

# A Confusão Criativa da Educação Musical<sup>1</sup>

## *The Creative Muddle of Music Education*

---

Keith Swanwick

Universidade de Londres

k.swanwick@ioe.ac.uk

Recentemente, eu fui convidado para organizar uma coleção de textos em Educação Musical, uma publicação de quatro volumes constituída por 85 capítulos e artigos (SWANWICK, 2012). Esta foi uma grande oportunidade de revisitar o campo da educação musical e revisar uma enorme quantidade de trabalhos publicados entre 1930 e 2012. Este artigo é, até certo ponto, baseado nesta experiência juntamente com meu próprio envolvimento profissional com a área ao longo do tempo. O título, “A Confusão Criativa da Educação Musical”, reflete as múltiplas perspectivas sobre a natureza, o valor, e a prática do ensino de música. Estimulado por esse envolvimento eu irei, aqui, revisitar algumas das questões recorrentes provocadas pelos autores que contribuíram para a coleção. Estas questões incluem: a gama de definições para a educação musical, a importância de perspectivas teóricas, a relação entre ensino e aprendizagem, a avaliação das práticas em sala de aula, a natureza controversa da educação musical, e a aprendizagem formal e informal.

## Definições para a educação musical

Basta um momento de reflexão para nos lembrarmos que a educação musical é mais complicada do que a maior parte das ‘disciplinas’ escolares. Para começar, a música é mais socialmente imbricada do que, digamos, matemática, ciência ou línguas; permeando como só ela sabe fazer o espectro social que vai da discoteca à igreja, do rap à ópera. É também mais complexa do ponto de vista organizacional, com múltiplas fontes de financiamento, envolvendo uma

---

<sup>1</sup> **The Creative Muddle of Music Education.** Tradução de Marcus Vinícius Medeiros Pereira; Revisão Técnica de Cecília Cavalieri França.

ampla gama de diferentes tradições musicais, e professores com uma grande variedade de experiência profissional. Além disso, 'educação musical' pode significar diferentes coisas dependendo do contexto. Nós podemos facilmente identificar pelo menos cinco vertentes principais:

- (a) Em muitos países, a maior parte do ensino de música ocorre em escolas regulares, como parte integrante do currículo. Algumas vezes é obrigatória para crianças até cerca de 13 anos de idade, depois se tornando uma atividade optativa. Seja em um programa de performance, como na Grã-Bretanha ou em locais influenciados por ela como a Ásia, ou em cursos preparatórios para exames formais aos 16 e 18 anos de idade.
- (b) Conjuntos musicais, bandas e coros, acontecem tanto em escolas como em comunidades locais. Em muitos países estes grupos estão, geralmente, fora da escola e das grades horárias das faculdades, mas ainda contribuem significativamente para a vida social e estética das escolas e da sociedade. Na América do Norte e em outros lugares, bandas e coros podem ser constituídos dentro dos currículos e grades horárias do ensino médio. O ensino instrumental e vocal nas escolas é frequentemente um "adendo" à aula de música do currículo escolar e pode ser ensinado por instituições do governo ou privadas de ensino instrumental ou por professores visitantes temporários. Esta vertente do ensino de música pode acontecer dentro e fora dos edifícios escolares e geralmente fora da grade horária escolar. Os diferentes instrumentos e os distintos estilos musicais requerem uma variedade de professores e recursos que são tanto complexos quanto caros para se providenciar.
- (c) A Educação Musical é especialmente suscetível a projetos de alto nível financiados, a exemplo de: "Sing Up", "Musical Futures", ou "In Harmony" – um esquema baseado no El Sistema venezuelano, variações dos quais são encontrados ao redor do mundo. Há vários outros esquemas envolvendo música de todos os tipos, frequentemente como forma de intervenção social para jovens desfavorecidos. Estas iniciativas especiais tendem a despertar um alto nível de interesse político e midiático.
- (d) Aulas particulares de música podem ser ligadas a preparação para exames oficiais e complementam qualquer uma das outras vertentes.

Parece óbvio que um professor pode mover-se entre várias dessas vertentes. De fato, qualquer pessoa pode, de certa forma, trabalhar em todas elas. Qual deve ser, então, seu foco central como um músico / professor? Quais princípios orientadores devem ser adotados; como julgar o que é musical e pedagogicamente apropriado; qual teoria da música embasa o seu trabalho? Alguns colegas podem ter problemas com a ideia de “teoria”, como se ela fosse, de alguma forma, oposta à prática. Contudo, teorias são construções inevitáveis das mentes humanas, uma vez que todos buscamos explicações ou procuramos por princípios de organização, por algum tipo de perspectiva através da qual possamos interpretar a experiência e planejar o futuro. De outra forma, nós dificilmente sobreviveríamos. Como veremos mais tarde, teorias não são uma desnecessária perda de tempo; na verdade, não existe nada mais prático e útil do que uma boa teoria, e nada tão perturbador como uma teoria ruim. Educadores musicais não estão isentos disso.

