrumento, mas mais focada na perspectiva política do ensino desse instrumento no panorama nacional, esteve a comunicação de Scarduelli & Fiorini (2013). O foco do trabalho foi “[a] situação actual do ensino do violão no contexto universitário brasileiro” e revelou, claramente, as dominantes que Vasconcelos denominou “funcionalista”, “homogeneizadora” e “voluntarista”. De facto, segundo as conclusões do estudo (que foi realizado através de um levantamento de dados nacional e de um inquérito a professores das diversas instituições de ensino superior) também no Brasil predomina ainda no ensino de instrumento (neste caso de guitarra) “o caminho tradicional de ensino” (p. 254). Isto é, verificou-se que predomina ainda o repertório tradicional, “com ênfase na tradição solista, com poucas referências à possibilidade de uma carreira camerística, por exemplo”. Constatou-se também “pouco espaço à contemporaneidade” (idem). Os autores do artigo (que realizaram o trabalho no âmbito de uma pesquisa de pós-dou-

toramento, com vista à abertura de um curso de “Bacharelado” [Licenciatura] em guitarra na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, no estado de São Paulo) sublinharam nas suas conclusões que “[n]ão há espaço ao diálogo com compositores ou estudantes de composição” e acrescentaram que isso “pode ser um fato preocupante no que se refere a uma estagnação do repertório” (idem). No que concerne a uma perspectiva *colaborativa*, os autores manifestaram preocupação, pois consideram que “[a] actividade violonística pode ser enriquecida quando há uma interacção com a produção artística local, saindo dos círculos fechados dos violonistas e penetrando em uma discussão mais ampla” (idem). Tal como Parra Más, Harper & Coimbra (2013), estes autores sublinham a necessidade de uma interpretação instrumental assente em repertórios que entrem em diálogo com a música viva e das comunidades circundantes, que sejam modernos e actuais: “Nosso discurso defende a importância de termos um violão vivo, como instrumento ativo na contemporaneidade” (idem).

A dominante *colaborativa* será, talvez, a predominante no trabalho apresentado na comunicação “Opus Tutti: transformar para formar, formar para transformar”, apresentada por Costa, Rodrigues & Rodrigues (2013). A comunicação descreveu o lado interventivo e o lado investigativo de um projecto artístico e educativo apoiado pela Fundação Calouste Gulbenkian (com a duração de 4 anos) e que visa “a concepção de boas práticas de intervenção na comunidade dirigidas à infância e à primeira infância” (p. 256). O projecto foi concebido pela Companhia de Música Teatral (CMT) em parceria com o Laboratório de Música e Comunicação na Infância do CESEM (FCSH-UNL) e integra diversas actividades dirigidas à primeira-infância, envolvendo vários agentes educativos e sociais. Como objectivo máximo: “oferecer oportunidades de fruição artística e interacção social de elevada qualidade” através de “modelos de formação ‘imersiva’ e ‘implosiva’” (idem). Como meta de médio prazo: “implementar um estudo-piloto numa creche, intervindo ao nível das práticas culturais e educativas das famílias e profissionais de forma a contribuir para o seu sucesso e enraizamento social” (idem). Como processo: “trata-se de pessoas que partilham um mesmo espaço e que utilizam o som como eixo comunicacional e expressivo” (p. 260).

O princípio da transformação social enquanto objectivo determinado situa este projecto musical na confluência das linhas de orientação mais actuais. Não se tratando de um projecto escolar, mas de um projecto na comunidade, o trabalho fomenta a aprendizagem informal, se bem que assente numa sólida estruturação e planificação. O tipo de recolha de dados descrito situa a pesquisa no âmbito qualitativo e quase-etnográfico, embora nas fronteiras de um modelo de investigação-acção de largo espectro. Claramente baseado numa perspectiva crítica e transformacional, este projecto aponta caminhos que poderiam ser também interessantes como enriquecimento da educação formal escolar. Os processos pedagógicos partem da aprendizagem activa, da manipulação de objectos sonoros, da criação de objectos sonoros e de momentos musicais comunitários, bem como da partilha de reflexões sobre as aprendizagens.

