

O SISTEMA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DE VILLA-LOBOS VS. O ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS DA ATUALIDADE: UM OLHAR COMPARATIVO

Rejane Harder¹

RESUMO

O presente texto aborda o sistema de Educação Musical através do Canto Orfeônico implantado no Brasil por Heitor Villa-Lobos durante o governo Getúlio Vargas, que objetivou abranger todas as escolas brasileiras de ensino regular, tendo vigorado por mais de uma década. Mostra também que o ensino de música na atualidade, apesar de contemplado pela legislação educacional, não tem sido efetivo em grande parte das escolas. O texto aponta ainda para a necessidade de desenvolvimento de programas para a disciplina Artes/Música, adequados à realidade do aluno brasileiro e sugere a formação de Grupos Musicais, Vocais e Instrumentais, como uma alternativa.

PALAVRAS-CHAVE: Educação musical. Canto orfeônico. Villa-Lobos.

ABSTRACT

This paper analyzes the role of Orpheonic Singing in a system of music education started in Brazil by Heitor Villa-Lobos during the government of Getúlio Vargas, which intended to include all Brazilian music school programs for a period of approximately ten years, and compares it to a new system of music education now in use in Brazil, which – although supported by law – is not authentic or effective in most schools. This paper also demonstrates the need for the development of arts/music programs, according to the reality of Brazilian students, and proposes music groups as a viable alternative.

KEYWORDS: Music education. Orpheonic Singing. Villa-Lobos.

Impulsionado pelo sentimento nacionalista que vigorava na Europa e vinha ganhando força no Brasil desde o final da década de 1920, Heitor Villa-Lobos (1887-1959) desenvolveu no período do governo Getúlio Vargas (1930-1945) o que tem sido considerado por muitos como o mais abrangente movimento de ensino de música já

¹ **Rejane Harder** é doutoranda em Educação Musical pela Universidade Federal da Bahia e pesquisadora CAPES, professora substituta de Percepção Musical na UFBA e ex-professora de educação musical das Faculdades Adventistas da Bahia. E-mail: rejane.harder@gmail.com.

ocorrido no país: o Sistema de Educação Musical através do Canto Orfeônico².

A principal proposta educacional de Villa-Lobos visou a implantação da disciplina Canto Orfeônico em todas as escolas brasileiras do ensino regular. Dessa forma, cantando canções, que para Villa-Lobos deveriam ser de ‘alta qualidade’ e que valorizassem os elementos musicais regionais e as tradições brasileiras, é que os alunos alcançariam um verdadeiro desenvolvimento artístico. Tal desenvolvimento, de acordo com o educador e compositor, implicaria, a médio e longo prazo, em um grande número de adultos musicalmente sensíveis e educados.

De acordo com Paz (1989), o principal objetivo educacional de Villa-Lobos não estaria na formação de uns poucos músicos virtuosos ou teóricos. Pelo contrário, seus propósitos concentravam-se em propiciar à população em geral o acesso e o cultivo do gosto pela música.

Os primeiros registros que temos no Mundo Ocidental de ensino do Canto Orfeônico - um equivalente do Canto Coral de hoje com o diferencial de não requerer de seus integrantes conhecimento musical ou treinamento vocal prévio, além de permitir maior liberdade na formação e distribuição de vozes - remontam a França do início do Século XIX onde o mesmo tornou-se obrigatório em todas as escolas públicas. No Brasil, o movimento originou-se no início do Século XX na cidade de São Paulo, com João Gomes Júnior, tendo continuidade com Fabiano Lozano e posteriormente com João Baptista Julião. No ano de 1921 o ensino de música nas escolas públicas é oficializado pelo governo de São Paulo e em 1931 Heitor Villa-Lobos passa a ser visto como organizador de grandes movimentos musicais no gênero, direcionados primeiramente às escolas do Rio de Janeiro, então capital do país. Tais movimentos musicais tornar-se-iam cada vez mais expressivos, sendo implantados nas diversas regiões do Brasil.

Criado para abranger toda a extensão do país, o Projeto de Educação Musical concebido por Villa-Lobos recebe sustentação política e financeira do Governo Getúlio Vargas. Para melhor viabilizá-lo, Getúlio concede a Villa-Lobos o cargo de Diretor da Superintendência da Educação Musical e Artística do Rio de Janeiro (SEMA), o que

² Utilizamos a palavra “sistema” embasados na afirmação de Gilberto Velho (1999) de que a mesma é aplicável “na medida em que o pesquisador demonstre através da análise de seus dados que existem categorias, valores, temas, atividades que se articulam, que fazem sentido uns em relação aos outros”,

possibilita a continuidade e ampliação do projeto para outros estados do Brasil por um período aproximado de dez anos.

Com o objetivo de capacitar os novos professores de Educação Musical, foi criado no ano de 1942 o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico no Rio de Janeiro e, desde então, gradativamente, outros cursos de capacitação foram sendo implantados no Brasil.

O programa de capacitação docente idealizado por Villa-Lobos, apesar de elaborado na primeira metade do Século XX, pode ser considerado, em sua essência, avançado até para os padrões de ensino atuais por incluir disciplinas como: Técnica Vocal, Fisiologia da Voz, Teoria e Análise Musical, Folclore e Etnografia³.

