

LIÇÕES QUE A FÊNIX NOS TRAZ: O ETERNO RETORNO

LESSONS WE HAVE LEARNED FROM THE MYTH OF THE PHOENIX: THE ETERNAL RETURN

Marisa Trench de Oliveira Fonterrada¹
Instituto de Artes da Unesp
marisatrench@uol.com.br

Submetido em 05/04/2021

Aprovado em 15/06/2021

Resumo

Trata-se, neste ensaio, das mudanças ocorridas no mundo em diferentes épocas no campo da Educação e utiliza-se, na compreensão desses fenômenos, da concepção de tempo mítico, como sugere Mircea Eliade, que vê na sociedade ocidental, predominantemente inserida em um tempo linear, múltiplos exemplos do que ele denomina “eterno retorno”, isto é, a volta cíclica, em tempos posteriores, de fenômenos ocorridos anteriormente. Como metáfora dessa ideia, traz-se a figura da fênix, pela sua capacidade de renascimento eterno. Pretende-se examinar alguns processos de educação musical tal como se mostraram em diferentes momentos, como exemplos de retorno de antigas concepções de Educação e de educação musical já ocorridas em outros lugares e tempos. Ao final, mostram-se alguns processos educativos da atualidade, que se inserem em duas vertentes, os caracterizados por serem predominantemente tecnicistas e outros, cujo foco principal é o ser humano, inserido numa determinada realidade pessoal e social. Entre esses educadores, destacam-se, aqui, alguns que têm dado respostas criativas à problemática vivida hoje mundialmente, com intervenções musicais consideradas como respostas às questões que se lhes apresentaram. De resto, aponta-se, também, que muitos dos procedimentos examinados aproximam-se de concepções educacionais já vistas em épocas anteriores, de tal modo que se torna difícil afirmar o que é realmente novo e o que é definitivamente antigo.

Palavras Chave: Educação musical. Eterno retorno. Revisão histórica. Propostas atuais.

Abstract

In this essay I write about the changes that occurred in the world in different eras in the field of Education and, for understanding this phenomenon, we adopt the conception of mythic time, as suggested by Mircea Eliade, who see in the occidental society, prominently inserted in a linear time, many examples of what he calls “eternal return”, which means the cyclic return, in subsequent times, of occurrences that already occurred. As a metaphor of this idea, I bring the figure of the phoenix, due to its eternal rebirth ability. I intend to examine some procedures in music education, as they appear in different moments in history, as examples of the coming back of old conceptions in Education and Music Education that have already occurred in different places, at different times. At the end, I show some current education procedures that are inserted in two fronts, one is predominantly technical, and the other is primarily focused on the human being, according to a certain individual and social reality. Among these educators I highlight those who provided creative answers in their classes to the actual problem faced by all of us around the world. Their musical interventions were considered answers to the questions they had to deal with also point out that many of the analyzed procedures are similar to educational proposals already seen in prior times. Accordingly, it is difficult to say what is really new and what is definitely old.

Keywords: Music Education, Eternal Return, Historical Revision, Nowadays Proposals.

Introdução

O ensaio é um gênero literário que tem por objetivo defender certo ponto de vista por meio da análise e interpretação de um determinado fenômeno e em que se permitem metáforas e, mesmo, conteúdo poético. Embora de origem remota, pois há exemplos desse gênero desde a Antiguidade clássica, o ensaio adquiriu importância a partir do século XVI, com filósofos como Montaigne e Francis Bacon, e tem sido bastante frequente na literatura, com autores da envergadura de Otávio Paz e Jorge Luis Borges. Particularmente, gosto muito das possibilidades que esse gênero oferece e minha opção por esse caminho reflete uma preocupação, ao observar que, muitas vezes, nós, músicos e educadores musicais, nos afastamos das Artes, devido à justificada preocupação em obter credibilidade científica. Nesse particular, o ensaio oferece uma boa saída para esse impasse, pois permite a exposição de pontos de vista, percepções e opiniões do autor sem, no entanto, prescindir dos critérios analíticos e bibliográficos que caracterizam os textos acadêmicos. No ensaio há espaço para se trazer argumentos criativos, o que o torna particularmente interessante para a discussão e análise de trabalhos artísticos, abrindo portas para a subjetividade e a imaginação, o que, aliás, vem sendo praticado em outras áreas das ciências humanas.

Sirvo-me da metáfora da fênix para explicar um fenômeno percebido na Educação e na Educação Musical no decorrer do tempo. A fênix é um pássaro mítico que tem o poder de, após se consumir na fogueira, renascer de suas próprias cinzas. Esse mito é encontrado em diferentes povos da Antiguidade e traz em si a simbologia da vida em permanente estado de transformação, em um reaparecimento cíclico eterno. Esse mito é encontrado em muitos países da Antiguidade, como o Egito, a China e a Grécia. Em todos eles, a fênix está ligada ao renascimento e à imortalidade (CHEVALIER; GHERBRANT, 1995, p.421-422). Por esse poder de recomeçar – o eterno retorno de que falava Mircea Eliade (1992 [1949]) –, pareceu-me interessante invocá-la, também, como metáfora da fase que vivemos agora mundialmente, para que mantenhamos o foco na esperança do renascer.

Considera-se que esse renascimento se manifestará em um movimento de mão dupla, semelhante ao encontrado nas sociedades orais, a que Eliade chama de “povos míticos”. Nelas, esse fenômeno compreende, ao mesmo tempo, uma busca por inovações e manutenção da tradição, que, na verdade, é a eterna repetição de um modelo mítico, existente in illo tempore, na terra dos deuses (ELIADE, 1992). Esse mesmo modelo se mantém hoje nas sociedades orais ou em grupos da tradição popular, que reativam festas e mitos a cada ano, sempre com uma

1. Livre Docente pela UNESP, Doutora em Antropologia e Mestre em Psicologia da Educação (PUCSP), Bacharel em Música pelo IMSP. Professora Colaboradora do Programa de Pós-graduação em Música do IA/UNESP. Ex-Diretora do IA e da Escola Municipal de Música de São Paulo. Criadora da EMIA – Escola Municipal de Iniciação Artística e da ETEC de Artes do Centro Paula Souza, em São Paulo. Ex-Coordenadora do Coral da Unesp e do Projeto Educação Musical pela Voz. Coordenadora do G-PEM – Grupo de Pesquisa em Educação Musical IA/ Unesp, certificado pelo CNPq, desde 1997. Autora de livros e artigos sobre música, educação musical e ecologia acústica; tradutora de Murray Schafer desde 1991.

roupagem diferente, mas sempre intrinsecamente iguais. Nas sociedades ocidentais históricas, como esta em que vivemos, o modelo não é cíclico, mas linear, direcional, em que se busca atender às demandas que se manifestam a cada tempo ou espaço, numa tentativa de alcançar desenvolvimento e progresso. No entanto, também aqui, embora seja forte esse impulso para frente, há, concomitantemente, outro, de caráter cíclico, de manutenção do que já havia sido conquistado por meio de retorno de ideias já palmilhadas.