O artigo de Sérgio Figueiredo (ex-presidente da Associação Brasileira de Educação Musical e Professor da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC - no Brasil) apresenta um panorama da formação de professores de música no Brasil a partir de revisão de literatura específica sobre a temática e a partir de dados recolhidos na investigação intitulada “A formação do professor de música no Brasil” (que tem sido desenvolvida desde 2008 pelo Grupo de Pesquisa MUSE da UDESC). A imensa experiência do autor permitiu-lhe oferecer ao leitor uma descrição muito clara sobre a situação da formação de professores de música naquele país, de forma a sublinhar as linhas de orientação global que a evolução histórica tem manifestado. Assim, destacam-se, por exemplo, assuntos que também têm muita relevância noutros países, tais como a dificuldade do professor generalista (chamado de “polivalente” no Brasil) para ministrar uma educação musical consistente, ou os desafios actuais do país para formar professores habilitados com licenciatura específica para dar resposta a todas as solicitações da Educação Básica, sobretudo depois da Lei 11. 769 de Agosto de 2008, que obriga à oferta de formação musical para todos os cidadãos em todos os níveis de ensino até ao ensino superior. Os resultados preliminares apresentam uma boa descrição da cobertura de cursos de licenciatura para formação de professores de música no Brasil (46% dos 79 cursos estão na região sudeste, 24% na região sul, 19% na região nordeste, 6% na região centro-oeste, e 5% na região norte).

Um dado interessante é que 76% destes cursos são totalmente públicos (sem qualquer cobrança de propinas, ao contrário do acontece em Portugal nos designados cursos superiores públicos). Verificou-se também na pesquisa que 72% desses cursos exigem um teste de acesso (realidade que é polémica no Brasil há vários anos: por um lado, há quem defenda que, como as escolas básicas públicas não oferecem educação musical consistente, o teste de acesso permite que apenas os privilegiados que já acederam à formação musical privada tenham acesso ao ensino superior; por outro, é frequente haver quem sublinhe que, para já, não poderá ser de outro modo, pois será difícil alguém terminar um curso superior de música, se não tiver tido a formação básica necessária).

O estudo concluiu que predominam os homens (64%) face às mulheres (34%) nesses cursos de formação, apesar de serem as mulheres quem realmente mais quer exercer a profissão de professora de música. Concluiu ainda que 81% dos formandos são já professores no activo em busca de melhor formação, e que dos 74% de formandos que querem ser professores apenas 28% deseja exercer a profissão na Educação Básica (isto é, no ensino que em Portugal designamos por “genérico”).

Assim, Sérgio Figueiredo conclui que um dos principais desafios para a melhoria do ensino da música no Brasil passará por um maior diálogo entre as instituições de Ensino Superior e as administrações da Educação Básica. Isto é, a democratização do ensino da música naquele país, tal como em Portugal, terá que ultrapassar o preconceito associado ao ensino generalista e investir na canalização de esforços de professores especialistas para a melhoria da formação do cidadão comum, numa aposta de longo prazo que trará impactos óbvios nas formações mais especializadas no futuro.

Esta ênfase na *dominante colaborativa* (para utilizar a terminologia de Vasconcelos, 2013) é o caminho apontado para a multiplicação exponencial do investimento que está a ser realizado na formação de professores de música, um caminho que poderá desenvolver sinergias poderosas e resultados exemplares a longo prazo.

Jorge Alves, reputado violetista e Professor da Escola Superior de Música e Artes do Espectáculo do Porto apresentou uma comunica-

ção intitulada “Que música se deve dar às crianças?” Ancorado numa perspectiva comparativa entre a arte musical e a arte literária, o autor partiu da tentativa de definição do conceito de “música infantil” (discernindo entre “obras musicais escritas *por* crianças” e “obras musicais escritas *para* crianças”) para a definição de uma espécie de “cânone musical”. Para isso, alicerçou o seu pensamento em duas realidades: o conceito de “cânone literário” (que distingue as obras cuja qualidade é condição de pertença a esse cânone das obras que ficam fora dessa esfera) e o texto “Que música se deve dar às crianças e à mocidade?” de Fernando Lopes-Graça. Inspirado nessa ideia de cânone e nas observações de Graça, Alves assinalou as características que distinguem um texto literário de um texto de uso corrente (e sublinhou a existência de sistemas modelizantes secundários que emergem da língua enquanto sistema modelizante primário – Lotma, 1978).

