

Revista da



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE
EDUCAÇÃO
MUSICAL

Nº 1

ANO 1

MAIO/1992



ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL - ABEM

Diretoria 1991-1993

Alda de Jesus Oliveira, Presidente
Ana Margarida Lima e Lima, 1º Secretário
Elena Escariz, 2º Secretário
Ana Cristina Tourinho, Tesoureiro

Conselho Diretor

Região Norte: Anamaria Peixoto
Região Nordeste: Ilma Lira
Região Centro-Oeste: Glacy Antunes de Oliveira
Região Sudeste: Carlos Kater
Região Sul: Leda Maffioletti

Conselho Editorial

Raimundo Martins, Editor (UFRGS)
Vera Cauduro (UFRGS)
Jusamara Souza (UFU)
Rosa Fuks (CBM)
Diana Santiago (UFBA)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	04
EDITORIAL.....	05
RAIMUNDO MARTINS - Educação Musical: Uma síntese histórica como preâmbulo para uma idéia de educação musical no Brasil do século XX.....	06
JUSAMARA SOUZA - Funções e objetivos da aula de música vis- tos e revistos através da literatura dos anos trinta.....	12
CARLOS KATER - Aspectos educacionais do movimento Música Viva.....	22
ALDA DE JESUS OLIVEIRA - A educação musical no Brasil: ABEM.....	35
ROSA FUKS - Estará morta a Escola Normal pública?.....	41
RELATOS: Polos de educação musical	
ELENA PEREIRA CARRERA ESCARIZ - Associação dos profes- sores de educação musical da Bahia.....	51
ALDA DE JESUS OLIVEIRA - Escola de Música da Universidade Federal da Bahia: Cursos de Extensão.....	53
ANAMARIA CATARINA NOBRE PEIXOTO - Instituto Carlos Gomes - Fundação Carlos Gomes.....	57
MARIA APARECIDA MAHLE - A Escola de Música de Piracicaba.....	61
NIDIA KIEFER - Projeto Prelúdio-Pró-Reitoria de Extensão-UFRGS.....	63

APRESENTAÇÃO

Fundada em 22 de agosto de 1991 em Salvador - Bahia, a Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM - inicia a sua primeira ação editorial: a Revista da ABEM. Dentre os objetivos da ABEM, destacam-se o incentivo à criação e implementação de meios eficazes para a produção, documentação e circulação de trabalhos de pesquisa e de reflexões sobre a história, os métodos de ensino e a prática da educação musical. A ação política da ABEM está vinculada ao incentivo aos processos eficazes de ensino e à atualização dos docentes. Para atingir um grau satisfatório de atualidade, tornou-se fundamental a criação deste periódico, que há muito é desejado nos meios profissionais. Além do que, a presença do Brasil na rota do saber internacional, implica na divulgação do pensamento brasileiro em educação musical, através de publicações da associação representativa dos professores de música. E é através da circulação da literatura periódica que a efetividade das instituições de ensino, extensão e pesquisa é indicada.

A Revista da ABEM será o espaço do professor de Música: publicará artigos, comunicações apresentadas nos encontros anuais da ABEM selecionadas por critérios qualitativos e de originalidade, agrupados pelas seguintes sub-áreas: história da educação musical, teoria metodológica, reflexão sobre a prática da educação musical e atualização bibliográfica. Salientamos que a abrangência da área de educação musical não está restrita ao ensino inicial de música, mas aplica-se também aos demais níveis de ensino e nos diversos instrumentos musicais, teoria e percepção, e outras sub-áreas de ensino tanto no sentido informativo como criativo.

Historicamente, o preconceito que envolve a área de educação musical, tem influenciado toda a onda de descrédito nos processos desenvolvidos nas escolas, e uma das principais causas tem sido o próprio encolhimento do profissional em termos de sua atuação e atualização nos diversos níveis de ensino de Música. Através deste canal de editoração, a ABEM pretende informar e integrar os educadores musicais e todos aqueles músicos e artistas que acreditam na música como veículo de vivência do elemento estético e forma de humanizar a irretroativa ênfase tecnológica.

A ABEM tem a satisfação de apresentar o seu primeiro trabalho editorial de cunho científico-pedagógico. Para a evolução deste trabalho, torna-se imprescindível a contribuição intelectual do músico-professor-pesquisador e o apoio político das instituições de pesquisa e ensino. Agradecemos à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o patrocínio deste primeiro número, fazendo votos de que outras entidades também marquem a sua presença no incentivo à regularidade e permanência da Revista da ABEM.

Aída Oliveira
Presidente da ABEM

EDITORIAL

O lançamento da Revista da ABEM marca um momento significativo na trajetória da Educação Musical no país. Associados por necessidades e interesses comuns instituições, cursos e educadores musicais congregam idéias, procedimentos, dúvidas e aspirações na expectativa de que discussões construtivas e sistemáticas possam contribuir para o crescimento científico e musical da área.

A opção pelo conhecimento, de preferência o conhecimento fundamentado na pesquisa, na observação sistemática, na experiência como resultado de reflexão metódica ou de experimentação consciente, a todos une e mobiliza.

O processo dialético de construção e discussão do conhecimento tem como principais pressupostos a obsessão, a tolerância e a humildade. Imbuída deste espírito e embasada nestes pressupostos a Revista da ABEM diz para que veio.

Raimundo Martins
Editor

EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA SÍNTESE HISTÓRICA COMO PRÉAMBULO PARA UMA IDÉIA DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL DO SÉCULO XX

Raimundo Martins *

A busca do conhecimento é uma das mais importantes características dos seres humanos, provavelmente a mais importante. Em todas as civilizações, em todas as sociedades, em diferentes épocas ou períodos - não importa quão simples ou sofisticadas as sociedades - sempre existe alguém que pensa, observa e questiona fenômenos, eventos e idéias fazendo as perguntas clássicas: o que? como? e por que? O conhecimento é tão importante que os seres humanos desenvolveram, através dos tempos e da sua própria evolução, sistemas simbólicos e sistemas de notação para expressá-lo mas, principalmente, para preservá-lo.

A música, como modalidade de conhecimento ou como forma de expressão, tem caracterizado uma presença marcante nesse processo histórico de desenvolvimento do conhecimento e da expressão humana. Todavia, a educação musical, isto é, a preocupação com os processos de uma pedagogia musical, com uma aprendizagem adequada a diferentes necessidades e características humanas - respeitando níveis de desenvolvimento biológico, cognitivo e cultural - teve uma trajetória lenta e tortuosa, permeada por preconceitos e crendices.

* Doutor em Educação Musical, Southern Illinois University, USA; Profº. Titular do Departamento de Música do Instituto de Artes da UFRGS; Profº. Orientador do Curso de Pós-Graduação-Mestrado em Música - UFRGS;

A profunda preocupação pedagógica demonstrada pelos filósofos gregos parece não ter sido suficiente para aplacar séculos de dúvida e ignorância. Para os gregos a música estava no mesmo nível hierárquico da filosofia e da matemática.

Nos primórdios da civilização grega a educação se constituía no estudo de música e ginástica (MONROE, 1902, p. 17). Com o desenvolvimento do pensamento grego, a disciplina música foi ampliada passando a incluir poesia e letras. O esquema proposto por Platão como a educação ideal para aqueles que seriam os guardiães do conhecimento e portanto, da sociedade, contemplava um curso completo compatível com níveis que poderiam ser considerados como elementar, secundário e superior. No nível elementar - ginástica, música e letras (gramática) - o estudo desses conteúdos se mantinha até os vinte anos de idade; no nível secundário, cuja duração ia dos vinte aos trinta anos, o estudo abarcava uma visão de ciência: aritmética, geometria, astronomia e música (estudo da proporção dos intervalos do monocórdio em relação aos corpos celestes). O nível superior, dos trinta aos trinta e cinco anos, consistia do estudo de filosofia como uma preparação final para a prática da cidadania na sociedade (BOSANQUET, 1900, p. 12-16). De acordo com Aristóteles, a música tem o poder de influenciar o indivíduo podendo modificar os estados da alma (DAVIDSON, 1892, p. 198-199). Segundo Platão, a música pode introduzir no espírito do ser humano o sentido de ritmo e de harmonia, transcendendo o domínio musical, alcançando equilíbrio e até mesmo perfeição numa relação cósmica (BOSANQUET, 1900, p. 12-16). Para os gregos a música educa, aprofunda e refina as idéias, os sentimentos e as expressões do ser humano. Por esta razão, ela tem presença marcante na formação do jovem, na sua preparação para exercer a cidadania. Está presente no que poderia ser considerada a estrutura curricular nos seus diferentes níveis de formação para uma participação responsável na sociedade, para a capacitação do indivíduo como uma contribuição a sociedade da qual é parte. Esta filosofia pedagógica se perdeu através dos séculos, pontilhando de modo tênue e às vezes de maneira quase herética a lenta e tortuosa trajetória da educação musical no ocidente.

Na história da música ocidental, Guido d'Arezzo (990-1050) foi o primeiro músico e teórico que se destacou pelas suas preocupações e virtudes pedagógicas. Criou vários recursos para o ensino da leitura e da escrita musical. Entre eles o mais conhecido é a mão guidoniana, espécie

de pauta com claves móveis para facilitar a leitura dos intervalos.

Durante a Idade Média, o ensino de música cresceu em importância e alcançou proeminência nas universidades ao lado de disciplinas como aritmética, geometria e astronomia, constituindo com elas a estrutura curricular do Quadrivium. A Igreja Católica demonstrava interesse no estudo de três disciplinas do Quadrivium: aritmética, astronomia e música. O interesse da Igreja foi decisivo no sentido de encorajar o ensino e o estudo da música como uma disciplina teórica no domínio das ciências matemáticas (GÜNTHER, 1887, p. 14).

O advento da Renascença possibilitou o renascimento da outra face da música: a face da expressão, da performance. Esse renascimento recuperou progressivamente o equilíbrio entre a visão teórica e a visão prática, restaurando no ideal grego a dialética da música como ciência e como arte.

A noção de secularidade se intensificou e se alastrou gradativamente gerando uma nova preocupação com a individualidade humana, colocando-a como a força propulsora da ação, da construção e da reconstrução humanas.

O espírito da Reforma se alargou a ponto de insistir na importância e necessidade de se popularizar o ensino da música. Tal insistência teve como resultado a criação de escolas públicas, estendendo assim os benefícios da educação a um número muito maior de indivíduos. Luteranos e calvinistas tiveram participação decisiva nesse processo ao exigir uma educação musical para todas as crianças e jovens, retomando assim o espírito da Grécia antiga. Lutero, na sua Carta aos Conselheiros dos Estados Alemães, recomenda que se coloque num mesmo nível as Humanidades, as Ciências e o estudo da música com ênfase especial para o canto nas escolas (GAINZA, 1964, p. 18-19).

As idéias pedagógicas de Comenius, publicadas na sua Didática Magna, em 1657, se constituem no grande impulso da educação no decorrer do século XVII. Durante o século XVIII, esta preocupação e inquietação pedagógica no campo da música está centrada na pessoa de Rousseau. Rousseau compôs canções para crianças com o objetivo de realizar a sua grande aspiração: difundir e popularizar o ensino da música.

No século XIX, os seguidores de Rousseau - Wilhem, Galin, Chevè - dão à França a liderança européia da pedagogia musical, exercendo influência sobre outros países, impulsionando uma geração de pedagogos

- Hubert, Hortense, Parent, etc. Wilhem, foi o fundador dos orfeões nas escolas francesas e o seu método para ensino do canto foi adotado nos principais países da Europa (CHEVAIS, 1937). Na Inglaterra, Sara Glover desenvolve o Tonic-Solfa, posteriormente é aperfeiçoado por Curwen, que emprega recursos fonômicos. A utilização do Tonic-Solfa, também conhecido como Dó Móvel, representa importante contribuição ao desenvolvimento do canto coral caracterizando um significativo impulso à pedagogia musical (CURWEN, 1903). O Tonic-Solfa chega à Alemanha na forma do Tonika-Do-Lehre, uma adaptação do método de Curwen realizada por Agnes Hundoegger, representando uma importante renovação dos processos metodológicos na prática do canto coral alemão.

Nos Estados Unidos, durante a primeira parte do século XIX, Horace Mann desenvolve a grande cruzada em favor da escola pública, enfatizando o ensino da música e o canto como fundamentos de uma educação que não deve perder de vista o seu conteúdo humano. Mann, com o apoio de Lowell Mason, intensifica os esforços, e Massachusetts passa a ser o primeiro estado americano a adotar o ensino da música nas escolas públicas. Os princípios de Pestalozzi norteiam a pedagogia musical de Mason que tem como referência básica três pontos simples e objetivos: 1) os sons antes dos símbolos; 2) os princípios antes das regras; 3) a prática antes da teoria (CHOSKY, 1986, p.8).

Na Europa, as idéias de Montessori se propagam gerando fortes críticas. Para muitos, é inaceitável a ênfase em material didático adequado ou dirigido para as necessidades específicas e para as expectativas do aluno em detrimento da auto-suficiência do professor. As idéias pedagógicas de Montessori se intensificam sendo aliadas ao conceito de Escola Nova (MONTESSORI, 1918).

Dewey, o seguidor da Escola Nova nos Estados Unidos, desenvolve o método pedagógico que tem como foco a ação, o aprender fazendo. A pedagogia centrada na ação se contrapõe ao formalismo de um ensino impositivo e às vezes quase tirânico onde os interesses da criança jamais são considerados e as suas iniciativas são sempre cerceadas. Na visão de Dewey, a escola é um laboratório onde a criança vivencia experiências reais e de interesse, caracterizando-se como o embrião de experiências futuras. Como laboratório, enfatiza o equilíbrio responsável entre iniciativa e liberdade, mas repudia o caos e o anarquismo educativo.

As idéias da Escola Nova chegaram ao Brasil por volta da primeira

década do século XIX de maneira lenta e quase que sorrateira. Todavia, tornaram-se claras, através do trabalho, da liderança e das publicações de Anísio Teixeira. Tiveram grande impacto na área musical mas entraram em choque com o ensino de música baseado no modelo de conservatório, já bem estabelecido e arraigado no país. Este modelo, que tem como matriz o Conservatório de Paris, oferecia num primeiro momento classes de composição, canto e instrumentos. Posteriormente, com muita discussão e luta, se conseguiu introduzir o curso de história da música. O exemplo mais contundente da rigidez desse modelo é a própria matriz. O Conservatório de Paris atravessou quase um século sem nenhuma alteração na sua estrutura de Cursos.

Num ambiente musical conturbado por idéias e modelos, lenta e paulatinamente foi surgindo o conceito, já distorcido, de educação musical. A primeira distorção ficou por conta da confusão ineficaz e desnecessária entre Iniciação Musical e Musicalização. Para uns, a iniciação musical era para crianças, para outros a musicalização era para jovens e adultos. Outros ainda, criam que a Iniciação Musical poderia ser para crianças, jovens e adultos desde que sem nenhum contato anterior com o estudo de música. As discussões, sem um embasamento científico ou educacional, tornaram-se estéreis e infundáveis. A ainda parca noção de educação musical foi simploriamente reduzida a algum processo de iniciação à música.

Durante o final da década de 20 chegam, em forma de conta gotas, rumores sobre os trabalhos de Dalcroze, suas idéias e sua filosofia. Comentários sobre o método Kodály se misturam e reforçam a onda nacionalista que envolve o país, mas sem nenhuma consequência objetiva visto que falta o embasamento educacional contingenciado pela ausência de hábito da sistematização e do procedimento metodológico.