## A importância das perspectivas teóricas

Uma perspectiva bem estabelecida na área da Educação Musical é aquela que vê os alunos como herdeiros de valores e práticas culturais, com a necessidade de dominar habilidades e informações relevantes para participar no fazer musical. As escolas e faculdades são obviamente agentes importantes neste processo de transmissão. A tarefa dos educadores musicais é principalmente a de iniciar os estudantes nestas tradições musicais reconhecidas. Esta é uma posição que foi até pouco tempo comumente aceita e ainda é hoje bastante influente. Ela reforça o valor do canto, do aprendizado de um instrumento, da alfabetização musical e da familiaridade com um repertório de “boa” música. Um claro exemplo é trazido por Kodaly e seu Choral Method (KODALY, 1874, p. 80). Esta proposta altamente estruturada desenvolve a musicalidade através do canto, e os estudantes devem ser iniciados em música de “qualidade inquestionável”, começando neste caso com as tradições folclóricas da Hungria e caminhando em direção à melhor música da tradição clássica europeia.

Na atmosfera menos rigorosa de muitas escolas, os professores ainda sentem que as crianças devem, pelo menos, entrar em contato com a “boa” música, devem ter alguma ideia de como a notação musical funciona, devem adquirir alguma habilidade visual e auditiva para reconhecer instrumentos e conjuntos

instrumentais, e devem conhecer alguns músicos mais importantes e suas obras. As crianças são incentivadas a escolher um instrumento musical, ganhando, dessa forma, um acesso direto às tradições valorizadas. Os professores do ensino regular e os professores universitários que enxergam as coisas dessa forma tendem a considerar-se primeiro como músicos, e apenas em segundo lugar como professores. Um pensamento característico desta teoria “tradicional” é a crença no valor das competições e nos esquemas formais de avaliação. De todas as artes, a música é a mais rigorosa e frequentemente examinada. Há, inclusive, os chamados exames de ‘teoria musical’, que não são teoria no sentido usual, mas que se preocupam principalmente com as convenções da notação musical.

Tal perspectiva é muito poderosa e extremamente atraente. Seus valores são compartilhados por muitos pais e políticos. Professores que foram musicalmente treinados a tocar violino dentro da tradição ocidental, ou a tocar sitar na tradição indiana, por exemplo, estão particularmente bem preparados e confiantes para passar seu conhecimento e habilidades dentro dessas fronteiras tradicionais. Os objetivos do ensino são razoavelmente claros e os critérios de avaliação são conhecidos. Há objetivos e procedimentos educacionais aceitos. Por exemplo, no ensino de violino, existe uma longa linha que se estende desde Suzuki e Rolland, passando por Doflein e outros, até o pai de Mozart e mais além. Pequenas discordâncias podem existir em relação ao método particular de instrução e ao melhor material que poderia ser utilizado, mas raramente a discordância se dá em torno dos objetivos.

Porém, esta perspectiva não se adequa a muitas salas de aula contemporâneas, onde pode existir uma grande diversidade cultural e pouca tolerância ao cânone da “herança” ocidental. Nesses casos, é possível até que o professor esteja com a cabeça em outro lugar, talvez pensando no próximo ensaio ou apresentação de um grupo instrumental, onde possa fazer um trabalho “de verdade”.

Ao longo dos anos 1960, paradigmas alternativos emergiram na área. Um deles privilegiou a criatividade das crianças ao invés das tradições herdadas. Na Inglaterra, durante os últimos anos da década de 1960 e no início da década de 1970, um influente defensor desta proposta foi John Paynter. No Canadá, Murray Schafer ocupou uma posição similar, enquanto que, nos Estados Unidos, algumas das implicações para o currículo musical das escolas foram articuladas no Manhattanville Music Curriculum Program (THOMAS, 1970, p. 540). Os fundamentos dessa visão nos fazem ver as crianças como inventores

musicais, improvisadores, compositores; ou a fim de incentivar algo chamado “auto-expressão”, ou como uma forma de entender como a música realmente funciona, esta com mais força que a anterior. O papel do professor de música transforma-se de um “diretor” musical para o de um facilitador do trabalho dos alunos; estimulando, questionando, aconselhando e ajudando, mais do que mostrando ou dizendo o que fazer. Há também um foco maior no processo, mais do que no produto musical. Apesar de muito útil, esta perspectiva foi acusada por alguns de ter trazido consigo o risco da falta de objetivos. A grande virtude da teoria de educação musical centrada na criança é que somos encorajados a olhar e ouvir com mais atenção o que os estudantes realmente fazem.