Ao evocar o mito da fênix – do eterno retorno –, trago ao texto alguns ingredientes que permitem examinar a educação musical pelas lentes com que foi encarada em diferentes períodos e épocas, até chegar aos dias atuais e observar indícios que nos mostrem se, realmente, foi inovador, ou se voltou a algo anteriormente existente. A princípio, apesar das enormes diferenças, acredito ser possível identificar duas grandes tendências na educação musical: a que enfatiza a formação técnica e a que coloca o foco na pessoa, buscando ajudá-la no caminho em direção à própria autonomia. Nessa visita, será visto que a ideia do eterno retorno de Mircea Eliade² pode estar presente em vários momentos da história e se manifestar nas diferentes maneiras de encarar o ensino e a aprendizagem de música. Desse modo, pensa-se que a afirmação de que nada é continuamente novo ou antigo tende a se confirmar nas alternâncias encontradas nas experiências de educação musical.

Uma viagem no tempo

A temática da educação musical ganhou bastante relevância entre educadores musicais de várias partes do mundo a partir do século XX. Mas, nesse mesmo século, ela se apresenta de duas maneiras: a primeira na primeira metade do século e a segunda, próxima ao início da década de 1960, que é, justamente, o grupo que destaco agora. Na verdade, há nos educadores musicais desse período um ponto claro de inflexão com o movimento de compositores do século XX, que deram início à profunda renovação do ato de compor música. Refiro-me, especificamente, às profundas inovações iniciadas por Pierre Schaeffer na França, a partir do final da década de 1940, e por Stockhausen na Alemanha, na de 1950, respectivamente criadores da música concreta e da música eletrônica³, que foram seguidas por um número considerável de compositores.

Esse movimento ampliou a ideia de música e proporcionou uma escuta diferenciada em relação ao ambiente sonoro, pois incorporou à composição quaisquer sons, produzidos ou não por instrumentos convencionais. Eram válidos os sons da natureza, os encontrados no cotidiano e os produzidos em laboratórios, com o uso de diferentes técnicas e recursos. Essa linha de trabalho trouxe à educação musical uma vasta gama de possibilidades de fazer música, o que permitiu o amplo exercício da inventividade. Foi como um renascimento dos

2. Mircea Eliade não foi o único a mencionar a expressão, pois Nietzsche e, um pouco depois, Carl Jung também a usaram, embora com significados diferentes. Enquanto eles se referem aos conteúdos inconscientes da *psyché*, Eliade tem um olhar antropológico que o leva ao estudo dos povos míticos.

3. Não confundir o termo originalmente adotado por Stockhausen e seguidores – música eletrônica – com o que atualmente é designado por esse nome.

modos de compor, que ampliou as possibilidades de escuta e de escolha e afetou fortemente educadores musicais que se sentiam conectados com essas novas técnicas e visões de mundo, tais como John Paynter, Murray Schafer ou Boris Porena, apenas para citar alguns.

Mas os fenômenos não ocorrem à toa nem sozinhos. São resultado de redes complexas, em que se misturam os novos conhecimentos trazidos pela ciência, as novas maneiras de ler e interpretar o mundo, a compreensão do indivíduo, dos grupos sociais, do passado da humanidade, da produção cultural de diferentes povos, enfim, de tudo que está presente na vida a cada momento e afeta a sensibilidade do ser humano, bem como sua compreensão de si mesmo, da sociedade, de sua produção artística. Então, é fácil imaginar como o conhecimento referente à educação e ao ensino de arte/música também se alterou ao longo dos anos, e não apenas nesse momento radical dos modos de compreender a música, anteriormente citado.

Embora existam indícios desses movimentos em diferentes épocas e circunstâncias, desde que se tornaram acessíveis aos pesquisadores documentos históricos capazes de refazer, ao menos parcialmente, o percurso da expressão musical e artística nessas sociedades, e de como a educação se instalou e se desenvolveu ao longo dos séculos, essa rota, embora fascinante, não será seguida, por ser ampla demais para ser tratada num artigo. Vou, então, citar como exemplo apenas dois textos que tratam dessa temática, um do século XVII e outro do início do século XVIII. Eles foram escolhidos por contribuírem com esta discussão acerca da questão apresentada.

O primeiro texto, do qual me sirvo de dois trechos, é de um livro de Philippe Ariès, que se refere a várias mudanças importantes ocorridas no século XVII: a) a divisão dos alunos por faixa etária, a que ele se refere como "especialização demográfica das idades"; e b) a "especialização social", que cria "dois tipos de ensino, um para o povo e o outro para as camadas burguesas e aristocráticas" (1981, p.183). Um pouco mais adiante, no mesmo texto, Ariès fala, também, do aumento da importância do colégio, dedicado essencialmente à formação dos jovens. Nessa época, reconhece-se, nesses estabelecimentos de ensino, a presença da Psicologia, que já era conhecida e praticada pelos jesuítas, como pode ser visto em textos da Ordem e na abundante literatura pedagógica já existente (ARIÈS, 1981, p.191).

Predomina, nesse primeiro exemplo, a presença de um tipo de educação dirigido a camadas específicas da sociedade e que, pela primeira vez, emprega a divisão de crianças e jovens por faixa etária. A tendência percebida nessa atitude é a busca de maneiras de manutenção dos valores e das formas de organização da sociedade. Então, embora Ariès não mencione de que modo se dava o ensino e a aprendizagem de música, pode-se inferir que os conteúdos tenderiam a ser, também, tradicionais e destinados a colaborar com a ideia de manutenção dos valores e dos gostos predominantes nas diferentes classes sociais, embora, no caso dos colégios, se procurasse que essa proposição de valores fosse temperada com um olhar voltado aos aspectos psicológicos do estudante.

Corroborando essa informação, apresenta-se aqui outro texto bastante significativo, que, desta vez, contempla os modos de ensino e aprendizagem de música, a partir do relato de Charles de Brosses, (1739), referido por Percy Scholes

em *The Oxford Companion to Music*, que assim descreve esse tipo de ensino a órfãs carentes, abrigadas em um “hospital”⁴ de Veneza:

Elas são educadas e mantidas a expensas do Estado e seu único treinamento é a excelência musical. Assim, elas cantam como anjos, e tocam violino, flauta, órgão, oboé, violoncelo e fagote – de fato, não há instrumento, por maior que seja, que as intimide. Vestem-se como freiras. Tocam sem qualquer ajuda externa e quarenta garotas tomam parte em cada concerto. Juro que não há nada mais lindo no mundo do que ver uma jovem encantadora freira, vestida de hábito branco com um ramo de flores de romã nas orelhas, conduzindo a orquestra e marcando os tempos com toda a exatidão que se possa imaginar. (BROSSES in SCHOLLES, 1978, p. 929).