A noção de psicologia começa a permear algumas escolas de música fora do sistema oficial de ensino. Preocupações com o desenvolvimento da percepção, com aspectos da inteligência musical, com estágios do desenvolvimento do indivíduo, começam a surgir como tímidas referências de caráter informativo. Fala-se sobre, ou menciona-se Piaget. A noção de educação musical começa a se reerguer com a possibilidade de um reencontro com a sua vocação original: os processos de aprendizagem em música, o desenvolvimento da expressividade, a função da música como conhecimento. Um processo rico e complexo, que não se limita a uma

iniciação, mas que se propõe a formar músicos e professores capazes e conscientes desta função.

Chegamos a 1930. A ditadura de Vargas e o Estado Novo, impõem ao país outro modelo francês, importado e implantado por Villa-Lobos: o orfeão. O carisma do compositor, aliado ao "espírito" cívico-patriótico da época estabeleceu durante mais de uma década um modelo musical para as escolas do país. Esse modelo trouxe profundas repercussões que se prolongaram por quase meio século. Gerou graves implicações políticas, imbricamentos históricos que somente agora, muito recentemente, com o distanciamento necessário, estão sendo reavaliados à luz de um procedimento crítico.

Referências Bibliográficas

- BOSANQUET, B. The Education of the Young in the Republic of Plato. Cambridge, 1900.
- CHEVAIS, Maurice. Education musicale de l'enfance. Alphonse Leduc, Paris, 1937.
- CHOSKY, Lois et alii. Teaching Music in the Twentieth Century. Prentice-Hall, New Jersey, 1986.
- CURWEN, J. Spencer. Psychology Applied to music teaching. Curwen & Sons, London, 1903.
- DAVIDSON, Thomas. Aristotle and Ancient Educational Ideals. New York, 1892.
- GAINZA, Violeta H. La Iniciacion Musical del Niño. Ricordi Americana, Buenos Aires, 1964.
- GÜNTHER, S. Geschichte des Mathematischen Unterrichts im Deutschem Mittelalter bis zum Jahre 1525. Berlin, 1887.
- MONTESSORI, Maria. El método de la pedagogia científica. Editorial Araluce, Barcelona, 1918.
- MONROE, P. Source. Book of the History of Education. New York, 1902.

FUNÇÕES E OBJETIVOS DA AULA DE MÚSICA VISTOS E REVISTOS: ATRAVÉS DA LITERATURA DOS ANOS TRINTA

Jusamara Souza*

Introdução

Com a obrigatoriedade da aula de música para todos os níveis em 1931 (Decreto nº 19890 de 11 de abril) e com a ação pedagógica de Villa-Lobos frente à SEMA a partir de 1932, a educação musical no Brasil vive uma decisiva transformação. Surge nessa época uma variedade de modelos e propostas dentro da prática pedagógica musical nas escolas, que estão numa estreita relação com a política educacional nacionalista e autoritária, instaladas pelo regime Vargas. Esse desenvolvimento é interrompido e transformado a partir de 1945, com a chamada fase de redemocratização do país.

O objetivo dessa comunicação é investigar dentro desse desenvolvimento as seguintes questões:

Qual o papel e a função que a educação musical ocupa no sistema educacional brasileiro nos anos 30?, ou mais concretamente,

Quais os objetivos iminentes, específicos, gerais e sócio-políticos contidos nos currículos, instruções, livros didáticos e literatura do período mencionado?

*Doutora pela Universidade de Bremen, Alemanha; Prof^a Assistente do Departamento de Música da Universidade Federal de Uberlândia.

É importante salientar aqui, que esse estudo não tem somente um 'interesse historiográfico'. Ele tem também o sentido de poder ajudar a reconhecer e esclarecer os atuais procedimentos e tendências da educação musical.

Objetivos sócio-políticos

A idéia sobre a função e objetivos da educação musical na literatura dos anos trinta é muito diferenciada e por vezes contraditória. Especialmente são colocados objetivos sócio-políticos muito gerais como educação musical a serviço da coletividade e unidade nacional, formação de uma consciência nacional, o despertar do sentimento de brasilidade ou ainda disciplina social, que no entanto não são em lugar algum claramente definidos mas apenas vagamente descritos.

Assim é por exemplo descrita nas "Instruções e unidades didáticas do ensino de canto orfeônico", editadas pela SEMA, que a aula de música oferecida para todos os níveis escolares e entendida como o ensino do canto orfeônico, deve "incutir o sentimento cívico de disciplina, o senso de solidariedade e de responsabilidade no ambiente escolar". O canto orfeônico tem a finalidade principal de "educar e disciplinar" (VILLA-LOBOS, 1946, p.549).

Além disso, a prática do canto orfeônico deve "estimular o hábito do perfeito convívio coletivo". Outros objetivos são: "desenvolver os fatores essenciais da sensibilidade musical e despertar o amor pela mesma" e possibilitar assim a participação em comemorações, solenidades cívicas, artísticas e religiosas (VILLA-LOBOS, 1946, p.548).

Os objetivos formulados aqui nessas Instruções mostram uma afinidade com as idéias político-ideológicas do regime Vargas, que podem ser identificados em conceitos como "coletividade", "disciplina" e "patriotismo".

VILLA-LOBOS vê o significado do canto coletivo como fundamento de uma educação estética, social e artística, e salienta a necessidade de uma oferta musical para todo o povo brasileiro (VILLA-LOBOS, 1937, p.50). Sobretudo desenvolve um modelo pedagógico, onde o "convívio social através da música" leva à uma convivência coletiva, como ele chama, que na verdade não passa senão a idéia de uma difusa "coletividade popular" (ao estilo da Volksgemeinschaft) da Alemanha dos anos trinta.

Para a formação da 'coletividade' VILLA-LOBOS refere-se especificamente à força socializadora da música. A origem dessa força socializadora estaria na dissolução do indivíduo e a sua subjugação à idéia coletiva:

"... O canto coletivo, com o seu poder de socialização, predispõe o indivíduo a perder no momento necessário a noção egoísta de individualidade excessiva, integrando na comunidade, valorizando no seu espírito a idéia da renúncia e da disciplina ante os imperativos da coletividade social..." (VILLA-LOBOS, 1940, p.10).

Essa idéia é corrigida por VILLA-LOBOS mais tarde (1946). Ele diz que através do canto todos teriam a possibilidade de experimentar em si mesmo a coletividade sem que com isso perca a "personalidade conciente (sic) e livre do indivíduo" podendo assim se preocupar com o "interesse humano geral" (VILLA-LOBOS, 1946, p.559).

Essa valorização da vivência musical coletiva tem as suas bases numa relação irracional com a música, deixando à experiência musical somente um significado emocional. Essa relação com a música a nível puramente emocional leva não raramente ao desprezo ou a subvalorização do fator racional (educativo) no processo de vivência musical.

Se por um lado o canto coletivo (orfeônico) contém a "força socializadora" em si mesmo, por outro ele é propulsor dessa mesma força. Segundo VILLA-LOBOS o canto orfeônico "com seu enorme propulsor de energias cívicas" leva à um processo de identificação com a pátria, no qual o sentimento nacional e "espírito de brasilidade" ou "consciência musical" autenticamente brasileira e um sentimento positivo em relação à nação brasileira se desenvolvem (VILLA-LOBOS, 1940, p.11). O autor entretanto não fornece uma descrição mais próxima do que se entende por "consciência musical".

A função disciplinadora do canto coletivo é também freqüentemente citada: O canto orfeônico "influi, junto aos educandos, no sentido de apontar-lhes espontânea e voluntariamente, a noção de disciplina, não mais imposta sob a rigidez de uma autoridade externa, mas perfeitamente aceita, entendida e desejada" (VILLA-LOBOS, 1937, p.382).

Pode-se dizer que a posição central ocupada pelo canto coletivo justifica-se pela sua utilização como meio para doutrinação e disciplinamento de alunos e conseqüentemente ou ao mesmo tempo de grandes

massas, como será visto nas concentrações orfeônicas.

O repertório adequado que produz essa "força socializadora" seria baseado na canção folclórica e na polifonia.

As canções folclóricas têm grande significação, porque elas armazenam as "características psicológicas raciais" e são "cantos cheios de ressonâncias ancestrais" e por isso rapidamente assimiladas e repetidas pelas crianças." Isso facilita um desenvolvimento contínuo do povo brasileiro para a formação de uma futura nação" (VILLA-LOBOS, 1940, p.36).

A utilização da canção folclórica, que deveria comprovar, atestar a formação do ideal coletivo popular tem também implicações não só pedagógicas e políticas como também sociológicas. A primeira seria a idéia de uma cultura regressiva destruída através da civilização. Por um lado VILLA-LOBOS vê no aumento do consumo musical, em consequência da industrialização e tecnicismo, uma ameaça à arte popular cuja decadência somente poderá ser evitada com a ajuda da música folclórica.

Por outro lado a música folclórica seria um meio de proteção e defesa, um agente imunizador, fator de equilíbrio contra a imposição ou invasão política e cultural.

VILLA-LOBOS escreve que "a consciência (sic) musical da criança não deve ser formada tão somente pelo estudo dos mestres clássicos estrangeiros, mas simultaneamente pela compreensão racional e quase intuitiva das melodias e dos ritmos fornecidos pelo próprio folclore nacional" (VILLA-LOBOS, 1940, p.33).

As reações no círculo da Pedagogia musical à concepção de Villa-Lobos, que nesses anos representa a política cultural oficial, são muito diferentes. Alguns autores tentam se orientar nas idéias villa-lobianas sobre função, objetivo e significado da aula de música.

LELLIS CARDOSO, por exemplo, acredita que a música influencia decisivamente na formação do caráter do indivíduo e assim legitima a aula de música como uma função indispensável principalmente nas escolas públicas. Ele justifica:

"A música evita recalçamento, serve de expansão a estados emotivos e do temperamento que ignoramos possuir: conseqüentemente, equilibra a personalidade, portanto é força de disciplina social. A música na coletividade suaviza os sentimentos humanos, irmana os indivíduos no mesmo afeto e no mesmo ideal" (LELLIS CARDOSO, 1937, p.352).

Com a valorização do fazer coletivo e da vivência musical que não seja dirigido ao conhecimento, o autor reduz a percepção da música ao nível de comunicação e não de conhecimento. LELLIS CARDOSO delega ainda à disciplina Música um papel político importante, onde o canto coletivo, semelhante à Villa-Lobos, deveria harmonizar as diferenças sociais. LELLIS CARDOSO escreve:

"As crianças necessitam da música. É preciso que juntas entoem, ao mesmo tempo e a uma só voz, hinos (sic) e canções; esquecendo as desigualdades de condições e pulsando o mesmo ritmo (sic) que lhes domina a alma "(LELLIS CARDOSO, 1937, p.352).

A tendência de eliminar o sujeito em função do coletivo, numa relação com a música basicamente emocional, contidas nessa citação, resulta, normalmente numa perigosa direção, como o fascismo objetivamente e sistematicamente utilizou.

Para ilustrar essa tendência uma outra citação de Roquette PINTO de 1931:

"Todos os povos fortes devem saber cantar em cântico... O canto coral fortalece corpo e espírito. Amplia o fôlego dos fracos, disciplina suavemente os impacientes e os tardios. A massa coral é um símbolo da sociedade moderna, em que os interesses humanos se confundem. Todos nela figuram: velhos, moços, crianças, homens, mulheres, operários, camponeses, soldados, sábios, poetas e artistas... O canto orfeônico praticado na infância e propagado pelas crianças nos lares, dará gerações renovadas na disciplina dos hábitos da vida social, homens e mulheres que saibam pelo bem da terra, cantando trabalhar, e por ela, cantando, dar a vida "(PINTO apud VILLA-LOBOS, 1937, p.372).

Outros objetivos

Enquanto que as linhas até aqui investigadas podem ser resumidas mais como objetivos sócio-políticos, outros pedagogos, como SÁ PEREIRA e FAGUNDES, tentam colocar novos acentos. Eles vêem na educação musical outros objetivos, que poderiam ser classificados de específicos.

Esses autores defendem uma educação para a música, quer dizer, a música como um objetivo em si mesma e não como um meio. Na opinião de SÁ PEREIRA a aula de música nas escolas primárias, cujo conteúdo se resume ao canto de canções folclóricas e hinos patrióticos, tem muito pouco ou nenhum valor (SÁ PEREIRA, 1937, p.130). Aqui o autor faz uma crítica ao programa oficial e respectivamente à concepção pedagógica de Villa-Lobos. É interessante notar, que essa crítica é publicada já na época do Estado Novo. Isso indica que é possível para os educadores musicais uma forma de discussão, ou seja, os autores não são obrigados a seguir a orientação cívico-política e a retórica nacionalista-ufanista de propaganda da ditadura do Estado Novo.

No conceito de SÁ PEREIRA o acento racista-chauvinista ou a educação cívica através da música não tem nenhum significado. SÁ PEREIRA concebe uma aula de música que seja baseada mais em conceitos musicais específicos, como por exemplo a educação auditiva, e que funcione assim como uma preparação para a educação musical nas escolas de música.

Essa idéia - influenciada por Dalcroze - é também compartilhada por outros autores (CORTE REAL, 1934, p.221 e LELLIS CARDOSO, 1937, p.351).

Alguns objetivos pedagógicos gerais são tirados da tradição clássica, como por exemplo Platão. CORTE REAL escreve, que a música nas escolas "pela sua força plasmadora e cultural" e "pela posição que representa nos conhecimentos geraes (sic) impostos aos povos, pela civilização" contém um alto elemento educacional (1934, p.218).

Outros fundamentos para a legitimação da aula de música são encontrados em FAGUNDES. Segundo essa autora a aula de música amplia as possibilidades de expressão das crianças e ajuda a desenvolver o seu "poder criador". Além disso a autora destaca o significado da música como ajuda terapêutica para excitações nervosas e psicoses (FAGUNDES, 1946, p.223).

Na tentativa de fundamentar a educação musical com bases mais científicas os pedagogos dedicam uma especial atenção à questão da metodologia.

Em 1934 PELAFSKY sugere uma reorganização do ensino de música nas escolas primárias e secundárias "sob bases mais racionais (sic)", "sob prisma mais sério, de mais eficiência(!) e não nos "moldes relaxados actuais

(sic)" (15). O autor diferencia ainda os conceitos de "Educação musical" e "Instrução musical". A educação musical seria destinada especialmente à educação coletiva musical do povo, enquanto que a instrução musical seria ministrada nos institutos e conservatórios. (ibid.)

Segunda LACOMBE tem acontecido nos últimos anos uma discussão intensa ("renovação animadora") na metodologia geral, a qual influencia positivamente a área de música. A autora apresenta em seu artigo "A iniciação do ensino de música" (1934), um breve resumo e análise dos principais métodos contemporâneos. O artigo se refere aos métodos de Dalcroze, Chassevant, Perlasca, Agazzi, White bem como ao de Cremers e Hamaide. LACOMBE faz ainda algumas considerações críticas sobre a possibilidade de adaptação desses modelos no Brasil (135).

A orientação de métodos de ensino em diferentes condições de aprendizagem e pré-experiências (vivências musicais) assim como nível de desenvolvimento sensório-motor é também destacado por NICOLAU DOS SANTOS:

"O bom professor tem que observar a faculdade receptiva de música, o poder de abstração, e inquirir da soma de conhecimento, já ou não adquiridos pelos que aprendem, mui especialmente, em se tratando de música. ...Essas circunstâncias preliminares e concorrentes facilitam e abreviam a forma de processo: as lacunas exigem novo processo de forma a ser aplicada conforme a idade, o grau de adiantamento, raciocínio e faculdades requeridas para perfeita aprendizagem em maior ou menor tempo de estudo" (1938, 61).