A partir da análise dessas diferenças, Alves elaborou, então, uma grelha comparativa entre a música que definiu como “de uso quotidiano” e a “música com valor artístico”. Desta forma, o autor procurou sublinhar que o valor pedagógico de uma obra musical não reside tanto no conceito de “infância” ou nos processos pedagógicos associados a uma dada obra (muitas vezes pelo próprio compositor), mas nas características musicais intrínsecas da própria obra e na relação dessas características com o desenvolvimento psicológico e afectivo das crianças. Nesse sentido, a obra deverá ter como condição a possibilidade de potenciar actividades diversificadas que permitam a aprendizagem da criança (tais como a audição, a interpretação e a composição). Pelo contrário, a ideia de que o público que escuta música mais “ligeira” procura uma fruição musical com um “grande estímulo emocional”, envolvendo por exemplo “cantar, dançar e saltar” (Alves, p. 293) não é, segundo o autor, muito compaginável com uma fruição musical mais profunda e que pretende desenvolver nas crianças, pelo que as abordagens próprias de músicas “não canónicas”, em princípio, não funcionarão para a didáctica da música infantil de qualidade.

Em suma, Alves apresenta no seu artigo as potencialidades da comparação entre o mundo da literatura e o mundo da música, quer enquanto artes, quer enquanto objecto de aprendizagem. Realidades

tomadas como adquiridas no mundo da literatura (como por exemplo a diferença clara entre um texto literário e um texto corrente na língua portuguesa) não são ainda, e indevidamente, valorizadas no mundo da música, uma vez que, segundo o autor, obras musicais de qualidade “duvidosa” ou “não-canónica” poderão estar a ser utilizadas com fins pedagógicos, apenas porque utilizam a linguagem musical ou porque são indicadas como “infantis” ou “para a infância”. Segundo o autor, é mais importante definir a *qualidade da obra musical enquanto “obra artística”*, do que definir se ela é dedicada à infância por razões exteriores a essa qualidade intrínseca. Sem essa qualidade, ela nunca poderá ser pedagógica, nem útil para a infância, mesmo que lhe seja dedicada.

A última comunicação publicada da secção de Políticas Educativas e Pedagogia Musical intitulou-se “Leitura à primeira vista, memorização e disciplina de Percepção Musical nos cursos de música brasileiros: breves considerações” e foi apresentada por Otutumi & e Goldemberg (pp. 295-215). Os autores pertencem à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e encerraram um ciclo de trabalhos fazendo a ponte com temáticas abordadas anteriores. Assim, a pesquisa relatada centrou-se na disciplina de Percepção Musical no Brasil e no estudo e avaliação das estratégias de trabalho desenvolvidas nas aulas dessa disciplina. Nesse âmbito, foi dado destaque à Leitura à Primeira Vista e a problemas e soluções apontadas pelos resultados da pesquisa, nomeadamente a necessidade de se desenvolver mais o trabalho com a memória e com realidades contextuais que favoreçam a compreensão integrada da leitura. Estas conclusões apontam no mesmo sentido da pesquisa descrita por Parra Más, Harper & Coimbra (2013) nomeadamente no que respeita à necessidade de desenvolvimento de um compreensão “funcional” da leitura da notação musical, isto é uma leitura enraizada na compreensão estrutural do fenómeno auditivo e do discurso musical, na memória e na consciencialização das relações entre a cognição musical e a educação musical.

