

## Educação musical é cultura: nuances para interpretar e (re)pensar a práxis educativo-musical no século XXI

---

Luis Ricardo Silva Queiroz

*Universidade Federal da Paraíba*

**Resumo:** Este texto concebe que a formação em música é fundamentalmente um fenômeno cultural. Nessa perspectiva, o trabalho discute como diferentes dimensões da cultura se inter-relacionam a práxis educativo-musical na contemporaneidade, definindo-a e, ao mesmo tempo, sendo definidas por ela. As análises realizadas no texto têm como base uma pesquisa teórica que aborda, de forma integrada, perspectivas epistemológicas sobre cultura e formação em música. A pesquisa é fundamentada em campos transdisciplinares do conhecimento, imergindo, mais diretamente, em dimensões teóricas da educação musical, etnomusicologia, educação e antropologia. Como resultado das análises realizadas, o texto evidencia que a formação em música é marcada tanto por determinismos sociais, construídos ao longo de muitas gerações, quanto por transformações que emergem da dinâmica cultural. Assim, a educação musical está em constante processo de mutação, ora mantendo e incorporando traços culturais consolidados, ora redefinido e transformando sua práxis a partir do diálogo com tendências, questões, problemas e necessidades do mundo atual.

**Palavras-chave:** Formação musical. Cultura. Contemporaneidade. Determinismos sociais. Transformações culturais

---

### **Music education is culture: nuances to interpret and rethink the educational musical praxis in the century XXI**

**Abstract:** This paper considers that music education is, fundamentally, a cultural phenomenon. Thus, it discusses how different cultural dimensions are interrelated to musical education praxis. The analyses accomplished are based in theoretical research and grounded in several epistemological conceptions that integrate culture and music education. More directly, the work is structured on theoretical dimensions of music education, ethnomusicology, education, and anthropology. The text shows that the formation in music is marked by two different aspects: 1) social determinisms that have been constructed over many generations; 2) innovative transformations that emerge from cultural dynamics. Thus, music education is constantly changing. On the one hand it is maintaining, incorporating, and consolidating traditional cultural traits, on the other hand, music education has now been redefined and transformed in praxis to match the current trends, issues, problems, and needs of the world.

**Keywords:** Musical education. Culture. Contemporaneity. Social determinism. Cultural changes

*Se as coisas são inatingíveis... ora!  
Não é motivo para não querê-las...  
Que tristes os caminhos, se não fora  
A presença distante das estrelas!  
(Mário Quintana)*

Os debates e as reflexões que orientam este texto, com o propósito de interpretar e (re)pensar a formação em música no século XXI, a partir de nuances que caracterizam tal fenômeno, levarão a perspectivas de práxis educativo-musicais que, de alguma forma, podem parecer, em diversos momentos deste trabalho, inatingíveis. Mas, certamente, esse fato não é motivo para deixar de discutir tais perspectivas, para não querê-las, para não buscá-las. Ao contrário, como sabiamente nos ensina o poeta na epígrafe acima: que tristes seriam os nossos caminhos, se não fora a presença distante dos nossos ideais, sonhos e buscas! É sob essa lente que movo as discussões deste texto.

As questões aqui propostas emergem da constatação de que a educação musical é um fenômeno da cultura e, como tal, está entranhada às demais dimensões que constituem sua inserção na sociedade contemporânea. As análises realizadas no texto têm como objetivo fundamentar essa tese e evidenciar como, a partir dessa constatação, podemos interpretar e (re)pensar as práxis educativo-musicais no século XXI.

A concepção de que a educação musical é cultura traz para o coração deste debate o reconhecimento de que a diversidade e a diferença são conceitos fundamentais para a contemporaneidade. Conceitos que emergem de problematizações, lutas e conquistas características do mundo atual e que, de tal forma, estão cada vez mais vinculados às

abordagens de diferentes campos de saberes e conhecimentos, entre eles a educação musical.

Nessa conjuntura, as práxis educativo-musicais têm sido interpretadas, compreendidas, estruturadas e aplicadas a partir do diálogo com paradigmas emergentes dos tempos hodiernos. A rede complexa da educação musical no século XXI está sendo tecida por fios que são interlaçados, grosso modo, por seis grandes dimensões: 1) a multiplicidade de sujeitos que compõem as culturas e, conseqüentemente, as práxis de formação em música; 2) as diferenças étnicas, raciais, sexuais, de gênero, entre outras, que constituem a diversidade humana; 3) a amplitude e especificidades dos distintos espaços educativo-musicais; 4) a pluralidade de perspectivas conceituais e pedagógicas que embasam o ensino e a aprendizagem da música; e 5) a amplitude de temas e questões que permeiam o campo epistêmico e metodológico da produção de conhecimento na área; 6) os aspectos éticos e humanos que devem orientar os objetivos de toda ação educativa.

Considerando esse panorama, este artigo discute e analisa aspectos que marcam diversidades nas práxis educativo-musicais, abordando dimensões que, vinculadas a questões emergentes da atualidade, são fundamentais para a formação em música. Os debates aqui provocados são sustentados por pilares teóricos transdisciplinares que, comprometidos com a reflexão

epistemológica do fenômeno estudado, busca não se limitar às fronteiras disciplinares de qualquer área do conhecimento.

As discussões realizadas estão embasadas em pesquisas bibliográficas e empíricas, abrangendo mais diretamente os campos da educação musical, da etnomusicologia, da educação e da antropologia, mas também outros campos afins, que têm refletido acerca da complexidade, de desafios e de possibilidades que permeiam o cenário atual das práxis educativo-musicais como fenômeno da cultura. Fundamentado em vertentes teóricas que contemplam a formação em música e em especificidades de contextos educacionais que constituem tal realidade, reflito acerca de questões relevantes para educação musical no cenário atual, contemplando sua dupla dimensão na cultura: 1) um campo de produção de pesquisa e conhecimento científico; 2) um campo de concepção e prática pedagógico-musical.

Certamente são muitas as vertentes que constituem a base epistemológica da educação musical e, conseqüente, seu escopo de análise e abordagem, sendo impossível abranger universo tão amplo em um texto (de)limitado como este. Dessa forma, ciente dos limites que estabeleço nas reflexões aqui apresentadas, me ateno à compreensão de dimensões culturais que marcam os saberes e os conhecimentos educativo-musicais. Dimensões essas que, acredito, perpassam distintas perspectivas empregadas tanto para a compreensão de processos, situações e contextos de transmissão em música, quanto para a formação musical do indivíduo no âmbito da cultura.

Assim, o trabalho incorpora uma concepção que pensa a educação musical como fenômeno cultural associado às distintas dimensões que marcam a cultura, não estando restrito a espaços, níveis de ensino e aprendizagem, graus de institucionalização, atuação profissional e modelos educacionais específicos. Os aportes teóricos apresentados consideram que todos os lugares, processos e situações em que ocorrem transmissão de saberes e conhecimentos musicais estão circunscritos em um universo cultural e que, portanto, estão marcados por um conjunto complexo de estruturas, relações, valores e significados que permeiam a cultura.

### **A educação musical é um fenômeno cultural**

Desde meados do século XX, com a emergência de meta-estruturas que realinharam as sociedades contemporâneas, sobretudo as urbanas, vivemos em um "novo mundo". Um mundo marcado por diferentes trajetórias históricas, portanto arquitetado a partir de um passado ainda presente, mas delineado por novas demandas sociais que estabelecem o hoje, imprimindo na atualidade a necessidade e a responsabilidade de construção do futuro.

Vivemos, então, em um mundo diferente, sobretudo em relação ao que marcou a primeira metade do século XX e principalmente em relação aos séculos anteriores. Mundo esse delineado por pilares científicos e culturais (re)configurados, principalmente, pelos seguintes aspectos:

- A caracterização das etnociências, (re)definindo

as formas de compreensão e abordagem científica das culturas (MEEHAN, 1980; RIST; DAHDOUH-GUEBAS, 2006);

- A configuração das tecnociências resultantes da indissociabilidade entre produção de ciência e de tecnologia (ECHEVERRÍA, 2009);
- A (re)organização de concepções de educação e a busca por novas práticas pedagógicas, sobretudo pela crítica em relação à incapacidade dos meios educacionais formais de acompanharem tanto as necessidades culturais quanto o desenvolvimento do conhecimento (IMBERNÓN, 2000; LOWE, 1988);
- A ruptura da ideia de uma cultura hegemônica e de uma cultura homogênea, evidenciando a diversidade de culturas existentes e a relevância de cada uma delas para o seu universo social (BENEDICT, 2000); BOAS, 1940; MEAD, 1969; GEERTZ, 1989);
- E o delineamento dos novos cenários cibernéticos e informacionais que tecem redes cruciais para a sustentação da sociedade atual (GATTI, 2005; MOREIRA, 2003; THOMPSON, 1995; 1998).

Nesse mundo marcado pela complexidade das relações entre sujeitos, sociedade e cultura (MORIN, 2000), o campo da educação musical e as formas de abordagens educacionais e científicas da área têm se ampliado consideravelmente. Entre as muitas

vertentes e formas de ver e ler o campo educativo-musical nessa complexa teia de relações do mundo atual, as perspectivas culturais vêm ganhando cada vez mais espaço e projeção. Sob essa lente interpretativa, diretrizes estabelecidas para o estudo e a compreensão da cultura, bem como parâmetros definidores das ações delineadas no processo de formação cultural dos indivíduos e da sociedade, têm marcado consideravelmente o campo epistêmico, investigativo e pedagógico da educação musical contemporânea.