GUASPARI destaca a necessidade de racionalizar o ensino de música e salienta a importância da atividade lúdica para crianças na primeira idade (GUASPARI, 1938, p.15).

Também para LORENZO FERNANDEZ a aula de música deve se orientar no princípio do contato com os fenômenos físicos da natureza e observação dos mesmos, assim como na experiência musical anterior dos alunos. Aqui o autor se refere ao trabalho pedagógico de Décroly (LORENZO FERNANDEZ, 1938, p.27).

Esse acentuado interesse por questões metodológicas pode ser explicado pela forte influência que a discussão músico-pedagógica dos

anos trinta no Brasil sofre da ideologia norte-americana e seus modelos pedagógicos, assim como das reformas educacionais européias.

Essa tentativa de organizar a educação musical sob bases mais científicas levam os educadores musicais a uma discussão e utilização de métodos estrangeiros.

No entanto a freqüente falta de traduções dos escritos músico-pedagógicos originais faz com que esses modelos sejam conhecidos somente numa forma reduzida. Interessante também notar a falta de reflexão e inclusão do meio social, sobre problemas políticos e a mistura de pólos opostos. Em outras palavras, a situação concreta, a posição social e as suas estruturas econômicas dominantes brasileiras são muito pouco refletidas.

Outro problema decorrente deste processo é o ecletismo. Sá Pereira (1937) por exemplo tenta percorrer novos caminhos na educação musical básica, onde utiliza teorias e conceitos da Psicologia aplicada (GIESE e MUENSTERBERG), da Escola Nova (DEWEY e CLAPARÉDE) e da Rítmica (DALCROZE).

Nessa tentativa de discutir a Educação musical a nível científico, entra também a questão do que seja método.

NICOLAU dos SANTOS diferencia 'método' de 'processo' de ensino da seguinte forma: método é a sistematização e organização do conjunto das relações de uma disciplina para o seu entendimento enquanto que o processo "trata de aplicação, diretamente relacionado com o conteúdo", com o que vai aprender (NICOLAU dos SANTOS, 1938, p.61).

Aqui NICOLAU dos SANTOS menciona a interdependência do objetivo com a metodologia utilizada. Além disso o autor é da opinião, de que método de ensino é somente uma espécie de instrumental na mão do professor. Sobre isso ele escreve:

"A eficácia do método não reside virtualmente no compêndio de regras coligidas e articuladas, mas no processo individual e capacidade pedagógica do mestre que as desenvolve e exercita" (NICOLAU dos SANTOS, 1938, p.61).

Assim é colocado para o professor uma nova função, ou seja, a de descobridor e criador de processos músico-pedagógicos. Nesse processo o professor traria quase que sozinho a responsabilidade de sucesso ou

insucesso no desenvolvimento de uma aula.

Os aspectos acima citados (orientação dos métodos de ensino em diferentes condições de aprendizagem, pré-experiência e fases do desenvolvimento) significariam para NICOLAU dos SANTOS, que o professor de música teria que desenvolver um repertório específico para cada situação. (ibid.)

A prática, porém, mostra que essas concepções cientificamente mais fundamentadas são problemáticas de serem realizadas.

Segundo GUASPARI apresenta-se muita resistência contra "novos sistemas pedagógicos" em música. Ela escreve que "apesar das inovações introduzidas no ensino teórico de música, quase em toda a parte prevalecem processos antiquados, em completo desacordo com as exigências do espírito infantil" (GUASPARI, 1938, p.16).

Resumo

As idéias aqui apresentadas sobre a função e objetivos da aula de música, algumas posições até certo ponto surpreendentemente modernas, demonstram as contradições e pluralismo em relação às concepções músico-educacionais no Brasil entre 1930-45.

Uma das contradições básicas se resume na questão do significado de coletividade e indivíduo na educação musical.

De um lado a supervalorização ou a absolutização do coletivo como base e objetivos de uma educação musical que apresenta os seguintes pontos críticos:

a) o alto teor de irracionalismo, levando à supervalorização da educação emocional e conseqüentemente o abandono ou desprezo pelo racional.

b) o acento fascista que contém o conceito de 'coletivo' na maioria das vezes.

c) a função objetiva e clara da educação musical de camuflar as diferenças sociais.

Por outro lado a pedagogia renovadora do início do século, tendo a criança como ponto de partida, que acredita que todo fator decisivo no desenvolvimento do ser, do indivíduo possa ser pré-determinado.

A solução desse conflito poderia estar na busca pela Educação musical de uma relação equilibrada entre indivíduo e coletivo, evitando o

desaparecimento do indivíduo em função da 'massa' ou levando em conta a tensão entre o ser e a vontade individual de um lado e o coletivo de outro.

A discussão sobre objetivos e funções da educação musical na década de trinta deixa finalmente antever, que não seja só, como já foi colocado no início, de interesse histórico. Muitos aspectos e problemas da atualidade poderão assim ser explicados.

Referências Bibliográficas

- CORTE REAL, A. A música nas escolas do Rio Grande do Sul Revista Brasileira de Música, Rio de Janeiro, V.1, n.9, 1934 p.218-23.
- FAGUNDES, H.G. Novas bases para o aprendizado musical infantil. Boletim Latino Americano de Música, Rio de Janeiro, v.6, n.4, 1946. p. 213-23
- GUASPARI, S. Motivação duma tentativa de iniciação musical. Revista brasileira de música, Rio de Janeiro, n.5, 1938. p. 5-22.
- LACOMBE, L.J. O A iniciação do ensino da música. Revista Brasileira de Música, Rio de Janeiro, v.1, n.6, 1934. p. 135-42.
- LELLIS CARDOSO, J. A psicologia da música e a sua aplicação no meio escolar. Boletim Latino Americano de Música, Lima, V.3, n.4, 1937. p. 351-64.
- LORENZO FERNANDEZ, O. O Canto coral nas escolas. Revista Brasileira de Música, Rio de Janeiro, v.2, n.6, 1938. p. 25-35.
- NICOLAU dos SANTOS, B. A rítmica no ensino escolar. Revista Brasileira de Música, Rio de Janeiro, n.3, 1938. p. 60-68.
- PELAFSKY, I. O Ensino da música em São Paulo, Revista Brasileira de Música, Rio de Janeiro, v.1, n.3, 1934. p. 14-15.
- SÁ PEREIRA, A. Psicotécnica do ensino elementar da música. Rio de Janeiro, 1937.
- VILLA-LOBOS, H. Las actividades de la S.E.M.A. de 1932 a 1936. Boletim Latino Americano de Música, Lima, v.3, n.4, 1937. p. 369-405.
- : A música nacionalista no governo Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1940.
- : Educação musical. Boletim Latino Americano de Música, Lima, v.6, n.4, 1946. p. 495-588.

ASPECTOS EDUCACIONAIS DO MOVIMENTO MÚSICA VIVA

Carlos Kater*

A criação das bases do movimento Música Viva no Brasil se deu, por obra de H.J. Koellreutter, no Rio de Janeiro, a partir de 1938, com as atividades concretas iniciando-se logo no ano seguinte.

O movimento paulista, por sua vez, foi fundado apenas em 1944 e, apesar de possuir a mesma orientação do movimento carioca, demonstrou características bastante particulares.

Partes de um mesmo todo, ambos os movimentos sofreram um decisivo cisma em dezembro de 1950 - com a publicação da "Carta Aberta aos Músicos e Críticos do Brasil", assinada por Camargo Guarnieri -, datando de 1952 a última notícia a respeito de suas atividades.¹

Ao longo portanto de toda a década de 40, vemos desenvolver-se, nos dois mais significativos pólos culturais brasileiros, um movimento pioneiro de renovação musical, erigido sobre o tripé: formação (educação) - criação - divulgação.

*Compositor e Musicólogo; Doutor pela Universidade de Paris IV - Sorbone; Profº. da Escola de Música de Universidade Federal de Minas Gerais; Coordenador do NAPq (Núcleo de Apoio à Pesquisa) da Escola de Música da UFMG

¹ Para um estudo amplo da história, características e atividades do movimento Música Viva, ver: KATER, Carlos. *H.J. Koellreutter e a Música Viva, movimentos em direção à modernidade*. Belo Horizonte: 1991.

Podemos distinguir três fases na evolução do Música Viva, cada qual correspondendo a momentos ideológicos relativamente distintos. Tal distinção serve para nos explicar a natureza de posturas adotadas por seus principais representantes e que se refletiram diretamente no percurso do movimento, tanto do ponto de vista histórico quanto estético. Isto porém em quase nada descaracteriza o impulso educacional que impregnou marcadamente o conjunto das atividades desenvolvidas.

Tendo em vista uma compreensão mais direta das principais referências que o nortearam do ponto de vista educativo, recorrerei aqui à uma "declaração de intenções", formulada num documento até o presente inédito e desconhecido pela comunidade musicológica.² Trata-se do "Manifesto 1945", que embora portando a assinatura do Grupo Música Viva, foi, ao que parece, concebido e redigido por Koellreutter. Nesse texto são expressas com transparência as metas fundamentais visadas naquele preciso momento e que, mesmo com as modificações posteriormente imprimidas no rumo do movimento, não alteraram em substância o que nele se postula. Ao contrário, uma linha relativamente coerente e progressivamente mais incorporada desde aqui se desenhará.

"Manifesto 1945", excertos do capítulo "Da educação artística, de uma mentalidade nova, de um novo estilo":³

"Colocamos acima de tudo a educação, considerando-a a base para qualquer evolução no terreno artístico e para a formação de um nível alto coletivo.

Educamos na mística do 'ego', no conceito da individualidade, fomos preparados para viver numa organização social decadente. Resulta dessa educação um nível coletivo baixo com apenas alguns valores individuais, que se distanciam cada vez mais da compreensão da maioria, segregando-se em elites prejudiciais à coletividade e à evolução da humanidade.

Combateremos portanto a educação que visa a formação de tais elites e exigimos em primeiro lugar uma educação que vise um nível alto coletivo, condição essencial a toda evolução que permita a massa compreender as

² Um exemplar datilografado em 7 páginas, contendo anotações a lápis, realizadas por Koellreutter (provavelmente em razão de re-utilizações posteriores), foi por mim localizado no acervo pessoal de Gení Marcondes em 1989/90. Não há absolutamente nenhuma menção à ele na bibliografia especializada até o momento.

³ Para a íntegra desse documento, ver: KATER, C. Op. cit., "Anexo II", pp. 168-173.

manifestações do espírito humano.⁴

A técnica desenvolveu tremendamente as possibilidades de divulgação das manifestações do espírito humano. Muitas vezes, porém, a técnica foi além das possibilidades de assimilação do homem, porque a educação não se desenvolveu paralelamente.

A verdadeira finalidade dos meios técnicos de divulgação é a instrução.

No entanto, esses meios - rádio, cinema, gravação, imprensa - apesar de constituírem uma magnífica oportunidade para os autores e executantes atingirem as grandes massas, e para a massa de tomar contato com a criação contemporânea, 'atrasam' a divulgação das manifestações do espírito humano, voluntária ou involuntariamente. Resulta disso uma distorção, pois que: a massa tem aproveitamento muito menor do que realmente poderia ter, se nesses meios de divulgação tivessem uma orientação mais justa e lógica; e a coletividade continua ignorantemente instruída.

O povo, principalmente pela crescente utilização dos meios mecânicos de difusão, formidáveis conquistas da ciência, absorve indistintamente ensinamentos bons e medíocres, e, não tendo ainda desenvolvido o espírito de seleção e critério, forma uma mentalidade caótica.

Um dos resultados dessa mentalidade é a atitude do povo em geral, para com as manifestações do espírito humano - particularmente para as artes -, a atitude de indiferença.

Tal atitude é resultante da facilidade de conhecer sem esforço uma obra musical, torcendo-se simplesmente um botão de rádio ou tocando-se um disco e da ausência de qualquer dispêndio de energia, pois na música, mais do que em qualquer outra arte, a compreensão só é possível pelo esforço ativo. A recepção passiva não basta e produz junto com a falta de critério na seleção de programas radiofônicos, a apatia completa da massa, em lugar de produzir amor e compreensão pela arte.⁵

Em face dessa situação consideramos essencial para o ensino musical:

1. educar a coletividade utilizando as inovações técnicas a fim de que

⁴ Para melhor apreciarmos esta colocação, vale lembrar aqui o significado da função social do compositor, expresso por Koellreutter em outros textos da época: "O artista-criador é o arquiteto do espírito humano".

⁵ Villa-Lobos chegou também a dividir pontos de vista semelhantes sobre este mesmo assunto.

ela se torne capaz de selecionar e julgar o que de melhor se adapta à personalidade de cada um dentro das necessidades da coletividade;

2. combater o ensino baseado em opiniões pré-estabelecidas e preconceitos aceitos como dogmas;

3. reorganizar os meios de difusão cultural.

Exigimos maior critério na organização dos programas e a substituição de uma grande parte de irradiações de gravações por recitais de música sinfônica e de câmara, a fim de que o músico profissional não continue prejudicado.

Vivendo no primado do social, devemos socializar em primeiro lugar as manifestações mais elevadas do espírito humano e fazer com que essas deixem de ser apanágio de uma certa classe para pertencer (para tornarem-se bem comum) a toda a coletividade.

O povo educado por convenções doutrinárias e acadêmicas, prejudiciais à evolução cultural, não conseguirá compreender as manifestações do espírito humano.

Afastando-se o público da criação contemporânea, esta tornou-se privativa de um certo grupo de pessoas privilegiadas.

Por isso, exigimos a substituição de convenções, sancionadas pela lei do mínimo esforço, por leis baseadas em fundamentos científicos-físico-acústicos - a fim de que a força criadora se possa desenvolver livre e seguramente, independente de preconceitos estéticos.

Consideramos essencial a substituição do individualismo e do exclusivismo pelo coletivismo em música, preconizamos para o ensino musical as formas coletivas do ensino: canto orfeônico e conjunto instrumental.

Preconizamos a realização de cursos coletivos e de congressos de classe.

Lutaremos pela destruição do 'l'art pour l'art', a serviço de um virtuosismo exagerado, sinal de decadência artística, substituindo-o pelo lema 'a arte pelo útil' e pelo músico que sirva a obra. [...]

Combateremos a confusão de valores estabelecida pela ignorância e pelo partidarismo.

Preconizamos um novo estilo em música, anti-formalista, claro e vigoroso [...]

Preconizamos um estilo elementar e primitivista, porque somos 'necessariamente' primitivos, filhos de uma nacionalidade que se afirma e de um tempo que está principiando.

Preconizamos a criação de formas novas que correspondam à exigência do coletivismo, como o oratório, com a participação ativa da massa, do público espectador, a renovação do teatro musical pela tragédia coral ...".⁶

As concepções de arte, música e sociedade, em contínuo estabelecimento pelo Música Viva, refletem-se aqui num perfil nitidamente combativo e de acordo com o compromisso ideológico do grupo. Delas ressaltam os pontos essenciais que caracterizam a orientação do movimento em relação a seu desempenho educativo:

1. privilégio da criação musical - por um lado, através do estudo e apresentação de obras (em especial da contemporânea, mas ainda do "novo" de todas as épocas), difundidos, o mais extensamente possível, mediante edição de boletins, audições comentadas e rádio-difusão; por outro, quando da formação musical, através do estímulo da prática criativa desde a fase inicial de aprendizagem;

2. importância da função social do criador contemporâneo - em decorrência portanto, dedicação prioritária à formação de compositores e favorecimento de seu trabalho, uma vez que a eles competiria a missão de, não meramente representar o estágio de evolução da sociedade de sua época, mas além, participar ativamente do processo de transformação da realidade vigente;

3. questão do coletivo - por um lado o aproveitamento dos recursos oferecidos naquele preciso momento (mídias) para a ativação e desenvolvimento do amplo potencial coletivo, difundindo os conhecimentos afetos à música enquanto criação de uma época e recobrando aspectos técnico-composicionais, estéticos e históricos; por outro, a superação do primado do individual pelo do social, instaurando-se o sentido coletivista da música e por consequência legitimando historicamente a existência do Música Viva enquanto movimento e grupo de compositores;

4. contemporaneidade e renovação (no amplo sentido do termo, abarcando múltiplos aspectos), implicando na atualização de conteúdos, meios e desempenhos: tentativa de conjugação de novas possibilidades estéticas e de função da arte e do artista com uma realidade nova, intensa

⁶ É flagrante, nesses dois últimos parágrafos, a influência do pensamento de Mário de Andrade sobre as idéias de Koellreutter.

e continuamente transformada.

