

CAMINHOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Dorotéa Kerr

Instituto de Artes – São Paulo – Unesp

Resumo: Neste texto objetivo apresentar algumas idéias sobre musicalização no ambiente escolar, formuladas por Villa-Lobos e Dalcroze. Pretendo, também, apresentar a trajetória história dessa atividade no Brasil para suscitar reflexões sobre o momento que se anuncia com a obrigatoriedade da música na escola.

Palavras-chave: Educação musical, Canto orfeônico, Educação musical informal.

Em 18 de agosto de 2008 foi promulgada a lei nº. 11.769 que trata da obrigatoriedade do ensino da música na educação básica¹. O movimento que culminou com essa lei partiu de músicos e educadores musicais, liderados pelo organista carioca Felipe Radicetti. Foi criado o GAP (Grupo de Articulação Parlamentar) que organizou a movimentação política necessária para atingir os objetivos propostos². No âmbito político, em Brasília, o grupo apresentou palestras para senadores e organizou mesas de debates; na Câmara Federal, ações mais pessoais foram realizadas para pressionar os deputados. O tema foi também levado para discussões em congressos de professores e pesquisadores em música (como o da Associação Brasileira de Educação Musical). Um site uma comunidade no Orkut, com espaço para manifestação do público, foram abertos pelo GAP que, por fim, contribuiu para elaboração do texto da lei e de sua justificativa. Manifestações favoráveis vieram de vários setores, principalmente, de pessoas ligadas, de alguma forma, à Educação Musical. Talvez não se tenha tido, até então, a conjunção de um movimento tão bem organizado e as condições propícias para o êxito. Em entrevista, Radicetti afirmou:

1. Lei 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008. Altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **O PRESIDENTE DA REPÚBLICA.** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei: Art. 1º, art. 26, da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º: "Art. 26 § 6º. A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo." (NR) Art. 2º (VETADO) Art. 3º. Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei. Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República. LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad.

2. Contou a participação de vários docentes, entre elas as Profas. Dras. Liane Hentschke, Luciana Del Bem, da UFRGS, dos senadores Cristovão Buarque e Roseane Sarney.

É muito importante que os Educadores Musicais sejam conhecidos como vencedores, que eles sirvam de exemplo para os outros setores. É muito importante que a gente cuide para que a imagem dessa conquista não seja maculada a ponto de se transformar num fracasso. A aprovação da lei em tempo recorde é um grande avanço e em três anos os governantes vão ter que “rebolar” para resolver isso. Mas cabe à classe de Educadores Musicais, a partir deste novo paradigma, criar outras frentes de luta para avançar no que se refere à especificidade, assim também como uma vigilância muito grande da sociedade civil para que a Educação Musical seja implantada com qualidade nas escolas. É um momento não somente para se manter a pressão política acesa, mas para fortalecer essa conquista mesmo que ela tenha sido parcial. A sociedade civil tem que estar o tempo todo informada para que ela cobre dos governantes a implantação da lei com qualidade para a Educação (ENTREVISTA, 2008).

Com o apoio de tantos, o GAP conseguiu também chamar a atenção da mídia, que se tornou uma grande aliada, principalmente quando foram organizadas apresentações musicais e depoimentos de artistas. Com tudo isso, o GAP conseguiu mais de 11.000 assinaturas ao documento de solicitação da obrigatoriedade do ensino de música enviado ao governo.

Para se entender porque se iniciou a discussão que deu origem à promulgação da lei, abordarei alguns aspectos que têm caracterizado o ensino de música, dentro do conceito de *musicalização* no ambiente escolar, principalmente no sistema público de ensino. Irei me ater a algumas idéias defendidas no século XX que, pela proximidade, oferecem mais possibilidades de influência sobre o que ainda pensamos e como direcionamos os nossos atos e atitudes nesse domínio.

Parece-me que uma grande questão pode ser colocada ainda hoje: que tipo de educação musical se deseja? Uma voltada para o ensino da linguagem musical, ou seja, baseada no ensino de teoria, solfejo, ritmo, subáreas tradicionais da música ou outra que proclama a prioridade da experiência musical no processo cultural amplo, sem se apegar ao “adestramento”, por meio da aprendizagem da linguagem?

No primeiro caso, quando se pensa em ensino, no adestramento e no manejo da linguagem musical valoriza-se a obra musical composta em sua materialidade documental que é a *partitura*. Essa é a grande diferenciadora da aprendizagem musical formal e informal – saber ler os símbolos musicais e transformá-los em música. E, talvez, este seja o aspecto que mais distancia as pessoas da música e provoca expressões como: “é muito difícil aprender”, “impossível para mim”, “não consigo entender essas “bolinhas”, “tenho pavor de solfejo”.

Assim, a leitura musical e o domínio sobre a linguagem da partitura tornam-se apátrio daqueles que adentram ao universo musical tradicional, que têm talento, aptidão inata – essa qualidade excepcional sanguínea, senão divina –, em suma, que têm potencial para ser artista, traço remanescente do pensamento romântico sobre o “gênio” e que permanece entranhado em nossas concepções culturais sobre música. A estas, outra veio a ser anexada: a música como um meio para desenvolvimento integral do ser humano, para contribuir para sua “humanização”. Contudo, alguns exemplos históricos de sociedades consideradas musicais, mas que se mostraram violentas e cruéis em determinados momentos da História, não permitem que essa concepção seja tratada com muita seriedade.