As abordagens antropológicas e sociológicas em geral e, de forma mais específica no campo da música, as abordagens etnomusicológicas colocaram em evidência o fato de que a música é uma expressão intrínseca ao ser humano e, como tal, está imbricada nas suas relações com o mundo. A força dessa premissa pode ser encontrada não só nos estudos de antropólogos, etnomusicólogos e sociólogos do campo educativo-musical, mas nos fundamentos de diferentes olhares interdisciplinares lançados sobre essa realidade, como pode ser atestado nas palavras do filósofo da educação musical Wayne Bowman, quando afirma que:

A música é, sem dúvida, uma presença onipresente nas sociedades humanas e tendências musicais estão claramente entre os atributos mais marcantes e distintivos do animal humano. A música também nos proporciona experiências que são diferentes de quaisquer outras, oferecendo-nos

formas particulares de, humanamente, estar no mundo. No entanto, por mais notável e indiscutível que esses fatos sobre a música possam ser, eles não estabelecem por si só uma necessidade para a educação musical, particularmente onde o tempo e os recursos são finitos e escassos <sup>1</sup> (BOWMAN, 2002: 63).

Considerando o valor humano da expressão musical, Bowman levanta uma preocupação emergente em qualquer sociedade, qual seja a necessidade de pensar e de estabelecer caminhos para os processos educacionais relacionados a esse fenômeno. Essa preocupação está associada a outro fato social importante e culturalmente determinado, a educação, mecanismo criado no âmbito das culturas para mediar a formação dos sujeitos a partir de parâmetros, diretrizes, conteúdos e saberes que cada contexto cultural elege como fundamentais para sua existência e, portanto, necessários e “dignos” de serem transmitidos para os indivíduos que compõe o universo social. Assim, toda educação atende

anseios, necessidades e definições culturais e, portanto, qualquer proposta educacional nasce para servir às demandas que lhes são apresentadas social e culturalmente.

Nessa mesma direção, somos levados a entender que a educação musical emerge de demandas da sociedade. Sociedade que busca, via caminhos mais ou menos sistemáticos, de forma mais ou menos consciente, e de maneira mais ou menos reconhecida, transmitir culturalmente saberes selecionados como fundamentais para a expressão de aspectos da sua cultura. É a partir desse reconhecimento que as abordagens culturais da educação musical vêm ganhando cada vez mais fôlego. Tal fato se dá, sobretudo, a partir da compreensão da música como um fenômeno fundamental da cultura, sendo determinada e, ao mesmo tempo, determinante de dimensões mais abrangentes dos contextos culturais que circundam as suas diversificadas formas de (des)organização e expressão na humanidade (ARAÚJO; PAZ; CAMBRIA, 2008; BLACKING, 1973; HARRISON; MACKINLAY; PETTAN, 2010; NETTL, 1992; 2005; QUEIROZ, 2011; SEEGER, 2004; TURINO, 2008).

Sendo uma concepção já bastante explorada na literatura científica da área, sobretudo no campo da etnomusicologia, a forte relação da música na, com e como cultura pode ser expressa nas palavras de Laurent Aubert, quando afirma:

Se a música tem seu próprio lugar em todas as reflexões sobre cultura, isso se dá, em minha opinião, pelos papéis que ela representa. A música

<sup>1</sup> Music is without question a ubiquitous presence in human societies, and musical propensities are clearly among the more remarkable and distinctive attributes of the human animal. Music also affords us experience that is unlike any other, extending to us humanly unique ways of being in the world. However, striking and indisputable though these facts about music may be, they do not in themselves establish a need for education in it, particularly where time and resources are finite and in short supply.

de fato nunca é insignificante. É, simultaneamente, um forte e unificador meio de comunicação e reveladora de identidades dentro da abundância de modelos que caracterizam a nossa sociedade. Nós nos identificamos com a música que nós gostamos, porque corresponde à nossa sensibilidade e visão do mundo; mas nos afastamos de outras músicas quando elas são estranhas às nossas afinidades e não nos dizem algo. Devido a esses aspectos, conteúdos musicais são sempre portadores de significados.<sup>2</sup> (AUBERT, 2007: 1).

Ao reconhecer a música como um elemento identitário do ser humano e, conseqüentemente, de grande significado na definição e expressão da cultura, fica explícito que as formas de transmissão musical têm grande relevância para a compreensão da sociedade, não só na área de música, mas em diversos campos do conhecimento,

---

<sup>2</sup> If music has its own place in all reflections on culture, it does so in my opinion by the stakes it represents. Music is indeed never insignificant. It is simultaneously a strong and unifying means of communication and a revealer of identity within the abundance of models that characterize our society. We identify ourselves with music that we like because it corresponds to our sensibility and vision of the world; we draw apart from other music when it is foreign to our affinities and fail to 'speak' to us. Through its content music is always a bearer of meanings.

como a antropologia, a história, a educação, entre outros, que reconhecem o fenômeno musical como elemento intrínseco à cultura e, portanto, fundamental, para a sua interpretação em diferentes contextos sociais. Essa perspectiva emerge da constatação que tenho abordado em outros trabalhos (QUEIROZ 2004; 2005; 2011), com base em autores como Merriam (1964), Blacking (1973), Nettl (1992; 2005; 2011), Campbell (2004), Green (2001), entre outros, de que os métodos de transmissão de uma cultura musical são fundamentais para a sua constituição e ressignificação social. Por conseguinte, para se entender uma música, sua estruturação, funções e papéis sociais é fundamental a compreensão das situações, processos e estratégias de transmissão dessa música como prática cultural.

Tal aspecto faz da educação musical um campo interdisciplinar complexo e abrangente que recebe influências múltiplas, tanto de outras áreas de conhecimento quanto das demais dimensões da sociedade, para a compreensão do seu fenômeno de estudo – a transmissão de saberes musicais – e para a sua forma de interpretá-lo. Essa concepção foi demasiadamente enfatizada por Harold F. Abeles, ao afirmar que a “educação musical é particularmente influenciada por teorias, temas e abordagens da educação em geral, bem como pelo meio social, cultural e político no qual educação e música existem.”<sup>3</sup> (ABELES, 2010: 1).

---

<sup>3</sup> Music education is particularly influenced by themes, theories, and approaches to general education as well as the societal, cultural, and

Mas é importante frisar que as influências são recíprocas e se estabelecem por muitas vias, e, de tal forma, por especializar-se em abordagens para o estudo e a prática educativo-musical, a educação musical fornece importantes referenciais para a compreensão da música na, com e como cultura, inclusive para outros campos do conhecimento. Nesse sentido, teorias e metodologias da educação musical têm servido de base para outras áreas que, por diferentes pontos de vista, necessitam compreender aspectos relacionados aos processos de transmissão de saberes musicais no universo social.

Ao reconhecer e, mais que isso, compreender a força das dimensões sociais e culturais no processo de definição e transmissão de música, a vertente sociológica da educação musical conquistou legitimidade na área, estabelecendo um campo epistemológico relevante para os estudos das, ou sobre, práticas educativo-musicais. Assim se consolidou a sociologia da educação musical que, conforme as definições de Lamb é:

[...] por natureza, um projeto interdisciplinar por meio do qual nós abordamos música e educação musical usando uma variedade de métodos e perspectivas para expandir nossa habilidade de entender música como um fenômeno social. Assim, a nossa perspectiva sobre música não se limita às experiências e conhecimentos de

---

political milieu within which education and music exist.

músicos profissionais ou amadores, mas concentra-se nas práticas culturais <sup>4</sup> (LAMB, 2010: 23).

Apesar do avanço das abordagens socioculturais nos últimos anos e dos seus impactos nos estudos e nas práticas educativo-musicais, inclusive no Brasil (ARROYO, 1999; 2002a; 2002b; LUCAS; ARROYO; STEIN; PRASS, 2003; QUEIROZ, 2011; SOUZA, 2009), é preciso destacar que no âmbito da educação musical brasileira a discussão de temas emergentes como música indígena, música e feminismo, música e movimentos de LGBTTIS <sup>5</sup>, entre outras recorrentes em estudos musicológicos e etnomusicológicos desde a década de 1990 (BASTOS, 1999; 2007; MACARTHUR, 2001; ROSA, 2006; TUGNY, 2011, BRETT; WOOD; THOMAS, 1994) ainda têm pouca ressonância nas pesquisas e reflexões da área (LAMB, 2010: 24). Certamente temas dessa natureza têm relação direta com a ampla "rede de interações" (FROEHLICH, 2007) que caracteriza a educação musical contemporânea e ganharão maior projeção na área nos próximos anos desse século, considerando a relevância social que possuem para as diferentes

---

<sup>4</sup> Sociology of music education is, by nature, an interdisciplinary project through which we approach music and music education using a variety of methods and perspectives to expand our ability to understand music as a social phenomenon. Thus, our perspective on music is not limited to the experiences and knowledge of professional or even amateur musicians, but focuses on cultural practices.

<sup>5</sup> Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais, Intersexuais e Simpatizantes

dimensões do saber e da formação humanas, incluindo o saber e a formação no âmbito da música.

Entre as muitas perspectivas empregadas para a compreensão, análise e prática da música como fenômeno social e, portanto, como expressão cultural, é possível perceber forte influência de dimensões conceituais e investigativas da antropologia hermenêutica, estabelecidas sobretudo a partir das definições de Geertz (1973). Esse autor, de grande projeção para as abordagens sobre cultura em diferentes áreas do conhecimento, evidenciou a ideia de que a "análise" da cultura deve ser pensada por uma ótica interpretativa, "a procura de significados" e "não como uma ciência experimental em busca de leis"<sup>6</sup> (GEERTZ, 1973: 5).