Uma terceira e mais recente teoria da educação musical insiste em ajudar os alunos a estabelecer e encontrar suas raízes culturais em outras tradições, inicialmente nas músicas afro-americanas que têm permeado o mundo como o jazz e, posteriormente, na disponibilidade crescente das músicas oriundas de uma multiplicidade de comunidades. Se é que é possível falar em uma cultura comum do nosso tempo, seria aquela que é sustentada e transmitida pelos meios de comunicação – como rádio e televisão – e que agora está armazenada em minúsculos equipamentos portáteis que quase todos os jovens carregam consigo. É salutar observar a quanta música nós temos acesso dessa forma, sem a necessidade de qualquer instrução formal.

Mais recentemente, Lucy Green chamou nossa atenção para a maneira informal pela qual os músicos de rock aprendem. Estas são bastante diferentes daquelas adotadas pela educação “tradicional” ou formal, na qual as pessoas geralmente aprendem pela música notada que foi escolhida pelo professor ou pelo currículo, envolvendo a supervisão de um adulto num curso seqüencial e estruturado (GREEN, 2001, # 364). As atividades de composição, performance e apreciação estão frequentemente separadas na instrução formal, ao passo que os músicos de rock escolhem sua própria música, aprendem em grupos de amigos, muitas vezes de forma aleatória, começando por peças inteiras tiradas de ouvido, dispensando a notação e transmitida oralmente.

## A relação entre ensino e aprendizagem

Nem sempre é necessário um professor para que a aprendizagem ocorra. Toda pessoa viva é necessariamente um contínuo aprendiz, absorvendo informa-

ção e se adaptando ao meio ambiente. Aprender é uma atividade cotidiana e raramente problemática. As dificuldades surgem quando ensino e aprendizagem são organizados em horários ou quando o conteúdo do processo de ensino-aprendizagem é determinado por um currículo estruturado, por uma matriz de avaliação ou pelas expectativas de outras pessoas diante do “aprendiz”, como, por exemplo, pais ou avaliadores. Sob estas circunstâncias, a inclinação natural para aprender pode transformar-se em uma sensação de pressão externa ou tornar-se confusa e uma verdadeira chatice.

Jerome Bruner identificou as “energias naturais que sustentam a aprendizagem espontânea”, motivação intrínseca que prevalece no aprendizado cotidiano. Essas “energias naturais” são a curiosidade, a competência, a imitação dos outros e a reciprocidade social (BRUNER, 1966, p. 125-127). As escolas, diz Bruner, geralmente não conseguem reunir estas energias. Nós podemos ver que, geralmente, a curiosidade não é despertada ou estimulada nas tradicionais aulas e ensaios instrumentais ou vocais. É muito tentador tentar conduzir todas as coisas dizendo e mostrando aos estudantes como a música “deve ser”, qual dedilhado funciona melhor, qual velocidade, dinâmica e articulação devem ser mais apropriados. Mas a crítica musical envolve julgamento e exploração, mais do que simplesmente separar o certo do errado. Por exemplo, o que aconteceria ao caráter expressivo de uma passagem se a executarmos mais rápido ou mais devagar, mais forte ou mais suave, mais ou menos legato, com acentos mais ou menos marcados, se reequilibrarmos a linha do baixo? Estimular a curiosidade implica em deixar um espaço aberto para a descoberta, a escolha, a tomada de decisões, a exploração pessoal.

A competência é uma área da motivação intrínseca que, poderíamos pensar, seria reforçada por um ensino estruturado. Mas sabemos que priorizar a competência em detrimento da compreensão intuitiva pode ser contraproducente, especialmente se um professor tem uma concepção limitada daquilo que a experiência musical pode realmente ser. Esta parece ter sido a experiência do crítico e amante da música, Bernard Levin, que, ao ter aulas de violino quando pequeno, achou a experiência decididamente ingrata, ele se queixa do fato de que muitas crianças “caem nas mãos de professores” que não tem ideia do que a música realmente é.