A fim de ilustrar este último aspecto, parece-me oportuno lembrar aqui a participação direta do Música Viva na recém-instalada Universidade do Povo (RJ, 29/03/1946). Esboçando um projeto de atuação pedagógica regular, quando da criação de sua Seção de Música (19/07/1948), é inaugurada uma forma inédita de ensino musical, seja pela clientela visada seja pelo programa proposto. Suas atividades compreenderam organização de conjuntos populares (com repertório abarcando tanto música "elevada" quanto popular), divulgação da cultura musical (através de concertos, recitais, conferências e debates), cursos básicos de teoria e instrumentos e formação de copistas.⁷

Concretiza-se assim, parcialmente que seja, a viva preocupação de conferir substância ideológica às realizações não apenas usualmente consideradas musicais, mas também decorrentes de esforços dirigidos à outras áreas, como resultado coerente do posicionamento político-social adotado.

Das atividades

Abrangendo uma larga gama de naturezas, as atividades do Música Viva compreenderam séries de audições, concertos e recitais, publicação de boletins e de partituras, realização de cursos, conferências e emissões radiofônicas.

Embora nosso enfoque aqui vá se restringir apenas a algumas delas, no seu conjunto porém todas as atividades subordinaram-se a uma intenção marcadamente didático-pedagógica (predominante aliás na própria trajetória individual desenvolvida por Koellreutter).

A difusão de criações musicais, especialmente das contemporâneas, tanto internacionais quanto brasileiras, constituíram-se num recurso básico para atingir a meta fundamental de renovação pretendida: a criação e a instalação de uma modernidade musical no Brasil e conseqüente revitalização cultural do ambiente da época.

São porém, deste um primeiro instante, as apresentações musicais

⁷ Cf. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 17/07/1947. Para maiores comentários sobre os engajamentos do Música Viva, ver: KATER, C.. Op.cit., Cap.3 - "Engajamentos & Rupturas", pp. 79-96.

que se colocarão como suporte básico de divulgação, ao mesmo tempo em que propiciarão recuperar as condições - e mesmo uma das principais finalidades - de um fazer musical, cujo circuito (compositor, obra, intérprete, público) se encontrava na época desatualizado e fracamente articulado.

"Divulgar o compositor e sua obra, principalmente a contemporânea", diferencia o Música Viva das sociedades musicais de seu tempo, que, como afirmou o líder do movimento, "realçavam o virtuose e o concerto".⁸

Audições e concertos

Algumas características relativas às apresentações merecem comentário. Tendo por objetivo a formação musical e cultural, foram levadas a cabo apresentações particulares, de reduzido porte pelo efetivo musical requerido e pela expectativa de platéia (significação provável das "audições" pelo movimento carioca).

Para o movimento paulista, o termo "audição" correspondeu a reuniões musicais, tendo por base gravações em discos. Eram quase sempre dedicadas à música contemporânea e acompanhadas de palestras ou comentários genéricos relativos à gravação, compositor e/ou obra enfocada. Elas ocorreram tanto de forma privada, na residência de integrantes do movimento, quanto publicamente, na maioria das vezes no Museu de Arte, onde chegaram a se fixar com aparente regularidade, sob o título "Segunda-feira Musical".

Para se ter uma idéia um pouco mais precisa do que foram essas "audições", em particular da variedade e da atualidade dos temas abordados, citamos a título de exemplo:

- "Bartók", com palestra de Jorge Wilhelm
- "Compositores Brasileiros Contemporâneos" (Guarnieri, Mignone, Villa-Lobos, Eunice Katunda), palestra de E. Katunda
- "Prokofieff", palestra de Roberto Schnorrenberg

⁸ Cf. Boletim Música Viva, nº 7/8, 1941, p. 1. É oportuno aqui sugerir a re-leitura de "O Banquete", de Mário de Andrade, que esclarece, numa farta e poética discussão, sobre essa e outras problemáticas correlatas, notadamente através das falas dos personagens Janjão e Slomara Ponga, dignos porta-vozes da situação do compositor e do virtuose da época.

- "Obras Contemporâneas Tonais" (Vaughan-Williams, Honegger, Stravinsky), comentários de R. Schnorrenberg
- "Música Popular Norte-americana" (Duke Ellington, C. Basie, L. Armstrong), comentários de E. Katunda

Entretanto, seja para as "audições" seja para os "concertos" - estes de maior porte e com maior afluência de público -, era possível a repetição de obras, na tentativa de assegurar sua compreensão, uma vez que em parte significativa elas consistiram de estréias.

Paralelamente aos "concertos" e "audições" comentadas, realizaram-se muitas conferências ("Tendências da Música Contemporânea", por Koellreutter, "Música e Cinema", por Alvaro Bittencourt, por exemplo) e cursos seriados, dedicados a amadores e iniciantes, propondo sempre a discussão sobre temas de atualidade, como "Evolução das formas" e "Música e Sociedade, uma análise social da história da música", ministrados respectivamente por R. Schnorrenberg e J. Wilhelm.

Tais atividades cumpriram uma função determinante na formação de inúmeros jovens musicistas, oferecendo-se praticamente como a única alternativa, no meio acanhado da época, para a reflexão estética e conseqüente ampliação e atualização de horizontes. Disseminaram, entre amadores, iniciantes e profissionais da música, o moderno de várias épocas, o contemporâneo internacional, latino-americano e, em especial, brasileiro.

Vale ressaltar ainda, o aspecto educativo implícito nas apresentações públicas de peças de compositores iniciantes em meio a obras de músicos consagrados do movimento: Minita Mantero, Nininha Gregori, Heitor Alimonda, Cornélio Hauer, Walter Elsas e, num dado momento, Edino Krieger, entre muitos outros, ao lado de Santoro, Guerra Peixe, Katunda e Koellreutter.

O desejo não apenas de divulgar mas de tornar largamente conhecidas as produções musicais modernas, apresentando ao público as características e discutindo problemáticas das diferentes tendências da linguagem contemporânea, levará ainda o movimento paulista a criar ciclos de audições experimentais.

Apresentações didáticas por natureza, as obras eram aí inicialmente analisadas e em seguida interpretadas, "... podendo ser repetidas parcial ou integralmente" (como figura de forma reiterada nos programas com obras contemporâneas). Comportavam também explanação e, ao final,

debate público sobre os problemas estéticos envolvidos, tema aliás sempre muito caro a Koellreutter.

"Ludus Tonalis" (1942) de Hindemith, "Duo 1946" de Gaya, "Microcosmos" (1940) de Bartók, "Duo para flauta e piano" (1944) de Guerra Peixe, "Sonata para piano" (1925) de Stravinsky, ilustram algumas das obras introduzidas na época pelas audições experimentais durante 1947 e 48.

Emissões radiofônicas

A série de programas "Música Viva" poderia por si só representar uma das mais originais e bem realizadas estratégias educacionais levadas a cabo entre nós.

Transmitida pela PRA-2, Rádio Ministério da Educação e Saúde do Rio de Janeiro, ela foi iniciada a 13/Maio/1944, tendo sua emissão inaugural constado exclusivamente de obras brasileiras contemporâneas: "Invenção" de Guerra Peixe, "Dois Improvisos" de Guarnieri, "Sonata para violoncelo e piano" de Santoro e "Choros nº 2" de Villa-Lobos. Em seu segundo programa era já oferecido o texto integral de uma das mais representativas obras expressionistas, "Pierrot Lunaire", de A. Schoenberg.

Foram então irradiados semanalmente, de forma alternada, programas com música ao vivo e gravações, contando os primeiros com a participação de membros do Música Viva e de diversos artistas convidados, intérpretes, em sua maioria, que desde aqui solidificaram sua experiência, projetando-se no ambiente musical da época.

Egydio de Castro e Silva, Claudio Santoro, Guerra Peixe, Mirella Vita, Koellreutter, Aldo Parisot, João Breitinger, Edino Krieger, Oriano de Almeida, Esteban Eitler, Jaioleno dos Santos, Marcos Nissenson, Santino Parpinelli, Loris Monteiro, Gení Marcondes, Eunice Katunda, Lidia e Heitor Alimonda estão entre os principais participantes do Música Viva que tomaram parte das programações, na qualidade de intérprete.

De fato não apenas a modernidade mas várias épocas se viram representadas e comentadas nos programas. Foram criados diversos ciclos, entre os quais "E a música esteve sempre presente", "Antologia de música antiga", "Estilos Musicais" (versando sobre o Gótico, Renascença e Barroco). A importância atribuída à produção musical do século XX e à

contemporaneidade no entanto, transparece sempre vívida nas séries "Obras primas de nossa época", "Obras primas da música contemporânea" e "Música de nosso tempo".

Levaram-se ao ar também "audições especiais", dedicadas a compositores específicos, como Ernst Krenek, Manuel de Falla, S. Prokofieff, B. Bartók, P. Hindemith, H. Villa-Lobos, Esteban Eitler, I. Stravinsky, compositores do grupo "Renovación" de Buenos Aires, C. Santoro, C. Guerra Peixe, Edino Krieger e Roberto Schnorrenberg, entre muitos outros.

Permeados por forte cunho didático, muitos dos programas radiofônicos fizeram recurso ainda à uma forma particular de apresentação. A simulação de diálogo entre mestre e discípulo, por exemplo, aparece com alguma freqüência. Num deles, o estudo dos princípios básicos da composição dodecafônica, com ilustrações diretas realizadas ao piano, é particularmente digno de nota, na medida em que representa o esforço educacional do Música Viva ao buscar tornar acessível e compreensível, à um vasto público, características compositivas -técnicas e estilísticas- da produção musical mais recente.

Gení Marcondes⁹ é a única a figurar de maneira regular nos anúncios de conferências e cursos, relativos à educação musical (infantil, em particular). Ela foi a responsável por uma série de transmissões intitulada "Apreciação Musical", onde, sob forma dialogal entre ela ("Dona Gení") e uma criança, eram apresentados e estudados temas centrais da música (formas, estruturas, estilos e compositores de diferentes períodos históricos). De maneira também dialogal, porém entre personagens livremente criados, foi levada ao ar uma série didática complementar dedicada ao público infanto-juvenil - intitulada "O Mundo da Música"-, onde se trataram coloquialmente vários tópicos, entre os quais os "Novos Instrumentos" (10º capítulo), programa versando sobre a história do violino, seus principais fabricantes, intérpretes, etc.. Na transmissão de 19/Maio/1945, da série Música Viva, foi apresentado um programa intitulado "Música para Crianças", com obras de Prokofieff, Guerra Peixe e Camargo Guarnieri (com Edy Campos de Oliveira ao piano), evidenciando-se assim o empenho do movimento em instruir não apenas a formação musical técnica, mas

⁹ Gení Marcondes - pianista e pedagoga - embora participante ativa do movimento, é praticamente ignorada na bibliografia existente, exceção feita a: NEVES, José Maria. *Música Contemporânea Brasileira*.

também cultural, para um público de todas as idades.¹⁰

À guisa de conclusão

De certo a contribuição educacional proporcionada pelo Música Viva não se circunscreveu à um método de aprendizagem musical original e específico, nos moldes daqueles contemporâneos que ainda hoje correntemente se praticam no país. Caracterizou-se sim pela importância atribuída à prática do contemporâneo, seja ao nível interpretativo seja, em especial, ao exercício da criação, portanto, e numa primeira instância, pelo privilégio do "experimentar" sobre o "saber" institucionalizado.¹¹

Demonstrando no entanto sua meta mais arrojada ao projetar a questão formacional no bojo de um amplo movimento - cujo principal objetivo referiu-se, como mencionamos, à renovação da realidade artístico-musical brasileira -, associou esse "experimentar-fazer" ao "saber", buscando ainda ampliar a competência do músico também para o "agir" (o que se deu, até por volta de 1949, com relativo sucesso).

Do ponto de vista estrito das intenções educacionais que crivaram o movimento - e após a trajetória individual de H.J. Koellreutter -, podemos considerá-las mais afins àquilo que hoje denominamos "animação sócio-musical) - ou cultural -, do que a um método pedagógico-musical propriamente dito.

Nesse sentido espelha-se uma grande semelhança entre as iniciativas de Villa-Lobos e de Koellreutter.

As particularidades metodológicas específicas intrínsecas às realizações do primeiro se mostram tênues e com pouca sistematização. Ainda, vários dos recursos de que lançou mão, muito embora tenham resultado numa fatura original, são de fato empréstimos adaptados à força de uma realidade artístico-cultural híbrida.

¹⁰ Todas as informações relativas às emissões radiofônicas veiculadas aqui apóiam-se em documentação específica, constituída por 90 roteiros de programa, referentes ao período 1946-50. Este material foi por mim localizado, reunido e classificado entre 1989 e 91, e, ao que consta, jamais consultado anteriormente por nenhum outro estudioso.

¹¹ Como o grupo tanto reiterou em formulação de maior amplitude: "Idéias são mais fortes do que preconceitos", ver, entre outros documentos, "Manifesto 1944" e vinhetas dos programas radiofônicos.

Deixando-se de lado determinadas estratégias felizes, porém relativamente avulsas - como me parece ser o caso de alguns "efeitos orfeônicos" e peças didático-musicais -, a originalidade de Villa-Lobos residiu em sua contribuição do ponto de vista da dinamização social através da música.

Sob esse aspecto particular as iniciativas de Villa-Lobos e de Koellreutter podem então ser conectadas, e - muito embora a alguns soe desconexo - considerarmos, sob esse prisma específico, o segundo como o mais legítimo continuador do primeiro.

Isto porque, o que de certa forma se buscou, desde a fundação do Música Viva brasileiro, foi justamente o "sentido coletivista da música", a redefinição funcional desta e do músico junto à sociedade, bem como - e, num certo sentido, por conseqüência - a dinamização sócio-cultural.

Esta foi, a meu ver, a principal meta visada por Koellreutter na longa empresa educacional por ele desenvolvida a partir de 1950 e já completamente dissociada do Música Viva.

Se como sentenciou um incansável crítico da época, "Nunca nenhuma guerra é oportuna no terreno da arte, a não ser contra o marasmo e a mediocridade" (e poderíamos acrescentar nesse terreno também a educação), não foram outros os objetivos originais perseguidos por Koellreutter com a criação do Música Viva ou após dos "Cursos Internacionais de Férias Pró-Arte" (Teresópolis/RJ, 1950), "Escola Livre de Música" (São Paulo, 1952), "Seminários Internacionais de Música" e "Seminários Livres de Música" (Salvador, 1954), "Schola Cantorum", entre muitos outros organismos e atividades que se seguiram, tendo sempre à frente o crivo de ex-alunos e/ou do próprio introdutor da segunda fase da modernidade musical brasileira.¹²

A fronteira entre as trajetórias do Música Viva e de seu orientador não é sempre fácil de ser delimitada. Isto porque, de um lado a atualidade do pensamento, a força da visão e o carisma que Koellreutter exerceu impregnaram fortemente a maneira de ser de muitos daqueles que com ele dividiram idéias, projetos e realizações. De outro, a sedutora proposta de revitalização artístico-cultural do movimento engendrado, criou nele trilhas internas, deixando marcas sensíveis em parte significativa de suas atua-

¹² Para uma ampla cronologia das atividades de H.J. Koellreutter e do Música Viva, ver: KATER, C.. Op.cit., "Anexo I", pp. 147-166.