Aqui, o que é exaltado na descrição é a qualidade da execução musical dessas moças, o que mostra ser um tipo de ensino de música considerado pelo autor como de alta qualidade, em uma instituição que investe na formação das instrumentistas, que, segundo o mesmo relato, têm grande competência. De novo, ao que parece, a tendência desse tipo de ensino é predominantemente de treinamento, maneira compreendida como capaz de conduzir à excelência musical. Não se mencionam iniciativas de criação, mas a enorme competência em tocar e reger.

No entanto, depoimentos como o de Brossettes são ainda raros, e pouco pode ser dito a respeito da educação musical em tempos antigos, em outros contextos e de como ela se dava. O que é importante assinalar é que, ao sair do âmbito de influência da Igreja, o ensino de música passou a ser ministrado apenas a quem podia pagar por ele. Desse modo, essa atividade teve um aspecto de comercialização do saber, que anteriormente não era evidente. Um bom exemplo é o dos manuais de ensino da prática de instrumento, ou de técnicas, como o baixo cifrado. Embora presentes desde o século XV, somente no século XVIII é que aparecem as primeiras sistematizações dessa prática, principalmente com métodos como os do Padre Martini e de Johannes Matheson, que se tornaram acessíveis a quem os pudesse comprar.

Mas, nesse mesmo período, surgem, também, textos dedicados ao ensino e à aprendizagem, em que se dá a incorporação à literatura pedagógica de alguns procedimentos especificamente dedicados ao ensino de música. Trago, então, exemplos de alguns precursores dessa preocupação com a educação, tais como Rousseau e Pestalozzi, certamente não os únicos, mas aqui destacados, por enfatizarem a importância de se compreender a infância e apresentarem maneiras de se contar com a presença da música na escola, em consonância com as normas pedagógicas que sugeriam.

Jean Jacques Rousseau é representante da corrente denominada “naturalismo”, segundo a qual a educação baseada na razão não contribui para melhorar as condições da humanidade. Nascido em Genebra em 1712 e falecido em 1778,

4. O termo “hospital”, derivado do latim hospes, significava casa de abrigo a pessoas órfãs, desabilitadas ou idosas; só posteriormente passou a significar casa que cuida de doentes.

valoriza outros aspectos que não a competência técnica: a experiência, a ligação com a natureza e a sensibilização, importantes para trazer à educação valores que ele considera “mais humanos”, tais como o afeto, o ambiente positivo capaz de favorecer o desabrochar da personalidade e o desenvolvimento da vida interior, num processo que se daria a partir da observação e do contato com a natureza. Desse modo, ele mostra a importância da subjetividade nos processos educativos. Para Rousseau, a educação deveria partir da natureza da criança, de modo que a vida moral seria uma extensão da vida biológica. “O homem é bom; a sociedade é que o corrompe” é uma de suas frases mais conhecidas, desde que publicou *Emílio*, um exemplo do que seria, para ele, a educação libertária (ROUSSEAU, 2015). É considerado o grande inspirador da Psicologia, pois enfatiza as diferenças individuais e a adequação dos processos educacionais ao interesse espontâneo da criança. Além disso, foi o primeiro pensador da educação a deixar documentada a importância da aprendizagem de música. Para ele, as canções deveriam ser simples, e o objetivo de praticá-las seria assegurar flexibilidade, sonoridade e igualdade às vozes. Como se vê, um propósito diferente do evocado por Brosses em sua descrição da competência musical das órfãs de Veneza.

Note-se nesta exposição de propósitos grande afinidade com teorias da educação recentes, que valorizam o aluno e se propõem a abrir caminhos de desenvolvimento de suas personalidades pelo afeto, pelo diálogo. Acredito que esse discurso não seja estranho e, talvez, seja até muito comum àqueles que lecionam em escolas que defendem posições semelhantes, de conquista da liberdade, ou que priorizam, em seu trabalho, as práticas criativas. Não seria este um retorno, como diz Eliade? Um exemplo do século XVIII que ressurgiu nos séculos XX e XXI?

O segundo exemplo é de outro suíço, Johann Heinrich Pestalozzi, nascido em Zurich em 1746 e morto em 1827, que também abre caminho para a presença da música na escola e baseia o processo pedagógico na afetividade (Soëmart, Michel, 2010). Essa direção foi tomada por ele após a leitura de *Emílio*, que o afetou profundamente. Para Pestalozzi, a educação é o desenvolvimento simétrico e harmonioso de todas as faculdades da criança, o que caracteriza a sua metodologia como abordagem centrada na criança, termo mais tarde assumido por Carl Rogers – terapia centrada na pessoa –, porém para se referir à terapia, e não à educação, ampliando a faixa etária de atendimento (2009). Os princípios da metodologia de ensino de música encontrados em Pestalozzi repousam sobre os seguintes critérios: “que a música seja ensinada a partir da experiência; que se desenvolva uma escuta criteriosa e a capacidade de imitar os sons ouvidos (SÖEMART, 2010). Além disso, aconselha, também, “que se separem os diferentes atributos da música – ritmo, melodia e expressão –, como recurso pedagógico, antes de fazer a criança praticar todos eles de uma só vez” (SÖEMART, 2010). Mas, talvez, uma das coisas notáveis no autor seja a valorização da intuição, que ele baseia na experiência da criança com números, formas e linguagem. Além disso, Pestalozzi aconselha que se relacionem as informações musicais diretamente à escuta e à prática (FONTERRADA, 2005, p.48-53). Não são preocupações bastante semelhantes às de muitos educadores e educadores musicais da atualidade?

Um cenário diferente se descortina no século XIX, em que, na música, surgiu um movimento caracterizado pela necessidade de afastamento das regras clássicas e imergiu no pensamento romântico, que enfatiza o extremo individualismo e a busca por excelência técnica. Outro ponto que serve de inspiração é o retorno

do interesse pela Antiguidade clássica, pela mitologia europeia e pelas histórias populares. Esses pontos de interesse convivem com a ênfase na razão e na ordenação do conhecimento, pilares do positivismo.

A educação musical dessa época ancora-se nessa tendência, o que explica o surgimento, justamente nesse período, dos primeiros conservatórios, de caráter profissionalizante. O primeiro a ser fundado foi o Conservatório de Paris, ainda no final do século XVIII, em 1794. Em seguida, outros surgiram em várias cidades da Europa, chegaram aos Estados Unidos e ao Canadá na segunda metade do século e aportaram no Brasil em 1845, com a fundação do Conservatório Brasileiro de Música e, um pouco mais tarde, em 1906, em São Paulo, com o Conservatório Dramático e Musical. O foco na formação do intérprete faz que, ao mesmo tempo, se lance mão da objetividade da formação técnica e da subjetividade da interpretação artística.