Nos meandros da educação musical como campo de pesquisa, essa concepção aponta para o cerne da ação investigativa, qual seja: encontrar e compreender os "significados" dos contextos, situações, processos e práticas educativo-musicais. Esses significados emergem a partir de uma interpretação "densa" da realidade de transmissão musical a partir de elementos diversos, intrínsecos e extrínsecos à música. A palavra interpretação dita, portanto, a tônica de uma forma de olhar, de uma postura de respeito às realidades de formação musical, de uma lente que transcende o visível na superfície do universo cultural. Interpretar significa, portanto, transcender o aparente, fazer conexões e correlacionar uma

complexidade de pensamentos, conceitos, comportamentos e ações que constituem uma ação músico-educacional.

Na ótica de Geertz, interpretar significa ainda compreender um fenômeno humano a partir de sua existência e significado, de acordo com a complexidade que o permeia como cultura. Portanto, o pesquisador que visa interpretar práticas de educação musical, tem a premissa de fazer isso compreendendo a cultura que constitui tal prática e não verificando ou avaliando sua adequação a bases teóricas educacionais ou perspectivas de atuação pedagógica fincadas em "normas" e "diretrizes" externas ao contexto estudado, sejam elas estabelecidas por pesquisadores, educadores, órgãos educacionais etc. A função dos intérpretes da cultura, no nosso caso os pesquisadores da educação musical, é buscar o significado intrínseco a cada cultura e não ditar as diretrizes de como um universo cultural e/ou as práticas de ensino de música deveriam ser.

Froehlich (2007) explicitamente influenciada pelas teorias de Geertz sobre cultura, enfatiza que as práticas educativo-musicais se dão a partir de múltiplas "redes de interação", fortalecendo a concepção de que a transmissão de saberes musicais é algo diretamente vinculado aos significados tecidos pelos humanos a partir de suas interações sociais, a cultura. Esse debate que permeia a sociologia da educação musical e as demais vertentes da área que entendem educação musical como cultura e cultura como algo fundamental para compreender, pensar e agir no âmbito da educação musical, me leva a refletir, a seguir, de forma um

<sup>6</sup> [...] analysis of it [culture] to be therefore not an experimental science in search of law but an interpretive one in search of meaning.



pouco mais detalhada sobre o conceito de cultura e sobre os impactos das dimensões culturais nos rumos da educação musical nas sociedades.

### **Cultura, determinismo sociocultural e "novas" dimensões para o ensino de música**

Se entendemos que a educação musical é um elemento da cultura, definida a partir de parâmetros culturais, mas também definidora de tais parâmetros, é importante pormenorizarmos e refletirmos sobre meandros que marcam esse complexo e mutável conceito de cultura, para pensá-lo no âmbito dos estudos musicais. O exame da literatura antropológica, que representa o cerne desse debate a partir da segunda metade do século XIX, deixa transparecer o fato de que, apesar de o conceito de cultura ter sido amplamente explorado, não há unanimidade, e talvez nunca haja, sobre todas as dimensões que marcam sua definição, bem como os meandros que constituem sua inserção na dinâmica social.

No século XVIII, entre os muitos sentidos que a palavra cultura representava, era utilizada em alemão, *Kultur*, para designar os aspectos espirituais que constituíam uma determinada comunidade. Em outra direção, a palavra *Civilization*, francesa, indicava as realizações materiais de um povo. A junção dessas duas concepções deu origem ao conceito antropológico de cultura, utilizado com essa perspectiva pela primeira vez por Edward Tylor (1832-1917), em 1871 (LARAIA, 2002: 25).

Assim desde o século XIX tem se travado um debate intenso com vistas a estabelecer, de forma

mais precisa, o que constitui intrinsecamente o conceito cultura no âmbito da sociedade. Na definição de Tylor (1871: 1), cultura foi concebida como "aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, lei, moral, costumes e quaisquer outras capacidades e hábitos **adquiridos** pelo homem como membro de uma sociedade"<sup>7</sup> (grifo meu). A palavra "**adquiridos**", utilizada pelo autor, evidencia a concepção de que cultura não é algo "inato", mas sim uma "capacidade" obtida pelo ser humano ao longo de sua vida em sociedade. Assim, desde essa primeira concepção antropológica do termo, a **aprendizagem** emerge como pilar fundamental para a cultura, haja vista que é via o processo de acesso, assimilação e incorporação dos saberes pelo ser humano, aspecto chamado de "endoculturação" (LARAIA, 2002), que a cultura se constitui. O problema que marca as perspectivas de Tylor (1871a, 1871b) é a sua concepção evolucionista de cultura, partindo da ideia de que haveria um desenvolvimento cultural progressivo nas sociedades; a ponto de que as culturas primitivas, ao passarem por um processo de evolução, chegariam aos padrões da alta cultura. É válido salientar que essa forma de pensar, portanto essa perspectiva de cultura, ainda permeia reflexões e concepções da educação musical mesmo nos dias atuais. Nesse sentido ainda é possível encontrar propostas de hierarquização evolucionista das

<sup>7</sup> [...] that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society.

músicas e a concepção de que, se o indivíduo for devidamente formado musicalmente ele evoluirá a ponto de gostar e, se for caso, fazer “boa música”, abandonando conhecimentos e práticas “ruins” da sua vivência e meio musical. Mas, acredito e espero, essa é uma visão cada vez mais banida dos estudos e das ações no âmbito da área de música e, de forma mais específica, do campo da educação musical.

Avanço considerável acerca do conceito de cultura foi dado por Franz Boas (1938), a partir da primeira edição de sua obra *The mind of primitive man*, de 1911. O autor, ao pluralizar o termo evidenciou a ideia de que não há uma cultura nem mesmo dentro de uma única sociedade, mas sim “culturas”, cada uma delas com singularidades, formas de pensar, maneiras de organização e, portanto, valores idiossincráticos estabelecidos no seu universo específico. Boas (1938; 1940) combateu a ideia de evolucionismo cultural, bem como enfatizou a autonomia da cultura em relação às condições geográficas e aos determinantes biológicos. Para Boas, as culturas se formam pela interação entre os indivíduos e a sociedade. Essa perspectiva ressalta a transmissão como pilar fundamental para a caracterização da cultura, concebendo-a como algo formado no indivíduo e não como uma característica definida biológica ou geograficamente.

Kroeber (1917) reforçou as perspectivas de Boas, acerca da autonomia da cultura ao concebê-la como um sistema que transcende, de forma independente, os determinismos da natureza. Da mesma forma deu lugar de destaque às dimensões culturais em relação às genéticas. Assim, para o autor, ao adquirir cultura o seu

humano deixa de agir por meio de atitudes geneticamente determinadas, passando a ser dependente de concepções e hábitos **aprendidos** socialmente. Essa concepção, mais uma vez, evidencia a importância da aprendizagem para a caracterização e sustentabilidade da cultura. As contribuições de Kroeber evidenciaram ainda a desvinculação entre raça e cultura, bem como delimitaram diferenças entre o plano orgânico, inato, e o plano social, constituído nas relações entre os indivíduos em sociedade.

Partindo dessas premissas pioneiras, diversos outros debates foram travados no âmbito dos estudos sobre cultura e, ao longo do século XX, autores como Benedict (2000), Mead (1969), Sahlins (1976), Lévi-Strauss (1963), para citar apenas alguns nomes importantes, aprofundaram a visão sobre o conceito e problematizaram a complexidade que permeia tal concepção no âmago da sociedade. A partir das diferentes, mas, de certa forma, complementares e inter-relacionadas definições, a antropologia hermenêutica, forneceu importantes definições que estão na base das perspectivas atuais do conceito e dos estudos da, e sobre, cultura. Assim, sobretudo a partir dos estudos de Geertz (1973), com a sua perspectiva interpretativa, as abordagens culturais têm sua tônica fincada nos “significados”, entendendo que a cultura se constitui como “uma rede de significados” sobre a qual o “homem está amarrado em fios que ele mesmo teceu”<sup>8</sup>, a partir de suas

<sup>8</sup> [...] that man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun [...].

interações sociais (GEERTZ, 1973: 5). Essa concepção, conforme já enfatizado anteriormente, influenciou consideravelmente os estudos contemporâneos sobre cultura, inclusive no âmbito da educação musical.

Todavia, por mais que se tenha avançado na discussão e, principalmente, na análise da cultura como elemento fundamental para o entendimento humano, polêmicas acerca da sua definição ainda permeiam os debates de diferentes áreas do conhecimento, entre elas a música. As inquietações de Mintz (2010), em *Cultura: uma visão antropológica*, retrata o dilema que ainda intermeia a discussão e o entendimento sobre o que cultura é. Nesse sentido o autor questiona:

Cultura seriam ideias? Seriam padrões? Seriam atos? Seriam as consequências, incluindo os objetos materiais, desses atos? Seria tudo isso, uma relação entre alguns, ou todos eles, ou uma coisa inteiramente diversa? Por incrível que pareça, nós não temos a menor ideia ou, melhor dizendo, temos centenas delas (MINTZ, 2010: 227).