ções posteriores.

Empreendedor e obra fundiram-se nos vários significados revestidos pela expressão "música viva": movimento, grupo, sociedade, programa radiofônico, estética, concertos, audições experimentais, boletins, conferências, cursos... Em última instância, estes foram todos receptáculos de um mesmo conteúdo. Uma ideologia que a todos se superpôs e determinou, notadamente em relação ao aspecto educativo. Seus pressupostos foram "música é vida", "música é movimento", assim atribuindo importância decisiva à reflexão tanto estética quanto social e, fundamentalmente, à reconsideração da função -sempre mais ampla, ativa e transformadora- da criação e do criador modernos na sociedade de seu tempo.

Referências Bibliográficas

- KATER, Carlos. H. J. Koellreutter e a Música Viva, movimentos em direção à modernidade. (Tese defendida em concurso público para professor Titular junto à Escola de Música da UFMG). Belo Horizonte: 1991. 225p.
- MARIZ, Vasco. História da Música no Brasil. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira/INL-MEC, 1983.
- NEVES, José Maria. Música Contemporânea Brasileira. São Paulo: Ricordi Brasileira, 1981.

A EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL : ABEM

Alda de Jesus Oliveira*

A educação musical no Brasil tem sido principalmente um reflexo de propósitos políticos e religiosos. A sociedade brasileira tende para a mudança e para a reforma: a educação percorre também este impulso, incentivada pelo sabor da individualidade que corre nas veias do povo brasileiro. O desenvolvimento da educação musical brasileira está ligado à história da própria cultura e a da Europa. Desde 1500, ano da descoberta do Brasil, portugueses e espanhóis, ameríndios e africanos contribuíram para a formação da sua cultura. Nos três primeiros séculos, eles "trouxeram suas línguas e culturas, suas canções e suas danças" (AZEVEDO, 1950, p. 285). Durante o período colonial a música esteve principalmente associada com o trabalho de conversão dos índios, porém, "comparada com a América espanhola, o desenvolvimento cultural brasileiro durante os dois primeiros séculos do período colonial português foi escasso" (BÉHAGUE, 1979, p. 69-70) embora o trabalho dos Jesuítas tenha tido "impacto trazendo as práticas europeias musicais para a colônia". Os Jesuítas usavam música para ensinar os índios o catecismo católico, traduzindo para o Tupi as

* Doutora em Educação Musical pela University of Texas at Austin, USA; Prof^ª. do Departamento de Música da Universidade Federal da Bahia; Prof^ª. do Curso de Pós-Graduação - Mestrado em Música UFBA.

canções e hinos religiosos, ou através dos "Autos", "monólogos musicados do sec. XVI, a que depois se juntaram desenvolvimentos coreográficos" (ALMEIDA, 1942, P. 286).

Técnicas efetivas de musicalização foram usadas pelos Jesuítas para enculturar índios e negros, que chegaram a formalizar o ensino de música para escravos, sendo porém expulsos do Brasil em 1759 por Decreto Real, por motivos políticos. Almeida fala da surpresa de D. João VI quando chegando ao Brasil, ouviu negros cantando e tocando em Santa Cruz, na missa da Igreja de Santo Inácio de Loyola (ALMEIDA, 1942, p. 312). O padre José Maurício Nunes Garcia (Rio 1767-1830), um excelente músico, compositor brasileiro, foi provavelmente educado por professores treinados nesta escola (AZEVEDO, 1950, p. 287). Guilherme de Mello cita Anchieta, Navarro, Alvaro Lobo e Euzébio de Mattos como os primeiros a usar e ensinar a escala diatônica de sete graus no período colonial (ALMEIDA, 1942, p. 291).

No período Imperial, a música era principalmente ornamentação para a vida da classe alta e para Azevedo, foi talvez o período de maior brilho. Os primeiros teatros foram construídos e o processo de secularização das artes foi acelerado. Marcos Portugal veio para o Brasil em 1811. Em 1816 veio o pianista Sigismundo Neuckomm, discípulo de Haydn, que ficou surpreso com o trabalho em música de José Maurício. Quando voltou para Portugal publicou um livro de "modinhas" composto por Francisco Manuel, um mulato brasileiro que estudou com ele. Quando D. João VI voltou para Portugal a música não teve o mesmo status de antes, apesar de D. Pedro seu filho ser um músico. Neste período o piano era moda e o ensino particular substituiu a falta dos Conservatórios (ALMEIDA, 1942, p. 336). Este foi um período de bandas e orquestras, e quando surgiram as primeiras instituições e sociedades de música, como o Conservatório de Música. Francisco Manuel da Silva, autor do hino nacional, conseguiu colocar a responsabilidade da educação do músico brasileiro nas mãos do governo, organizando o Conservatório, que inicialmente foi financiado pelo fundo da loteria, pelo Decreto nº 238 de 27 de novembro de 1841, tornando-se subordinado à fiscalização do Ministro do Império em 1841. Carlos Gomes, foi produto deste Conservatório, onde o lirismo italiano predominava. Na Bahia, o compositor Domingos da Rocha Mussurunga tentou criar um Conservatório em 1889, mostrando o plano ao Presidente e ao Legislativo, mas foi em vão. Escreveu um "Compêndio de Música" para ensinar

aos seus alunos (ALMEIDA, 1942, p. 352).

Depois de 1822, ano da Independência do Brasil, a vida musical diminuiu e com o advento da República este declínio se tornou mais acentuado, indo até a guerra Européia. O Conservatório foi transformado em Instituto Nacional de Música: nomes como Henrique Oswald, Francisco Braga, Barroso Neto, Leopoldo Miguez foram projetados como compositores de estética internacionalista, Neponuceno e Alexandre Levy como um dos primeiros nacionalistas (ANDRADE, 1965). Neste período, educação musical pelo seu próprio valor era feita nos Conservatórios. Até então, apesar da popularidade do piano, a educação musical era para poucos, porque o Conservatório não atendia a demanda da sociedade que crescia enormemente.

Young analisa o período Republicano e diz que era patrocinado fortemente pelos militares e fazendeiros, donos de muitas terras. Nesta época (1889-1930), 70% dos brasileiros, elementos rurais, eram excluídos totalmente das votações pelo analfabetismo (YOUNG, 1967, p. 18). Em 24 de outubro de 1930 o sistema Republicano que durou 40 anos de repente cai e Getúlio Vargas muda profundamente o estilo político nacional, dominando o Brasil nos anos de 1930-1945. Para Andrade, foi a primeira guerra mundial que trouxe a tendência de grupo e o espírito nacionalista. Nesta época, a educação musical foi colocada no currículo das escolas primárias e secundárias, com ênfase nacionalista e baseada no movimento orfeônico. Como concepção educacional, quatro pontos eram observados por Villalobos: a ênfase no lugar exato que a música deveria ter, a educação musical aplicada coletivamente, a integração do artista com a sociedade e finalmente, a visão do compositor como ressonância da alma do povo (MENEGALE, 1969, P. 15-16). Apesar do grande fervor patriótico e das grandes massas que cantavam em praças públicas, hoje podemos avaliar o movimento orfeônico como efetivo para fazer cantar mas não para fazer crescer.

Graves são os problemas sociais e econômicos com os quais a sociedade brasileira ainda hoje convive, em pleno final de século vinte, e aguda é a grande ausência de implantação de uma política (ou políticas) educacional, que possa incorporar ao saber do povo, as conquistas humanistas e tecnológicas do saber. O Simpósio Nacional sobre a Problemática da Pesquisa e do Ensino Musical no Brasil - SINAPEM (NOGUEIRA, 1988) - realizado em 1987 na Paraíba sob a coordenação da

professora Ilza Nogueira, formalizou documentos importantes para a projeção de uma política educacional em Música, do primeiro ao terceiro grau, e criou um corpo de associados que, desde então, vem articulando mecanismos para acompanhamento, suporte e estimulação das graduações e pós-graduações em Música: a ANPPOM. Neste Simpósio foram elaborados documentos como: proposta curricular para a educação musical no ensino de I e II graus, recomendações curriculares para o ensino musical profissionalizante de II grau, e proposta de reestruturação para o currículo mínimo dos cursos de graduação em Música. Desde então, tem-se recomendado aos órgãos de suporte e estruturação do ensino, que sejam efetivadas estas propostas, o que refletiu positivas perspectivas entre os educadores, mas ainda se apresenta sem efetivas cristalizações.

Historicamente, a educação musical no Brasil tem sido principalmente reformista. No século dezesseis era religiosa, logo depois era ornamental ou cívica, como nos anos ditatoriais. Sendo influenciada pelas várias filosofias de épocas, a educação musical brasileira tem exemplos de práticas influenciadas pelos vários movimentos educacionais e estéticos, demonstrando práticas rígidas e flexíveis, especializadas e integradas, uniméticas e ecléticas, tradicionais e inovadoras. Nos anos sessenta houve uma forte tendência para a criação, a improvisação e o desenvolvimento da sensibilidade auditiva; nos anos setenta e oitenta, foi instituída através da Lei 5692/71, a Educação Artística, onde as modalidades de artes plásticas, artes cênicas e educação musical foram inseridas no currículo. Estes anos foram difusos, porque a nova legislação trouxe diversas possibilidades de interpretações. Sendo colocada num período onde o professor estava experimentando o sabor da liberdade pós-orfeônica e a fruição de uma nova estética musical - o atonalismo - gerou posicionamentos radicalizados e incompreensões, e por outro lado, trabalhos de interesse e atualidade, quando os profissionais tinham competência para lidar com a nova abordagem ou com as suas linguagens específicas.

Hoje, vinte anos passados, o Congresso está por discutir a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1989), projeto oriundo da Câmara dos Deputados, que propõe o ensino das artes, consideradas como linguagens específicas, como componente obrigatório nos diversos níveis de educação básica. Professores de música compartilharam de discussões e fizeram sugestões para este projeto ao Deputado Hage em 1990, inclusive a de adotar-se as propostas do SINAPEM, durante a VI

Semana de Educação Musical ¹, estando a sua continuidade, porém, em compasso de espera.

Enquanto isto, na crise da recessão, as instituições educacionais sofrem desgastes nas áreas de suporte básico humano e material, tendo algumas delas suplantado as situações com criatividade e dinamismo. Fica aqui a pergunta: o impulso de geração e transmissão de conhecimento musical no Brasil precisará sempre da tenacidade e fidelidade de alguns poucos que acreditam no valor da música no processo de educação do brasileiro? ou será que algum dia a política educacional brasileira irá acreditar nas artes como elemento curricular essencial para o desenvolvimento do indivíduo integral?

O contexto cultural tem sido um lastro que embasa de maneira forte e silenciosa o desenvolver da música e da educação, porém situado no "inconsciente necessário". Fala-se da beleza do nosso folclore e da nossa modernidade e pujança, mas na hora e na vez da aplicação curricular, volta-se ao dó-re-mi, à pesquisa de som e ao "Cai, cai balão". O resultado da suposta especialização do músico formado nos moldes de conservatório não tem ajudado de maneira a democratizar o ensino da música, isolando o "iniciador musical" do fazer e do prazer, levando o processo ao não fazer. O Professor Swanwick, coloca a necessidade da consciência sobre a sistematização da avaliação do trabalho criativo do aluno como uma das soluções para este tipo de problema. Neste momento, a tendência da educação musical é de adotar a diversidade como linha de apoio, mas no contexto nacional, ainda é preciso caminhar para atingir uma ação centrada na apreciação, compreensão, criação e interpretação em cada contexto.

Em 22 de agosto de 1991, durante o IX Seminários Internacionais de Música, o I Simpósio Brasileiro de Música e a VII Semana de Educação Musical ² foi criada a Associação Brasileira de Educação Musical, filiada à ANPPOM, que pretende promover a educação musical no país através da implantação gradativa de encontros para atualização dos profissionais, documentar e divulgar trabalhos na área e estimular a integração e o desenvolvimento das iniciativas regionais, aliada aos objetivos de consolidação da área de Música como um todo. Espera-se que através da

¹ Evento coordenado por Alda Oliveira na Escola de Música da UFBA, desde 1980.

² Coordenados respectivamente por: Paulo Costa Lima, Manuel Veiga e Alda Oliveira

união de forças educacionais e políticas, através da consolidação pela competência, a área de educação musical possa ampliar a concepção de Mário de Andrade, quando diz que o desenvolvimento da música brasileira segue uma evolução de qualquer civilização: primeiro Deus, depois o Amor e por fim o Nacionalismo (ANDRADE, 1965, P. 19). No caso, paralelamente poderíamos pensar na evolução da educação musical: Deus, Amor, Nação e Homem, tomado como ser social e ser/indivíduo com direitos e deveres, responsável pelo destino educativo/musical da humanidade.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Renato. História da Música Brasileira. Rio de Janeiro : F. Briguet & Com., 1942.
- ANDRADE, Mário. Aspectos da Música Brasileira. São Paulo : Martins, 1965.
- AZEVEDO, Fernando de. Brazilian Cultura, an Introduction to the study of culture in Brazil. Tradução para o inglês de William Rex Crawford. New York : Macmillan, 1950.
- BÉHAGUE, Gerard. Music en Latin America, an introduction. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1979.
- BRASIL. Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Substitutivo do Deputado Jorge Hage. Brasília : Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo, Câmara dos Deputados, agosto, 1989.
- YOUNG, Jordan M. The Brazilian Revolution of 1930 and the Aftermath. New Brunswick: Quin & Boden Company, 1967, p. 18.
- MENEGALE, Heli. Villa-Lobos e a Educação. Rio de Janeiro : Artes Gráficas da Escola Técnica Federal, 1969.
- NOGUEIRA, Ilza Maria Costa. In: SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE A PROBLE-MÁTICA DA PESQUISA E DO ENSINO MUSICAL NO BRASIL, 12 a 16 de janeiro e 6 a 10 julho, 1987, João Pessoa. Anais... João Pessoa : Departamento de Música da Universidade Federal da Paraíba/MEC/CNPq, 1988.

ESTARÁ MORTA A ESCOLA NORMAL PÚBLICA?

Rosa Fuks*

Um dia/noite de aula num Curso Adicional de uma Escola Normal do Rio de Janeiro.

Alguém toca o sinal para o início das aulas (o responsável não aparecera) com algum atraso. Para alguns professores e para a maioria das alunas, que aparentam não ter pressa, contudo, ainda "é cedo". As salas de aula permanecem quase vazias neste primeiro tempo de aula do curso noturno, enquanto as poucas alunas e os professores presentes "batem papo" aguardando a chegada dos retardatários para então iniciarem as aulas.