O ensino nos conservatórios e escolas de música seguiu, portanto, essa tendência de valorização da técnica e formação do virtuose, modelo até hoje vigente, em que a formação do instrumentista que visa desenvolver uma carreira solo tem muitos pontos em comum com a formação do atleta de alta performance: horas e horas de prática, necessidade de cumprir um programa rigoroso de treinamento, pouca possibilidade – até se emancipar – de decidir os rumos do trabalho e os tipos de exercício que deverá ou não fazer ou, ainda, de participar da escolha do repertório a ser estudado. Mas não se pode esquecer da importância dada ao temperamento artístico, assim denominada a faculdade do intérprete capaz de aliar o domínio técnico a sua capacidade subjetiva de interpretar a obra musical a partir de seus sentimentos e intuições, sem se esquecer das convenções de caráter histórico.

No entanto, ao mesmo tempo em que essas tendências se manifestavam, a sociedade europeia abrigava, também, movimentos de oposição às bases do Romantismo, que geraram grandes transformações intelectuais, sociais, morais e artísticas. Essa revolução manifestava-se nas artes de modo bastante contundente, em que são vistos: a reversão do espaço pictórico, a dissolução da forma, o enfraquecimento e o afastamento da tonalidade, num movimento que acompanhava as revoluções científicas do período. A tendência individualista do Romantismo cede lugar, então, à vida coletivizante, resultante das condições massificadoras de trabalho, pela Revolução Industrial e pelo êxodo rural dos antigos trabalhadores da terra, em busca de emprego nas novas fábricas. Essas condições incidem fortemente na liberdade individual e, em decorrência, apresenta-se uma forte tendência de enfraquecimento da arte criativa.

Os educadores musicais do final do século XIX e início do século XX se insurgem contra esse estado de coisas e, no contexto educacional, fazem propostas de natureza artística, que poderiam ser operadas tanto no campo individual quanto no coletivo. O propósito era aperfeiçoar as qualidades e a sensibilidade humanas, pela aproximação com a arte. É então que surgem os chamados “métodos ativos” em educação musical, que acompanham essa tendência e trazem propostas humanizadoras, baseadas no ensino e na aprendizagem da música. Essas propostas não vieram sozinhas. Em outros campos do saber fazia-se patente o desenvolvimento de áreas como a Pedagogia, a Psicologia, a Sociologia, que lançavam um olhar cuidadoso à criança, desvendavam processos de desenvolvimento, mostravam a importância do convívio social; com isso, influenciavam

as propostas educacionais e, por extensão, as da educação musical. É importante assinalar que, embora com novas vestes, havia um movimento em direção às ideias desenvolvidas anteriormente por Rousseau, Pestalozzi e outros pensadores da educação e da música, que trabalhavam justamente nesse sentido de propor ações e pensamentos humanizadores no processo educativo. Mais uma evidência de um movimento de retorno.

É, pois, nesse contexto que se estabelecem as propostas de educadores musicais da primeira metade do século. Alguns deles, como Dalcroze, Orff, Kodály e Suzuki, são bastante conhecidos no meio musical e, embora suas propostas de trabalho difiram entre si, têm vários pontos de aproximação: elas surgiram numa época desafiadora, em que a sociedade, além de enfrentar as difíceis condições de vida provocadas pela migração para as cidades nos anos anteriores, foi palco de inúmeras invasões que descaracterizaram a cultura local, como no caso da Hungria. Assinale-se, também, a eclosão de duas Guerras Mundiais, que causaram destruição e morte. Os educadores musicais dessa época tinham como propósito dar melhores condições de vida às crianças e aos jovens, pela aproximação com a arte e a música. Dalcroze, por exemplo, queria que todas as crianças tivessem oportunidade de ir à escola e se musicalizar, o que estava começando a ocorrer em seu tempo, por movimentos que tinham por meta amparar os filhos dos operários das novas fábricas. Ele considerava que esse movimento deveria ser liderado pelos artistas. Carl Orff na Alemanha e Suzuki no Japão se empenhavam em resgatar valores e dar propósito à vida das crianças por meio da música, em países devastados pela guerra. E Kodály promoveu uma verdadeira revolução educacional ao resgatar a cultura húngara, que estava soterrada pela sua submissão à austríaca, durante o Império Austro-Húngaro.

Em geral, as propostas desses educadores eram lúdicas; eles trabalhavam com a relação movimento corporal/canto/música, como propunha Dalcroze, com integração de linguagens artísticas, como queria Orff, com o ensino de instrumento a partir da imersão, com o apoio da família, em uma prática intensa desde tenra idade, como fez Suzuki, ou com o envolvimento do país inteiro no resgate cultural da Hungria, por meio de escolas de música baseadas no canto coral, como se deu com Kodály. Eram propostas muito diferentes do que havia sido feito e até hoje são valorizadas e promovidas pelas respectivas associações de professores de cada uma dessas metodologias, que continuam a realizar cursos internacionalmente importantes. Em muitas dessas abordagens, o maior esforço criativo está colocado no professor, e não no aluno, pois é a ele que compete propor jogos e atividades interessantes e eficazes para desenvolver a acuidade auditiva, a coordenação motora, os hábitos de cantar e tocar, a socialização. Aos alunos cabe, também, uma certa dose de oportunidades para criar, mas, em geral, isso se dá em conformidade com diretrizes previamente preparadas pelo professor.

Em 2005, ao fazer uma síntese dos métodos ativos, afirmei que, embora ocorressem num período de grande inventividade no terreno da música e das artes – a primeira metade do século XX –, a maior parte das propostas limitava-se ao repertório clássico e folclórico, não integrando práticas inovadoras, que já surgiam nas composições da mesma época. Nesses educadores, a inovação e a criatividade encontravam-se na postura pedagógica desses mestres, e não em processos criativos que incentivassem os estudantes a praticar a invenção e a experimentação. Afirmo também que seria preciso esperar até meados do século

XX para que fossem vistos, na prática pedagógica, procedimentos que estimulassem os alunos a criar (FONTERRADA, 2005, p.121 e 178).

No entanto, é preciso dizer agora que essa afirmação estava apenas parcialmente correta. Recente pesquisa na área da educação musical revelou a presença e a valorização da criatividade num período anterior ao mencionado. Refiro-me ao que diz **Tamyra de Oliveira Ramos Moreira** em sua tese de doutorado, defendida em 2019, na ECA/USP, sob a orientação da professora Teca Alencar de Brito, que mostra um campo importante de desenvolvimento da criatividade em aulas de música do início do século XX.

De acordo com a pesquisadora, enquanto no campo específico da educação musical as coisas se passassem como descrito anteriormente, na educação escolar havia um forte movimento em favor da promoção da criatividade entre crianças e jovens, com o conseqüente despertar da autoconfiança e da autonomia entre os estudantes. Diz Tamyra Moreira que sua pesquisa “parte da constatação da proeminência dos processos criativos como ferramenta pedagógica valorizada nos discursos recentes da área da Educação Musical” (MOREIRA, 2019, p.11) e que essa valorização,

[...] não poucas vezes, é acompanhada da denúncia de sua não efetivação nas práticas de ensino, sobretudo em se tratando da escola de educação básica brasileira. Se, por um lado, a abertura para os processos criativos infantis em nossa área é correntemente relacionada a propostas da segunda metade do século XX, especialmente em conexões com as inovações técnicas e estéticas oriundas do campo composicional, por outro, a valorização de atividades criativas em contexto pedagógico mais amplo está vinculada aos movimentos de renovação escolar do início do referido século. (MOREIRA, 2019, p.11).