Por dois anos e meio eu trabalhei com essa coisa triste chamada música sem sequer aprender o nome de um único compositor, ou mesmo descobrir que estas pessoas existiam. (LEVIN, 1981, p. 4)

Uma pressa irrefletida para ensinar algo pode algumas vezes impedir o aprendizado: esta observação de Levin é um exemplo de que um professor pode acreditar-se ensinando quando, na realidade, este não é o caso. Porque ninguém neste exemplo parece estar aprendendo, ou, pelo menos, está aprendendo de forma negativa que a música é algo “triste”. A situação pode ser bem diferente quando a música é compreendida como uma atividade rica e cheia de sentido e quando um conceito mais amplo de competência inclui as habilidades das tradições essencialmente orais, por exemplo, no jazz, pop, rock e nas diferentes variedades de música folclórica ou “étnica” ao redor do mundo.

Imitar os outros é fundamental para o aprendizado musical informal, mas é certamente essencial em todo o fazer musical, o que, antes de tudo, é uma atividade social. É possível dar mais lugar para a imitação em contextos mais formais? Um aluno ouve frequentemente a apresentação de outros alunos ou ouve às suas composições? Eles discutem o que os outros estão fazendo e o porquê? Eles vão a eventos musicais? O professor é um exemplo de comportamento musical sensível? Existe oportunidade para tocar em grupos, encorajando-se a reciprocidade social?

O aprendizado musical pode envolver várias atividades; cantar, tocar, mover, ouvir aos outros, imitar, falar sobre, ensaiar, apresentar-se, e improvisar. Uma forma convencional de se analisar estas atividades musicais é agrupá-las em categorias maiores: Composição (incluindo arranjos e improvisações); Apreciação (escuta sensível); e Performance. Cada uma destas tem diferentes implicações para a autonomia dos estudantes e abrem espaço para a tomada de decisão.

Quando compomos, ou improvisamos, é provável que julgamentos musicais mais abrangentes estejam sendo feitos: decisões na ordenação da música no tempo e no espaço musical, bem como a articulação da performance. Em outro extremo, ouvintes podem tomar poucas decisões, além de escolher participar ou não, ou ainda filtrar a música selecionando-a ou rejeitando-a. Claro que existem formas não-verbais de relatar e expressar ideias sobre música, incluindo a movimentação corporal e o desenho. Mas estas são interpretações através de outros meios, para além do próprio fazer musical. É claro que é como ouvintes que nosso repertório de modelos musicais é ampliado, quando nós podemos encontrar músicas que nós não somos ainda capazes de executar e não podemos compor. Executar um repertório já existente geralmente oferece grandes possibilidades de tomada de decisão. Mesmo o trabalho com a notação

permite aos cantores e intérpretes uma certa liberdade para decidir como a música deve ser tocada. Muito depende do tamanho do grupo: quanto maior o grupo, menor o espaço para decisões individuais. Recentemente, enquanto tocava trombone em uma orquestra, este autor foi repreendido pelo maestro por ter ideias!

É óbvio que os indivíduos têm diferentes disposições e várias inclinações. Novamente, o exemplo de Bernard Levin, que odiou ter sido forçado a ter aulas de violino quando pequeno. Mas na sua adolescência, ele reencontrou o real valor da música como um ávido ouvinte. Assim, por exemplo, podemos encontrar em uma família uma criança que toca e canta em todas as oportunidades que aparecem, enquanto a outra evita toda forma de performance musical, tendo desistido de tocar um instrumento, mas que gasta grande parte de seu tempo compondo música no seu computador e postando suas peças na internet. No entanto, outro irmão pode preferir relacionar-se com música através dos seus fones de ouvido ou no ambiente social de uma discoteca. Tal diversidade não é um problema quando, para as pessoas, é possível escolher, elege uma atividade musical. Mas todo currículo musical, especialmente quando obrigatório, deve levar em consideração todas as três modalidades que possa oferecer aos estudantes as oportunidades de se relacionar com a música cada um à sua maneira.

## Avaliando as transações educativas

Uma questão predominante na literatura é a avaliação dos alunos. Há aqui uma tendência de se igualar “mais” com “melhor”. Por exemplo, uma típica escala de cinco pontos pode ser oferecida para níveis de dificuldade na performance, indo do “muito fácil”, passando pelo “moderadamente fácil”, até o “difícil”. “Difícil” geralmente parece ser aquilo que tem mais coisas: mais notas, mais escalas, mais acidentes na armadura de clave, mais mudanças de compasso, mais variações de padrões rítmicos, mais velocidade e mais páginas. Termos como “técnicas limitadas” contrastando com “técnicas expandidas” e “várias exigências interpretativas” confirmam a impressão que o progresso musical é frequentemente visto como quantitativo mais do que qualitativo, não importando quão simples ou complexo, tecnicamente fácil ou difícil, curto ou longo um trecho possa ser.