No segundo caso, sem sua grande “aura”, a arte foi tirada de seu pedestal e colocada no centro da vida social, como um bem a ser usufruído e participado por todos, em maior ou menor grau e, principalmente, de modo informal, isto é, sem necessidade de estudo específico. Se a primeira trazia embutidos ideais românticos sobre o artista, a segunda baseava-se principalmente na experiência como fonte primeira para a aprendizagem, um dos traços das idéias da Escola Nova, trazida para o Brasil por Anísio Teixeira, discípulo de John Dewey (1959-1962).

Mas essa divisão, até certo ponto simplista, conseguiria descrever o papel dessas duas posições que, historicamente, parecem antagonicas? Poderia dar conta de explicar a função do ensino de música na(s) sociedade(s)?

Não, certamente. O próprio sistema de Villa-Lobos – o Canto Orfeônico – bem estruturado em torno do ensino da linguagem musical, não teria sido possível sem a existência da Escola Nova, pois esta foi necessária para que suas idéias sobre o ensino de música tivessem tamanha aceitação e implantação. E, além disso, a aprendizagem informal, bem exemplificada por muitos grandes músicos da chamada música popular, certamente pode atender a um modo de produção musical, mas não a todos – como às orquestras, por exemplo.

Pode-se dizer que o projeto do Canto Orfeônico representou a primeira política pública na área da educação musical que veio a alterar os currículos escolares por meio da implantação da música como disciplina obrigatória, segundo o decreto federal nº. 19.890, de 18 de abril de 1931. Não era um decreto que visava apenas ao ensino da música: completava-se com outros cinco decretos que compunham a Reforma Francisco Campos³.

A área de ensino da música foi beneficiada, veio a atingir a amplitude que Villa-Lobos desejava e acompanhou o pensamento educacional que visava à centralização da educação. Se até então o ensino no Brasil era

3. Esses decretos tratavam da criação do Conselho Nacional de Educação, da criação do sistema universitário e da organização da Universidade do Rio de Janeiro; da estruturação e reorganização do ensino secundário e do ensino comercial. A música entrou no decreto que dispunha sobre a organização do ensino secundário, que até então englobava cursos do tipo preparatório, do tipo propedêutico.

descentralizado, com os estados e províncias autônomos na sua organização, a nova direção impulsionava a centralização, como, por exemplo, com a criação do Conselho Nacional de Educação que visava dar uma estrutura orgânica ao sistema em todo o território nacional.

De início, a atuação de Villa-Lobos restringiu-se às escolas públicas do Rio de Janeiro, então Distrito Federal, como uma espécie de centro de experimentação antes da propagação nacional. Em 1932, foi criado o SEMA – Serviço de Música e Canto Orfeônico –, que recebeu nomes diferentes, conforme as necessidades da política educacional. A partir de 1933, passou a ser denominado Superintendência de Educação Musical e Artística; de 1936 em diante, ficou conhecido como Serviço de Educação Musical e Artística do Departamento de Educação Complementar do Distrito Federal.

O convite a Villa-Lobos partiu de Anísio Teixeira, então Secretário de Educação do Distrito Federal, e o maestro e compositor logo sintonizou suas ideias com as da educação renovada, divulgadas por Teixeira.

Não eram totalmente novidade as concepções sobre o ensino de música em âmbito maior do que aquele realizado nos Conservatórios de Música. O próprio Villa-Lobos as difundira no estado de São Paulo, a partir de 1930, quando de volta da Europa realizou excursão por 54 cidades do estado, acompanhado de músicos como as pianistas Guiomar Novaes, Lucilia Villa-Lobos, Antonieta Rudge e Souza Lima, do violinista Maurice Raskin e da cantora Nair Duarte. A excursão envolvia a realização de conferências, palestras e concertos, cujo foco era a música brasileira de autores nacionais, além de concertos corais destinados a agregar a população local. Essa excursão foi bastante divulgada, mas sabe-se hoje que o mérito pela criação do Canto Orfeônico não cabe somente a Villa-Lobos. Em 1914, Fabiano Lozano (1886-1965), músico espanhol radicado em Piracicaba, criara o Orfeão Normalista, considerada a primeira tentativa de fundar um coral em uma escola. Do Coral passou para a criação de uma Orquestra e para o Orfeão Piracicabano que congregava pessoas da cidade.

A fama pela introdução do Canto Orfeônico, entretanto, coube a Villa-Lobos. O sucesso de sua iniciativa pôde ser verificado pela notícia de um concerto vocal que foi organizado no campo da Associação Atlética São Bento, em São Paulo, e que reuniu de 12.000 vozes de várias profissões (professores, operários e militares), além de estudantes. Segundo Paz (1999, p.15) essa manifestação foi para Villa-Lobos uma “exortação cívica” e evidenciava a eficiência da propaganda, do estímulo às massas e do uso de vários meios de comunicação como panfletos distribuídos em escolas, fábricas, academias, e lançados por aviões, além da maciça divulgação na imprensa local.