Reconhecendo o grande impacto da Lei 11. 769 de 18 de Agosto de 2008 no Brasil (uma lei que é, nas suas metas e objectivos de longo prazo, verdadeiramente exemplar para qualquer país que se preocupe com a educação artística dos seus cidadãos), os organizadores

do Congresso Guimaramus 2012 convidaram Magali Kleber, na altura Presidente da Associação Brasileira de Educação Musical, para explicar ao público português as raízes dessa lei, as lutas que foram travadas para a alcançar, e o que ainda se aguarda em termos de regulamentação legislativa para que ela possa dar os frutos desejados no terreno (sabendo que o “terreno” brasileiro é um país do tamanho de um continente). Devido à importância real e simbólica dessa lei (que obriga à presença da disciplina de música no currículo escolar de todos os cidadãos desde o ensino básico até à entrada na universidade), e devido à esperança intrínseca de que ela portadora, a conferência de Magali Kleber ficou agendada como conferência de encerramento – e causou, de facto, grande entusiasmo no público.

A autora partiu da crença fundamental na cultura como base para se “compreender as relações sociais que constituem e enredam a trama complexa presente na sociedade contemporânea” (Kleber, 2013, p. 573) para passar a sublinhar que, frequentemente, as políticas públicas são “embasadas em valores instituídos que privilegiam um determinado *status quo*” (idem). Nesse sentido, alertou para a existência na sociedade de culturas que chamou de “invisíveis”, e alertou: “Culturas invisíveis quer dizer também, grupos sociais invisíveis ou outsiders” (idem).

Passando da perspectiva sociológica e etnomusicológica para a perspectiva escolar e pedagógica, Kleber descreveu o importantíssimo papel da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) para o desenvolvimento das políticas educativas de Educação Musical no país, sublinhando o envolvimento político das direcções na luta permanente pela melhoria da legislação que regula o ensino público, actividade que continua neste preciso momento, particularmente em favor de uma regulamentação eficaz das habilitações a exigir para a docência de música (as quais, segundo a associação, devem ser “especializadas” e não “polivalentes”, isto é, os professores de música devem ser, em todos os níveis de ensino (mesmo nas iniciações), especialistas e nunca generalistas, nem sequer “professores de artes”, no plural). A existência de muitos profissionais “polivalentes” no terreno tem levado a debates acesos sobre a melhor forma de regulamentar a tão esperанçosa lei. Kleber referiu que em 20 anos de trabalho, a ABEM realizou vinte edições

de congressos anuais, dezenas de encontros regionais, organizou debates, e mantém também a Revista da ABEM, que totaliza já 24 números (e que constitui o contributo mais científico e académico da associação para a melhoria do ensino da música no país).

Kleber encara a Lei 11.769 como uma lei estrutural, de fundo, que não se enquadra num pensamento de “políticas sociais compensatórias”, mas antes numa perspectiva em que o lucro é, de facto, social, “incorporando um potencial produtivo não aproveitado, represado nos contextos em que os valores culturais e simbólicos são, *a priori*, desvalorizados” (p. 580). Assim, a referida lei, ao procurar incluir todos numa educação musical abrangente, terá inevitavelmente que confrontar-se com os diversificados capitais culturais e musicais do país, o que obrigará, em consequência, a valorizá-los e rentabilizá-los, constituindo-se por isso num maravilhoso processo de inclusão e de transformação social.

Recordando a influência de Paulo Freire e da sua “educação problematizadora”, Kleber deixou um belíssimo testemunho de um país e de uma classe profissional de músicos e professores de música que tem sabido dar passos consistentes para o desenvolvimento da educação musical no Brasil, lutando contra todas as dificuldades, contra a desmotivação que o tamanho do país poderia causar, contra outras classes profissionais que reivindicam, igualmente, tempo lectivo no currículo, e contra a inevitável trama burocrática que faz com que, em 2012, a lei ainda não estivesse regulamentada em todos os aspectos necessários à sua implementação efectiva no terreno. Do público chegaram comentários entusiasmados, sonhando idênticas utopias e conquistas para Portugal. Um “Portugal futuro” que, parafraseando as palavras de Ruy Belo, “é um país/ aonde o puro pássaro é possível” (Belo, 2000, p. 366).