Estabelece-se aí, entre os professores e as alunas, uma cumplicidade "não-dita", cuja análise pode se tornar bastante esclarecedora. Observa-se que, confiantes na permissividade que parece reinar na instituição, as alunas escolhem como preferidas as aulas dos professores que, de certa forma, atendem a uma necessidade resultante da relação alunas/escola: as

* Mestre em Educação Musical pelo Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Conservatório Brasileiro de Música; Prof^a. de História da Educação Musical no Curso de Mestrado do Conservatório Brasileiro de Música.

aulas do chamado "professor bonzinho". A escola, por sua vez, também elege como prediletas aquelas alunas que pouco questionam e que, por isso mesmo, são benquistas: "as alunas boazinhas". A instituição produz um compromisso entre os dois grupos - discente e docente - de quem se esperaria, em última instância, a responsabilidade pelo dinamismo institucional. Cria-se uma estratégia de manutenção do mesmo e de dificultação de mudanças, na medida em que se compromete a possibilidade de uma evolução a partir do contraste interno à realidade. A instituição tende a se amortecer sob o comando dos "bonzinhos".

Em tal relação, os interesses voltam-se menos para uma troca de ensinamentos e de vivências, que poderiam ajudar a futura professora a desenvolver o seu aspecto de professor crítico, e mais para um adestramento reprodutor do instituído. É esta relação pedagógica que vem mantendo o "status quo" da Escola Normal, pois o "professor bonzinho" serve como modelo exemplar para as alunas que seguindo os seus passos também se enquadrarão como "professores bonzinhos". É muito comum ouvir-se de algum professor em um conselho de classe (momento onde o desempenho pedagógico das alunas é avaliado) que uma determinada aluna tem sérios problemas de aprendizagem - relacionados à escrita ou ao entendimento de algum texto, por exemplo - mas "devemos aprová-la, pois 'coitadinha', ela é tão obediente e 'boazinha' "...

Esta situação aparentemente caricata, considerando-se que a aluna em questão é uma futura alfabetizadora, se constitui, contudo, em uma realidade no dia-a-dia das nossas Escolas Normais, e passou mesmo a ser considerada, pelas alunas, como um direito já adquirido. De fato, elas exigem de forma "não-dita", e, geralmente, conseguem, este tipo de proteção institucional, que acaba por permitir serem aprovadas e até diplomadas alunas não capacitadas. Pode-se afirmar que há, na instituição, uma preocupação latente em incentivar atitudes que levam a aluna e o professor a uma não reflexão a respeito destas práticas pedagógico-institucionais, produtoras de "bonzinhos". Para se entender melhor o relacionamento existente entre os "bonzinhos", tem-se que enfatizar a não existência, por parte da instituição, de uma má consciência da questão, pois o seu "dito"- consciente da escola - é que "estamos preparando adequadamente o futuro professor". Este discurso porém, destoa da prática institucional, indicando o caráter inconsciente do "acordo-não-dito" que une os "bonzinhos". Citando Lapassade (1983) torna-se adequado falar de

uma "pedagogia burocrática" que é justamente a que estamos analisando e que vem garantindo a manutenção do sistema escolar.

Em pesquisa recentemente realizada na Escola Normal pública do Rio de Janeiro,¹ que investigou a função do canto escolar bem como o papel que o professor de música aí representou e ainda representa, observamos que, apesar da sua aparente permissividade, esta escola é uma instituição eminentemente disciplinar que possui, contudo, uma maneira singular de comandar a sua comunidade. É como se a instituição se sentisse envergonhada de exercer o seu controle, que procura escamotear, podendo-se até mesmo falar de um poder-pudor institucional pelo qual a escola comanda o que produz.² Por intermédio de uma infantilização que impõe à sua comunidade, a instituição produz infância.

Eleger a Escola Normal como objeto de nosso estudo tornou possível, pela sua especificidade, entender as características das instituições escolares públicas em geral. Portanto, sempre que mencionarmos a Escola Normal, estaremos, em verdade, nos referindo à escola pública como um todo. A importância da análise desta escola se explica pela posição que ela ocupa no jogo circular da tradição: escola formadora de professores que recebe e retransmite o saber pedagógico brasileiro.

Enquanto investigamos a música da escola, constatamos que só poderíamos entendê-la em maior profundidade, se tivéssemos uma visão mais ampla da instituição. O que nos instigava era conseguir compreender os mecanismos de controle institucionais que nunca prescindiram da música. Em uma análise histórica, constatamos ter a Escola Normal executado aulas de música desde a sua criação no País em 1835. Evidencia-se, pois, que a história da escola está interligada ao seu fazer musical, assim como à presença do professor de música. Afirmativa que aponta para o papel extremamente relevante sempre executado pela música neste contexto. Papel que foi se clarificando através da análise do poder-pudor institucional, posto que, cantando, a escola não se sente mandando. Desta

¹ Trata-se da pesquisa "A Função da Música na Escola de Formação de Professores" que, financiada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) culminou na Dissertação de Mestrado "Contemporaneidade Musical na Escola Normal: Coexistência de Vários Tempos", defendida no Conservatório Brasileiro de Música em jun/90.

² Foi importante, na formulação destas idéias, a leitura da obra de Michel Foucault, em especial a fase genealógica que se inaugura com *Vigiar e Punir* (1987), onde a atenção da análise se volta para as práticas institucionais expressivas de um poder disciplinar.

maneira cresce a utilização, por toda a escola, dos recursos musicais. A instituição possui um repertório de cantigas, que denomina "musiquinhas" e que nós, pelo seu caráter diretivo, chamamos musiquinhas de comando³, empregadas para induzir as atividades de um dia letivo. São verdadeiros comandos cantados que, associados aos diminutivos - fartamente utilizados pela escola ao falar da ou com a criança -, se constituem nesta forma de infantilização, cujos agentes são aqueles que a instituição chama de "aluna e professor bonzinhos".

A análise que pode ser feita, quando nos aproximamos da Escola Normal, revela uma complexidade estrutural somente visualizada por um olhar não preconceituoso. É todo um jogo de forças que anima essa instituição, como de resto a escola pública em geral, e que se oculta sob essa aparência de desfalecimento que caracteriza a situação atual do nosso ensino público. Tais aspectos da instituição escolar brasileira - indispensáveis para uma boa compreensão da nossa realidade educacional - nos parecem esquecidos na polêmica que se instaurou recentemente acerca do ensino público brasileiro. Trata-se de numerosos artigos, publicados pela imprensa, que, apesar de afirmarem estar discutindo uma política educacional para o País, evidenciam, muitas vezes, um desconhecimento da instituição escolar como um todo, e da escola pública em particular. Polêmica que, por vezes, chega a encarar a escola pública como uma instituição que já não mais existe. O próprio Ministro da Educação, em artigo publicado no Jornal do Brasil (04/10/91) afirmou que "no Brasil de hoje, a maior parte das escolas públicas (...), pela sua ineficiência, estão muito próximas do vazio educativo e por isso quase equivalem à ausência de educação".

Preocupa-nos este olhar que enfoca o objeto de forma tão negativa. Inegavelmente, a escola pública, em sintonia com o País como um todo, não vai bem. No entanto, para se opinar sobre este assunto, parece-nos indispensável um conhecimento específico mais profundo.

Como pesquisadora da Escola Normal pública conhecemos de perto as tremendas dificuldades existentes quando se tenta encontrar dados

³ Esta categoria de análise empregada por nós para dar conta de um fenômeno atual em nossas instituições escolares, adquire todo seu sentido quando a entendemos como o resultado de um processo histórico de evolução das práticas pedagógicas. Na pesquisa que realizamos, verificamos que este desenvolvimento experimentou um momento de intensa transformação a partir do modernismo dos anos 20 e do seu conseqüente orfeonismo.

sobre a instituição. Existe em torno da escola um silêncio que se caracteriza pela ausência de livros, teses, artigos e reflexões a seu respeito. A Escola Normal não foi, portanto, ainda suficientemente analisada, conhecendo-se pouquíssimo sobre a sua história. Sua memória, pois, ainda não foi levantada, nem os parcos dados existentes - e que se encontram espalhados em vários arquivos - foram ainda suficientemente organizados. Como então declarar morta uma escola que, apesar de formar anualmente muitos professores que irão trabalhar com as crianças brasileiras, ainda não conquistou um espaço de destaque na vida educacional do País? Apesar de a Escola Normal viver intensa e saudosamente na memória dos que nela estudaram e trabalharam, apresenta um exercício que nos é contemporâneo. A escola continua a produzir várias práticas que procuram instrumentalizar a futura professora. No que diz respeito às metodologias musicais que emprega, tivemos ocasião de analisá-las com maior profundidade em trabalho recente. (FUKS, 1991) Sabe-se que a história desta instituição reside justamente no ponto de encontro do nível oral (as memórias) com o escrito (o pouco que se escreveu) e que para resgatá-la é necessário ir-se juntando estes pedaços que tornarão possível uma visão maior. Contudo, a Escola Normal, que pode ser entendida como o modelo exemplar da escola pública como um todo, e cuja trajetória de vida vem sendo, de certa maneira, camuflada para o brasileiro, é considerada, segundo palavras de uma alta autoridade, como inexistente. A escola pública está sendo "enterrada" por decreto !!!

Alegra-nos o fato de que após 157 anos de vida no Brasil, durante os quais os educadores parecem dela ter se esquecido, a Escola Normal seja, finalmente, objeto de debate. Entretanto, acompanhando o que tem surgido na discussão, observamos que se criou um certo tumulto, que, para um olhar menos atento, poderia significar uma quebra do silêncio sempre relacionado a esta instituição brasileira. O olhar do pesquisador, porém, constata que, apesar da polêmica, a escola pública, realmente, não está sendo devidamente enfocada. A troca de artigos apequenou o nosso universo educacional, restringindo-se, na maioria das vezes, à questão levantada pelos que defendem os CIEPS/CIACS e por aqueles que, afirmando preservarem a escola pública tradicional, somente se opõem aos primeiros. Visão dicotômica que impede se vislumbre com maior clareza o complexo em que se constitui o nosso ensino público. De um lado, estão os que, apresentando propostas messiânicas, acenam com "a salvação da

educação brasileira". Do outro, os que afirmam estas novas idéias serem enganadoras e servirem de desculpa para se abandonar à própria sorte a rede das escolas públicas já existentes. Ambos, aparentam possuir plena convicção daquilo que afirmam, o que faz com que observemos que nesta luta fala-se em educação, em crianças e em professores sem um maior conhecimento do assunto. Disserta-se sobre uma provável política educacional que, para ser real, teria de estabelecer as conexões existentes entre o 1º, 2º e 3º graus do nosso sistema escolar.

Vale realçar que a Escola Normal - escola formadora de professores - situa-se no chamado 2º grau e que os seus professores são oriundos de alguma universidade - 3º grau. As normalistas, por sua vez, darão aulas em escolas pertencentes ao 1º grau. Observa-se, portanto, que o conhecimento pedagógico do País circula continuamente nos três (3) graus. Circularidade que se concretiza na Escola Normal, lugar onde se comunicam os diferentes graus de ensino, em um jogo especular mantenedor do instituído. Desta forma, enfatiza-se o papel desta escola como modelo exemplar (especular) da realidade do sistema educacional público do Brasil.

Partindo desta imagem, podemos considerar que, para se entender a nossa educação, dever-se-ia encará-la no contexto sócio-cultural mais amplo ao qual ela pertence. Os nossos educadores, porém, parecem se esforçar por estreitar o tema ao mantê-lo dentro da visão rígida de dois lados que se opõem. Oposição que não resiste a um exame mais apurado, já que há uma certa identidade de pensamento entre os lados. Apesar de um se apresentar como sendo o novo, em contraste a um modelo velho, persistem nele atitudes sabidamente não bem sucedidas. Torna-se relevante observar que a certeza absoluta que permeia os discursos dos opositores e o isolamento que cada um deles se impõe, acaba por gerar seu inevitável enfraquecimento.

Em verdade, esta discussão que se trava publicamente, parece cair na armadilha criada pela própria realidade da escola pública. Em tal confronto de certezas adversas acaba-se por esquecer do que se efetiva na prática cotidiana das escolas, como se a imagem infantil, que a escola produz para si numa evidente estratégia de poder, fosse tomada ao pé da letra pelos debatedores. Negligencia-se a realidade da escola, assim como esquecemos com freqüência de escutar adequadamente a criança. A convicção que permeia os artigos analisados aponta para uma estabilização da discussão em pólos que se opõem e que acabam por deixar intacta

a realidade que os preocuparia. Em outras palavras, o "dito" destes discursos fala de mudanças, o que conflita com o seu "não-dito" que, através de uma estratégia de rigidez e isolamento, as inviabiliza. Os dois grupos não deixam de reproduzir aquele mesmo jogo dos "bonzinhos". Consta-se, pois, que a situação escolar descrita no início do artigo é aí reproduzida, indicando a grande carência que todos nós educadores temos de entender melhor os mecanismos de funcionamento das nossas instituições escolares.

Torna-se indispensável afirmar que, enquanto se opõe o velho modelo escolar (passado) ao novo (presente), perde-se a riqueza de uma análise onde o passado deveria ser entendido não como um depósito inerte de memórias, mas como fonte enriquecedora que continuamente interfere no presente. É através da dialética passado/presente, deste ir e vir de informações que, acreditamos, possa ser esboçada uma real política educacional, onde se daria o realce necessário à formação do professor em qualquer nível - ponto nevrálgico em nossa organização educacional.

Concluindo, podemos afirmar que o olhar que enxerga a Escola Normal pública como inerte é fruto deste silêncio preconceituoso que sempre a cercou no Brasil. Olhar que a própria instituição acabou por introjetar, atuando cada vez mais como se já estivesse realmente morta.

Referências Bibliográficas

- FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir. Petrópolis : Vozes, 1987.
FUKS, Rosa. O Discurso do silêncio. Rio de Janeiro : Enelivros, 1991.
LAPASSADE, Georges. Grupos, Organizações e Instituições. Rio de Janeiro : Francisco Alves, 1983.

RELATOS

POLOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO MUSICAL DA BAHIA - SALVADOR - BAHIA

Elena Pereira Carrera Escariz

A Associação dos Professores de Educação Musical da Bahia (APEMBA) foi fundada no dia 26 de setembro de 1972, no auditório da Faculdade de Educação da Bahia, à rua da Mangueira, 33, durante o Curso de Educação Musical ministrados pelos professores Edgar Willems e Ernst Widmer.

Constituída como sociedade civil sem fins lucrativos a APEMBA tem em vista os seguintes objetivos:

- 1- Estudar os problemas referentes à Educação Musical, procurando solucionar da melhor maneira as dificuldades apresentadas;
- 2- Conscientizar a comunidade do valor da música como meio de comunicação;
- 3- Favorecer intercâmbio entre professores de Educação Musical da Bahia, como também, com outras associações estaduais;
- 4- Promover cursos de extensão e atualização;
- 5- Promover atividades artísticas, demonstrando o trabalho realizado nas escolas;
- 6- Planejamento e realização de círculo de estudos, visando o aperfeiçoamento do processo educativo;
- 7- Incentivar a pesquisa no campo de educação musical.