Mesmo diante dessa agonia em torno de tal conceito e ciente dos limites de qualquer definição, tenho estabelecido, a partir da ótica de diversos autores da antropologia (GEERTZ, 1973; KLUCKHOHN, 1962; KROEBER, 1917; SPINDLER, 1959), da etnomusicologia (BLACKING, 1973; MERRIAM, 1964; NETTL, 2005) e da educação musical (CAMPBELL, 2003; 2004; GREEN, 2001; MCCARTHY, 1999;

ARROYO, 1999; 2002), uma definição que, no meu entendimento, retrata as nuances do termo do âmbito da música e permite, de forma mais sintética, refletir sobre a caracterização da prática musical na, como e com cultura. Assim, tenho delimitado cultura como o conjunto de conceitos, conhecimentos, comportamentos e habilidades aprendidos pelos humanos. Essa aprendizagem se dá a partir da seleção, valoração, significação e consequente transmissão de saberes no âmbito de cada sociedade. Assim a transmissão cultural é um elemento fundamental para a existência da cultura, sendo determinante do que ela é, das suas transformações e das suas (re)significações. Nesse sentido, no âmbito da cultura musical, as formas de transmissão são definidoras do que toda música é, perpetuando a sua manutenção, possibilitando a sua transformação ou, inclusive, estabelecendo a sua exclusão. Assim, o que a cultura seleciona como importante e como sua base fundamental é explicitado em suas formas de transmissão, sendo possível, a partir do entendimento da transmissão musical, compreender quais os conteúdos, objetivos, valores e significados que uma determinada cultura musical defini como "essenciais" para sua existência. Essenciais no sentido de que, sem esses aspectos, tal cultura não existe.

O que constitui o cerne de uma música é, portanto, aquilo que é eleito pelos sujeitos sociais que a concebem e a praticam para ser transmitido aos demais indivíduos de uma sociedade. Nesse sentido, definimos uma aula de música, por exemplo, selecionando os conteúdos considerados

fundamentais para os conhecimentos e as habilidades necessárias a um tipo de estudo ou fazer musical. Da mesma forma, um mestre da cultura popular conduz os "ensaios" e as "performances" de seu grupo, orientando o desenvolvimento de competências, conteúdos e habilidades necessários para a constituição cultural de sua música, a partir de parâmetros definidos socialmente acerca dessa música. Assim, ao "olhar" e "interpretar" a transmissão musical é possível compreender os pilares que sustentam uma música como expressão estética, humana e cultural.

Por essa perspectiva, é válido afirmar que qualquer proposta de educação musical é definida culturalmente, a partir de valores, significados e sentidos sociais determinados. Por esse ponto de vista, somos levados a entender que em qualquer prática de formação musical, intencional ou não, há um conjunto de definições e formas de agir que estão "prontas" e que são transmitidas social e culturalmente. Essa transmissão não se dá de um professor para um aluno, mas da sociedade para um conjunto de indivíduos a partir processos e situações de aprendizagem musical, intencionais ou não. Assim, podemos aplicar à aprendizagem de música as mesmas considerações de Alfred Kroeber sobre a aprendizagem da língua. Nas palavras do autor:

[...] a língua inglesa é uma parte da cultura. A faculdade de falar e entender alguma ou qualquer linguagem é orgânica: é uma faculdade da espécie humana. Os sons das

palavras são, é claro, produzidos por homens e mulheres individualmente, e são compreendidos e respondidos por indivíduos e não pela espécie. Mas a agregação total das palavras, formas, gramática e significados que constituem a língua inglesa é o produto acumulado e articulado de milhões de indivíduos ao longo de muitos séculos. Nenhum de nós cria ou inventa para si mesmo o inglês que fala. Nós o falamos como ele chega até nós, pronto, vindo de nossos milhões de predecessores, dos mais velhos que nós e de nossos contemporâneos<sup>9</sup>. (KROEBER, 1963: 63).

Essas reflexões nos levam à percepção de que a música, assim como a língua, é um fenômeno histórico-cultural que ganha nas expressões do indivíduo nuances

<sup>9</sup> [...] the English language is a piece of culture. The faculty of speaking and understood some or any language is organic: it is a faculty of the human species. The sounds of words are of course made by individual men and women, and are understood and reacted to by individuals, not by the species. But the total aggregation of words, forms, grammar, and meanings which constitute the English language are the cumulative and joint product of millions of individuals for many centuries past. No one of us creates or invents for himself the English he speaks. He talks it as it come to him, ready-made, from his millions of predecessors and from his elders and age mates.

singulares, mas que são constituídos a partir de uma totalidade de aspectos construídos e consolidados ao longo do tempo pela sociedade. Portanto, a música como fenômeno da cultura para ser compreendida, para além de sua superfície, precisa ser considerada a partir da complexidade de elementos que a caracterizaram, como resultado de múltiplas relações, definições e significados estabelecidos por milhões de indivíduos ao longo de milhões de anos.

Nesse sentido, as músicas que conhecemos, que ouvimos, que interpretamos ou que criamos, incorporam elementos diversos que não foram estabelecidos por nós. Nenhum de nós, sujeitos da contemporaneidade, estabeleceu que é preciso som para se fazer música. Nenhum de nós criou os padrões harmônicos da música ocidental, a rítmica da música africana, ou ainda qualquer elemento de qualquer música. Nenhum de nós estabeleceu as técnicas contrapontísticas, os procedimentos composicionais em geral, ou os parâmetros interpretativos que definem a performance da música barroca, clássica ou romântica. Nenhum de nós inventou os acordes que constituem as músicas populares, nem o uso de expressões dessas músicas em festas, shows, concertos, funerais, entre outros aspectos. Por mais que seja possível que algum de nós tenha mudado algumas peças no “quebra-cabeças” musical da atualidade, fizemos isso a partir de uma série de parâmetros que nos foi transmitido social e culturalmente, considerando sonoridades, padrões estéticos, funções sociais e diversos outros elementos que constituem a música como expressão humana.

Dessa forma, um compositor, por exemplo, cria sua música a partir de uma série de elementos já caracterizados como fundamentais para se fazer música: som, ritmo, melodia, harmonia, técnicas de contraponto, encadeamentos, tessitura, textura, entre outros; assim também faz o instrumentista ao conceber a interpretação de uma obra; e o professor ao definir uma proposta educativa de música. De tal forma, assim como não criamos as músicas ou os elementos estético-sonoros das músicas que permeiam nosso mundo como apreciadores ou músicos, também não criamos as formas de transmissão dessas músicas, haja vista que são produtos de definições e (re)significações estabelecidas pelas inter-relações de diversos elementos da cultura e incorporados por nós como membros dessas culturas.

Dessa forma, não se pode falar de autonomia completa de uma instituição, de um professor ou de um aluno. Nossa autonomia está vinculada a definições culturais que recebemos socialmente e, mesmo podendo transformá-las, de alguma forma, trabalhamos a partir delas. Ainda nessa direção, somos forçados a concordar que ensinamos, muitas vezes, o que não inventamos e que sequer sabemos quem inventou, tanto em termos de conteúdos como de metodologias, pois as bases culturais elegeram e transmitiram esse conhecimento para nossa sociedade. Tal aspecto se dá pelo que os antropólogos e sociólogos têm definido como determinismo cultural, determinismo social ou, ainda, determinismo sociocultural (MORIN, 2011).

Alinhado a essa leitura, a educação musical como fenômeno cultural aponta para a ideia de que

a compreensão das concepções e práticas de educação musical, bem como a definição e aplicação de uma proposta educativa, se dá muito mais na compreensão coletiva de um contexto do que partir dos conhecimentos singulares de indivíduos, pois, fazendo link com as concepções de Mintz, é possível afirmar que:

[...] o comportamento humano não pode ser plenamente entendido pelo (ou reduzido ao) exame de indivíduos isoladamente. Tudo o que eles são, bem como o que eles pensam e fazem, seus atos e as consequências de seus atos, é sempre social. E por ser este o caso, o comportamento social não pode ser reduzido a uma análise do comportamento individual (2010: 228).

Mas um fato importante de ser problematizado nessa concepção é que essa relação entre sociedade, cultura e indivíduo não é passiva em nenhuma das suas esferas. Por isso a cultura é dinâmica! Nesse sentido, se temos convenções para formação do sujeito, em qualquer lugar que ela aconteça, essas convenções são remodeladas, expandidas, redefinidas, mas sempre com base na tríplice relação entre indivíduo, cultura e sociedade. No caso da educação musical podemos encontrar novos caminhos, novas formas de pensar, novas estratégias de estudo, mas fazemos isso na tensão entre o que está dado, porque nos foi transmitido social e culturalmente, e o que "podemos" e "conseguimos"

redefinir. Nesse sentido, considero salutares as considerações de Edgar Morin, quando afirma:

É verdade que, todo conhecimento, inclusive o científico, está **enraizado**, inscrito no e dependente de um contexto cultural, social e histórico. Mas, o problema consiste em saber quais são essas inscrições, **enraizamentos**, dependência, e de perguntar-se se pode aí haver, em que condições, uma certa autonomização e uma relativa emancipação do conhecimento e da ideia (MORIN, 2011: 17-18, grifos meus).

Sob a ótica de Morin, fica evidente um elemento fundamental para refletirmos acerca das inscrições sociais e do papel cultural da educação musical, no que tange à (re)definição da música como expressão humana. Pois, se recebemos um amontado de saberes e estratégias de formação "prontas", dadas pelo determinismo social e cultural, é preciso ter a convicção de que há nesses aspectos "brechas" para o preenchimento de novos conhecimentos, novas conjecturas, novas relações. Assim, mesmo dentro desse determinismo é possível "criar" novos conhecimentos musicais, novos caminhos de formação em música e, conseqüentemente, novas estratégias para transmissão dos saberes musicais na sociedade, e assim é a realidade de cada cultura. Entender essas relações entre o que está dado e como e o que pode ser

redefinido, a partir do determinismo social e cultural, é um desafio constante no cenário da educação musical. Com efeito, se por um lado a cultura é definidora de qualquer proposta de educação musical é mister destacar que, por outro, propostas educativo-musicais visam não só perpetuar a cultura existente, mas também transformar elementos da cultura, estabelecendo novos saberes, novas metodologias e novos rumos para a música como prática cultural.