**Figura 1** - Espaços para tomada de decisões.

Qualquer modelo válido e confiável de avaliação precisa de levar em conta duas dimensões: o que os alunos estão fazendo e o que estão aprendendo. Nós podemos substituir a palavra “compreensão” por “resultados da aprendizagem”. A compreensão é o resíduo da atividade. É o que fica conosco quando a atividade acaba, o que é levado embora mas pode ser reativado quando a atividade é retomada. Compreensão musical é revelada em atividades, mas, de certa forma, está além delas numa segunda dimensão. Então nós podemos dizer que alguém é um bom músico, mesmo quando ele não está realmente fazendo música naquele momento. Sabemos que eles são susceptíveis de trazer sua compreensão musical para a próxima atividade musical, qualquer que ela seja.

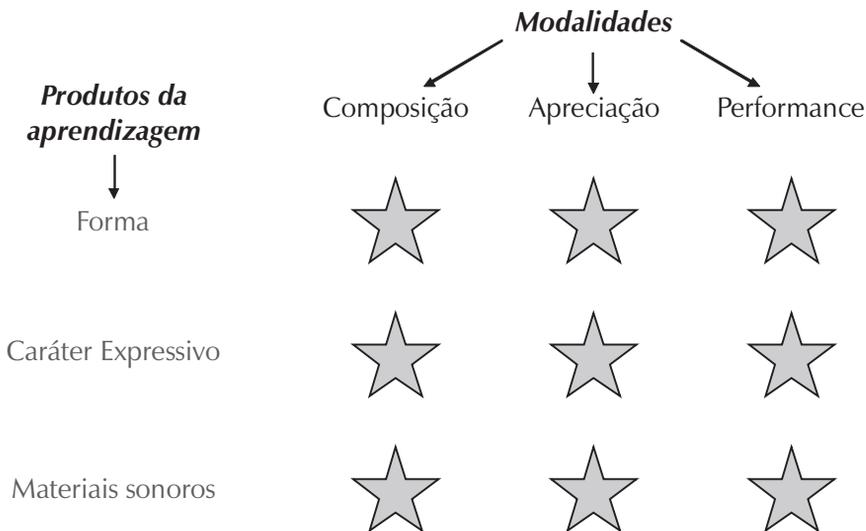
Aqui é necessário apresentar minha própria “teoria” da compreensão e educação musical, um projeto que foi minha preocupação durante a escrita de vários livros. Em resumo: música é compreendida quando materiais sonoros são percebidos ou controlados, quando são combinados para criar nuances expressivas, gestos que são, por sua vez, ligados a relações de repetição e mudança, o que nós conhecemos por forma musical. Além destes elementos observáveis, pode surgir um forte sentido de valor pessoal e cultural, chamado diferentemente de “epifania”, “transcendental”, “espiritual”, “rasa<sup>2</sup>”, “edificante”, “fluxo” e, sim,

---

<sup>2</sup> Rasa, na estética Hindu, significa sabor, sentimento ou emoção: considerada como uma das qualidades fundamentais da música erudita, dança e poesia.

uma “experiência estética” (SWANWICK, 1999). Estas são respostas profundas que estão acima de uma linguagem musical particular, do contexto cultural, de uma atividade específica, de qualquer método de ensino, do conjunto de materiais didáticos, ou do repertório musical. Elas são altamente subjetivas e difíceis de observar. Mas muitos dos elementos observáveis da compreensão musical são de fato qualidades observáveis, no sentido de que é possível perceber quando estão ou não presentes ao avaliarmos a educação musical bem como o trabalho de um aluno.

O seguinte diagrama é uma tentativa de resumir e mostrar a relação entre as atividades musicais e as qualidades que abrangem a compreensão musical, um modelo extraído de uma publicação anterior (SWANWICK, 1994, p. 161).



**Figura 2** - Matriz Modalidades x Produtos da Aprendizagem.

Ao avaliarmos qualquer transação em educação musical, digamos, uma aula de música na educação infantil, ensaios de coros ou bandas, ou uma aula de instrumento, o avaliador deve perguntar quantas dessas “estrelas” estão presentes. Por exemplo, a atividade é focada na estrela inferior esquerda – ainda na modalidade da performance – ou outras produtos da aprendizagem estão envolvidos? A composição ou a apreciação é evidente? Se não, podemos nos perguntar por que não? Quanto mais rica a atividade, mais estrelas serão visíveis,

então, maiores chances há de envolvimento significativo dos estudantes, cada um tendo suas diferentes maneiras de se relacionar com a música. De forma similar, ao avaliar a produção musical e às respostas dos alunos, podemos identificar a atividade ou as atividades, mas também, precisamos estar alertas para as camadas interativas dos produtos da aprendizagem, da compreensão musical.