Como principais atividades realizadas pela APEMBA, podemos citar:

Palestras com os professores :

-Rolf Gelewsky e Ernst Widmer

Lançamentos dos livros:

-Estruturas Sonoras I - Rolf Gelewsky

-Poesias Infantis - Franlaide Benício dos Santos

-A Criança, a Música e a Escola - Carmen Mettig

-Educação Musical - Método Willems - Minha Experiência pessoal-C.Mettig

Cursos:

-Foniatria e Técnica Vocal - Prof^ª. Emília D'Anniballe e Jenibelli

-Dramatização e Expressão Corporal - Ilma Braga

-Reciclagem para Professores de Educação Musical:

- . Expressão Corporal - Maria do Céu Sepulveda
- . Iniciação Musical - Carmen Mettig
- . Apreciação - Alda Oliveira
- . Regência Coral - Hamilton Lima
- . Integração Artística - Nini Gondim
- . Flauta Doce - Heloísa Leoni
- . Musicalização Orff - Helder Parente
- . Expressão Corporal - Conceição Castro
- . Apresentação, com orientação para os professores, do Coral Infantil de Messejana de Fortaleza - Prof^a. Ana Militão
- . Regência - Orlando Leite
- . Dinâmica de Coro Infantil - Teruo Ioshida
- . Iniciação do Piano - Maria Augusta Camargo
- . Dinâmica de Coro e Técnica Vocal - Lúcia Passos
- . Atividades Musicais para Crianças - Carmen Mettig
- . Diversos Cursos Willems - Carmen Mettig
- . Piano em Grupo - Diana Santiago
- . Vivências Musicais - Profs. Lídia Hortélio, Carmen Mettig, Terezinha Requião, Diana Santiago, Elena Escariz, Roberto Castro, Tereza Brasileiro e Grupo ASBAM
- . Educação Musical para pré-escola - Marineide Maciel
- . A Música na Pré-Escola - Edineiram Maciel
- . Pedagogia da Iniciação do Piano - Prof^o. Pierre Klose

Encontros:

- . 28 Encontros de Corais da Bahia
- . 12 Encontros de Iniciação Musical (escolas particulares e públicas)
- . 2 Encontros de Corais Infanto-Juvenís

Projetos:

- . Intercâmbio - APEMBA - Diretores de Escolas
- . A Escola Canta
- . Projeto TV
- . Programas Educativos na Rádio - TV Educativa
- . Reuniões mensais com apresentação de trabalhos, discussão de temas referentes à Educação Musical
- . 36 números do Jornal APEMBA

São 20 anos de tentativas com muito trabalho e o desejo sempre crescente de levar a música ao maior número de pessoas no nosso Estado.

Hoje a APEMBA é uma realidade.

ESCOLA DE MÚSICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: CURSOS DE EXTENSÃO - SALVADOR - BAHIA

Alda de Jesus Oliveira

Histórico

A Escola de Música da UFBA, vem desenvolvendo desde a sua fundação, em 1954, cursos de extensão para a população de Salvador. Neste sentido, foi criado o então chamado curso Preparatório, dentro do Regimento da Escola, organizado para atender àqueles que procuravam a escola para estudar instrumentos musicais, na estrutura do ensino tutorial. O curso Preparatório foi reestruturado na gestão de Paulo Costa Lima e Alda de Jesus Oliveira, em 1987, transformando-se em Curso Básico de Música, dividido em Pré-Básico, com foco na iniciação musical e no ensino dos instrumentos (até os 12 anos de idade) e Básico, com opções em Licenciatura, Composição, Regência, Canto e Instrumentos (13 anos em diante, sendo esta divisão flexível, tanto para o Pré como para o Básico, em casos excepcionais). Esta reformulação ampliou o número de opções e o número de alunos atendidos, através da ênfase nos cursos de instrumentos em grupo (Oficinas) e da aplicação controlada e com coordenação específica de sistemas de ensino na área de teoria, percepção e apreciação.

Em termos de espaço físico, os cursos de iniciação musical sempre funcionaram no mesmo espaço da graduação. Com a doação da casa para o Acervo do Grupo de Compositores da Bahia - Memorial Lindembergue Cardoso, as crianças foram transferidas para o Memorial. O aumento do espaço possibilitou o aumento do número de alunos, que hoje em 1992 é de 450 crianças, distribuído nos 3 grandes projetos: IMMAR, IMCOR e IMIT.

No que diz respeito ao ensino comunitário de música, a primeira investida sistemática da escola foi realizada em 1990, em 5 comunidades carentes. Foram aplicadas metodologias desenvolvidas na Escola de Música, coordenadas por professores da graduação. Em abril de 1992, foi implantado o curso "Um Canto em Cada Canto" baseado na estrutura proposta por Ana Militão Porto, no Ceara. O primeiro "Canto" a iniciar foi o

do Calabar, onde a população já desenvolve um intenso programa comunitário.

Filosofia

Os cursos básicos visam dar um atendimento musical a população, possibilitar a aplicação de técnicas e pesquisas dos professores e alunos da graduação e pós-graduação e preparar alunos que tenham possibilidades para ingressar nos cursos universitários em música.

Em termos de envolvimento do ensino superior com a extensão, podemos observar que desde a criação do curso de graduação de Licenciatura em Música, sob a orientação do suíço-brasileiro Ernst Widmer e pela visita de Edgar Willems, a Escola de Música da UFBA tem oferecido a oportunidade para que o estagiário deste curso ensine música a uma classe de crianças durante ao menos, um ano letivo, orientado pelo professor da disciplina Prática de Ensino. Até os dias atuais, ensinaram nesta disciplina os professores: Ernst Widmer, Carmen Mettig Rocha, Alda de Jesus Oliveira, Ana Margarida Lima e Lima, Agnaldo Ribeiro e Diana Santiago. Nesta disciplina, existe uma filosofia de incentivo à criatividade do aluno de educação musical, no sentido de poder incentivá-lo a desenvolver projetos e técnicas adequadas às várias realidades educacionais que porventura ele venha a trabalhar, além de possibilitar o estudo teórico e prático dos vários enfoques metodológicos em educação musical. No ensino dos instrumentos, além do ensino tutorial, são desenvolvidos trabalhos em grupo, em cordas e sopros.

Administrativamente, os projetos são da responsabilidade do Diretor da escola e da FAPEX, órgão de apoio à pesquisa e extensão universitária, e vinculados a Pró-Reitoria de Extensão da UFBA. Uma média acima de 10% de bolsas de estudo, por projeto, é oferecida para alunos carentes.

Curricularmente, todos os alunos participam de atividades de Coral e Elementos de Música, podendo, de acordo com a oferta dos Departamentos, cursar Apreciação, Rítmica, Pré-LEM ou outro curso qualquer criado pelos departamentos de Composição, Literatura e Estruturação Musical ou Música Aplicada. Nestas disciplinas, a formação musical é orientada para o vestibular da escola. O aluno tem a possibilidade de cursar o tempo que for necessário para atingir o nível adequado ao exigido pela escola.

Verificamos que após o trabalho desenvolvido nas turmas do curso de Licenciatura do Básico houve aumento de número e uma melhoria no nível do aluno recém ingressado na escola. Estes cursos têm funcionado como incentivo e recrutamento de pessoal para os cursos universitários de música.

Segue um exemplo do fluxo de uma criança desde os 6 anos de idade na escola: sem teste de seleção, a criança que entra no IMMAR ou IMCOR, depois de um ano de iniciação musical, passa para o IMIT ou outro projeto de iniciação ao instrumento (em grupo). Mediante o seu desempenho, ela será indicada para submeter-se ao teste de ingresso ao pré-básico, cujas aulas de instrumento são individuais, ou cursar as Oficinas de instrumentos que também são em grupos, porém menores e com dificuldade crescente. A criança terá que submeter-se a uma testagem ao longo dos cursos e demonstrar bom desempenho senão perde sua vaga. Uma vez no curso Básico, o aluno poderá ficar estudando o seu instrumento até a época do vestibular, ou escolher entre demais opções (Licenciatura, Canto, Composição ou Regência).

Anexo

Listagem das atividades e coordenadores:

- Apresentações dos alunos de instrumentos: Maria Angélica Koellreutter
- Banda: Horst Schwebel
- Iniciação Musical com Coral e Coral Infante Juvenil:
até 1991: Carmen Mettig Rocha
em 1992: Isa Valois Mendez e Zuraida Abud
- Iniciação Musical com Introdução ao Teclado:
até 1991: Alda Oliveira
em 1992: Kátia Cucchi
- Iniciação Musical com Maratona Musical
até 1991: Alda Oliveira
em 1992: Adálvia Borges
- Maratona Musical e Conjunto Ritmo: Alda Oliveira
- Mostra de Música: Antonio Carlos Tavares
- Oficina de Violão: Cristina Tourinho

- Projeto de Cordas: Ana Margarida Lima e Lima
- Oficina de Piano em Grupo e Musicalização (para crianças de 2 anos):
Diana Santiago
- Oficina de Percussão: Jorge Sacramento
- Oficina de Flauta Doce:
até década de 70: Maria do Carmo Correa e Messiera
atualmente: Marco Antonio Silva e Brasilena Nagy Trindade
- Orquestrinha de Cordas: Ana Margarida e Paulo Costa Lima e Pino Onnis
- Música Popular: Antonio Carlos Tavares
- Coral do Básico: Celina Lopes
- Elementos de Música (com Maratona Musical): Paulo Costa Lima
- IMMAR, IMIT IMCOR, "Um Canto em Cada Canto":
Supervisão Geral: Alda Oliveira
- Oficina de Saxofone: Rownie Scott
- Oficina de Bandolim: Paulo Emílio Parente de Barros
- Iniciação Através do Violão (para adultos, leigos): Antonio Fernando Burgos

INSTITUTO CARLOS GOMES - FUNDAÇÃO CARLOS GOMES - BELÉM - PARÁ

Anamaria Catarina Nobre Peixoto

A realidade Amazônica, na qual está inserido o Pará, precisa ser vista como um vasto "continente" dentro de outro que é o Brasil. Se temos a percepção dessa dimensão, podemos avaliar as dificuldades existentes no relacionamento entre os amazônidas e entre esses e o resto do país. Apesar da tecnologia que dispomos, ainda não conseguimos encurtar distâncias tão consideráveis.

Visto deste prisma Belém se isola da Amazônia e se relaciona mais facilmente com o nordeste e sul do país, embora em alguns casos não tão próximos fisicamente.

Em se tratando de música, pouco se tem produzido nessa região, a não ser em Belém, que tem se transformado à vários anos em um pólo gerador nessa área.

Com tradições culturais muito fortes, principalmente desenvolvidas na época áurea da borracha, de quando data a construção do Teatro da Paz, sem dúvida um dos mais bonitos e importantes do país, Belém desenvolveu com a vinda de companhias líricas que lá se apresentavam uma tradição operística e instrumental.

É do final do século, 1897, a criação do Instituto Carlos Gomes em homenagem ao grande músico brasileiro que, a convite do governo paraense, retorna ao Brasil e vive seus últimos dias em Belém.

Essa tradicional escola de música tem sido responsável pela formação de gerações de músicos, principalmente instrumentistas, cantores e regentes que àquela época seguiam para a Europa buscando aperfeiçoar-se em suas áreas.

É de se notar que no final do século passado Belém contava com quatro Editoras Musicais, justificadas pela produção local à época, onde se destacavam nomes como Meneleu Campos, Henrique Gurjão, Cincinato Ferreira e Domingues Brandão, entre outros.

Na atualidade poucas expressões tem se sobressaído no campo da composição, entretanto destacam-se nomes como o de Waldemar Henrique com suas canções sobre temas amazônicos, cantadas interna-

cionalmente, Agostinho e Wilson Fonseca com obras de caráter religioso, popular e folclórico. Mais recentemente Altino Pimenta tem escrito peças para piano e para canto e Luiza Camargo tem publicado Pequenas Peças para Piano pela Gráfica Editora Universitária da UFPa (1991).

O canto lírico, de fortes tradições culturais, devido a presença em terras paraenses de grandes companhias líricas que aqui se apresentavam no Teatro da Paz, no final do século passado e início deste, possibilitou o surgimento de belíssimas vozes como as dos irmãos Ulysses e Helena Nobre, ele tenor, ela soprano ligeiro, Maria Helena Coelho Cardoso, soprano dramático que atuou em óperas no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, Adelferno Matos que estudou e atuou em óperas em Milão e mais recentemente Marina Monarcha, soprano, responsável pelo novo impulso dado nessa área.

O piano tem sido sem dúvida o instrumento dominante em todas as épocas e assim, pianistas foram formados pelas mãos de Enid Barroso Rebello, Helena Souza, Guilhermina Nasser e Doris Azevedo as quais, hoje, ocupam lugar de destaque, quer como educadores, quer como intérpretes ou administrando a política musical do Pará.

O movimento coral em Belém tem sido considerável. Em 1951 foi criada a Superintendência do Canto Orfeônico ligada a Secretaria de Estado de Educação, tornando obrigatório o canto nas escolas da Rede Estadual de ensino. Seus professores participaram de cursos no Rio de Janeiro sob a orientação de Villa-Lobos, de onde retornaram para assumir a direção dos Orfeões nas escolas. Destacaram-se à época os nomes de Maria Luzia Vela Alves, Maria Figueiredo, Margarida Schiwazappa, Adelferno Matos, Maria Alfaia e Yolanda Peralta.

Mesmo antes do advento da Lei 5.692, o canto já havia silenciado em nossas escolas, pois a aposentadoria ou mesmo a morte desses professores e a inexistência de substitutos afastaram a música das escolas, situação que se prolonga até nossos dias.

No entanto, surgiram coros como o Ettore Bosio (1961 a 1981) e o Madrigal da UFPa, tendo a dirigí-lo atualmente João Bosco Castro, que tiveram e tem papel relevante no cenário musical, divulgando principalmente o repertório brasileiro.

Atualmente são inúmeros os coros de faculdades, igrejas e empresas que realizam trabalhos junto à comunidade, faltando-lhes, no entanto, formação mais sistematizada de seus regentes e integrantes.

Com o advento da Universidade Federal do Pará foi criado em 1964 o Serviço de Atividades Musicais, hoje Escola de Música que passa a desenvolver trabalhos visando a formação de instrumentistas. Incentivadas

pelo então diretor Altino Pimenta, as professoras Helena Maia e Anamaria Peixoto criaram em 1974 a Orquestra Juvenil da UFPa, com o objetivo de estimular e desenvolver a prática instrumental. Note-se que muitos dos professores que lecionavam, notadamente instrumentos de sopro, eram oriundos de Bandas Militares de Belém e integravam também a Orquestra da UFPa, criada por Nivaldo Santiago.

Essa Orquestra atuou no período de 1964 a 1979 e era composta por músicos formados pelo Instituto Carlos Gomes e por instrumentistas provenientes de Bandas Militares. Tal orquestra desempenhou papel importante na divulgação do repertório musical sinfônico, além de estimular o surgimento de jovens instrumentistas. Teve a dirigi-la Alfredo Trindade, José de Ribamar Souza e Luis Oliveira Maia, entre outros.

Com a instituição da FUNARTE, Belém passou a ser um dos pólos do Projeto Espiral, tendo como sede o Instituto Carlos Gomes. Realizaram esse trabalho Birgitta Fassi Fihri, violinista sueca e Linda Kruger, violoncelista norte americana que estiveram em Belém no período de 1977 a 1981. Novamente, como em outros momentos no passado, os instrumentistas que participaram do projeto deixaram Belém, os violoncelistas para os EEUU, os violinistas para o sul do Brasil.

Com a criação em 1986 da Fundação Carlos Gomes, tendo como superintendente Maria da Glória Caputo, esta Instituição passa a ser responsável pela política cultural musical no Estado do Pará, além de dar suporte ao Instituto Carlos Gomes.

Uma das grandes preocupações do Brasil de ontem e de hoje, é a falta de instrumentistas de cordas que suprissem orquestras. Diante da problemática, resolveu a Fundação Carlos Gomes investir num projeto de cordas.

Essa tentativa se dá em 1988, com o retorno de Linda Kruger à Belém, dessa feita com o objetivo de desenvolver pesquisa bibliográfica visando utilização do folclore brasileiro em método para instrumentos de cordas. Realizando um trabalho conjunto com Anamaria Peixoto, Linda levantou vasto material que foi selecionado e utilizado no livro Iniciando Cordas Através do Folclore, publicado pela Gráfica Editora Universitária da UFPa, (1991) em dois volumes, Livro do Professor e Livro do Aluno.