Segundo afirmou Villa-Lobos (1946, p. 502), o momento era propício para “[...] realizar uma alta e nobre missão educadora dentro da nossa Pátria”. A repercussão da excursão

e do evento foi tão positiva que foram repetidos na Capital Federal, resultando no convite mencionado de Anísio Teixeira para que viesse a integrar o movimento de reestruturação do ensino brasileiro.

O projeto de Villa-Lobos trazia a novidade de vislumbrar que o ensino de música era uma possibilidade para todos, por meio do “ensino popular” (1946, p.498), acessível a todas as classes sociais. Seu projeto estabelecia, com clareza, os níveis e o caminho por onde deveria ser iniciada a formação musical: “[...] a iniciação segura do ritmo, a educação auditiva, a sensação perfeita dos acordes”, chegando depois à leitura, e após “[...] às sensações de ordem propriamente estéticas”. Apresentava, também, o meio que considerava superior a todos os outros, pelo seu poder de socialização – *o canto coletivo* – que “[...] predispõe o indivíduo a perder no momento necessário a noção egoísta da individualidade excessiva, integrando-o na comunidade, valorizando no seu espírito a idéia da necessidade da renúncia ante os imperativos da coletividade social, favorecendo, em suma, essa noção de solidariedade humana [...]” (1946, p. 500).

E enfatizava como característica principal desse processo educativo a de servir como formador da moral e do senso cívico da infância brasileira.

Para instrumentalizar o projeto, advogava que a música folclórica deveria ser o seu carro-chefe, por ser facilmente assimilável pela criança acostumada aos brinquedos ritmados, às canções de roda do universo imediato das experiências infantis de então. A essas canções folclóricas, outras deveriam se agregar, compostas ou arranjadas por compositores; as melodias recebiam letras que exaltavam os princípios da visão mítica da integração racial brasileira, as belezas naturais da pátria, ou letras de valorização do trabalho e, o que tem sido sempre criticado, letras de saudação a Getúlio Vargas.

A questão do emprego da música nacional era colocada de forma clara. A criança deveria ser formada não apenas pelo estudo dos grandes mestres estrangeiros (europeus, sobretudo, era o que se praticava), mas também por meio das melodias e dos ritmos do próprio folclore nacional.

Sua opção pelo nacional era tão forte que, para Villa-Lobos, o ensino voltado para os mestres da música estrangeiros poderia ser considerado tradicional e, até certo ponto, ser condicionador do gosto musical voltado exclusivamente para a arte externa e, portanto, distanciado do espírito nacional. Não combatia esse ensino, entretanto; afinal sua formação também se deu dentro dessa tradição. Mas atribuía-lhe eficácia se viesse a “[...] ser ministrado simultaneamente com os conhecimentos da música nacional” (1946, p. 504). Em caso contrário, era um ensino de elite, “[...] um adorno raro, uma diversão mundana e luxuosa ou um passatempo das elites”. Coerente com os novos tempos, Villa-Lobos não era contraditório.

rio ao criticar a própria fonte musical da qual bebera – a tradição europeia –, mas entendia que vivia um momento novo, de educação musical voltada para as massas, e que deveria acompanhar os objetivos cívicos e nacionalistas da época.

As ideias e atitudes de Villa-Lobos podem ser também entendidas no contexto da nascente sociedade de massas, na qual e para a qual os bens culturais precisavam ser adaptados e produzidos em outra escala e com outras conotações. A percepção de que vivia um momento de transformação cultural atingia Villa-Lobos que reconheceu, em 1935, em uma conferência para professores e alunos das escolas secundárias de Buenos Aires, que o “declive do gosto artístico”, que observava na cultura brasileira, era resultante de quatro grandes causas: “[...] vitrola, cinema, *sporte* e carnaval [...]” (VILLA-LOBOS, 1937, p. 397).

Para Alessandra Lisboa,

[...] a implantação do canto orfeônico como disciplina nas escolas públicas, de acordo com as idéias de Villa-Lobos, traria os seguintes aspectos: solucionaria o problema da educação musical como monopólio de elite ao incluí-la num modelo de ensino popular: faria com que a música nacional tomasse conhecimento de si mesma ‘pela apreensão total do conjunto de fenômenos históricos sociais e psicológicos, capazes de determinar os seus caracteres étnicos, as suas tendências naturais e o seu ambiente próprio’; formaria, assim, uma consciência musical brasileira entre a infância e juventude que reformaria aos poucos a mentalidade das gerações futuras; e aproveitaria a música como elemento educativo de formação moral e cívica. Na conquista de todos esses objetivos, a música então encontraria seu papel dentro da ideologia nacionalista, unindo e integrando a idéia de povo e de raça brasileira às suas raízes, por meio do canto orfeônico (LISBOA, 2005, p. 30).