E a compreensão pode ser mais profundamente afetada pela atividade na qual o indivíduo está engajado e este pode se sentir mais estimulado em uma modalidade do que em outra. Por exemplo, um talentoso improvisador que é requisitado a executar uma música complexa escrita por outra pessoa pode se sentir constrangido e sob pressão, incapaz de apresentar ideias musicais de uma maneira coerente. Da mesma forma, um intérprete erudito fluente com um repertório memorizado pode se sentir perdido se convidado a compor ou improvisar (tocar “de ouvido”) e pode, sob estas condições, não ser capaz de revelar ou ampliar suas, de outra forma, indubitáveis habilidades musicais.

## A educação musical como um assunto controverso

A Educação Musical tende a ser controversa em tempos críticos como durante a formulação de políticas educacionais. As razões para isso incluem a forte dimensão social da música e a lealdade que os diferentes tipos de música despertam através das faixas etárias, etnias e grupos sociais. De todas as disciplinas escolares, a música é a mais imersa na cultura, tendo como paralelo mais próximo o ensino religioso nos Estados. Nos dois últimos volumes da coleção publicada, há artigos que se dedicam às controvérsias do currículo em música. Estas tendem a emergir mais claramente durante a formulação das prescrições curriculares, ou na forma de um Currículo Nacional, ou, no caso dos Estados Unidos, os National Standards. Frequentemente, e em particular nos Estados Unidos, a legislação ou o currículo para as escolas tem sido recebido positivamente e encarado como uma forma de protegê-la como uma disciplina escolar. Uma contribuição de Paul Lehman defende que documentos como os National Standards dos Estados Unidos oferecem oportunidades para legitimar e tornar público o valor da música.

No Reino Unido, na época da formulação do Currículo Nacional, as coisas foram bastante diferentes, como mostram os artigos escritos na época por Gammon e Shepherd / Vulliamy, e que se encontram na coleção, representando as

perspectivas tanto da educação musical quanto da sociologia. Esta controvérsia em torno do currículo produziu sua própria versão do debate “visão estética x visão prática sobre o lugar da discussão em torno da tradição ocidental clássica em relação às outras tradições musicais. Também expôs conceitos bem diferentes sobre o que significa conhecimento musical. Estes estavam articulados mais claramente nos chamados “objetivos a atingir”. O comitê organizador, o Conselho do Currículo Nacional, tentou produzir uma teoria tradicional do conhecimento musical que eles resumiram assim (NATIONAL CURRICULUM COUNCIL, 1992, p. 92):

Objetivo1 – Executando e Compondo

O desenvolvimento da habilidade de executar e compor música

Objetivo 2 – Conhecimento e compreensão

O desenvolvimento do conhecimento e da compreensão da história e da teoria da música, incluindo a habilidade de ouvir e apreciar música.

Esta é uma teoria muito limitada a respeito do “conhecimento” musical. A compreensão, aqui, é separada da ação musical e é confinada aos fatos, ao conhecimento de história e “teoria”. Composição e Execução parecem ter se tornado atividades que não envolvem reflexão, nas quais a compreensão não é adquirida nem demonstrada. Além disso, na redação da segunda meta, a balança pendeu fortemente para o conhecimento factual sobre música, em vez do conhecimento propriamente musical. Isto provavelmente teria o efeito de aumentar a quantidade de informação factual e desconectada dentro de uma disciplina já restrita a um pequeno espaço de tempo no currículo escolar.

Em resposta a tudo isso, foi sugerido pelo presente autor, em um fax crucial e fortuitamente cronometrado para o Secretário de Estado da Educação, que as Metas deveriam ser reescritas e que os elementos práticos do currículo deveriam ser reforçados especificando-se um peso maior em seu favor.

Objetivo 1 – Executando e Compondo

O desenvolvimento da habilidade de executar e compor música com compreensão.

Objetivo 2 – Ouvindo e apreciando

O desenvolvimento da habilidade de ouvir e apreciar música, incluindo o conhecimento de história da música.