A título de material didático a ser utilizado nas aulas de música (Canto Orfeônico), Villa-Lobos elabora o *Guia Prático*, obra contendo 137 canções regionais, bem como canções de roda adaptadas para vozes infantis. O *Guia Prático*, de acordo com o próprio autor, foi fruto de pesquisas, vivências e da análise de documentação etnomusicológica (que Villa-Lobos denominava “documentação folclórica”) colhida em visitas a diversas regiões brasileiras. A partir do ano de 1938 o referido material didático passa a ser adotado oficialmente em todas as escolas de ensino regular no Brasil.

Além da utilização do Canto Orfeônico como principal atividade didático-musical, Villa-Lobos dedicou especial atenção ao trabalho rítmico, também associado à cantiga de roda e canções “folclóricas”, colocando sempre o aluno primeiramente em contato com os sons para depois familiarizá-lo com as regras de notação musical (leitura e escrita de partituras).

ELEMENTOS COMUNS AO PROJETO DE ENSINO DE VILLA-LOBOS E A OUTROS MÉTODOS E SISTEMAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Diferentes aspectos do sistema de ensino de Villa-Lobos apresentam similaridades com outros métodos tradicionais em Educação Musical do Mundo Ocidental, estes na sua

características que encontramos no projeto de Educação Musical concebido e desenvolvido por Heitor Villa-Lobos.

maioria elaborados por educadores musicais contemporâneos a Villa-Lobos. Entre eles citamos Orff (canto em grupo e trabalho rítmico), Dalcroze (rítmica associada ao canto), Ward (canto, afinação e imitação), Martenot e Willems (educação do ouvido) e ainda outros menos conhecidos como o sistema de ensino desenvolvido pelo educador espanhol Luiz Elizalde.

Similaridades mais marcantes, porém, são detectadas ao se comparar o trabalho do brasileiro Villa-Lobos com o de Zoltan Kodály, desenvolvido na Hungria aproximadamente no mesmo período em que Villa-Lobos operacionaliza seu projeto de Educação Musical no Brasil. Observa-se no trabalho de ambos a influência do mesmo ideal nacionalista oriundo da Europa e reafirmado no Congresso de Praga de 1948.

Dentre as semelhanças mais aparentes entre o Sistema Kodály e o programa de Educação Musical de Villa-Lobos encontramos a ênfase no canto coral e no intenso trabalho rítmico, a utilização de gestos para acompanhar a altura dos sons (manossolfa), bem como a busca pelo desenvolvimento do ouvido interno.

Goldemberg (2003), ao estudar as conexões entre o sistema Kodály e o programa de ensino desenvolvido por Villa-Lobos, extraiu seis princípios básicos comuns aos dois educadores:

- O acesso ao ensino de música é um direito de todos;
- A Educação Musical é componente necessário para o desenvolvimento harmônico do ser humano;
- A voz cantada é o melhor instrumento para o ensino-aprendizagem de música, principalmente por ser acessível a todos;
- A utilização de música regional de qualidade deve ser priorizada no ensino de música;
- A familiarização do aluno com o som deve anteceder o ensino de teoria;
- Todo professor de música necessita de capacitação específica.

A FALÊNCIA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO MUSICAL DE VILLA-LOBOS

A despeito das muitas similaridades com o Método Kodály, respeitado e aplicado até os dias de hoje em diversas partes do mundo, bem como dos muitos aspectos positivos apresentados acima, o Sistema de Educação Musical através do Canto Orfeônico de Villa-

³ Disciplinas que integram currículos de cursos atuais de Licenciatura e Graduação em Música, entre outros, se bem que com algumas alterações tanto de terminologia (nome das disciplinas) como de conteúdos a serem ministrados.

Lobos foi gradativamente sendo abandonado nas escolas brasileiras a partir da segunda metade da década de 1940.

Mais de meio século após a implementação do Canto Orfeônico no Brasil, pesquisadores vêm buscando fatores que explicariam a falência do modelo brasileiro perante o relativo sucesso do modelo europeu. Tanto Goldemberg (2003), como Chernãvsky (2003) e Wassermann (2003), apontam como principal razão da não continuidade do Sistema Educacional de Villa-Lobos o vínculo político deste com o governo Getúlio Vargas, argumentando que o ensino do Canto Orfeônico teria sido, na verdade, parte da campanha política de Vargas, e por essa razão foi abandonado pelo governo seguinte. Podemos observar que, ironicamente, o mesmo vínculo político que propiciou a execução do projeto de Educação Musical de Villa-Lobos pode ter acarretado o fim do mesmo com a queda do Estado Novo.

Quanto aos motivos relacionados estritamente à Educação Musical, Goldemberg (2003) aponta falhas no projeto de Villa-Lobos tanto no plano de capacitação pedagógica - já que esta acabou não sendo estendida a todos os professores do território brasileiro como objetivado a princípio - como no fato de o sistema de ensino de Villa-Lobos também não prever a seqüência metodológica necessária à sua continuidade após o estágio inicial.