Munido de todos esses objetivos, o Canto Orfeônico tinha condições de ter sucesso em uma sociedade em trânsito para a sociedade de massa e de meios de comunicação de grande alcance, uma sociedade que mantinha um pé na tradição e outro na modernidade tecnológica, que logo chegaria. Aos compositores, maestros e músicos diante do impacto da criação do mercado de consumo para músicas populares, diante da evasão do público às obras vanguardistas e do pequeno público para música erudita, restava pouco mais do que reclamar da ausência de entendimento, da falta de conhecimento musical e de sensibilidade por parte do público que deveria ser musicalmente educado, ou reeducado, para a cultura superior (ainda hoje se fala muito em “formação de público para a música de concerto”). A cultura era assim entendida, como apontou Elias, como um dos componentes fundamentais do processo civilizador, no qual se “[...] levava em conta o desenvolvimento da humanidade ou de determinadas sociedades de um

estágio menos para um mais avançado” (1997, p. 121). O momento era, então, propício para se tomar medidas educacionais e, entre elas, a imediata disseminação do ensino musical para um número muito maior de pessoas, por meio da escola pública. Essa atividade de musicalização deveria formar ouvintes que saberiam reconhecer a boa música e diferenciá-la das ameaças que se prenunciavam por parte da chamada indústria cultural.

A preocupação que se abatia então no Brasil era vista com intensidade na Europa. Em 1905, o músico e pedagogo suíço, Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950) escreveu: “Se se quiser que o gosto musical, ao invés de ser um privilégio das classes superiores, penetre em todos os recantos mais profundos da sociedade, reitero que a educação musical, do mesmo modo que a instrução científica e moral sejam efetuadas nas escolas” (apud FONTERRADA, 2001, p.131).

A educação de massa era também um problema para a educação geral. Reconhecida como elemento importante para o crescimento da economia capitalista, os estados deveriam prover boa formação ao cidadão, ator e objeto do desenvolvimento econômico da Europa e dos Estados Unidos que passaram a partilhar mercados, guerras, e domínio político. A educação precisava passar por mudanças, e a música, vista como parte da formação ideal, deveria estar presente.

As primeiras tentativas foram feitas com os chamados “métodos ativos” de ensino musical. Atemorizados pelos malefícios que a nova ordem sociocultural preconizava - como a perda de identidade pessoal diante da cultura massificada e popular a partir da quebra dos valores artísticos do passado e da própria ideia de arte - músicos e pedagogos musicais investiram na formulação de novas metodologias para o ensino da música. Certamente, eram métodos europeus surgidos da configuração daquele sistema de ensino então rígido, punitivo, cerceador, para conclamar visão mais aberta e propícia a reconhecer também o corpo, o movimento, a agitação da criança.

No quadro geral, a música e o aprendizado musical passaram a interessar outros domínios de conhecimento, voltados para o estudo e entendimento do ser humano, de sua psique e funcionamento mental. Começaram a surgir os primeiros estudos sobre escuta musical, sobre os mecanismos da aprendizagem musical, sobre talento musical. Carl Seashore (1866-1949), psicólogo americano, criou, em 1919, testes para medir o talento musical. Elaborou 260 questões voltadas principalmente para medir a capacidade auditiva do sujeito. Embora fosse um teste para reconhecer talento, essa avaliação fixou-se na questão da escuta e falhou em atingir seu propósito por falta de instrumentos de natureza qualitativa, ainda difíceis de serem aplicados naquele momento.

Esse trabalho, considerado pioneiro, evidencia também uma novidade: a procura por outras respostas para a questão da aprendizagem musical no campo da música e de ativida-

des artísticas por meio de pesquisas de caráter científico. Entretanto, os pesquisadores que se dedicavam a esses estudos mantinham ainda como padrão o modelo musical tradicional, com seus princípios sedimentados sobre as noções de talento, genialidade e dom, idéias que anos mais tarde vieram a ser questionadas por outros educadores que estendiam a todas as pessoas a capacidade de fazer e usufruir música.

Os testes e seus resultados não foram bem recebidos, embora Seashore tenha mantido seguidores nos Estados Unidos até meados do século XX. Estudiosos de correntes opostas passaram a estudar se a habilidade musical ou o talento seriam transmitidos geneticamente ou resultariam apenas do ambiente cultural. Esses estudos surgiram, principalmente, a partir da década de 1960, eram de caráter interdisciplinar trazendo contribuições da psicologia do desenvolvimento e da psicologia social, como os de Anne Anastasi (1908-2001), sobre hereditariedade e meio ambiente na questão da aprendizagem musical, de Sloboda, em 1985, e David Hargreaves (1939), no ano seguinte, sobre crianças de idade pré-escolar até a adolescência. De um certo modo, essas pesquisas subtraíram o estudo da música do âmbito dos músicos treinados, como instrumentistas, regentes e cantores, para ser objeto de estudo de outras áreas. Outra área de conhecimento que também veio a participar foi a filosofia da música, que se tornou importante para os educadores musicais, tanto aos que buscavam alternativas para uma educação musical utilitária, quanto para os que procuravam uma passagem para a educação musical de natureza estética. Ao lado da psicologia social conhecida pelos filósofos, eles trouxeram à tona a discussão sobre o valor da música para e na sociedade atual, na qual se vende a ideia de música como fonte de entretenimento e de lazer, deixando de lado o estudo científico sobre a importância dessa arte para o ser humano, como meio para fornecer condições para sua formação total.

Nesse momento do texto, nada melhor do que ler o texto de Marisa Fonterrada De Tramas e Fios, cap. que trata dessas primeiras pesquisas em detalhe.