Ouçó, então, e me sinto sensível ao alerta da pesquisadora: de fato, quando se fala de educação musical, isso é feito a partir dos ambientes especificamente dedicados ao ensino de música. No entanto, como Moreira nos alerta, a escola já demonstrava grande interesse pelos processos criativos, e isso se reflete nas publicações específicas da área da Educação, que relatam experiências em que os alunos são convidados a explorar e criar. Isso ocorre em vários campos, inclusive na Música. O trabalho de Tamyra desenvolveu-se a partir de consulta a publicações brasileiras e estrangeiras da primeira metade do século XX, em especial às revistas *Progressive Education* (Estados Unidos), *La Nouvelle Éducation* (França) e à *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, publicadas nas décadas de 1920, 1930 e 1940. Esse material revelou ambiente estimulador da criação musical infantil e que esse tipo de atividade estava estreitamente vinculado ao projeto pedagógico das escolas. Não se pretende aqui desenvolver essa temática, que pode ser encontrada no trabalho de Moreira. Apenas cito a pesquisa e ênfase, especialmente, a ampla descrição que ela faz do “trabalho da educadora estadunidense Satis Coleman, apropriado de maneiras particulares na Europa e no Brasil” (MOREIRA, 2019, p.11).

É conveniente lembrar que, nesse período, a educação era grandemente influenciada pelas ideias de John Dewey, que considerava a possibilidade de a

arte ser deslocada do pedestal em que fora colocada como algo grande e super-humano para o cotidiano, ao centro da sala de aula. E destaque-se também que, no Brasil, essas ideias foram assumidas e desenvolvidas por Anísio Teixeira, que, com outros educadores como Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, criou a **Escola Nova**, que traz em suas propostas os mesmos ideais, estreitamente associados também com a importância social da escola (NUNES, 2010, p.39).

Trazendo para cá esta pesquisa recente, pretendo deixar claro que a investigação contínua amplia o conhecimento e os modos de compreender. O trabalho de Tamyra Moreira traz uma contribuição importantíssima ao estudo da educação musical no início do século XX. Ela mostra que as escolas de música e conservatórios que adotavam alguns dos chamados “métodos ativos” inovavam na forma, mas não nos conteúdos, isto é, davam especial atenção à relação professor/aluno, à inclusão do corpo nas atividades musicais, ao estreito intercâmbio das linguagens artísticas, mas não ao repertório. Em contrapartida, nas propostas de ensino e aprendizagem de música no contexto escolar, a presença da criatividade já era bastante incentivada em outros países e poderia ter sido fortalecida no Brasil, caso as circunstâncias históricas não tivessem apontado para outros caminhos.

Feitos esses esclarecimentos, volto a falar dos processos criativos, agora a partir de meados do século XX, caminhando para o presente século. Esse movimento ocorreu em muitas partes do mundo, simultaneamente. As propostas mais conhecidas desenvolveram-se no Hemisfério Norte – como Inglaterra e Canadá, para citar alguns exemplos, respectivamente, com John Paynter e Murray Schafer –, mas há outros sinais importantes de inovação pedagógica em educação musical na França, Alemanha e Itália, apenas para citar os mais conhecidos aqui entre os educadores brasileiros. Muito já se escreveu e falou a respeito deles, por meio de traduções ou livros publicados no Brasil (MATEIRO, 2010; FONTERRADA, 2008; SCHAFFER, 2001, 2008, 2018), mas não se pode deixar de lado a presença de autores que incentivaram muito a improvisação e a criação musicais no Brasil, como Conrado Silva (FERNANDES, 2015) e Koellreutter (BRITO, 2015).

Em todos esses educadores musicais, há forte predomínio do estímulo às práticas criativas e grande interesse em trabalhar a autonomia do aluno. A invenção sobrepuja a técnica, que se põe a serviço do aprendizado, e não o contrário. De novo, volta-se ao que defendiam Rousseau, Pestalozzi, John Dewey e Satis Coleman. Agora, porém, incluindo a ampliação do universo sonoro e aceitando como componentes da música qualquer som considerado interessante para estar presente na invenção, em consonância com a estética da música dos séculos XX e XXI. Estamos novamente diante do eterno retorno.

Aqui e agora

Neste segmento, quero falar de aqui e agora, de hoje, da atualidade. No final do século XX e início do XXI, vemos novamente o anseio pelo retorno de propostas pedagógicas lineares, absolutamente dirigidas do professor ao aluno, sem muita chance de resposta por parte do estudante. Refiro-me à concepção de educação baseada no produto, que costuma ser designada como “ensino apostilado”. De um orientando meu que estuda os sistemas de ensino nas escolas, colho informações a respeito do crescimento desse tipo de proposta, em que a principal característica é a transmissão de conhecimento de maneira unidirecional, única e

perfeitamente organizada e resumida e de caráter notadamente autoritário, pois não concebe outras possibilidades além da ali apresentada, o que se evidencia, tanto na escolha dos conteúdos, quanto na forma de apresentação. Esse sistema não leva em conta interesses pessoais ou do grupo, não se abre a outras possibilidades e se preocupa em apresentar as “verdades” escolhidas pelos superiores da organização educacional de maneira estável e coerente (PONTES, 2021 informação verbal⁵). Essa proposta refere-se à educação básica e superior, mas pode ser encontrada, também, na formação do músico em muitos estabelecimentos de ensino. E não se pode deixar de apontar a semelhança com outras concepções trazidas anteriormente, como a das freirinhas citadas por Charles de Brosses, no século XVIII, ou a que caracterizou – e ainda caracteriza – a formação do virtuose nas escolas de música e conservatórios, a partir do século XIX. Mais um sinal de retorno...

Mas agora fixo meu olhar nos dois últimos anos, em que profundas mudanças no mundo nos têm afetado profundamente. Vivemos novas questões, novos ambientes, novas situações, ainda não suficientemente compreendidos para que se apresentem novas teorias e propostas maduras e conclusivas, destinadas a responder a essas novas circunstâncias. A imprevisível fatalidade mundial caiu sobre nós de repente, ácida, azeda, cheia de imposições. E nós, a princípio sem entender o que ocorria, fomos obrigados a nos adaptar às circunstâncias. O tempo em que vivemos é um tempo de ansiedade, conflitos, falta de informação e dúvidas. Mas é, também, um tempo de descobertas, de novos modos de relacionamento, de inovação e criação. E é essa faceta que quero salientar, pois é a capacidade de invenção e improvisação que se impõe ao educador nesta hora.