PANORAMA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL - VIRADA DO SÉCULO XX PARA O SÉCULO XXI

Um olhar panorâmico sobre a situação da disciplina Artes/Música nas escolas brasileiras de ensino regular seis décadas após a vigência do Sistema de Educação Musical de Villa-Lobos, leva-nos à constatação de que, apesar das falhas apontadas, desde Villa-Lobos não se tem notícia de outro movimento em Educação Musical de tamanha abrangência e duração.

Estudos desenvolvidos recentemente por Oliveira (2005), Duarte (2000)⁴ e Penna (2000)⁵, abordando o ensino de Música dentro da disciplina Artes em escolas de I e II Graus revelam que, apesar das novas propostas e modelos educacionais que temos,

⁴ Estudo que investigou o ensino de artes nas escolas públicas de Boa Vista (RR).

⁵ Pesquisa efetuada em escolas públicas da Grande João Pessoa (PB).

podemos constatar como Penna (2000) que “Está claro que a música não está conseguindo ocupar com eficiência o espaço que poderia ter na Educação”.

Porém, apesar da realidade aparentemente desfavorável do ensino de música nas escolas de I e II Graus, o Brasil vem gradativamente obtendo conquistas políticas e acadêmicas na área. Entre tais conquistas apontamos a instituição da obrigatoriedade do ensino de Artes nas escolas ocorrida há mais de três décadas através da Lei 5692/71, reafirmada pela nova LDB (9394/96) e clarificada pela redação dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs. Nos últimos anos, trabalhos têm sido produzidos e publicados enquanto encontros, congressos, oficinas e seminários têm objetivado e revitalizado a capacitação docente⁶. Ao mesmo tempo, Secretarias de Educação têm aberto concursos para professores de música atuarem em escolas públicas em diferentes estados e municípios, inclusive em capitais do Nordeste, como Salvador (BA), e Aracajú (SE)⁷. Programas em Educação Musical aplicados com sucesso, como o desenvolvido atualmente em escolas públicas da grande São Paulo pela Orquestra Sinfônica de São Paulo (OSESF) em parceria com algumas instituições, motivam e indicam modelos para a continuidade do processo.⁸ No entanto, oficialmente o conteúdo ministrado na disciplina Artes/Música tem ficado, em grande parte, a critério da direção ou coordenação da escola ou a cargo da criatividade de cada professor. Dessa forma, em muitas escolas as aulas de música acabam se resumindo ao canto de canções alusivas às datas comemorativas, recreações, festividades e outras atividades simples. De acordo com Oliveira (2005): “Professores e escolas não tem ferramentas para facilitar a utilização de diferentes músicas no contexto escolar”. A autora constata que:

Música é parte do programa obrigatório de Artes no sistema educacional brasileiro que inclui Música, Dança, Arte e Teatro no nível Básico. Porém, diversas dificuldades restringem a qualidade dos programas de Educação

⁶ Como é o caso do curso de extensão para professores de música de escolas do I e II ciclos do Ensino Fundamental no Rio de Janeiro relatado por Simões (2000) e do “Programa Formação de Professores” que vem funcionando desde o ano de 2001 na cidade de São Paulo (Kruger e Hentschke, 2003), bem como das Oficinas de Educação Musical realizadas anualmente nos Seminários Internacionais de Música da UFBA.

⁷ Nos anos de 2003 e 2004.

⁸ (KRUGER E HENTSCHE, 2003)

Musical desenvolvidos para as escolas de ensino regular. Elas incluem: Pequena duração das aulas de música, falta de infraestrutura adequada, a tendência de se organizar o calendário escolar voltado para festividades, visitantes, viagens educacionais ou outros (OLIVEIRA, 2005, p. 34).

ADMINISTRAÇÃO DE GRUPOS MUSICAIS NAS ESCOLAS

A respeito dos Grupos Musicais nas escolas, podemos dizer com segurança que consistem em uma grande conquista educacional, desde que administrados com sabedoria, visando a Educação Musical integral do aluno. Para tanto é imprescindível a sintonia entre os objetivos e projetos de trabalho do professor de música e aqueles propostos pela coordenação da escola.

O educador que já teve a oportunidade de vivenciar o trabalho com grupos musicais certamente leva consigo a imagem do brilho que captou nos olhos de seus alunos durante o desenvolvimento progressivo da musicalidade dos mesmos, bem como dos efeitos prazerosos advindos de tal envolvimento. Além de propiciar o desenvolvimento musical, o trabalho com Grupos Musicais envolve ainda emoções, em grande parte positivas e saudáveis e gera experiências de socialização e integração dos alunos entre si, com seus professores e com as demais atividades da escola.

Ao propor, na primeira metade do Século XX o canto coletivo como necessário ao desenvolvimento harmônico do ser humano, Villa-Lobos certamente já vislumbrava o aspecto socializador do mesmo, bem como seu importante papel no desenvolvimento emocional, na formação da personalidade, sendo que, recentes pesquisas vêm comprovando ainda o estímulo de atividades cerebrais como a criatividade e o raciocínio, entre outros benefícios da música para o homem⁹.