Crianças e adolescentes da Rede Estadual de Ensino que não teriam acesso tradicionalmente a esse tipo de trabalho, vindas de processo anterior de musicalização pela Fundação Carlos Gomes, passaram a integrar o Projeto Cordas, baseado no método acima citado.

Possuindo a Fundação Carlos Gomes a Orquestra de Câmara do Pará, criada em 1988 e considerada uma das melhores do país, sendo constituída em sua base por professores búlgaros que também lecionam

no Instituto Carlos Gomes os alunos de cordas do projeto, passaram, a partir de 1991, a receber aulas individuais de Alexander Serafimov e Eugene Ratchev (violino), Haralampi Mitkov (viola), Vassil Kazandjiev e Petar Saraliev (violoncelo), além de Jonas Arraes (contrabaixo), Jairo Chaves (viola) e Paulo Keuffer e Celson Gomes (violino). É de se ressaltar o trabalho que vem sendo desenvolvido na área de Percussão pelo Prof. Luiz Roberto Cioce Sampaio, a partir de 1988 e que tem como resultado o Grupo de Percussão da Fundação Carlos Gomes.

Uma experiência muito importante está sendo feita com meninos de rua pela Prof^a. Anamaria Peixoto, num projeto integrado entre a Fundação Carlos Gomes e a Fundação do Bem Estar Social do Pará (FBESP), desde 1988, com a finalidade de educar musicalmente através de trabalhos com corpo e voz. No presente momento está sendo desenvolvida a Banda de Música, que oferecerá aos meninos de rua a oportunidade de uma expressão mais abrangente.

A riqueza do trabalho se estende em várias direções: higiene pessoal dos integrantes do Projeto; o enriquecimento com os conhecimentos trazidos pelas crianças; a consciência de que estão tendo uma oportunidade de ascensão social; a partilha dessa ascensão com a comunidade original; o despertar de lideranças entre os integrantes, quer sejam crianças ou seus acompanhantes da FBESP.

A forte tradição de Bandas Musicais existentes no interior do Estado está sendo revista pela Fundação Carlos Gomes que está revitalizando-as, viabilizando o instrumental necessário, prestando assessoramento e manutenção desse material e possibilitando cursos de atualização para mestres e instrumentistas.

Com a criação da Habilitação em Música, no âmbito Estadual ligada a Fundação Carlos Gomes e mais recentemente na Universidade Federal do Pará, a nível de graduação, acredita-se que nova etapa se cumprirá com o aparecimento de Educadores Musicais mais qualificados, tentando-se introduzir definitivamente a música nas escolas.

Diante do exposto, mais do que nunca se faz necessária a criação dos cursos de bacharelado, procurando fixar o músico a sua terra, dando-lhes porém, a possibilidade de desenvolver seu potencial musical através de melhor preparo para o desempenho de sua função junto a sociedade.

A ESCOLA DE MÚSICA DE PIRACICABA - SÃO PAULO

Maria Aparecida Mahle

Fundada em 1953, portando há 39 anos, a E.M.P. é considerada um dos núcleos mais atuantes do ensino no país.

O impulso inicial foi dado por Koellreutter, porém, além de pessoas da própria cidade que deram seu apoio, foi sem dúvida Mahle o maior propulsor das atividades da E.M.P., pois tendo sido também um dos fundadores, fixou-se a partir de 1955 na cidade de Piracicaba. O aspecto "ensino de base" sempre foi considerado fundamental, naquela escola. Dentro desse princípio o trabalho com crianças e adolescentes constituiu uma preocupação primordial. Uma "evolução" foi também sempre e até hoje é seguida, entre os alunos. Primeiro frequentam o curso de iniciação musical, cantam no coro infanto juvenil; em seguida começam o estudo de um instrumento (e aí houve sempre um grande estímulo para o violino) e com pouco tempo de aprendizado tocam em conjuntos de câmara ou orquestra juvenil, executando arranjos especialmente realizados para eles, pelo próprio Mahle. Após mais ou menos um ou no máximo dois anos de "estágio" nesse conjunto, o aluno é "promovido" para a Orquestra Infanto Juvenil, que toca já arranjos mais difíceis ou eventualmente algumas composições originais. Mais um ou dois anos nesse conjunto e o aluno passa para a Orquestra Sinfônica, onde atuam jovens e adultos, tocando composições originais de dificuldade média, de vários compositores. Os mais capacitados, além de atuar na Sinfônica tocam ainda na Orquestra de Câmara, que é um conjunto de maior qualidade, apresenta-se mais vezes, toca obras mais difíceis, etc.

Um aluno ingressa na E.M.P. mais ou menos aos 7 anos de idade e geralmente permanece lá estudando até os 17, 18 anos. A maioria dos cursos são livres e além do instrumento é dada muita ênfase ao solfejo e à prática da música em conjunto. Aqueles que resolveram optar por um curso com vias a profissionalização estudam também harmonia - contraponto, história da música, realizam exames, etc. e obtêm um certificado de 2º grau.

Um fato comprovado, porém, é o seguinte: amadores ou profissionais os alunos da E.M.P. têm uma base muito sólida; atuam em conjuntos diversos no país: São Paulo, Rio de Janeiro, Campinas, Piracicaba, alguns no exterior, enfrentando bem o mercado de trabalho, pelo fato de que desde crianças fizeram muita música em conjunto, além de ter sido oferecido a eles bons professores de instrumento e matérias teóricas.

A dedicação de Mahle ao ensino tem sido notória e atualmente muitas escolas e professores solicitam trabalhos seus, composições ou arranjos, para utilizá-los com seus alunos e conjuntos orquestrais, não só no Brasil, mas também na Argentina, EEUU, Inglaterra, etc.

Para demonstrar um pouco a "pujança" da E.M.P., talvez seja interessante falar de obras que foram possíveis de serem montadas ali, somente com alunos e amadores da cidade. Destaques especiais para "O Messias" de Haendel, apresentado 12 vezes, na íntegra, em Piracicaba, cidades vizinhas e no Teatro Municipal de São Paulo; "A Paixão segundo São João" de Bach, também levada a efeito 8 vezes, inclusive em São Paulo e as duas óperas de Mahle "Maroquinhas Fru Fru" (texto de M. Clara Machado), em 1976, 8 vezes com elenco local (e umas 20 outras, com outros elencos, no Rio, Ouro Preto e Belo Horizonte) e "A Moreninha" (texto de J.M. Ferreira, baseado em Macedo), cuja estréia acaba de ser realizada. Isso sem falar no grande número de obras de autores de várias épocas e estilos apresentados no decorrer destes 39 anos.

Dir-se-ia que o "segredo" da E.M.P. é: valorizar o trabalho realizado com crianças e adolescentes - por ser aquele que realmente apresenta resultados promissores - por parte de seus professores, liderados por Mahle; demonstrar sempre paciência e devotamento, sem se importar com efeitos fugazes e brilhantes, que se baseiam muitas vezes exclusivamente no talento do aluno. Há por assim dizer um processo "artesanal" e individual na formação do estudante. O aprendizado não se processa por saltos, mas segue caminhos ordenados e definidos, baseados na tradição de quase 40 anos, que a E.M.P. foi criando, no decorrer dos tempos. E o objetivo: envolver a todos os que ali convivem; alunos, professores, diretores, na realização de belas tarefas musicais e artísticas surge espontâneo, como decorrência de toda uma filosofia de ensino e de vida.

PROJETO PRELÚDIO - PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO - UFRGS PORTO ALEGRE - RS

Nidia Kiefer

Todos nós sabemos que a nossa é uma sociedade capitalista, que se orienta por princípios consumistas e pragmatistas, que exige produção para consumo imediato e só lhe interessam investimentos que proporcionem retorno sob forma de produto financeiro e econômico.

É uma sociedade na qual o ser humano, há já bastante tempo, e cada vez mais, vem deixando de ser a razão e o sentido das transformações. O homem perde, passo a passo, sua individualidade e identidade nivelado pela força ideológica da classe dominante sendo sufocado e embretado pelo poder econômico.

Nesta sociedade os bens culturais, sociais e afetivos, por não satisfazerem as leis de mercado, são desprezados com arrogância.

A condição necessária, imposta por esta sociedade para validar algo como bom e importante para o ser humano é o ser **útil**. Porém, como a educação não traz retorno imediato não se enquadrando nos princípios já referidos acima, é excluída do programa filosófico/econômico dessa sociedade, que sintomaticamente cataloga os recursos destinados à pesquisa como **recursos a fundo perdido** enquanto outras sociedades os denominam **dinheiro semente** (seed money - Inglaterra).

Estariamos realmente num brete e como gado caminharíamos, mansamente, para o abate não fora a capacidade do ser humano de arbitrar o seu destino. Acreditamos que isto só possa ser efetivado através de um processo de educação que se proponha a resgatar a condição humana dos homens.

Considerando o exposto e tudo que daí possa emergir como decorrência lógica, não vacilo em afirmar que uma proposta de musicalização, pode ser comparada à proposta de Alfabetização em Classes Populares. Isto no que refere a sua operacionalização em qualquer tipo de escola - seja ela pública ou privada - proceda ao ensino regulamentar das escolas de I e II graus ou mesmo seja escola dedicada ao ensino específico de música.

Pois, se por um lado, as crianças de classes populares, devido as suas condições sócio-econômicas, apresentam quase total desconhecimento e inexperiência com materiais e atos de leitura e escrita da língua, por outro lado, as crianças de qualquer classe social em nosso país, por razões também decorrentes de condições sócio-histórico-econômico-educacionais, apresentam ausência total de experiências com materiais e atos de leitura e escrita musicais. O ponto de convergência de todas essas crianças se encontra na ausência da falta, condição necessária para impulsioná-las para a construção do conhecimento de linguagens que as levarão a sentirem e perceberem o mundo de maneira diversa da até então experimentada.

Acreditamos que um homem começa a ser livre a partir do momento em que ele se exerce com consciência e responsabilidade.

Perseguindo o objetivo de contribuir de maneira efetiva para a formação deste homem sensível, crítico e atuante, construtor de sua própria história desenvolvemos junto à Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, desde 1982, o **Projeto Prelúdio**.

Este Projeto é uma proposta alternativa, porquanto acontece fora dos parâmetros das escolas tradicionais, apresentando características peculiares. Em primeiro lugar, funciona como uma Escola Livre de música, com autonomia na determinação de sua linha pedagógica de atuação, apostando em toda proposição que tenha como centro a criança e que acredite na sua capacidade e nas suas necessidades como ser pensante e ser sujeito, integrado no processo de construção de sua caminhada.

O objetivo primordial do **Projeto Prelúdio** é a Educação Musical de criança e jovens, uma vez que entendemos que toda pessoa é musicalizável e tem direito à educação musical.

Para que este objetivo pudesse ser alcançado, estabelecemos como premissas básicas:

- fossem oferecidos meios para o desenvolvimento da inteligência, sensibilidade, criatividade, sociabilidade e responsabilidade das crianças;
- houvesse concomitância entre avaliação responsável e crítica e processo de construção do conhecimento, sem aferição através de provas, notas ou conceitos;
- houvesse flexibilidade no currículo mínimo adotado, com especial atenção e respeito ao ritmo do processo de cada aluno;
- ocorresse um avanço em níveis de aprendizagens, sem existência de

seriação formal.

A partir da elaboração das idéias que nos permitiram a comparação da situação da alfabetização musical e do ensino da música em geral, com as condições em que se encontra a alfabetização nas classes populares, tivemos a convicção, apoiados na afirmação de Sara Paim quando se refere à alfabetização nessas mesmas classes, de que seria particularmente indicado o uso de uma didática **construtivista** para a iniciação musical. Isto porque trata-se, efetivamente, de iniciar na lecto-escrita musical, pessoas que não pertencem, tradicionalmente, à cultura do livro e, em nosso caso, das partituras.

Vale registrar nesse momento a experiência no Projeto Prelúdio da **Iniciação** para crianças de 5 a 6 anos e do **Laboratório de Som** onde a proposta básica foi oferecer condições para os alunos realizarem as mais variadas experiências de: escrita, leitura, improvisação, regência, execução vocal e instrumental, etc. A partir daí, formulando suas próprias hipóteses, criando seus códigos de representação e discutindo-os com colegas e professores, resolvendo problemas esperava-se que eles chegassem à construção de um conhecimento que, introduzindo-os no discurso musical os levassem a desejar o domínio correto do código convencional. O professor desempenharia o papel de estimulador e orientador procurando atender às solicitações individuais ou coletivas sem uma imposição diretiva. O construtivismo se preocupa, entre outros, com aspectos filosóficos das aprendizagens e, conseqüentemente, com a maneira como a filosofia permeia a organização do processo de aprendizagem em relação à organização da proposta pedagógica e sua operacionalização. Não formaliza um método de ensino e sim uma postura diante do binômio ensino/aprendizagem, a partir da qual é deflagrado um processo de **construção** e não de **transmissão** do conhecimento.

Geralmente as crianças e jovens que procuram o Projeto Prelúdio (faixa etária variando entre 5 e 17 anos), trazem uma expectativa que, bem estimulada, passará a constituir o que Piaget considera de vital importância para a deflagração do processo de construção do conhecimento que é a **motivação interior**.

Para tanto, procuramos criar um convívio agradável e estimulante, promovendo a interação através de aulas e atividades em grupo.

Quando iniciamos em 1982, oferecemos encontros semanais em pequenos grupos reunidos para aulas de flauta doce, logo em seguida

rearranjamos num grande grupo para a prática do canto em conjunto, Por O canto em conjunto foi proposto pela sua vocação integradora e pela força de atração que o canto exerce sobre o ser humano. O ato de cantar oferece o prazer de realizar-se algo complexo em si mesmo, isto é, fazer música com o seu próprio corpo como instrumento, estabelecendo uma relação direta com os outros cantores e com os ouvintes. Este aproximar-se, esta troca concretizada através da melodia e do ritmo, veiculam textos que sempre dizem algo, que contam história e deixam recados.

A flauta doce surge também como elemento incentivador à prática da música em conjunto, contribuindo para a formação musical dos alunos através da educação do ouvido e aprendizagem da leitura, aliados à satisfação proporcionada pela facilidade de execução.

Com o passar do tempo fomos acrescentando disciplinas conforme as necessidades e possibilidades, bem como de acordo com as exigências para a realização daquilo a que nos propúnhamos. Passamos a ministrar aulas de violino, viola, violoncelo, contrabaixo, violão, flauta transversa, clarinete, saxofone, trompete, trombone e teoria musical.

Numa seqüência de estudos e discussões em reuniões com o corpo docente chegamos a elaboração de um currículo mínimo.

Como conseqüência do trabalho desenvolvido durante os nove anos de existência do Projeto Prelúdio, chegamos hoje à formação de diversos grupos que circulam na comunidade apresentando-se em concertos, igrejas, praças, feiras, museus, escolas, galerias de arte, circos, etc.

Voltando novamente nossa reflexão para o ensino de música no Brasil, queremos propugnar o direito de todos os brasileiros a uma Educação Musical completa através da qual possamos chegar à compreensão, ao conhecimento e familiaridade da linguagem musical de tal sorte que, atuando conscientemente, participemos da construção da nossa identidade cultural musical.

Dentro de uma proposta de conquista da cidadania e identidade cultural musical - o Prelúdio desenvolve o programa intitulado: **Música brasileira para crianças e jovens** - com o objetivo de resgatar a criação musical contemporânea. Já realizamos:

- Encontro Estadual de Coros Infante-Juvenís;
- Encontro Estadual de Orquestras Jovens;
- Gravação pelo Coral Infante-Juvenil Prelúdio da fita-cassete **Brincadeiras Cantadas**.