Considerando mais uma vez as definições de Morin (2011), de que existem formas de redefinição e remodelagem dos padrões social e, por conseguinte, culturais, sou levado a discordar do autor quando utiliza os termos “enraizado” e “enraizamentos”, destacados por mim na citação anterior. O que está enraizado perpetua a ideia de algo fincado em um único local, o que pouco se aplica a ideia contemporânea de cultura. Nessa perspectiva, temos que considerar que as chamadas raízes culturais, não são fixas a ponto de serem estáticas, portanto não são raízes no sentido vegetal da palavra. Ou seja, as bases de uma cultura estão abertas e sujeitas às mudanças. Mudanças que, em alguns casos, inclusive, são necessárias para a (re)definição e sobrevivência da própria cultura. Por tal razão pode-se afirmar que, na verdade, **cultura não tem raízes**, mais sim algo mais dinâmico, mais móvel, sendo mais adequado considerar que ela tem “pés”, “patas” ou “asas”, pois a cultura não está presa, mas, ao contrário, em pleno movimento, por isso ela anda, voa, se move, se transforma! Assim é a educação musical como prática da cultura contemporânea: um campo móvel, dinâmico, em construção e

em transformação permanente, que usa os pés, as patas e as asas da cultura para mover-se rumo aos novos tempos, às novas demandas, às novas articulações da sociedade e à sua reconfiguração de saberes.

Essa mobilidade da cultura e, conseqüente da educação musical, nos leva a revisitar outro forte conceito no âmbito dos estudos sobre cultura, qual seja a ideia de “tradição”. Tradição como sinônimo dos saberes e práticas que estão **enraizados** em uma cultura e que, portanto, representam fundamentos importantes do que essa cultura é, inculcando “certos valores e normas de comportamento através da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado”<sup>10</sup> (HOBSBAWN, 1983: 1). Hobsbawn elucida ainda que muitas “tradições” que parecem ou são consideradas antigas são frequentemente recentes em sua origens, algumas vezes inventadas”<sup>11</sup> (HOBSBAWN, 1983: 1).

Essa dinâmica das tradições, pela argumentação já apresentada, remete à ideia de que assim como a cultura não tem raiz, a tradição também não. Portanto os pés, as patas e as asas que movem a cultura fazem com que a tradição também seja mutável. Essa ideia, de forma conotativa, nos faz afirmar que não há tradição sem inovação! Tradição que não se inova deixa de ser tradição, porque se acaba... morre! Sob essa ótica,

<sup>10</sup> [...] certain values and norms of behavior by repetition, which automatically implies continuity with a past.

<sup>11</sup> Traditions which appear or claim to be old are often quite recent in origin and sometimes invented.

um grupo “tradicional” que se mantém vivo, só existe como tradicional, porque existe hoje, porque teve seu significado resignificado no tempo, no espaço, na cultura! Assim também são as práticas de educação musical e os conceitos que sustentam essa ação humana, evidenciando que propostas tradicionais de ensino no âmbito da educação musical como prática cultural, só existem na atualidade porque foram redefinidas e resignificadas no âmbito da cultura, ganhando sentido, significado, função e valor nos dias atuais.

Essa concepção é fundamental para o campo da educação musical contemporânea, tanto considerando a atuação dos pesquisadores da área, que a interpretam na, com e como cultura; quanto a prática pedagógica dos professores que concebem e realizam suas ações educacionais na movediça relação entre os aspectos determinados culturalmente e os (re)estabelecidos pelas novas mediações e transformações da cultura. Assim, nas práticas intencionais de formação, educadores musicais atuam no tênue limite entre repertórios, conteúdos, objetivos e metodologias de ensino de música definidos culturalmente e novas configurações que, mediadas pelas buscas sociais, possam levar a educação musical a configurar novas dimensões da música e, conseqüentemente, da cultura.

### **A distinção entre elementos musicais e não musicais: um equívoco na compreensão da música como prática cultural**

Outro aspecto importante de ser enfatizado para pensar a

educação musical como elemento da cultura é que, desde Boas (1938), quando pluralizamos o conceito com a convicção de que não há uma cultura, mas culturas, temos entendido que dentro de uma sociedade pode haver, e, geralmente, há diversas expressões culturais. Essas expressões estão localizadas em contextos culturais distintos e, cada um deles, estabelece certa seleção e valoração de elementos (conhecimentos e comportamentos) que, fundamentalmente, o caracterizam. Esses elementos eleitos culturalmente e tidos como pilares da cultura são incorporados aos espaços de formação, como as escolas, por exemplo, definindo as bases daquilo que “merece” e “deve” ser aprendido pela sociedade. Assim, se um contexto cultural entende que cumprimentar o outro é um ato de educação, certamente o cumprimento será algo digno e fundamental de ser ensinado para a sociedade, pois esse será um atributo fundamental para que o indivíduo, naquele universo, seja considerado educado. Certamente o cumprimento como um ato de educação não é uma definição universal, pois isso não existe, mas sim uma definição de um contexto específico da cultura humana.

Essa perspectiva é bastante evidenciada no âmbito do ensino intencional de música, quando consideramos a realidade, por exemplo, de uma escola especializada de ensino de instrumento, onde alguns elementos de uma cultura específica são dominantes sobre outros. Vale salientar que os espaços de educação intencional, conforme discutiremos mais adiante, são contextos definidos socialmente para formar, diferente



de outros lugares da sociedade que formam o indivíduo, de maneira tão determinante quanto, mas que não foram estabelecidos com essa função fundamental.

Assim, para citar apenas um exemplo, se uma escola de música escolhe a música erudita como foco de seu ensino, e essa é uma definição cultural, ela carrega junto com esse repertório procedimentos de transmissão considerados fundamentais para a enculturação dos sujeitos que frequentam essa escola. Esse fenômeno está completamente vinculado aos determinismos culturais enfatizados anteriormente. Ou seja, há uma cultura musical, ou elementos dessa cultura, eleita como merecedora de ser transmitida, por isso são estabelecidas formas de ensiná-la; essa cultura, que não foi inventada por nós, tem padrões estabelecidos (harmônicos, melódicos, contrapontísticos, entre outros) que são seguidos nas propostas educacionais; para trabalhar com os repertórios que constituem tal cultura e com os padrões estruturais que marcam esses repertórios são geradas fórmulas de ensino e aprendizagem, que mesmo sendo redefinidas de maneira singular pelo "professor" têm bases que precisam ser seguidas para atingir os objetivos almejados. Esses objetivos conduzem o foco da atenção, já que a execução de um repertório, a partir dos seus padrões estéticos definidos, necessitam de determinadas habilidades que, para serem alcançadas, precisam de metodologias que conduzam a formação dos sujeitos. Esses aspectos são todos definidos pelo determinismo cultural e, considerando todos eles, o professor de uma escola de música pode imprimir certa dose de

singularidade na sua ação. Assim se estabelece a tradição de formação musical de um lugar, no caso do exemplo mencionado, uma escola de música focada na formação de instrumentistas para atuar na interpretação de músicas erudita.

Nesse processo emerge um conceito fundamental para a transmissão da cultura, o de "enculturação", processo pelo qual o indivíduo é transformado a partir da assimilação de novos aspectos culturais, mas "novos" pensados em relação ao indivíduo, podendo ser "velhos" se considerados a partir da cultura. Em síntese, quando um sujeito em uma aula de instrumento é levado pelo professor à interpretar, atualmente, uma obra de J. S. Bach, de 1680, ele passa por um processo de enculturação. Ou seja, ele estuda e assimila uma série de conhecimentos estéticos, históricos e culturais que não faziam parte de seus conhecimentos culturais singulares, então, idiossincraticamente esse é um conhecimento novo para ele. No entanto esse conhecimento faz parte do âmbito da cultura musical erudita (ou melhor, de uma das culturas musicais que em nossa sociedade concebemos como da música erudita) desde, aproximadamente 1600, portanto são aspectos "velhos" de cultura, que pode ser considerada antiga em relações aos tempos atuais, sendo assimilados como "novos" por um indivíduo que, temporalmente, se localiza em meio a outras culturas musicais, as contemporâneas. Esses "velhos" aspectos para fazerem sentido e ainda (sobre)viverem no mundo atual, são atualizados e (re)significados pelo indivíduo e pela própria cultura. Seria ingênuo e equivocado achar que tocamos e ouvimos as músicas de Bach atualmente da mesma forma, com

os mesmos valores, sentidos e significados que caracterizaram a performance desse repertório no século XVII. Bach continua sendo importante, e isso evidencia que encontramos novos sentidos culturais para a música que ele compôs. Essa valoração e redefinição faz da música desse compositor, para citar apenas um dos múltiplos exemplos que poderiam ser aplicados, uma música "digna" de ser transmitida culturalmente e, por isso, ela sobrevive no âmbito das nossas escolas de música.

Para a educação musical, portanto, os processos de formação em música são pequenos elementos de uma teia muito maior que, retomando o exemplo citado anteriormente, fez do repertório de Bach algo ainda hoje presente nas instituições educacionais. Repertório que, a partir de seus padrões sonoros, de suas relações com os indivíduos e de suas dimensões sociais expressam elementos considerados ainda hoje fundamentais de, na nossa cultura, serem transmitidos. Esse é um exemplo de enculturação musical! E essa complexa relação serve, mais uma vez, para ilustrar a multidimensionalidade dos fios musicais que tecem a rede de significados estabelecidos pelos humanos e que fazem da música um fenômeno da cultura, evocando mais uma vez a base do pensamento de Geertz (1973). Essa forma de análise, me faz refletir que "os fios" que tecem as redes musicais dentro da grande rede, a cultura, aponta para o fato de que todos os elementos que constituem, ligam e inter-relacionam esses fios a diversas dimensões culturais, são definidores do que uma música é e, conseqüentemente, das suas

formas de transmissão. Portanto todos os "fios" dessa rede são musicais, independentes de estarem ou não relacionados ao som.