Embora se saiba que todos, de todas as áreas, precisam ser criativos e propositivos, destaco aqui os educadores musicais, objeto primeiro deste estudo. Para eles, a necessidade de ser criativo manifesta-se de forma intensa, pois, neste momento, precisam não apenas encontrar maneiras de conviver com o que se nos apresenta, mas também fazer propostas capazes de motivar os estudantes – de qualquer faixa etária e nível de experiência – a se desenvolverem musicalmente com alegria, interesse e espírito propositivo, o que, nas circunstâncias atuais, é especialmente difícil.

Em 2020, surpreendidos pelo que a vida lhes trouxe, os educadores musicais se puseram a campo para descobrir novas maneiras de trabalhar. O que fizeram e ainda vêm fazendo não se constitui ainda em um corpo sólido de conhecimentos. São propostas descobertas no dia a dia e várias delas atenderam muito bem àquilo que eles se propunham a fazer e ao que as escolas e os estudantes demandavam. Além disso, tiveram de se preparar para os novos desafios e, quase desesperadamente, enfrentar a nova jornada de aprendizado de tecnologia. Houve erros? Certamente, e bastante, pois são muitas as dificuldades a enfrentar, as técnicas a aprender. Mas também houve acertos que provavelmente superaram os erros.

Entre os educadores musicais que conheço e com os quais convivo, pude sentir muito entusiasmo na execução de propostas, até há pouco tempo, impensáveis. E houve, também, muita superação de desafios, tanto por parte deles

5. Trata-se de informação colhida verbalmente por mim, de Samuel Campos de Pontes, meu orientando de Doutorado, que estuda essa questão no contexto de sua tese.

quanto dos estudantes. Além disso, por incrível que seja, muita alegria pode ser constatada nesses aprendizes ao se verem realizando música a distância.

Desse modo, nesta última parte do texto, trago alguns exemplos que atestam o que eu disse. Não tenho a pretensão de sistematizar um novo conhecimento ou de tirar desses exemplos qualquer conclusão, além da óbvia: são respostas aos desafios que, de repente, entraram na vida de todos nós, exemplos esparsos, sem qualquer ligação entre si, realizados por diversos educadores musicais que trabalham em espaços e circunstâncias diferentes, com alunos de várias faixas etárias e que vêm de diferentes situações socioeconômicas. É apenas um testemunho de como eles enfrentaram a nova ordem e resolveram os desafios que se lhes apresentaram. Nesses exemplos, será possível verificar o quanto de criatividade, iniciativa e competência foi necessário para que não abandonassem a educação musical no meio do caminho.

No entanto, antes de apresentar esses exemplos, é preciso lembrar que as plataformas tecnológicas são um ótimo recurso, mas têm dois problemas com os quais é preciso lidar. Elas transmitem imagens e sons da fala e, sendo assim, cuidam para que haja um mínimo de interferência de sons do ambiente ou feitos pelos próprios participantes. Tudo se daria a contento para os músicos, se nelas houvesse maneiras de trabalhar com sons concomitantes. Mas... isso não ocorre! O delay é constante, e os sons chegam a cada aparelho em tempos diferentes. Além disso, para garantir a clareza da fala, os microfones se fecham quando vários são acionados. Esses são problemas reais que dificultam a realização de aulas de música a distância, nas quais é preciso produzir sons simultâneos, o que leva, muitas vezes, à opção de gravar e editar as ações. Dito isso, apresento algumas dessas propostas de trabalho que, espero, possam incentivar outros educadores a tentar ideias semelhantes e, mesmo, serem incluídas em cursos dedicados à formação do professor.

As iniciativas se deram em aulas de música on-line, ministradas em escolas públicas e privadas de ensino fundamental I e II, no curso médio e no ensino superior, além de trabalho realizado com crianças com deficiência, em projeto de formação de instrumentistas e em grupos de canto coral de crianças e adultos. Considero todos eles exemplos de soluções aos desafios que hoje nos confrontam. Inovadores e criativos. Para que os leitores possam acompanhar as propostas, coloco aqui alguns links, logo após a descrição dos exemplos. Por meio deles, pode-se ter acesso às gravações⁶.

a. Experiência musical do professor não músico e atividades on-line com crianças

O primeiro exemplo que trago é o de **Roberta Forte**, mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Unesp. Ela é professora do ensino fundamental, em escola pública no município de Bragança Paulista, no interior do estado de São Paulo e, também, responsável por um projeto de Arte nas secretarias municipais de Cultura das cidades de Atibaia, onde vive, e Franco da

6. Os exemplos aqui trazidos foram autorizados pelas instituições em que esses trabalhos ocorreram e/ou pelos pais das crianças.

Rocha, ambas no estado de São Paulo, o Ateliê Cênico-Musical. Na escola em que trabalha, além do que desenvolve com os estudantes, traz aos colegas – professores de outras áreas – oportunidade para desenvolverem atividades de música e movimento. No primeiro vídeo, ela mostra uma dessas atividades e afirma, com essa ação, que a música é potencialmente acessível a todos que quiserem dela se acerrar. No segundo vídeo, há uma atividade desenvolvida on-line com crianças do projeto citado, que ocorre concomitantemente nas duas cidades.

Som e movimento – Rede Municipal de Ensino de Bragança Paulista: <https://drive.google.com/drive/folders/1yKxmiGwv9mTKSHrYDuG9juhLHMNvs5g>

Banda esquisita – crianças do Ateliê Cênico-Musical (Franco da Rocha e Atibaia): <https://drive.google.com/file/d/1-IdnkDY6Qdlw5OpLSOGUfVlpBmIXaPD0/view?ts=60c13a42>

b. Criação em uma escola de ensino fundamental I

O próximo exemplo é de **Samuel Campos de Pontes**, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Música do Instituto de Artes da Unesp e professor de ensino fundamental I no Colégio Etapa, de São Paulo. A proposta aqui trazida foi desenvolvida em uma classe de crianças de oito anos, baseada em uma história criada pelo próprio professor. O propósito era incentivar a correspondência entre seus alunos e uma criança habitante do planeta Marte. Ao receberem as cartas, as crianças eram instadas a responder e satisfazer a curiosidade do interlocutor. Assim, elas falam da cidade, dos sons existentes no planeta Terra, dos tipos de música que ouvem, e tentam responder às questões do curioso marciano. O exercício permite a pesquisa de determinados assuntos e o desenvolvimento da imaginação e acolhe iniciativas várias por parte das crianças, além de incentivar suas habilidades descritivas, estimular ações criativas e cuidar da formação de conceitos musicais.

Desse trabalho, trago dois exemplos em áudio. O primeiro consta de um livro idealizado por Pontes, ainda não publicado, em que o menino marciano mostra como é a música de seu planeta. O outro exemplo é um cânone, realizado em casa por um de seus alunos e seu irmão menor. É um jogo de cartelas que contém figuras rítmicas, em que os jogadores devem escolher a ordem em que serão executadas, em forma de cânone. É um bom exemplo de como a busca da liberdade para improvisar e criar precisa ser feita de modo gradativo e constante para não minar a confiança das crianças. É interessante assinalar que o irmão mais velho ajuda e dá suporte ao menor, o que não pode ser percebido no áudio.