A partir da experiência que adquirimos trabalhando com corais de diferentes faixas etárias nos últimos vinte anos, concordamos com a declaração de Leonhard (1980), citado por Humphreys *et al.* (1992, p. 651), que “os grupos musicais constituem-se em um fenômeno educacional único” e apontamos o Canto Coral e os Grupos Instrumentais como alternativas válidas e importantes no ensino de música em escolas de I e II Graus. O valor da Educação Musical através de Grupos tais como: corais, bandas e orquestras é também atestado no Brasil por Barbosa (1996), Mathias (1986) Maciel (2000), Santos (2001) e

Freire (2001), entre outros educadores, e mais recentemente por Cruvinel (2003) que, em sua Dissertação de Mestrado pela Universidade Federal de Goiás, descreve uma experiência positiva com Banda de Sopros e Orquestra de Cordas observada no Colégio Adventista de Salvador - CAS.

Apesar do reconhecido mérito educacional dos Grupos Musicais apresentado acima, tal modelo, como única manifestação de Educação Musical na escola, vem sendo criticado e considerado ultrapassado por alguns educadores musicais:

De acordo com Humphreys *et al.* (1992), novas propostas têm sido estabelecidas no sentido de que Grupos Musicais propiciem ao estudante não apenas participação no “fazer musical, mas também o vivenciar da satisfação estética de uma forma de arte como um todo.” A esse respeito, muitas vezes no trabalho com Grupos Musicais, “os professores têm subestimado as habilidades dos alunos, com muito tempo gasto em atividades não-musicais e uma performance pobre de material mal escolhido” (SWANWICK, 2003, p. 109).

Em substituição ao modelo de Educação Musical vigente nos EUA desde o início do Século XX, que prioriza a Execução Musical - denominado um tanto pejorativamente como “modelo norte-americano de Educação Musical” pelo educador musical britânico Swanwick (2003) - e que consiste na formação de Grupos tais como corais, bandas e orquestras que privilegiam a Execução Musical muitas vezes em detrimento de atividades de apreciação e criação, igualmente importantes - Swanwick (2003), propõe um modelo de Educação Musical que contempla a integração entre as atividades de Execução, Composição/Improvisação e Apreciação Musical, visando o desenvolvimento da criatividade do aluno, bem como da capacidade do mesmo de “ouvir” com mais consciência, o que auxilia no aprimoramento da Execução Musical, ou seja do cantar ou tocar¹⁰. Swanwick (2003) aponta ainda a necessidade de se aliar a vivência do aluno que participa de bandas, corais ou orquestras com um conhecimento mais profundo do valor, da forma, da expressão e dos “materiais” em música, o que conduziria o estudante a um “discurso musical” fluente (modelo CLASP ou (T)EC(L)A de Keith Swanwick).

⁹ BARRY, 2002, entre outros.

¹⁰ Um programa que envolve, além da Execução Musical, as atividades de Apreciação e Contextualização Histórica faz parte também do pressuposto pedagógico de Ana Mae Barbosa difundido no Brasil sob o nome de *Proposta Triangular para o Ensino da Arte*.

Tais propostas, em suma, objetivam levar cantores e instrumentistas integrantes dos grupos musicais a, desde o início, receber de seus professores informações, tanto históricas quanto estéticas, a respeito de cada obra musical a ser executada, para que o mesmo tenha subsídios para construir interpretações musicais com maior compreensão do estilo e caráter da mesma. O mesmo aluno será incentivado a buscar na voz ou instrumento musical as sonoridades mais agradáveis e características. Através de exercícios apresentados a cada aula pelo professor, o aluno aprenderia também a trabalhar os ‘materiais musicais’ no sentido de distinguir e executar diferentes níveis de dinâmica, andamento, altura e ritmo com precisão. Na realidade, o aluno deixaria de ser um mero executante ou repetidor de sons passando à condição de um verdadeiro intérprete musical. Esse mesmo aluno aprenderia também a criar e improvisar, a medida em que entrasse em contato com novos sons e novas possibilidades musicais nas atividades propostas e estimuladas pelo professor ou diretor do grupo musical do qual faz parte.

Uma das condições para se atingir um estágio ideal de ensino-aprendizagem em música seria que a escola, *a priori*, contasse com um corpo de professores capacitados, conscientes e devidamente orientados e com infra-estrutura física adequada que incluiria: local para ensaios, instrumentos de boa qualidade, aparelhos de som, local para se guardar partituras, instrumentos, uniformes (becas) e outros materiais.

Alguns Educadores Musicais brasileiros, além da procura por sintonizar o trabalho que desenvolvem com os novos rumos propostos pela Educação Musical, que incluem o modelo CLASP ou (T)EC(L)A de Swanwick (2003) apresentado acima, vêm buscando conectar o ensino de Música nas escolas com a realidade cultural e social do aluno e com o momento vivenciado pelo país. A esse respeito, Lüdke e André (1995, p. 5) afirmam que “Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica”. Arroyo (2001), por sua vez, propõe a pesquisa etnográfica como um meio de se estudar o que seriam as “representações sociais do aluno” visando levantar dados que fundamentem a construção de políticas em Educação Musical. Arroyo sugere ainda que os professores sejam incentivados a desenvolver seus próprios programas e atividades em música a partir das experiências musicais extraídas do cotidiano escolar do aluno. Nesse mesmo sentido, Brito (2001), coloca sua proposta educacional, que denomina de

“intercultural” ou “multi-cultural”, e que contempla a fusão das muitas raças e culturas que convivem no Brasil. Em sua proposta, Brito prioriza a conscientização e o respeito pelas diferentes formas de expressão considerando toda manifestação musical e artística como igualmente válidas, em contraste com a idéia de Villa-Lobos, que influenciado pelo pensamento nacionalista, considerava que a “boa música” a ser utilizada em sala de aula seria unicamente a que fizesse parte de uma seleção do cancionário brasileiro.