Em um comunicado à imprensa, o Secretário do Estado comentou que o argumento era mais “em relação à embalagem do que à substância”, mas admitiu que “a aquisição de conhecimento e compreensão não devia estar separada das atividades práticas”. Por esta razão ele disse que “alterou o título do segundo objetivo, e acrescentou uma descrição mais detalhada de ambos objetivos” de acordo com as sugestões recebidas. Esta declaração dá alguma indicação do nível de compreensão que sustenta esta visão particular de conhecimento musical e é triste notar que, no currículo de arte, o “fazer” ficava separado do conhecimento e da compreensão, como se nada tivesse sido aprendido a partir do debate na área da educação musical.

Uma comparação entre essas formulações revela profundas diferenças nas teorias de conhecimento musical. História da Música ou da Arte são abordadas de maneira muito mais rica pelas portas e janelas abertas por determinadas peças e performances, pelos encontros com pinturas e esculturas específicas. De outra forma, não seria uma história da música ou da arte, mas a história de músicos e artistas, suas vidas e tempos históricos, a cronologia dos instrumentos musicais, técnicas de gravação ou uma coleção de formas musicais – rondós, fugas, blues – ou de gêneros artísticos – impressionista, cubista e assim por diante.

## Educação Musical Formal e Informal

Muitos autores questionaram a relação entre a instrução formal particular, escolas ou faculdades e o fazer musical das comunidades. E o fazer musical nas comunidades é bastante significativo. Por exemplo, nos anos 1980, em sua pesquisa sobre o fazer musical em uma cidade relativamente nova da Inglaterra (Milton Keynes, com uma população em torno dos 100.000 habitantes), Ruth Finnegan encontrou música em 92 escolas, mas também em vários outros lugares. Havia oito bandas de música, 100 coros, 200 pequenas bandas – incluindo pop, rock, folclóricas, jazz – quatro orquestras clássicas e inúmeros grupos de câmara. O fazer musical estava presente em muitas das 70 igrejas. Estas atividades não estavam localizadas geograficamente em comunidades claramente definidas. Ao contrário, havia “caminhos” musicais, múltiplas estradas através de várias escolhas musicais feitas por cada pessoa (FINNEGAN, 1989, p. 162). Um caso extremo desses caminhos pode ser observado no artigo “A música está no nosso sangue: os músicos muçulmanos Gujarati no Reino Unido” de John

Baily, que descreve um processo de osmose numa tradição aparentemente imutável, onde jovens apenas “pegam a música no ar” (BAILY, 2006, p. 448). Isto também representa um desafio, tanto para estes músicos como para os sistemas escolares, em que música e educação musical podem ser atividades problemáticas para muitos islâmicos.

A música pode, de fato, reforçar os valores culturais locais, mas também pode ir além. Pode ser tanto um espelho e uma janela reforçando as identidades de grupos culturais, mas também abrindo novos caminhos, servindo ao futuro bem como conservando o passado.

À medida que eu traçava a evolução do pensamento e da prática através do processo de organização da Coleção Music Education (Major Themes in education), muitas coisas tornaram-se evidentes. Em primeiro lugar, os primeiros autores eram quase todos homens e seus textos consistiam, quase todos, em capítulos de livros. E eles vieram com um zelo quase missionário para estabelecer fortes credenciais para a educação no campo das artes, com justificativas filosóficas como as de Louis Arnaud Reid, Harry Broudy, Bennett Reimer e John Paynter. Em uma perspectiva psicológica, nós encontramos no trabalho de Carl Seashore e outros um compromisso com a definição e com o teste da “habilidade” musical, às vezes chamadas de “talentos” (Seashore e Kwalwasser), “inteligência” (Wing) ou “aptidão” (Gordon). Neste trabalho, parecia assumir-se que a habilidade musical, como a inteligência, era universal – uma afirmação problemática. Também, muito do que figurava como importante no fazer musical e na compreensão musical parecia ser deixado de fora da maior parte dos testes: consciência do caráter expressivo e de sua organização numa forma coerente. Estas não são meras propriedades subjetivas, mas podem ser identificadas e discutidas, e certamente devem fazer parte de todo processo efetivo de ensinoaprendizagem musical. A psicologia da música foi além das definições de testes de habilidade, o que pode ser observado nas contribuições de John Sloboda, David Hargreaves e muitos outros. Publicações mais recentes na coleção mostram um aumento significativo das contribuições das mulheres, nas pesquisas qualitativas e em estudos de caso de todos os tipos de música sendo realizados e compreendidos em um rico espectro de contextos culturais.