Outra corrente foi representada por aqueles que receberam contribuições pedagógicas e psicológicas de Piaget. Entre esses estudiosos, destacou-se o professor britânico Keith Swanwick, criador do modelo conhecido como “Teoria da Espiral”, que percorre o caminho do intuitivo ao lógico, do individual ao universal; sua ênfase está no fato de que esse processo se dá por meio da interpretação pessoal, isto é, marcado pelas próprias experiências do sujeito e por sua própria interpretação.

Se essas posições geraram críticas e polêmicas na Europa e Estados Unidos, para a educadora Marisa Fonterrada faltou (e falta) aos educadores musicais brasileiros, na sua maioria, conhecer melhor as idéias desses autores para ancorarem suas práticas musicais que ainda são vistas como meios de entretenimento ou como exercícios e atividades para desen-

volver habilidades. Mantendo sua posição conciliadora e humanista, Fonterrada escreveu: “O que é mais significativo na educação musical é que ela pode ser o espaço de inserção da arte na vida do ser humano, o que lhe dá possibilidade de atingir outras dimensões de si mesmo e de ampliar e aprofundar seus modos de relação consigo próprio, com o outro e com o mundo” (2001, p. 119). E concluiu enfaticamente: “Essa é a função da arte e deveria servir de bandeira a toda proposta de educação musical” (2001, p. 119).

Após o fim do ensino de música por meio do Canto Orfeônico, a partir dos anos 1960 alguns métodos europeus de ensino musical começaram a ser introduzidos no Brasil em cidades como São Paulo e Rio de Janeiro e em escolas particulares de música que se dedicavam também à musicalização infantil. Esses métodos novos ficaram conhecidos como “métodos ativos” e alguns de seus representantes são o suíço Emile-Jacques Dalcroze (1865-1950), o belga Edgar Willems e o húngaro Zoltan Kodaly (1882-1967). Apesar desses métodos e suas abordagens terem sido importantes para fundamentar o ensino de música naquele momento, o impacto desses métodos foi pequeno entre os professores da escola pública. A partir de 1971, quando o ensino da música no sistema de ensino público foi substituído pelo ensino de educação artística, esses métodos não eram nem ao menos conhecidos pela maioria dos docentes dessa disciplina, os professores artisticamente polivalentes. O abandono, ou desconhecimento, dessas abordagens veio a afetar as próprias escolas particulares de música que voltaram às práticas anteriores de ensino, como a de iniciar a criança diretamente na aprendizagem do instrumento sem passar antes pela pretendida e desejável musicalização, segundo as noções básicas daqueles métodos. Com sua experiência na área, Fonterrada observou que:

[...] mesmo nas escolas em que se investe em aulas de musicalização, é comum que isso de dê de maneira pouco consistente, ocorrendo, muitas vezes, mais como recreação do que como fonte de conhecimento, contando-se, é claro, com notáveis exceções. No entanto, é preciso registrar que o esquecimento dos métodos ativos de educação musical em muitos espaços em que poderiam ocorrer vem sendo danoso ao ensino de música no País, provando duas posturas opostas: a que adota um dos métodos acriticamente e de maneira descontextualizada descartando outras possibilidades, e a que ignora seus procedimentos e investe em propostas pessoais, geralmente não acompanhadas de reflexão, e baseadas em ensaio-e-erro que, em geral, privilegiam o ensino técnico-instrumental (leia-se treinamento dos olhos e das mãos) ou a diversão, dentro do pressuposto de que a música é lazer (FONTERRADA, 2001, p. 122).

Embora diferentes entre si, ao enfatizarem determinados elementos, os “métodos ativos” mantêm algumas características em comum. A primeira característica reside no fato de

que são métodos fundamentados na e para a música europeia da tradição erudita, e foram criados por europeus para crianças colocadas em um meio cultural e educacional rígido, controlador e estrito. A segunda refere-se à constatação de que foram criados por músicos, os quais atuavam na vida musical de seus países como regentes, compositores e instrumentistas, e não por pedagogos. A terceira diz respeito ao fato de que seus autores demonstravam, em maior ou menor grau, preocupação com a democratização e ampliação do ensino musical.

Entretanto, vale ressaltar, os “métodos ativos” assentavam-se sobre novos pilares, comuns também a outras áreas artísticas e foram impulsionados pela possibilidade de interligação entre as artes sinalizada pela vida cultural moderna. Um desses novos pilares foi a descoberta do corpo e de suas possibilidades de movimento (o que não faltava na prática informal da música em um país como o nosso). A descoberta do movimento do corpo e a preocupação com o desenvolvimento da habilidade da escuta, aliadas ao ensino musical, tornaram-se os principais elementos da pedagogia defendida por Dalcroze – professor do Conservatório de Genebra.