Música de Marte: https://drive.google.com/file/d/1GdV7TzdiMQW6B4RXJjB2nr_r9tSQN20A/view?usp=sharing

Cânone de fonemas: <https://drive.google.com/file/d/18D2tKPhR1Kd6Sz2nZdl14Hal5wyBc-4o/view?usp=sharing>

c. Atividade dirigida a crianças com deficiência

O terceiro caso é o de um professor de escola de crianças com deficiência. Esse professor é **João Lucio de Moraes**, mestrando pelo Instituto de Artes da Unesp e orientando da professora Dra. Sonia Albano de Lima. Ele trabalha com crianças com deficiência e, por isso, considerou a solução de aulas on-line difícil, quando não impossível, de ser aplicada diretamente à classe. Por esse motivo, organizou aulas dirigidas aos pais, para que eles próprios pudessem trabalhar tais conteúdos com seus filhos. No vídeo, João Lucio mostra como construir um reco-reco a partir de objetos facilmente encontrados, como um tubo de PVC, uma lata de conservas ou uma caixinha de pasta de dente. João Lucio ensina os modos de construção e algumas maneiras de executar o reco-reco para que os pais possam, eles mesmos, envolver os filhos nas duas atividades – construção e execução. Neste caso, a cooperação e o envolvimento dos pais são imprescindíveis, uma vez que, nas circunstâncias atuais, o professor está afastado de seus alunos. O envolvimento da família, neste caso, é ainda mais premente e importante do que em situações rotineiras.

Aula de Música (Reco-reco - Prof. João Lucio): <https://youtu.be/GEcB1ikPWd0>

d. Formação de instrumentistas de banda

Este trabalho foi idealizado e conduzido por **Tiago Teixeira Ferreira**, mestre em Música pelo Instituto de Artes da Unesp. Em sua dissertação, Ferreira aplicou muitas ideias de John Paynter em uma classe de ensino fundamental. Mas não ficou só nisso, pois, a partir delas, estimulou seus alunos a criarem pequenas peças e jogos musicais. Atualmente, Tiago é coordenador de um projeto de formação de instrumentistas de banda e de canto coral em sua cidade natal, Mar de Espanha, no interior de Minas Gerais. O trabalho precisou mudar de rumo em 2020 e passou a ser conduzido on-line. Muitos dos alunos nunca tinham estudado qualquer instrumento antes e estão aprendendo a distância.

O que mostro aqui é uma atividade de improvisação realizada por um aluno iniciante de flauta transversal, a partir do Minueto em Sol, de Le Petit Livre Pour Clavecin de Anna Magdalena Bach, que já havia sido previamente estudado por ele em seu instrumento. O exercício progrediu para a improvisação por meio de uma análise das linhas, frases e forma da obra de Bach. Após esse trabalho de aproximação com a música, o aluno Davi Ferreira de Castro Bento foi convidado a criar seu próprio minueto, respeitando, porém, algumas convenções, como, por exemplo, o ritmo do Minueto estudado.

Improvisação a partir de um Minueto: <https://www.youtube.com/watch?v=YiZFS7Ky8Pk>

e. Improvisação em curso de licenciatura

Esta é uma atividade de improvisação e integração de linguagens coordenada pela professora **Consiglia Latorre**, docente na Universidade Federal do Ceará, integrante do G-pem – Grupo de Pesquisa em Educação Musical do IA/Unesp e em fase de conclusão de seu Pós-doc, na mesma universidade. Ela leciona disci-

plinas que integram alunos de várias linguagens e, também, coordena o Grupo de Pesquisa Sonoridades Múltiplas. Aqui está um exemplo que integra criação de música, arranjos, execução e animação. O trabalho inspirou-se na Enciclopédia de Música com Bicho, da Companhia de Música Teatral, de Portugal.

Jacaré Pompom (letra e música de Amanda Sampaio; realização de Elismar Oliveira e Roxane Santos): <https://www.youtube.com/watch?v=2rPNfuatBtc>

f. O canto coral remoto

Ensaios corais a distância são um grande problema, pois fazem parte da natureza do coro a reunião, a socialização, a combinação de vozes, a busca do timbre do naipe e do coro, ações fortemente prejudicadas na modalidade on-line. No entanto, é difícil interromper a atividade coral, por várias razões: pode ser um coro independente ou pertencente a empresas que, por questões contratuais, impedem que os ensaios parem, mesmo que não possam ser mantidos presencialmente. Pode ser o coro de uma escola ou de um projeto social que, uma vez interrompidas as aulas, decidiu que o ensino continuasse por via remota, à qual o regente tem de se adaptar. O processo de ensaio, então, consiste em o regente gravar as linhas de cada voz e os alunos mandarem de volta, gravadas, as linhas aprendidas, para o primeiro avaliar e, se necessário, corrigir. Depois de se chegar a resultados individuais satisfatórios, o regente e/ou editor junta as gravações num só momento, o que faz o professor, além de músico e regente, ser também editor de áudio e, muitas vezes, de vídeo.

Por muitos meses relutei em aceitar esse modelo, porque nele o trabalho é do editor, e não dos alunos, e só é do regente quando ele acumula as duas funções, de orientar o grupo e editar. Embora os cantores possam progredir no desenvolvimento da própria voz, não aprendem a cantar em grupo, sem falar dos outros aspectos socializantes que os ensaios presenciais propiciam. No entanto, o entusiasmo dos cantores ao serem apresentados ao resultado da edição e ao se verem e ouvirem em grupo, sem dúvida, contribui para seu aperfeiçoamento e para o desenvolvimento do trabalho, pois eles conseguem compreender a música aprendida em um todo, o que é mais interessante e significativo.

Diante disso, é preciso reconhecer: editar é um recurso importante na situação atual que vivemos. É uma maneira de os cantores apreenderem a composição ou o arranjo e perceberem como as vozes se comportam, conversam e interagem, dando sentido ao trabalho que, de outra forma, se perderia.

Muitos dos meus colaboradores trabalham com coro e, então, com a ajuda deles, pude colecionar alguns exemplos e algumas de suas impressões, que assinalam tanto aspectos difíceis de serem contornados, quanto outros, de boas soluções encontradas. Márton Vieira, Gisele Cruz e Kitty Pereira são os regentes corais que destaco neste trabalho. Márton é doutorando no Instituto de Artes da Unesp e professor de nível médio e de curso superior, no estado de Rio de Janeiro. Gisele é mestra em Regência Coral pela Unirio e professora de canto coral no Colégio Dante Alighieri, em São Paulo. E Kitty, além de regente coral, é professora na Escola Fábrica de Humanidades, em São Paulo.