Tourinho (2002), que vem trabalhando também no sentido de respeitar as vivências do aluno no processo ensino-aprendizagem em música, insere um elemento importante para a eficácia do mesmo: o respeito pelo gosto musical pessoal. Em sua Tese de Doutorado, Tourinho afirma que “estimulando-se os alunos a estudar o material que lhes interesse e apraz, é possível obter-se um melhor resultado...”. E acrescenta: “o estímulo ao repertório que o aluno aprecia e valora pode se constituir em uma poderosa arma de interesse e motivação para o aprendizado de novos conhecimentos...” (TOURINHO, 2002, p. 236-237).

Ainda partindo da vivência do aluno com vistas à aprendizagem em música, pesquisas de Oliveira, Hentschke e Souza, entre outras, estão em andamento visando detectar as articulações entre os processos pedagógicos da escola com a aprendizagem musical desenvolvida em ambientes não-escolares, já que ambientes não-escolares tem gerado intérpretes criativos, além de compositores e arranjadores, propiciando-lhes, em muitos casos, o *insight*, ou o que Swanwick denomina como ‘gesto musical’, sem a necessidade de processos formais de ensino de música. Dessa forma, tem-se buscado na atualidade, no Brasil, o aproveitamento das iniciativas espontâneas de aprendizagem ocorridas em grupos populares, bandas de música e outros ambientes musicais informais para aplicá-los no processo ensino-aprendizagem de música a ser desenvolvido em cada grupo musical ou atividade correlata em Educação Musical desenvolvida em ambientes escolares (OLIVEIRA, 2005).

A EDUCAÇÃO MUSICAL HOJE X O PROJETO DE VILLA-LOBOS: UMA BREVE ANÁLISE

Efetuada um levantamento do que temos de concreto hoje em termos de ensino de Artes/Música nas escolas brasileiras, bem como das novas conquistas acadêmicas obtidas

no campo da Educação Musical, estabelecemos um paralelo entre a realidade atual e o Sistema Educacional desenvolvido por Heitor Villa-Lobos há seis décadas atrás:

- Se na época de Villa-Lobos, o projeto de Educação visou abranger todas as escolas brasileiras, na atualidade poucas escolas do país contam com o ensino sistemático de música.
- Enquanto Villa-Lobos concebeu um projeto com programas e conteúdos pré-estabelecidos, que incluíam o *Guia Prático* a ser utilizado por todos os professores, a legislação atual, que estabelece o ensino de Artes como obrigatório, ainda não prevê planos de ação ou conteúdos, como ocorre com as demais disciplinas.
- Enquanto Villa-Lobos planejou um programa de capacitação para professores na tentativa de unificar o ensino do Canto Orfeônico, hoje, as universidades oferecem o Curso de Licenciatura em Música, em Educação Artística e outros, além da disciplina Arte e Educação nos cursos de Pedagogia, com programas diversificados.
- Enquanto Villa-Lobos inspirou-se no Nacionalismo e revela em seu Sistema de Educação Musical traços de linhas metodológicas utilizadas por mestres predecessores, mantendo ainda grande proximidade com Kodály, a maior tendência hoje está em se aproveitar um pouco de cada um dos métodos, sistemas e teorias a disposição, adaptando-os à realidade do aluno.
- Enquanto a proposta de Villa-Lobos imprimiu grande ênfase à Execução Musical através do canto, hoje grande número de Educadores Musicais vêm defendendo a integração entre as atividades de Apreciação Musical, Composição/Improvisação com a Execução (cantar e tocar), propriamente.
- Enquanto o repertório sugerido por Villa-Lobos para o Canto Orfeônico era composto basicamente de músicas brasileiras, a tendência da Educação Musical atual é de contemplar músicas de diferentes culturas (SWANWICK, 2003, p. 107-108).

Já sob uma perspectiva etnomusicológica, ou de conceitos sócio-antropológicos que vêm sendo amplamente utilizados em Educação, o Projeto de Educação Musical de

Heitor Villa-Lobos permanece avançado, já que propõe o desenvolvimento musical do aluno a partir de manifestações musicais de sua própria cultura.

Outro princípio adotado por Villa-Lobos que continua atual é o de levar o aluno a explorar a vivência com o som em si antes de colocá-lo em contato com a notação musical. Tal abordagem, além de integrar outros importantes métodos e sistemas tradicionais, é também adotada por Schaffer (2001), reaparecendo no Brasil no *Método para o Ensino do Piano em Grupo*, de Maria de Lourdes Junqueira Gonçalves, já na década de 1990.