A partir de sua experiência como professor e regente, Dalcroze apontou alguns problemas que existiam nas escolas de música da época e, segundo ele, dificultava a aprendizagem. O aluno deveria fazer seus exercícios de harmonia, de composição ou de contraponto por escrito, sem permissão para usar instrumentos de teclado para testá-los ou para servir de suporte. O princípio por trás dessa prática pedagógica era de que o aluno deveria valer-se apenas de sua capacidade de escuta interna ao compor. Dalcroze percebeu, entretanto, que essa escuta interna não acontecia com a maior parte dos alunos. Assim surgiu seu interesse em trabalhar, em primeiro lugar, com a habilidade da escuta visando criar condições para que o aluno a desenvolvesse. Quanto ao uso do corpo, Dalcroze também mencionou que suas concepções partiram da observação de que seus alunos tinham problemas para cantar por não saberem como emitir a voz porque não conseguiam controlar os movimentos necessários para a execução vocal. Surgidas a partir da observação, Dalcroze pretendeu que essas ideias básicas de seu sistema viessem a ter um status científico por meio da comprovação dos benefícios e da eficiência de seu método. E, antecipando-se a outros pedagogos, Dalcroze passou a alertar sobre a rotina escolar que não deixava espaço para a criatividade. Em 1905, em um artigo intitulado *Un essai de réforme de l'enseignement musical dans l'école* (*Um ensaio sobre reforma do ensino musical na escola*), escreveu:

O ensino da música nas escolas não produz o resultado que se teria o direito de esperar, porque as autoridades escolares se fixam nas rotinas e nos inspetores de controle dos estudos (...) e como nenhum encorajamento é dado à iniciativa particular, àqueles funcionários que desejam sair dos caminhos batidos, o resultado é que nenhuma inovação de princípios se converteu em ensino, depois de tantos anos (apud FONTERRADA, 2001, p. 132).

Dalcroze incentivava que a condução do ensino musical deveria caber aos músicos, aos artistas, porque eles seriam “[...] os primeiros a compreender a necessidade de se introduzir com vantagens a humanidade na educação musical, de empregar procedimentos intelectuais e desenvolver, simultaneamente, as faculdades sensoriais e sentimentais, espirituais e físicas dos futuros artistas e amadores” (WILLEMS, 1985, p. 5).

É possível observar certa semelhança entre o pensamento de Villa-Lobos e de Dalcroze quanto à questão daqueles a quem caberia liderar a educação musical. No caso brasileiro, Villa-Lobos criou o Conservatório de Canto Orfeônico para formação específica de educadores que pudessem enfatizar a prática musical e que fossem habilitados ao ensino das chamadas matérias teóricas e pedagógicas.

Com relação ao impacto do ensino da música em uma sociedade de massa, Villa-Lobos poderia ter escrito este trecho, de autoria de Dalcroze, tal a semelhança entre seus pensamentos quanto ao poder controlador da educação musical. “[...] [a música] fará o milagre de ordenar a massa, agrupá-la de acordo com determinada ordem, apaziguá-la, instrumentalizá-la e orquestrá-la, segundo os princípios dos ritmos naturais, pois a música é a emanção de aspirações e vontades” (apud FONTERRADA, 2001, p. 127). Ambos estudiosos viam na arte uma função aglutinadora, capaz de permitir a expressão de sentimentos comuns, que Dalcroze chamava de “ritmos naturais”. Essas ideias pautavam-se em noções caras à época: o apego ao natural, como fonte da verdade; a ênfase no “método”, que deixa entrever a crença de que se poderia criar uma maneira única e definitiva de aprendizagem o que embutia a concepção e fê românticas na racionalidade e na ciência.

A preocupação com o alinhamento das pessoas e das massas fazia parte do pensamento do período e Dalcroze não foi o único a expressá-lo diante dos avanços de um novo grupo consumidor de bens culturais. Esses bens culturais, entretanto, estavam sendo produzidos por outro tipo de sociedade e de forma bem diferente daquela dos bens artísticos de valor eterno - assim entendidos - do século anterior.

À música não cabia apenas o papel de agente capaz de conter as massas, mas também o de formar o bom espírito do jovem, na fase da vida ideal para plantar as raízes do bem. O sistema educacional democratizado e ampliado deveria assumir essa função visto que a própria igreja estava deixando de produzir música. Essa instituição que fora, por séculos, um dos espaços mais importantes para desenvolvimento dessa atividade, estava em decadência. O vácuo, deixado pelo encolhimento participativo da Igreja, segundo Dalcroze, deixara caminho aberto para a secularização cada vez maior da música. Na utopia de uma sociedade em constante progresso, realizada por “vontades reunidas” que imporiam ideias comuns, a música teria um papel de destaque. Assim escreveu em 1905:

E não está, esta hora, em vias de soar, quando tantos artistas isolados sentem a necessidade de se agrupar para se conhecer, para o progresso e o triunfo do bem. Sim, chegou a hora em que, pelo esforço das vontades reunidas, se imporão as idéias comuns. E o tempo necessário para impô-las, nós o passaremos confiantes e felizes, pois marcharemos em falange cerrada, os olhos fixos no mesmo ideal e os corações batendo dentro do mesmo espírito (apud FONTERRADA, 2001, p. 131).

A questão da educação musical assumiu, assim, aspectos políticos e filosóficos que ultrapassam a simples transmissão do conhecimento musical. E o objeto dessa interferência pedagógica era a criança. Não se tratava apenas de “corrigir” o adulto, dando-lhe mais cultura musical, mas sim de forjar a criança nesse caminho.