Por todas as perspectivas levantadas até aqui, fica evidente que ao considerarmos a expressão musical como fenômeno social e, portanto, elemento da cultura, é preciso lidar com um conceito ampliado de música. Nesse sentido, as estruturas sonoras, determinantes para a definição de música, são fundamentais nos processos de educação musical, mas são apenas alguns entre os múltiplos elementos que caracterizam os fios da música dentro da rede musical no âmbito da cultura. Em suma, para definirmos algo como música, é preciso que um fenômeno agregue som, mas também conceitos, comportamentos, significados e sentidos, elementos todos que, juntos, fazem com que uma determinada expressão sonora seja aceita e reconhecida, em um contexto cultural, como música.

Por esse ponto de vista, não faz sentido definir algo como musical, considerando somente os elementos do som e sua organização estética. Mais que isso, **não** é possível classificar aspectos culturais como comportamento, significado e outros elementos simbólicos do fenômeno musical como **não-musicais**, o que tem sido recorrente no campo da música, inclusive na área de educação musical. Assim, considerando a música como uma expressão de cultura, o som e sua estruturação, bem como o que esse aspecto representa para o indivíduo e para uma sociedade são elementos fundamentais para a expressão musical, com o mesmo grau de importância e valor.

Tem sido comum identificar na literatura da educação musical a separação entre elementos musicais e não musicais, com o intuito de apontar princípios e diretrizes fundamentais para o processo de formação do indivíduo no âmbito da música. Essa separação é artificial e, além disso, complemente equivocada, pois as notas que configuram um acorde não são mais musicais do que o que o som desse acorde representa para quem o ouve; os intervalos, motivos, frases e sentenças que constituem uma obra musical, não são mais importantes e mais musicais do que o que essa música representa para as pessoas que a interpretam, a ensinam e a ouvem. Além disso, processos cognitivos relacionados à percepção e a emoção também são intrínsecos a música e, também, devem ser classificados e considerados como musicais. Portanto, motivação, memorização, significação social, autoestima, em análises que consideram a música na, com e como cultural, são elementos tão musicais quanto ritmo, melodia, harmonia, entre outros aspectos estruturais do som como matéria prima da música. Sem som não há música, mas sem processos cognitivos, sentido, significado e representação cultural também não!

### **Transmissão de saberes musicais em múltiplos contextos sociais**

O reconhecimento de que a transmissão de saberes musicais se dá em distintos lugares e que, portanto, educação musical não é um fenômeno vinculado exclusivamente a espaços socialmente estabelecidos como educacionais, trouxe importantes direcionamentos para a área.

Assim, estabeleceu-se um campo sem limites a partir da percepção de que se aprende música em múltiplos contextos e de formas irrestritas, havendo ou não tanto intencionalidade de ensino e/ou de aprendizagem quanto espaços sociais definidos para educar musicalmente. Esses lugares diversos também dão diferentes significados ao fenômeno musical apreendido, fazendo com que o processo de assimilação de conhecimentos e práticas de música tenham significados, valores e características diversas. Essa é uma importante concepção para definirmos a educação musical contemporânea, considerando que esse termo abrange um conjunto de processos, situações e estratégias de transmissão de conhecimentos; estabelecidos pelas variadas maneiras de ensinar, aprender, valorar, representar e significar música; que ganham forma a partir das dimensões culturais e das definições de cada sociedade, conforme amplamente explorado ao longo desse texto.

Assim, como já retratado em diversos estudos da educação musical (ARROYO, 1999; 2002; CAMPBELL, 2003; 2004; NETTL, 1992; OMOLO-ONGATI, 2009; QUEIROZ, 2004; 2011; SWANWICK, 1999), a formação do indivíduo no âmbito da música se dá em muitos lugares e se manifesta em diferentes formatos, sendo estabelecida a partir da mídia, da escola, da família, da igreja, da rua, entre outros diversos lugares e meios sociais. Esses diferentes lugares e meios estabelecem maneiras muito distintas de transmitir saberes musicais, seja com a intenção direta de "educar" musicalmente, como é o caso das escolas, seja com a intenção de circular e produzir

música como entretenimento, como pode ser o caso da mídia; seja com a intenção de estabelecer relação com mundos invisíveis e sagrados, como os contextos de práticas religiosas; entre outras outras manifestações, usos e funções da música na sociedade (MERRIAM, 1964; FREIRE, 1992).

Essa característica relativizou a noção de competência, de situações de ensino, de estratégias de aprendizagem, de “professor de música”, de lugares de formação musical. Como uma tendência contemporânea, essa perspectiva estabeleceu grandes desafios para estudiosos que se propõem a compreender o campo epistemológico e a caracterização de educação musical como área de conhecimento. Assim, a transmissão de saberes musicais, sabemos na atualidade, não se limita às fronteiras de uma instituição, à caracterização de uma “aula”, à realização de um curso, à função de alguém que ensina. Essa transmissão se estabelece sim nas múltiplas formas de expressão e representação social em que a música está presente, constituindo relações singulares com os sujeitos e tecendo parte significativa dos fios que compõe a teia da cultura musical.

Essa multiplicidade de espaços de transmissão de conhecimentos musicais, vão muito além dos espaços convencionais de educação, como as escolas, e transcendem as situações sociais estabelecidas especificamente com a intenção de ensinar, como uma aula. Além disso, evidenciam que sendo uma prática cultural o processo de transmissão envolve muitos mais elementos do que ensino e aprendizagem, sendo resultante e resultado das relações, simbolismos, significados, valores,

entre outros variáveis aspectos que circundam a música como expressão humana, manifestação artística e fenômeno cultural (QUEIROZ, 2011: 115).

Estando em distintos lugares, muitos deles não visíveis e não determinados socialmente como espaços de formação, a educação musical contemporânea tem entranhada, na sua base epistêmica e metodológica, a necessidade de identificação e entendimento dessa “teia” complexa de situações, espaços e estratégias de transmissão de saberes musicais. Teia essa que está imbricada em diferentes lugares da sociedade. Estando em múltiplos lugares, a transmissão musical ganha, por conseguinte, diferentes sentidos e importância no âmbito da formação musical do indivíduo em cada cultura. Como uma das formas de lançar olhares sistemáticos sobre esse amplo panorama que constitui a educação musical com área de conhecimento no mundo atual, temos nas duas últimas décadas categorizados esses espaços, visíveis e invisíveis, de transmissão musical, a partir de parâmetros relacionados ao seu grau de institucionalização, ou de não institucionalização, a partir dos diferentes papéis que ocupam na sociedade, considerando, inclusive, às regulamentações estabelecidas politicamente para os contextos definidos na cultura como “locais” de educação.

### **Educação musical na contemporaneidade: das definições teóricas à prática educacional**

Caminhando rumo a uma síntese das múltiplas questões levantadas ao longo deste capítulo,

é possível afirmar que ficou evidente nas discussões realizadas que as variadas perspectivas que marcam a educação musical contemporânea, a amplitude da área e a diversidade do universo de transmissão dos saberes musicais existentes na sociedade, têm estabelecido importantes pilares que (re)alinham as abordagens de pesquisa e também a prática educacional intencional de formação em música. O reconhecimento do vasto campo de estudos e de ações pedagógicas que constituem a educação musical como área de conhecimento no século XXI, têm levado os educadores musicais à problematizar a prática educacional de ensino de música e, mais que isso, induzido esses profissionais a (re)definir caminhos para a ação pedagógica.

Certamente, ao considerar a música na, com e como cultura e entender que a educação musical é um fenômeno vinculado a diversos outros elementos da sociedade, somos guiados para uma concepção de formação musical abrangente que, certamente, passa a ter grande impacto sobre as ações dos professores de música. É preciso considerar que esse olhar é mais que uma perspectiva teórica, pois ao definir uma visão holística de música e valorar aspectos intrínsecos que constituem tal fenômeno, somos conduzidos a uma prática alicerçada sob tais pilares. Essa perspectiva se alinha às considerações de Wayne Bowman quando afirma:

Que tipo de empreendimento entendemos ser a educação musical - e, mais especificamente, em que tipo de interações ela deve consistir - tem

profunda importância para a forma como educadores musicais ensinam. Esse aspecto também é crucial para a forma como estruturamos currículos, para os tipos de experiências em que esperamos que os alunos se engajem, para as formas como avaliamos o desenvolvimento dos estudantes e para a maneira como orientamos e conduzimos nossa pesquisa profissional.<sup>12</sup> (BOWMAN, 2002: 63).

Orientando nosso entendimento de educação musical a partir das abordagens culturais da área e reconhecendo que na contemporaneidade os espaços de formação em música transcendem a materialização física de um lugar, somos levados ao reconhecimento de que a transmissão de conhecimentos musicais acontece na sala de aula, mas também em espaços cibernéticos, em situações de entretenimento, em mitos e crenças religiosas e em uma multiplicidade de expressões humanas impossíveis de serem contadas e representadas espacial e materialmente. Se por um lado essa concepção nos leva a tecer perspectivas teóricas de análise e

<sup>12</sup> What kind of endeavor we understand music education to be - and more specifically, of what kind of interactions it should consist - has profound importance for the way music educators teach. It is also crucial to how we structure curriculum, to the kinds of experiences in which we expect students to engage, to the ways we evaluate student progress, and to how we orient and conduct our professional research.

estudos desses mundos musicais, por outro ela também nos auxilia a problematizar a efetivação da intervenção educacional planejada, desejada e estabelecida institucionalmente como fenômeno socialmente necessário para o conhecimento, a transformação e a consequente legitimação da cultura.