O ensino em escolas ou faculdades nunca poderá abarcar a crescente gama de instrumentos e estilos. Há também educadores musicais cujas atividades vão

além das definições usuais professores generalistas e especialistas. Eles podem até nem se reconhecerem como “professores”, preferindo-se ver como músicos, desejando apenas compartilhar com os outros sua forma de fazer música. O futuro da educação musical depende do reconhecimento desta diversidade musical e de uma colaboração mais íntima entre as instituições formais e os mundos musicais além dos portões da escola.

Por muito tempo, ansiei por um mundo menos complicado, onde existisse talvez uma via principal através do campo da educação musical. Hoje, eu acredito que a “confusão criativa” tem seu valor, oferecendo muitas vias alternativas para a compreensão musical. Entretanto, um papel importante de escolas e faculdades pode ser o de dar o devido valor às múltiplas possibilidades musicais existentes em nossas várias comunidades. Isto incluirá a garantia de acesso para todos e a responsabilidade pela garantia de qualidade; certificando-se de que há oportunidades para todos e que o processo de ensinoaprendizagem seja avaliado e embasado em uma rica vivência musical. Espero que estejam também fundamentados nos princípios pedagógicos que eu apresentei no livro “Ensinando Música Musicalmente” (SWANWICK, 1999): o cuidado com a música como uma forma expressiva, um discurso simbólico; o respeito pelo discurso musical dos alunos; e o cuidado pela fluência na troca de ideias musicais. Pois, não obstante as perspectivas (teorias) muitas vezes contestadas, parecem existir alguns valores comuns (hesito em dizer “universais”). Entre eles, está o sentido de que a música é uma manifestação importante daquilo que é ser humano, e que a educação musical depende de uma via dupla de transmissão musical entre alunos e professores da maneira mais rica possível.

---

**Resumo:** O texto apresenta algumas considerações sobre a revisão da produção no campo da educação musical entre os anos de 1930 e 2012, reunida na coleção “Music Education (Major themes in Education)” (2012), recentemente publicada. Neste sentido, o título do artigo reflete as múltiplas perspectivas sobre a natureza, o valor e a prática do ensino de música, incluindo: a gama de definições para a educação musical, a importância de perspectivas teóricas, a relação entre ensino e aprendizagem, a avaliação das práticas em sala de aula, a natureza controversa da educação musical, e a aprendizagem formal e informal. Por fim, o texto ressalta o valor desta “confusão criativa”, que acaba por oferecer uma rica diversidade de alternativas para a compreensão musical, garantindo oportunidades para todos ao mesmo tempo em que exige responsabilidade pela qualidade do processo de ensinoaprendizagem.

**Palavras-chave:** Educação Musical, Perspectivas Teóricas, Práticas de ensino em música.

**Abstract:** This text presents some considerations about the scientific production in Music Education between 1930 and 2012, which was organized in the recently published collection "Music Education (Major Themes in Education)" (Swanwick, 2012). The title, 'The Creative Muddle', reflects these multiple perspectives on the nature and value of music and the practice of music teaching. The article revisits some of the recurring issues, prompted by contributors to the collection. These include: the range of settings for music education; the importance of theoretical perspectives; the relationship between teaching and learning; evaluating classroom transactions; the controversial nature of music education; formal and informal learning. Finally, the text emphasizes the value of this "creative muddle", which provides many alternative pathways to musical understanding, ensuring opportunities for all while requiring accountability for the quality of the teaching-learning process.

**Keywords:** Music Education, Theoretical Perspectives, Music Teaching Practices.

## Referências

Swanwick, K. (ed.) **Music Education**. Major Themes in Education. London and New York: Routledge, 2012.

Kodaly, Z. **The selected writings of Zoltan Kodaly**. London: Boosey and Hawkes, 1874.

Thomas, R.B. **Manhattanville Music Curriculum Project Synthesis; a structure for music education**. New York: Bardonia, N.Y., Media Materials, inc., 1970.

Bruner, J. S. **Toward a theory of instruction**. Harvard University Press, 1966.

Levin, B. **Conducted Tour**. London: Hodder and Stoughton, 1981.

Swanwick, K. **Teaching music musically**. London and New York: Routledge, 1999.

Swanwick, K. **Musical knowledge: intuition, analysis and music education**. London and New York: Routledge, 1994.

National Curriculum Council, **Consultation report**. York, England, 1992.

Finnegan, R. **The hidden musicians: music-making in an English town**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Baily, J. **Music Is In Our Blood: Gujarati Muslim Musicians in the UK**. Journal of Ethnic and Migration Studies, vol. 32, n. 2, 2006. p. 257-270.

Recebido em 15/04/2013

Aprovado em 25/05/2013