Falta ainda mencionar a questão da liberação do corpo. Havia percepção de que a unidade – fusão entre música, palavra, gesto, movimentos comportais, elementos plásticos – não poderia acontecer facilmente em uma sociedade que via a música como uma das artes mais abstratas jamais concebidas pelo ser humano. Era, portanto, uma arte distanciada do corpo e que pertencia a uma essência superior, ao espírito. A superação dessa dicotomia não foi simples e nem, hoje, ainda o é. A liberação do corpo atingia bases profundas da sociedade da época – o bom comportamento, o controle emocional, o status social, o controle da mulher pelo ocultamento do corpo, o formalismo das muitas etiquetas.

A cultura popular que parecia manifestar, de forma mais viva, essa possibilidade integradora de diferentes aspectos era, ao mesmo tempo, coletiva e mobilizadora dos membros das comunidades. Assim, o melhor acontecia entre o “povo” e, para Dalcroze, nas festas religiosas que remontavam à Suíça do século XII. Para Villa-Lobos, esse “povo” estava no único livro que deveria ser lido: o mapa do Brasil.

O sistema proposto, tanto por Dalcroze quanto por Villa-Lobos, buscava integrar e trabalhar com a escuta ativa, a liberdade motora, o sentido rítmico, a espontaneidade e a capacidade de expressão a partir do desenvolvimento de movimentos que, hoje, parecem simples e banais, mas que se referiam à liberação do corpo que estava na ordem do dia naquela época. Hoje, diante da dança da garrafinha, dos movimentos do *hip-hop*, do *funk*, esse iniciar corporal pode parecer desnecessário e até ingênuo. Mas sua discussão é atual. Não foi por acaso que a primeira manifestação das Fábricas de Cultura, projeto de inclusão cultural do governo do estado de São Paulo, com implantação em andamento na capital, iniciou-se com um espetáculo teatral, corporal, musical entre adolescentes e jovens carentes. E os “cidadãos dançantes”, de Evaldo Bertazzo, bem demonstram a atualidade e o poder da movimentação corporal...

OLHAR DE UMA EDUCADORA MUSICAL

Vimos que a educação musical tem sido considerada primordialmente como o ensino da música da tradição erudita, ou pelo menos, como formadora de um possível ouvinte para as grandes obras clássicas. Em suma, a educação musical tem sido vista como um instrumento, também, para formação de público para a música de concerto, forma preponderante de apresentação no reino da música erudita.

Assim, quando os músicos referem-se à ausência do ensino de música na escola (pública), estão se referindo a um tipo de música – a erudita ou clássica –, aquela que se tornou a base formadora de nossa noção sobre o que é “a música”. Professores da disciplina e músicos têm um conceito sobre o que é música – preponderantemente aquela que é culta –, e a sociedade, representada por pessoas de todos os níveis e profissões, pode apresentar outro entendimento desse mesmo conceito. Para muitos, refere-se, primordialmente, à música popular ou à popular brasileira. Em uma pesquisa de Iniciação Científica apresentada em um dos congressos da UNESP, anos atrás, um aluno apresentou uma comunicação sobre o gosto musical entre os universitários. De seu questionário elaborado com questões fechadas só constavam perguntas sobre música popular brasileira, embora não fosse esse (ou não deveria ser) o único âmbito da pesquisa já que se falava em “música”. Não havia menção a outro estilo ou gênero, e nem mesmo às obras dos conhecidos objetos de filmes como Mozart, Beethoven, Chopin...

Pode-se observar, também, que de modo geral há rejeição àquela que é considerada mais comercial, exemplificada pela produção de música caipira, *pop*, *funk* e outras manifestações dominantes nos meios de comunicação. Assim, os vários grupos sociais elegem suas preferências e as diferentes “tribos” manifestam seu gosto.

Qualquer que seja, entretanto, a linha do educador musical, de um mesmo ponto todos parecem partir: o de não levar em conta a bagagem musical que as pessoas trazem simplesmente por viverem em uma sociedade na qual a música ocupa um espaço tão amplo. Há música em todos os momentos e, se quisermos, para todas as finalidades. Assim, como alguém poderia ser totalmente inculto ou inábil no ouvir, fazer, usufruir música, a não ser em caso de problemas físicos, hoje já contornados?

O não reconhecimento das experiências anteriores do aluno tem gerado preconceitos contra todos aqueles que não sabem ou não participam da linguagem musical erudita. Isso pode levar à fixação de sentimentos de rejeição, de desprezo, de antagonismo à atividade musical, ao cantar e ao tocar, daqueles que não são – ou não foram considerados – capazes de ouvir, de cantar e, por isso, taxados de desafinados, em algum momento, durante a exe-

ção de alguma atividade musical. “Sou totalmente desafinado, o professor de música do ginásio que eu frequentava afirmou...”; “Gosto de música, mas sou totalmente incapacitado para cantar, tocar qualquer coisa...”. Essas frases podem evidenciar inverdades que, se tornam verdades excludentes, impeditivas para muitas pessoas. E, certamente, este não é um dos papéis da escola.