Assim, pode-se afirmar que no âmbito da pesquisa em educação musical as definições socioculturais têm apontado para a necessária relativização de metodologias de pesquisa e para a importância de uma compreensão contextual das estratégias de transmissão de conhecimentos e práticas musicais; bem como, no campo da ação pedagógica, essa perspectiva tem nos induzido a importantes diretrizes que, independente do contexto de ensino, devem marcar a atuação do educador musical. Nessa perspectiva, partindo das definições teóricas aqui apresentadas, é possível afirmar que a prática em educação musical na contemporaneidade tem como base, pelo menos, cinco diretrizes fundamentais, que analiso a seguir.

A primeira emerge da ideia de que qualquer proposta de ensino de música deve considerar a pluralidade de práticas musicais existentes, não para contemplar todas elas, o que seria impossível para qualquer proposta educativo-musical, mas para estabelecer os diálogos necessários com os mundos musicais e as expressões de música que constituem os espaços sociais em que as propostas pedagógico-musicais se inserem. Além disso, toda proposta educacional planejada precisa estabelecer relações com os sujeitos que configuram os universos intencionais de formação musical o que, certamente,

agregará uma diversidade de experiências, expectativas, necessidades, graus de desenvolvimento, entre outros aspectos que constituem os indivíduos de qualquer contexto educacional.

Uma segunda diretriz fundamental para qualquer ação de formação em música, emerge da primeira, considerando o fato de que a estruturação sonora obedece a regras, padrões e convenções culturais diversos, não existindo uma única forma, ou fórmula, a ser seguida para se fazer e analisar música. Portanto, não há uma sintaxe de uma linguagem musical universal, o que não permite a definição de uma "gramática estrutural" que dê conta das distintas expressões de música nas sociedades. Nesse sentido, se podemos considerar som, valores e significados como universais presentes em todas as músicas, não podemos dizer o mesmo sobre as formas de organização sonora e as dimensões simbólicas que configuram tais parâmetros, haja vista que encontram características particulares em cada contexto cultural. Sob essa forma de conceber música, cada expressão musical evocada no cenário da diversidade de manifestações de música existentes, exigirá um tipo de conceituação, uma teoria nativa a partir dos seus padrões estéticos e culturais; e uma prática que lhe é peculiar de acordo com o seu contexto de produção e vivência. Portanto não há repertórios, formas, fórmulas, definições e teorias prontas e acabadas que possam nortear as ações educativas no âmbito da música.

A terceira diretriz está relacionada à necessidade de que atividades de ensino de música tenham como objetivo desenvolver

a percepção sonora, os conhecimentos estruturais e as habilidades de execução musical, haja vista que esses parâmetros dão "forma" à música como expressão sonora. Mas, da mesma maneira, para que essa "forma" ganhe vida é preciso trazer para o processo de formação humano-musical, no mesmo plano de importância, os significados, os valores, as funções e os demais elementos que dão sentido à manifestação musical, sem os quais nem uma prática de música tem razão de existir na sociedade. Assim, é preciso trabalhar ritmo, melodia, harmonia, percepção sonora, técnicas de execução instrumental, entre diversos outros parâmetros estruturais do som, mas de forma integrada com elementos como memorização, coordenação, autoestima, inserção social, sentido, valor, e todos os demais elementos que constituem a música como expressão sonora, mas também humana e cultural. De tal maneira, no processo de formação do indivíduo, estruturação sonora, aspectos socioculturais, dimensões cognitivas e emocionais, são todos elementos intrínsecos à música. Assim, não faz sentido considerar qualquer desses elementos como não-musicais, pois, como afirmado anteriormente, sem a estruturação do som não há música, mas também sem a percepção cognitiva, a significância social e os sentidos culturais, o fenômeno musical também não existe.

Por fim, como quarta diretriz, é preciso considerar na ação educativa que a transmissão dos saberes musicais não é mediada individualmente, portanto professores e alunos não são plenamente autônomos no processo de definição e realização de uma

proposta educacional de música, já que muitos dos elementos trabalhados são resultantes de determinismos sociais e culturais. Todavia, a prática de ensino musical tem um duplo papel: perpetuar elementos da cultura, desenvolvendo a capacidade dos indivíduos para lidar com competências e habilidades necessárias para a prática de diferentes repertórios; mas também de criar novos parâmetros para a cultura, estabelecendo outras formas estéticas e outras diretrizes para a transmissão do conhecimento musical. Nesse sentido, é preciso buscar, a partir das brechas existentes na cultura, contribuir para o realinhamento e a ressignificação da própria cultura. No âmbito da música como fenômeno humano, cultural e social, a educação musical tem essa responsabilidade.

### **Finalizando...**

As discussões realizadas ao longo deste texto, que concebem a música e a educação musical como fenômenos culturais, evidenciam que a diversidade e a diferença são aspectos fundamentais para a formação em música na atualidade. De tal forma, a educação musical transversaliza, e ao mesmo tempo é transversalizada por, idiosincrasias de sujeitos e práxis educativo-musicais variadas. Sujeitos e práxis vinculados intrinsecamente às nuances étnicas, raciais, sexuais, de gênero, entre tantas outras, que constituem a diversidade humana.

Nesse contexto, a multiplicidade de espaços educativo-musicais, a pluralidade de perspectivas para o ensino e a aprendizagem da música, e amplitude de temas e questões que

permeiam os saberes e os conhecimentos da área, compõem o mosaico complexo que caracteriza a educação musical como um campo cada vez mais amplo e transdisciplinar. Um campo de estudo e de ação educativa vinculado às especificidades da música como expressão da cultura e, por consequência, aos aspectos éticos e humanos que orientam os objetivos das práxis educativas na contemporaneidade.

A consciência de que a educação musical é um fenômeno da cultura, permite inferir que há, portanto, nas práxis educativo-musicais uma série de determinismos sociais que, transmitidos em tempos e espaços distintos, têm um importante papel na definição da educação musical que cada um de nós pensa, concebe, estuda e pratica. Essa constatação leva, também, a análise de que tais determinismos estão vinculados a uma série de privilégios, exclusões, preconceitos, valores e violências físicas e simbólicas que, ainda hoje, marcam duramente nossa sociedade.

Mas, tais determinismos, não são tão determinantes a ponto de serem imutáveis e, de tal forma, há sempre aberturas para novas concepções, novos objetivos, novas configurações e novas práticas para a educação musical. Essa é a beleza da dinâmica da cultura: sua capacidade de legitimar, de formar e, da mesma forma, de transformar e de resinficar.

As discussões explicitam claramente que não há conceitos, modelos e fórmulas unilaterais que possam subsidiar a educação musical, no sentido alargado do termo, no século XXI. Os diversificados lugares, concepções e práticas de educação musical criados socialmente, pelas variadas

formas de expressão da música, são diferentes nos seus meandros, mas coexistem na conjectura da complexa teia de inter-relações humanas. Nessa conjectura, cada espaço e cada prática de formação musical tem o seu valor, seus objetivos e suas funções, sendo, o conjunto desses aspectos, a rede que sustenta a música como expressão da cultura.

Nesse sentido, é necessária a existência de contextos especializados no ensino da música erudita; é fundamental escolas focadas na formação de instrumentistas; é crucial espaços destinados à formação do músico popular em diferentes níveis; bem como é determinante a existência de estratégias de transmissão de saberes das culturas populares. O fato é que nenhum desses contextos, seja formalizado em uma instituição de ensino ou resultado da dinâmica social de produção musical, é mais ou menos importante que os outros e é na integração entre eles que a música se estabelece como expressão cultural em todas as sociedades conhecidas do planeta.

A educação musical deve se ater à compreensão e à construção de alternativas adequadas à função social de cada lugar de formação, bem como às demandas e necessidades de cada grupo e contexto cultural, e não a hierarquizações das culturas musicais ou ao estabelecimento de modelos de formação e de pesquisa. Essa certamente é uma responsabilidade de quem pensa, pesquisa e atua no âmago da educação musical contemporânea. Uma educação musical que rompe com limites disciplinares, convergindo seus esforços para a compreensão, inserção e atuação na diversificada e complexa teia de



significados que permeia a formação musical no âmbito da sociedade do século XXI

## Referências

ABELES, Harold F. The historical contexts of music education. In: ABELES, Harold F.; CUSTODERO, Lori A. (Ed). *Critical issues in music education: contemporary theory and practice*. Oxford: Oxford University Press, 2010. p. 1-22.

ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino de. Educação musical não-formal e atuação profissional. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, 49-56, 2005.

ARAÚJO, Samuel; PAZ, Gaspar; CAMBRIA, Vincenzo (Orgs.). *Música em debate: perspectivas interdisciplinares*. Rio de Janeiro: Mauad, 2008.

ARROYO, Margarete. Educação musical na contemporaneidade. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM MÚSICA DA UFG, 2., 2002, Goiânia. *Anais...* Goiânia, 2002a, p. 18-29.

\_\_\_\_\_. Mundos musicais locais e educação musical. *Em Pauta: Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, v. 13, n. 20, p. 95-121, 2002b.

\_\_\_\_\_. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. 1999. Tese (Doutorado em Música) - Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade

Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

AUBERT, Laurent. *The music of the other: new challenges for ethnomusicology in a global age*. Translated by Carla Ribeiro. Aldershot: Ashgate, 2007.

BASTOS, Rafael José de Menezes. *A musicológica Kamayurá: para uma antropologia da comunicação no Alto-Xingu*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

\_\_\_\_\_. Música nas sociedades indígenas das terras baixas da América do Sul: estado da arte. *Mana* [online], v. 13, n. 2, p. 293-316, 2007.