Com certeza outras similaridades e discrepâncias podem ser detectadas, a medida em que se aprofunde a análise do Sistema Educacional de Villa-Lobos à luz dos novos conhecimentos obtidos mediante pesquisas em Educação Musical na atualidade. Não é, no entanto, intuito nosso esgotar o tema neste trabalho, mas sim, através da apresentação do Sistema de Educação Musical de Villa-Lobos, bem como de algumas características da Educação Musical nas escolas atuais, conduzir à reflexão.

ALGUNS QUESTIONAMENTOS

A consciência das conquistas acadêmicas a que os professores de Educação Musical no Brasil podem, em tese, ter acesso hoje, nos leva ao seguinte questionamento:

Se, nas décadas de 1930 e 1940, Villa-Lobos já visualizara um sistema de Educação Musical amplo, e que, de acordo com Nóbrega (apud GOLDENBERG, 2003), poderia ter gerado um grande e permanente movimento o qual permitiria que o ensino da música estivesse sendo adotado hoje em todas as escolas do Brasil, quais seriam então as principais razões ou fatores que estariam obstruindo o desenvolvimento da Educação Musical brasileira na atualidade?

Pesquisas como a de Duarte (2000) e a de Penna (2000), apresentam possíveis respostas a essa questão. Enquanto Duarte aponta para a falta de preparo formal de professores da disciplina Artes nas escolas de Roraima (RO), a pesquisa de Penna revela motivos mais profundos para a deficiência do ensino de música nas escolas brasileiras, já que no estado da Paraíba, ao contrário do que ocorre em Roraima, a Universidade Federal oferece o curso de Licenciatura em Música. A busca por tais motivos levou Penna ao mapeamento da trajetória de alunos formados no curso de Licenciatura em Música da

UFPB. Uma das conclusões obtidas por Penna foi a de que, ao invés de atuarem nas escolas de Ensino Fundamental e Médio, a grande maioria de ex-alunos do curso de Licenciatura em Música da UFPB estaria, na realidade, atuando nos cursos de música de Universidades e em outras escolas de música particulares e públicas.

Ao serem questionados quanto aos motivos da preferência de tais instituições em detrimento das escolas a que estariam originalmente destinados, muitos responderam que as Universidades e escolas de música seriam “mais valorizadas socialmente” e possibilitariam “uma melhor remuneração”.

A problemática Trabalho X Remuneração do Professor de Música nas escolas do ensino regular é abordada com clareza por Swanwick (2003, p. 110):

Espera-se que o professor seja um músico versátil, capaz de trabalhar com músicas de numerosas culturas e, ao mesmo tempo, que seja um educador sistemático, estando certo de que cada indivíduo está engajado num currículo de música integrado, em um nível desafiante. Além desse compromisso ‘normal’ e dessa pastoral ‘corriqueira’, mais os deveres organizacionais de um professor de escola, existe o gerenciamento dos esquemas instrumentais de ensino correndo em paralelo, lideranças de vários grupos extracurriculares e a produção de eventos musicais durante todo o ano. Essas atividades geralmente são planejadas e preparadas fora do horário das aulas e raramente incorporadas à carga normal de ensino. Naturalmente, os professores de, por exemplo, matemática, dirão que eles também têm trabalho extra-classe. Mas corrigir trabalhos escritos não é o mesmo que o professor se envolver envolver-se numa atividade que demanda e exaure como o cara-a-cara dos ensaios exigentes, quando os professores de música lutam por encontrar prazos para os concertos de final de semestre, shows e outros eventos públicos. Fazer ambos os trabalhos – de professor de música e de diretor musical – reunidos em um só é árduo, principalmente quando as pessoas só são pagas para realizar um deles.

Diante da exigência de múltiplas competências e da responsabilidade na realização de inúmeras atividades por parte do professor de música – o que inclui ainda o inovar conteúdos a cada aula, além da seleção de repertórios e da adaptação de arranjos às especificidades de cada nova turma, já que a realidade do professor de música difere daquela do professor das demais disciplinas que recebe direcionamentos tais como ementa das mesmas, um programa a ser cumprido, bem como livros-texto, manual do professor e apostilas de atividades além de bibliografia complementar – nos resta fazer eco às palavras de Swanwick (2003, p. 110) propondo uma política de salários condizentes com as atividades atribuídas ao Educador Musical. Para o mesmo autor, recebendo salários compatíveis, o professor terá mais tempo e disposição para elaborar suas composições,

arranjos, coreografias, mapas de palco, sonorização e gravações e de exercer com propriedade o papel de artista e produtor cultural (SWANWICK, p. 110-111).

Além da questão da baixa remuneração, entre outros fatores acima apontados, muitos outros fatores vêm impedindo que uma Educação Musical de boa qualidade seja ministrada nas escolas brasileiras. Para que tais fatores sejam detectados, é importante que mais pesquisas com resultados precisos e úteis sejam realizadas. Experiências bem sucedidas em Educação Musical necessitam ser registradas e comunicadas, no sentido de fornecer subsídios para os que estão hoje ensinando música nas escolas do país (já que as iniciativas de formação continuada e capacitação não têm ainda a abrangência desejada). Tais leituras poderiam ser aproveitadas também pelos alunos e alunas que integram os cursos de Licenciatura em Música, bem como por aqueles que cursam a disciplina Arte e Educação nos cursos de Pedagogia, o que os auxiliaria a serem professores mais conscientes e bem preparados.