A secção de Políticas Educativas e Pedagogia Musical do Congresso Guimaramus 2012 apresentou, assim, um conjunto de trabalhos, conferências, e conclusões de pesquisas que se afiguram muito relevantes para o pensamento político e pedagógico actual, quer no contexto nacional, quer no contexto internacional. Na verdade, é possível identificar linhas mestras comuns no pensamento pedagógico e organizacional que norteia as ambições dos profissionais do

ensino da música em Portugal e no Brasil, por exemplo. Por um lado, verifica-se uma vontade de diminuir os efeitos perniciosos de preconceitos históricos contra o chamado ensino “generalista” (no Brasil) e o ensino “genérico” (em Portugal), sublinhando a decisão do Brasil terminar com as formações de professores “polivalentes” (generalistas, em Portugal) e obrigar à presença do professor especializado e licenciado em música em todos os níveis de ensino. Este é, sem dúvida, um passo à frente dado pelo nosso país irmão. Por outro lado, compreendemos que existem preocupações várias com o desenvolvimento de um domínio funcional da linguagem musical (por oposição a um ensino imitativo e repetitivo) e com as consequências pedagógicas que daí devem advir (quer seja ao nível da formação auditiva, quer da interpretativa ou criativa, quer ainda da própria leitura da notação). Sublinha-se ainda a importância atribuída pela maioria dos participantes deste painel a uma perspectiva colaborativa no desenvolvimento da organização do ensino e das actividades pedagógicas. Foram vários os conferencistas a alertar para a necessidade de colaboração e partilha entre tipos de ensino, géneros de ensino, estilos musicais, disciplinas, profissionais e países. De uma forma geral, podemos afirmar que o painel sublinhou a importância da música enquanto *processo* face à música enquanto *produto*. Um processo a desenvolver cada vez mais de forma participada e colaborativa, em sinergias que conduzam ao desenvolvimento da literacia musical, à democratização do acesso à formação e à justiça social.

## Notas

<sup>1</sup> Baumgarten, A. G. (1750). *Aesthetica*. Munique: Ioannis Christiani Kleyb. Recuperado a 5 de Novembro de 2013 de

[http://books.google.pt/books?id=iPVNLFAGznQC&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.pt/books?id=iPVNLFAGznQC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

<sup>2</sup> Nota: Inserção de tradução pela autora deste texto.

<sup>3</sup> Nota: Parênteses rectos do tradutor original da passagem.

<sup>4</sup> T.A.: “Escultor, modela/a argila que petrifica/o dedo/quando o espírito flutua longínquo”.

<sup>5</sup> GCSE: O *General Certificate of Secondary Education* é uma qualificação académica atribuída numa disciplina específica, e que pode ser conferida num conjunto de disciplinas aos alunos entre os 14 e os 16 anos no nível da educação secundária em Inglaterra, no País de Gales e na Irlanda do Norte.

## Referências

Alves, J. (2013). Que música se deve dar às crianças? In Cachada, A. & Vieira, M. H. (Coord.). *Pensar a Música*, pp. 281-294. Guimarães: Sociedade Musical de Guimarães/Fundação Cidade de Guimarães.

Baumgarten, A. G. (1750). *Aesthetica*. Munique: Ioannis Christiani Kleyb. Recuperado a 5 de Novembro de 2013 de [http://books.google.pt/books?id=iPVNLFAGznQC&printsec=frontcover&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.pt/books?id=iPVNLFAGznQC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

Belo, R. (2000). *Todos os Poemas*. Lisboa: Assírio e Alvim.

Costa, S., Rodrigues, P. M. & Rodrigues, H. (2013). Ecos de Opus Tutti: transformar para formar, formar para transformar. In Cachada, A. & Vieira, M. H. (Coord.). *Pensar a Música*, pp. 255-264. Guimarães: Sociedade Musical de Guimarães/Fundação Cidade de Guimarães.

Elliott, D. (1995). *Music Matters. A new philosophy of music education*. Oxford: University Press.

Faria, V., Faria, V. & Martingo, Â. (2013). Gradual para trompete: um contributo para o repertório da iniciação ao estudo do Instrumento. In Cachada, A. & Vieira, M. H. (Coord.). *Pensar a Música*, pp. 219-234. Guimarães: Sociedade Musical de Guimarães/Fundação Cidade de Guimarães.

Gautier, T. (1857). *L'Artiste*. Nouvelle Série. Tome Deuxième. Paris: Au Bureau de l'Artiste.

Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical*. Competências, conteúdos e padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Kant, I. (2008). *Crítica da Razão Pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Parra Más, Harper & Coimbra (2013). Em defesa da música como funcionalidade: reflexão sobre o piano como veículo de uma educação funcional. In Cachada, A. & Vieira, M. H. (Coord.). *Pensar a Música*, pp. 183-217. Guimarães: Sociedade Musical de Guimarães / Fundação Cidade de Guimarães.

Paynter, J. (1970). *Sound and Silence*. London: Cambridge University Press.

Scarduelli, F. & Fiorini, C. F. (2013). A situação atual do ensino do violão no contexto universitário brasileiro. In Cachada, A. & Vieira, M. H. (Coord.). *Pensar a Música*, pp. 235-254. Guimarães: Sociedade Musical de Guimarães / Fundação Cidade de Guimarães.

Figueiredo, S. L. (2013). Formar Professores de Música: desafios para a educação brasileira. In Cachada, A. & Vieira, M. H. (Coord.). *Pensar a Música*, pp. 265-279. Guimarães: Sociedade Musical de Guimarães/Fundação Cidade de Guimarães.

Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27 (3): 4-13.

Swanwick, K. (1979). *A basis for music education*. London: Routledge.

Vasconcelos, A. Â. (2013). Políticas e atores na educação artístico-musical: das hierarquias às interdependências colaborativas. In Cachada, A. & Vieira, M. H. (Coord.). *Pensar a Música*, pp. 157-182. Guimarães: Sociedade Musical de Guimarães/Fundação Cidade de Guimarães.

Vieira, M. H. (2009). O Desenvolvimento da Vocação Musical em Portugal. O Currículo como Factor de Instabilidade e Desmotivação. In Silva, B., Almeida, L. & Barca, A. L. (Org). *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, pp. 530-537. Braga: Universidade do Minho.

## **Referências legislativas**

Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de Julho. Insere o ensino artístico nos moldes do ensino genérico através da reconversão dos Conservatórios de Música em Escolas Básicas e Secundárias, criando as Escolas Superiores de Música inseridas na estrutura do Ensino Superior Politécnico.

Decreto-Lei nº 46/86 de 14 de Outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo.

Decreto-Lei nº 6/2001 de 18 de Janeiro de 2001. Regulamenta a reorganização curricular o Ensino Básico.

Despacho nº 12591/2006 de 26 de maio. Cria as Actividades de Enriquecimento Curricular.

**GuimaraMus 2014**  
**Simpósio Musical de Guimarães**

**Coordenação do volume**

M. Helena Vieira  
Armando Cachada

**Pensar**  
**a**  
**Música II**

SOCIEDADE MUSICAL DE GUIMARÃES \* UNIVERSIDADE DO MINHO  
GUIMARÃES 2014

## **Pensar a Música II**

Ficha Técnica

**PENSAR A MÚSICA II**  
**Guimaramus 2014 - Simpósio Musical de Guimarães**

Organizadores do volume	M. Helena Vieira Armindo Cachada
Responsáveis científicos	Estudos Musicológicos <i>José Maria Pedrosa Cardoso</i>  Políticas Educativas e Pedagogia Musical <i>Maria Helena G. Leal Vieira</i>  Estudos Etnomusicológicas <i>João Soeiro de Carvalho</i>  Estudos de Performance <i>Luís Pipa</i>  Música e Músicos em Guimarães <i>Eduardo Magalhães</i>
Organização	Sociedade Musical de Guimarães
Parceria	Universidade do Minho
Desenho da capa e arranjo Gráfico	Armindo Cachada
Impressão	PapelMunde, SMG, Lda
Edição	CEIM - Centro de Estudos e de Investigação Musical SOCIEDADE MUSICAL DE GUIMARÃES Largo da Condessa do Juncal, 4800-159 - Guimarães E-mail: guimaramus@smguimaraes.pt; URL: <a href="http://wwwsmguimaramus.pt">http://wwwsmguimaramus.pt</a>
Depósito Legal	375184/14
ISBN	978-989-98539-2-8
Ano	2014