O reconhecimento que pretendo apontar e enfatizar neste texto é o de que a musicalização pode ocorrer de forma indireta, por meio da educação tácita e não formal recebida diretamente da experiência de vida, como entendia Dewey que a educação deveria se processar.

A aprendizagem informal, equilibrada e em consonância com a educação direta, feita pela escola, pode vir a ser um elemento de importância ímpar para compor o conceito de educação em seu sentido mais amplo. Para Anísio Teixeira, o objetivo deveria ser “restaurar o equilíbrio entre a educação tácita e não formal recebida diretamente da vida e a educação direta e expressa das escolas, integrando a aprendizagem obtida através de um exercício específico a isto destinado (escola) com a aprendizagem diretamente absorvida nas experiências sociais (vida)” (1978, p. 21). Creio que as ideias de Dewey podem servir para a discussão sobre o processo educacional aplicado à educação musical. O autor assim questionava: “[...] que atividades, decorrentes de capacidades nativas ou adquiridas por experiência, existem já em operação na vida da criança com relação às quais a coisa que deve ser ensinada ou a habilidade que deve ser adquirida passa a ser um meio ou um fim?” (1978, p. 80-81).

Não se aprende para depois viver, pois a vida é a própria educação; esta é um processo e não um fim para se atingir, finalmente, alguma coisa. Entendida como a interação entre situação e agente que saem desse processo modificados, a experiência tornou-se a pedra angular do pensamento de Dewey e que se aplica como uma luva à argumentação que quero apresentar com relação à música.

A inserção da música na escola nos obrigará a pensar sobre isso. Há muitos caminhos abertos, inovadores a partir dos acréscimos teóricos advindos de teorias pedagógico-musicais do século XX, mas ainda se enfatiza que a aprendizagem válida advém da educação musical formal. Teixeira apontou com propriedade: “[...] instrução e educação não são os resultados externos da experiência, mas a própria experiência reconstruída e reorganizada mentalmente no curso de sua elaboração” (1978, p. 18). Assim, a noção de que a educação é, equivocadamente segundo Teixeira, um desdobramento de forças latentes internas – o talento – ou resultado de uma formação pela aplicação de forças ou influências externas, sejam físicas, naturais, culturas e históricas, ainda está presente em uma boa parte da prática educacional musical, seja nas escolas de música propriamente ditas, nas universidades, no sistema público de ensino e nos procedimentos de muitos agentes culturais que atuam na sociedade.

Repito que o conceito de que se aprende na vida, por meio de experiências vividas, vem a ser fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da música. Todos possuem mais habilidades, capacidades e técnicas em música do que usualmente o educador ou a própria pessoa se dá crédito ou valor. Subjacente até mesmo às práticas mais renovadoras de ensino musical está a noção de que “aprender a fazer música” (não no sentido de composição apenas, mas no sentido de participar de qualquer atividade musical) só pode acontecer sob a orientação de uma prática pedagógica musical específica, levada a efeito por professores capacitados (e quanto mais, melhor) e que seu produto deverá ser analisado segundo certos cânones da prática musical erudita.

Nessa concepção que proponho para discussão, o ensino musical deve ser reconhecido como experiência de vida. Certo é que, quando se pensa na formação de um profissional da música, essa abordagem de valer-se da experiência poderia ser ineficiente. Mas, vejo hoje, que ela faz falta. Podem-se formar muitos alunos “adestrados” em música, segundo Dewey, – e o compositor Jamary de Oliveira, da Universidade Federal da Bahia, alertava para esse problema no início dos anos 1970 –, mas não se formam músicos. Baseando-se na crítica de Dewey a esse modo de pensar a educação como adestramento, pode-se dizer que chega a ser uma educação sem serventia social e negadora da existência pessoal. Portanto, não se pode fundamentar apenas em uma preparação especializada e formal para se tornar um ser musical. Esse poderá ser musical, dependendo do aproveitamento de sua experiência de vida que o torna apto a perceber, usufruir, experimentar e realizar sua sensibilidade nas mais variadas situações que a vida lhe proporcionar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



DEWEY, J. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ELIAS, Norbert. **Os alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX**. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

ENTREVISTA com Felipe Radicetti, 2008, concedida a Elaine Raimundo. Rio de Janeiro: [s. n.], 2008.

FONTEERRADA, Marisa. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. Tese (Livre docência em Música)– Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2001.

LISBOA, Alessandra Coutinho. **Villa-Lobos e o canto Orfeônico: Música, nacionalismo e ideal civilizador**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.

PAZ, Ermelinda. **Heitor Villa-Lobos o educador**. Brasília: INEP, 1989. Disponível em: <<http://www.ermelinda-a-paz.mus.br/livros.html>>. Acesso em: 8 jun. 2011.

TEIXEIRA, Anísio. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, John. **Vida e educação**. 8. ed. Tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

VILLA-LOBOS, Heitor. Las actividades de la SEMA de 1932 a 1936. Boletim latino americano de música, Montevideú, v. 3, n. 4, p. SSS-XXX, 1937.

VILLA-LOBOS, Heitor. Educação Musical. **Boletim latino americano de música**, Montevideú, 1946, p. 495-588.

WILLEMS, E. **L'oreille musicale**. Fribourg: Pro Musica, 1984-1985, p. 5.