BENEDICT, Ruth. *Padrões de cultura*. Tradução: Alberto Candéias. Lisboa: livros do Brasil, 2000.

BLACKING, John. *How musical is man?* London: University of Washington Press, 1973.

BOAS, Franz. *Race, language and culture*. New York: The Macmillan Company, 1940.

\_\_\_\_\_. *The mind of primitive man*. New York: The Macmillan Company, 1938.

BOWMAN, Wayne. Educating musically. In: COWELL, Richard; RICHARDSON, Carol (Ed.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. Oxford: Oxford University Press, 2002. p. 63-84.

BRETT, Philip; WOOD, Elizabeth; THOMAS, Gary (Orgs). *Queering the pitch: the new gay and lesbian musicology*. New York: Routledge, 1994.

CAMPBELL, Patricia Shehan. Ethnomusicology and music education: crossroads for knowing music, education, and culture, *Research Studies in Music Education*, n. 21, p. 16-30, 2003.

\_\_\_\_\_. *Teaching music globally: experiencing music, expressing culture*. New York: Oxford University Press, 2004.

CARVALHO, Lívia Marques. Quem ensina arte nas ONGs. In: MARINHO, Vanildo Mousinho; QUEIROZ, Luis Ricardo S. (Orgs.) *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: EDUEPB, 2005. p. 67-94.

ECHEVERRIA, Javier. Interdisciplinarity and convergence of nanotechnology, biology, information and cognitive science. *Sociologias* [online], n. 22, p. 22-53, jul/dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n22/n22a03.pdf>>. Acesso em 10 jun 2011.

FEICHAS, Heloisa. Processos de Aprendizagem Formal e Informal na Universidade Brasileira. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2007, p. 1-8.

FREIRE, Vanda Lima Bellard. *Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. Rio de Janeiro: ABEM, 1992.

FROELICH, H. C. *Sociology for music teachers: perspectives for practice*. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall, 2007.

GATTI, Bernardete A. Pesquisa, educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 595-608, 2005.

GEERTZ, Clifford. *The interpretation of culture*. New York: Basic Books, Inc., Publishers, 1973.

GREEN, Lucy. *How popular musician learn: a way ahead for music education*. London: Ashgate Publishing Limited, 2001.

\_\_\_\_\_. *Music, informal learning and the school: a new classroom pedagogy*. Londres: Ashgate Publishing Limited, 2008.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, v. 14, n. 50, Rio de Janeiro, 2006, p. 27-38.

HARRISON, Klisala; MACKINLAY, Elizabeth; PETTAN, Svanibor. *Applied ethnomusicology: historical and contemporary approaches*. New Castle: Cambridge Scholars Publishing, 2010.

HOBBSAWN, Erick. Introduction: the invention of tradition. In: HOBBSAWN, Erick; TERENCE, Ranger. *The invention of tradition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983, p. 1-14

IMBERNÓN, Francisco (Org.). *A educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JENKINS, Phil. Formal and informal music educational practices, *Philosophy of Music Education*

Review, v. 19, n. 2, 2011, p. 179-197.

KLEBER, Magali Oliveira. *A prática de educação musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro*. 2006. 334f. Tese (Doutorado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Departamento de Música, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

KLUCKHOHN, Clyde. *Culture and behavior: collected essays*. 2<sup>nd</sup> revised edition. New York: Free Press of Glencoe, 1963.

KROEBER, Alfred. *Anthropology: culture patterns and processes*. New York: A Harbinger Book, 1963.

\_\_\_\_\_. The superorganic, *American Anthropologist*, v. 19, n. 2, p. 162-213, 1917.

Disponível em:  
<<http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1525/aa.1917.19.2.02a00010/asset/aa.1917.19.2.02a00010.pdf?v=1&t=hhjplcb&s=f0732747e6e9e26537338c8716a7602928c486ee>>.  
Acesso em: 20 abr 2012.

LAMB, Roberta. Music as sociocultural phenomenon: interactions with music education. In: ABELES, Harold F.; CUSTODERO, Lori A. (Ed). *Critical issues in music education: contemporary theory and practice*. Oxford: Oxford University Press, 2010. p. 23-38.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *Structural anthropology*. Translated by Claire Jacobson and Brooke Grundfest Schoepf. New York: Basic Books, 1963.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, José Rogério. Terceiro setor: a organização das políticas sociais e a nova esfera pública. *São Paulo em Perspectiva*. v. 18, n. 3, 2004, p. 57-66.

LOWE, Roy (Ed.). *Education in the post-war years: a social history*. London; New York: Routledge, 1988.

LUCAS, Maria Elizabeth; ARROYO, Margarete; STEIN, Marília; PRASS, Lucina. Entre congadeiros e sambistas: etnopedagogias musicais em contextos populares de tradição afro-brasileira. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, n. 3, p. 4-20, 2003.

MACARTHUR, Sally. *Feminist aesthetics in music*. New York: Praeger, 2001.

MCCARTHY, Marie. *Passing it on: the transmission of music in Irish culture*. Cork: Cork University Press, 1999.

MEAD, Margareth. *Sexo e temperamento*. São Paulo: Perspectivas, 1969.

MEEHAN, P. Science, ethnoscience, and agricultural knowledge utilization. In: WARREN, D. M.; BROKENSHA, D.; WERNER, O. (Ed.). *Indigenous knowledge systems and development*. Lanham: University Press of America, 1980, p. 383-391.

MINTZ, Sidney W. Cultura: uma visão antropológica. Traduzido por James Emanuel de Albuquerque. *Tempo*, v. 14, n. 28, p. 223-237, 2010.

MOREIRA, Alberto da Silva. Cultura midiática e educação infantil. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1203-1235, 2003. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 out 2009.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2000.

\_\_\_\_\_. *O método 4: as idéias: habitat, vida, costumes, organização*. Tradução de Juremir Machado da Silva. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

NETTL, Bruno et al. *Excursions in world music*. 6<sup>th</sup>. Cambridge: Pearson, 2011. (Acompanha CD).

NETTL, Bruno. Ethnomusicology and the teaching of world music. In: LEES, Heath (Ed). *Music education: sharing musics of the world*. Seoul: ISME, 1992.

\_\_\_\_\_. *The study of ethnomusicology: thirty one issues and concepts*. Champaign, Illinois: University of Illinois Press, 2005.

OLIVEIRA Alda. Educação musical em transição: jeito brasileiro de musicalizar. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 7., 2000, Curitiba. *Anais...* Curitiba: ABEM, 2000, p. 15-32.

OMOLO-ONGATI, Rose A. Prospects and challenges of teaching and learning musics of the world's cultures: an African perspective, *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, p. 7-14, 2009.

QUEIROZ, Luis Ricardo S. A música como fenômeno sociocultural:

perspectivas para uma educação musical abrangente. In: MARINHO, Vanildo Marinho; QUEIROZ, Luis Ricardo Silva (Orgs.). *Contexturas: o ensino das artes em diferentes espaços*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2005. p. 49-66.

\_\_\_\_\_. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música, *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 99-107, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação musical e etnomusicologia: caminhos, fronteiras e diálogos, *Opus*, Goiânia, v. 16, n. 2, p. 113-130, 2011.

RIST, Stephan; DAHDOUH-GUEBAS, Farid. Ethnoscience: a step towards the integration of scientific and indigenous forms of knowledge in the management of natural resources for the future. *Environ Dev Sustain*, n. 8, p. 467-493, 2006. Disponível em: <<http://www.vliz.be/imisdocs/publications/115290.pdf>>. Acesso em: 08 set 2011.

ROSA, Laila. Salve a jurema sagrada!: das revelações aos conflitos, do gênero neutro ao feminismo em música, *Revista Temas e Matizes*, v. 5, n. 10 p. 61-68, 2006.

SANDRONI, Carlos. Uma roda de choro concentrada: reflexões sobre o ensino de músicas populares nas escolas. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., 2000, Recife. *Anais...* Recife: ABEM, 2000, p. 19-26.

SAHLINS, Marshall. *Culture and practical reason*. Chicago: The University of Chicago Press, 1976.

SEEGER, Anthony. *Why Suyá sing: a musical anthropology of an amazon people*. Urbana and Chicago, Illinois: University of Illinois Press, 2004.

SIEIRO, Renata. *Educação não-formal: memória de jovens e historia oral*. São Paulo: Arte Escrita, 2007.

SOUZA, Jusamara (Org.). *Aprender e ensinar música no cotidiano*. Porto Alegre: Sulinas, 2008.

SPINDLER, George D. Learning in culture: anthropological perspective. *Educational Leadership*, v. 16, n. 7, p. 394-397, 1959.

SWANWICK, Keith. *Teaching music musically*. London; New York: Routledge, 1999.

THOMPSON, Jhon B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social Da mídia*. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. Petrópolis: Vozes, 1995.

TUGNY, Rosângela Pereira. *Escuta e poder na estética Tikmu'un*. Rio de Janeiro: Museu do Índio, 2011.

TURINO, Thomas. *Music as social life: the politics of participation*. Chicago: University Of Chicago Press, 2008.

TYLOR, Edward Burnett. *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art,*

and custom. London: John Murray, 1871a. (Vol. 1).

\_\_\_\_\_. *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom*. London: John Murray, 1871b. (Vol. 2).

TYSZLER, Marcelo. Mudança social: uma arte? Empreendimentos sociais que utilizam a arte como forma de mudança. *Revista de Administração Pública*, v. 41, n. 6, 2007, p. 1017-1034.

VITALE, John L. Formal and informal music learning: attitudes and perspectives of secondary school non-music teachers, *International Journal of Humanities and Social Science*, v. 1, n. 5, p. 1-14, 2011.