Com novas pesquisas e com a maior divulgação dos resultados das pesquisas já existentes, as vivências e conquistas não necessitam permanecer cristalizadas, uma vez que os novos conhecimentos obtidos podem, gradativamente, passar por um processo de sistematização que resultará cada vez mais em conteúdos e propostas destinados a fundamentar o trabalho dos educadores musicais nas escolas brasileiras.

A detecção de problemas que ainda estão obstruindo o avanço da Educação Musical, aliada a uma conscientização das questões acima apresentadas por parte dos educadores em geral, bem como a busca conjunta por soluções por parte das escolas, professores e instituições governamentais são caminhos que poderão levar o Brasil a dispor, dentro da disciplina Artes, de um ensino de música sólido, integrado e acessível aos alunos de todas as escolas brasileiras, como já propusera Villa-Lobos na primeira metade do Século XX.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Margarete. Representações sociais sobre música em escolas públicas de Uberlândia, MG: subsídios para políticas de educação musical. In: Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical, IX., 2000, Belém. Disquete: **Comunicações de pesquisas e relatos de experiências**. Belém: ABEM, 2000.

BARBOSA, Joel. Considerando a viabilidade de inserir música instrumental no Ensino de Primeiro Grau. In: **Revista da Associação Brasileira de Educação Musical**, Salvador, n. 3, p. 39-50, 1996.

BEINEKE, Viviane. Elaboração de conhecimentos educacionais à partir de práticas ativamente construídas e refletidas pela professora. In: Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical, IX., 2000, Belém. Disquete: **Comunicações de pesquisas e relatos de experiências**. Belém: ABEM, 2000.

BARRY, Nancy; SUSAN Hallam. Practice In: PARNCUTT; McPHERSON (Eds.). **The science and psychology of music performance: creative strategies for teaching and learning**. New York: Oxford University Press, 2002.

BRITO, Teca Alencar de. A educação musical e o diálogo entre culturas. In: Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical, IX., 2000, Belém. Disquete: **Comunicações de pesquisas e relatos de experiências**. Belém: ABEM, 2000. p. 151-166.

CAMPOS, Denise Álvares. Um espaço para a percepção nos currículos de música. In: Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical, IX., 2000, Belém. Disquete: **Comunicações de pesquisas e relatos de experiências**. Belém: ABEM, 2000.

CRUVINEL, Flavia Maria. **Efeitos do ensino coletivo na iniciação instrumental de cordas**: a educação musical como meio de transformação social. Dissertação de Mestrado. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2003.

DUARTE, Rosângela. O Professor e sua formação: Uma visão contemporânea do professor de artes em Boa Vista, RR. In: Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical, IX., 2000, Belém. Disquete: **Comunicações de pesquisas e relatos de experiências**. Belém: ABEM, 2000.

FARIA, Juliana da Rocha e Sônia Tereza da Silva Ribeiro. Textos elaborados a respeito do ensino de artes e destinados às escolas. In: Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical, IX., 2000, Belém. Disquete: **Comunicações de pesquisas e relatos de experiências**. Belém: ABEM, 2000.

FERREIRA, Telma. Músicas brasileiras no espaço escolar- parte integrante do processo de formação musical: 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental. In: Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical, IX., 2000, Belém. Disquete: **Comunicações de pesquisas e relatos de experiências**. Belém: ABEM, 2000.

FREIRE, Ricardo Dourado. Como cantar para crianças: diretrizes e sugestões. In: Educação Musical hoje: múltiplos espaços, novas demandas profissionais. Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical, X., 2001, Uberlândia. CD ROM: **Comunicações de pesquisas e relatos de experiências**. Uberlândia: ABEM, 2001.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Desenvolvimento musical de adolescentes: uma análise dos produtos composicionais. In: Encontro anual da Associação Brasileira de

Educação Musical, IX., 2000, Belém. Disquete: **Comunicações de pesquisas e relatos de experiências**. Belém: ABEM, 2000.

HEDDEN, Steven K; David G. Woods. Student outcomes of teaching systems for general music, grades K-8. In: COLWELL, Richard (Ed.). **Handbook of research on music teaching and learning**. New York: Schirmer Books, 1992. p. 669-671.

HUMPPREYS, Jere T.; MAY, William V.; NELSON, David J. Research on music ensembles. In: COLWELL, Richard (Ed.). **Handbook of research on music teaching and learning**. New York: Schirmer Books, 1992. p. 651-658.

KRUGER, Susana E.; HENTSCHKE, Liane. Contribuições das orquestras para o ensino da música na educação básica: Relato de uma experiência. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Orgs.) **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 19-49.

LIMA e LIMA, Ana Margarida Cerqueira. Práticas da educação musical: reflexões sobre o ensino da música. In: **ART**: Revista da Escola de Música da UFBA. Salvador: UFBA, 1992. p. 97-102.

LÜDKE, Menga e MARLI, André. **Pesquisa em educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1995.

MATHIAS, Nelson. **Coral**: um canto apaixonante. Brasília: MUSIMED, 1986.

MACIEL, Edineiram Marinho. Canto coral infantil: dinâmica e expressão como elementos técnicos e estéticos. In: Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical, IX., 2000, Belém. Disquete: **Comunicações de pesquisas e relatos de experiências**. Belém: ABEM, 2000.

MENA, Olga Aguirre de; GONZÁLEZ, Ana de Mena. **Educación musical**: manual para el profesorado. Archidona: Aljibe, 1992.

NEVES, José Maria. **Música contemporânea brasileira**. São Paulo: Ricordi, 1981.

OLIVEIRA, Alda. Múltiplos espaços e novas demandas profissionais na Educação Musical: competências necessárias para desenvolver transações musicais significativas. In: **Anais do encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical**, X, 2001, Uberlândia. Salvador: ABEM, 2001. p. 19-40.

_____. Music teaching as culture: introducing the “PONTES” approach. **International Journal of Music Education**. v. 23, n. 3, 2005.

OLIVEIRA, Alda; FILHO, Moacyr Costa. Educação e trabalho em música: formação, produção e administração de grupos musicais. **ICTUS**: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da UFBA, Salvador, n. 1, p. 125-148, 2001.

PAZ, Ermelinda. *A. Villa-Lobos, o Educador*. Brasília: INEP/MEC, 1989.

_____. **Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências.** Brasília: MUSIMED, 2000.

PENNA, Maura. “O (des)compromisso com a música no ensino fundamental: uma reflexão”. In: Educação musical hoje: múltiplos espaços, novas demandas profissionais. Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical, X., 2001, Uberlândia. CD ROM: **Comunicações de Pesquisas e Relatos de Experiências.** Uberlândia: ABEM, 2001.

PENNA, Maura; GOMES, Claudete. Pensando em sala de aula: práticas pedagógicas em arte no Ensino Médio. In: PENNA, Maura (Org.). **O dito e o feito: política educacional e arte no Ensino Médio.** João Pessoa: Manufatura, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: ARTMED, 1999.

SANTOS, Ana Maria Souza. A expressão corporal no desenvolvimento musical dos coralistas: um estudo de caso. In: Educação musical hoje: múltiplos espaços, novas demandas profissionais. Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical, X., 2001, Uberlândia. CD ROM 2: **Comunicações de pesquisas e relatos de experiências: métodos.** Uberlândia: ABEM, 2001.

SCHAFFER, Murray. **O ouvido pensante.** São Paulo: UNESP, 1991. Disponível em: <http://www.celsomojola.mus.br/artescrever.php>. Acesso em 06 de Nov de 2006.

SILVA, Valéria C. Revendo os pressupostos educacionais de Dalcroze. In: Educação musical hoje: múltiplos espaços, novas demandas profissionais. Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical, X., 2001, Uberlândia. CD ROM: **Comunicações de pesquisas e relatos de experiências.** Uberlândia: ABEM, 2001.

SIMÕES, Regina Márcia, et all. Curso básico de música para professores. In: encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical, IX., 2000, Belém. Disquete: **Comunicações de pesquisas e relatos de experiências.** Belém: ABEM, 2000.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. O vídeo didático na perspectiva da educação musical. In: Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical, IX., 2000, Belém. Disquete: **Comunicações de pesquisas e relatos de experiências.** Belém: ABEM, 2000.

SOUZA, Jusamara. O cotidiano como perspectiva para a aula de música. In: SOUZA, Jusamara (Org.). **Música, cotidiano e educação.** Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da UFRGS, 2000.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. **Como entender e aplicar a nova LDB: lei nº 9.394/96.** São Paulo: Pioneira, 1997.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente.** São Paulo: Moderna, 2000.

TOURINHO, Cristina. A motivação e o desempenho escolar na aula de violão em grupo:

influência do repertório de interesse do aluno. **ICTUS**: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia, Salvador, n. 1, p. 157-241, 2002.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: uma antropologia das sociedades complexas. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

VIEIRA, Lia Braga; FERREIRA, Cincinato. O cotidiano dos músicos de uma corporação militar em Belém do Pará. In: Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical, IX., 2000, Belém. Disquete: **Comunicações de pesquisas e relatos de experiências**. Belém: ABEM, 2000.

VIEIRA, Maria Vitória Alvarez. Projeto 'Formando Platéia'. In: Encontro anual da Associação Brasileira de Educação Musical, IX., 2000, Belém. Disquete: **Comunicações de pesquisas e relatos de experiências**. Belém: ABEM, 2000.

Internet

ALVES FILHO, Manuel. **Tocando conforme a música**. Resenha da Dissertação de Mestrado de Anália Chernavsky "Um Maestro no Gabinete: Música e Política no Tempo de Villa-Lobos" Disponível em www.istoé.com.br. Acesso em 25 de Set de 2003.

GOLDENBERG, Ricardo. **Villa-Lobos and the experience of Orpheonic Singing in Brazil**. www.samba-choro.com.br. Acesso em 30 de Set de 2003.

www.sshare.nrt/courses/joe_greco.html. Acesso em 05 de Dez de 2003.

www.geometry.net/detail/composers/villa-lobos_heitor.html. Acesso em 05 de Dez de 2003.

www.centusquercus.com/lobos.htm. Acesso em 05 de Dez de 2003.