Trouxe o depoimento de Márton, porque ele aponta, como uma das principais dificuldades que enfrenta nos ensaios, a falta de familiaridade de alguns

alunos com o aparato tecnológico, o que provoca relutância em deixarem a câmera aberta e participarem ativamente das propostas. Há também, por parte deles, pouco entusiasmo para realizar ações que exijam protagonismo, o que tem inviabilizado o ensaio coral. Durante este período, esse professor tem recorrido a soluções alternativas, que não envolvem o canto coral. Trouxe este exemplo aqui para marcar as dificuldades que, por vezes, pontuam os trabalhos dos educadores musicais, que precisam buscar maneiras de solucionar os impasses criados.

e. 1. Coral infantil

Gisele Cruz aponta bons resultados nos ensaios remotos dos coros que rege no Colégio Dante Alighieri, em São Paulo. Mas sua estratégia, no dizer dela própria, é trabalhar em associação com a professora de teatro, que traz soluções de movimento, gestos expressivos e inclui o uso de adereços que, na faixa etária com a qual trabalha – oito anos – contribui para garantir adesão à ideia, além de mostrar a possibilidade de integração de movimento e cenas em vídeo e áudio. Como exemplo de seu trabalho remoto com o grupo, eis uma atividade de aquecimento vocal, de autoria de Juliana Meleiro, aqui apresentado com ilustração, criação e imagem da própria Gisele. Um exemplo da necessidade de o educador musical investir na sua preparação tecnológica, para dar conta de criar algo que interesse e motive as crianças.

Vocalise: Respira! (Juliana Meleiro): <https://youtu.be/5VHcdpkEfpE>

e. 2. Coro adulto

Kitty Pereira rege coros adultos, não vinculados a escolas. No dizer dela própria, ao chegar a pandemia, chegou também seu desespero, e teve de se preparar para enfrentar as novas condições, que requeriam, além do preparo profissional, outro, de caráter tecnológico, que não era, na sua experiência até então, muito desenvolvido. Para continuar a atender seus coros – a maior parte deles composta por pessoas sem formação musical –, ela teve de produzir vídeos para os estudos individuais, compor uma série de exercícios, atividades e brincadeiras e gravar áudios para apresentar novos repertórios e arranjos aos coros. Compreendeu que, nesses arranjos a serem aprendidos on-line, era importante que cada voz soasse bem sozinha, um modo que encontrou para motivar os cantores a encontrarem sentido nas partes isoladas que cantavam. Além disso, criou exercícios que previam o delay existente nas plataformas, tratando-os como parte do fazer musical. Ela diz em depoimento pessoal que “foram muitos desafios e muitos aprendizados, muitas alegrias e tristezas, muitas perdas, muitos ganhos. Um dos maiores é que os regentes estão mais unidos e solidários, e os cantores, com a escuta interior mais desenvolvida. Não é pouco” (PEREIRA, 2020⁷). Abaixo, o link de um de seus arranjos corais realizados na Sala Coral, com o Coral da Vila e o Canto por Encanto.

7. A explicação da dinâmica de ensaio foi enviada a meu pedido, via e-mail, para complementar as informações deste trabalho.

Volta por cima - Sala Coral por Kitty Pereira:

<https://www.youtube.com/watch?v=OIOJByMSuAA>

Como se pode ver nos exemplos trazidos, há uma grande diversidade nas propostas, motivadas pela formação dos educadores musicais, pela heterogeneidade e faixa etária dos alunos e cantores, ou pelas suas condições de vida. Em todas elas, porém, o denominador comum é que são respostas dadas à situação ora vivida. Como Dalcroze, que queria que as crianças filhas de operários pudessem ir à escola; como Kodály, que ansiava por recuperar a alma artística húngara escondida pela dominação de outras culturas; ou como Orff e Suzuki, que buscavam, cada qual a seu modo, fazer as crianças encontrarem sentido em suas vidas em nações devastadas pela guerra, estes educadores de hoje encontraram maneiras de motivar seus alunos a participar de atividades musicais, mesmo que não presencialmente. Alguns exemplos trazem resultados que simulam terem sido realizados coletivamente, enquanto outros mostram que certos educadores mantêm o foco no trabalho individual; e há ainda exemplos de integração de linguagens. O que é importante constatar é que todos respondem ao desafio com atividades motivadoras. Há professores que requerem dos alunos ou cantores condutas criativas, enquanto outros dão preferência, prioritariamente, à resolução de questões técnicas. No entanto, pode-se dizer que, perante a situação atual, todos inovam.

Estamos descobrindo um novo mundo e buscando alternativas para viver nele da melhor maneira possível. Quando as ameaças que nos rondam agora estiverem ultrapassadas e pudermos voltar a nos deslocar livremente e a ocupar espaços que anteriormente visitávamos, isso já não se dará da mesma maneira. Tudo que aprendemos em meio às condições em que vivemos e com as quais ainda estamos aprendendo a lidar não vai se esvaír, mas será adaptado às novas, que virão. Como a fênix que fenece e renasce, espera-se que esta fase termine, que a educação musical possa se fortalecer e que o eterno retorno da vida cotidiana se configure. E talvez seja o momento de acreditar que a música possa ser a luz que reconduz as pessoas à vida plena, que possa ser a fênix imolada e renascida.

Últimas considerações

O mito do eterno retorno que evoquei aqui no artigo foi uma maneira poética de mostrar a alternância de tendências no ensino e aprendizagem, que ora pende para o desenvolvimento técnico e o ensino de saberes, ora abre espaços para a atividade do aluno, para a busca de autonomia e para o afloramento da sensibilidade. Na construção dessa ideia, servi-me do mito da fênix, a ave imortal que renasce das próprias cinzas, como metáfora a um fenômeno que se pode evidenciar em muitos aspectos da vida, mas que aqui foi evidenciado nos procedimentos da Educação e da educação musical. Mircea Eliade, estudioso de mitos das sociedades orais, explica a volta das histórias míticas nesses povos com o mito do eterno retorno, e sugiro que isso pode ocorrer, também, em processos educativos. É interessante notar que essa volta ocorre muitas vezes no decorrer da história, não de modo estritamente igual, mas transformada, pois a cada vez

o homem, a música e a sociedade se modificam, o que, aliás, também ocorre nas sociedades míticas, em que os mitos, quando retornam, não o fazem da mesma maneira.

Sem a menor pretensão de cobrir a história do ensino e da aprendizagem da música, evoquei alguns exemplos que mostram a presença dessas duas tendências em épocas diferentes, alternando-se os atos educativos na preferência de uma ou outra modalidade. Mostrei também que, à medida que se avança no conhecimento de recursos tecnológicos, tendemos a privilegiar a organização e a ordem, que não são, absolutamente, um mal em si, apenas quando a serviço de ideias que contribuem para impedir ou dificultar o pensamento, a sensibilidade e a autonomia. Em contrapartida, parece haver um impulso de preservação dessas qualidades em propostas que privilegiam a criatividade, a invenção e a improvisação.

Na atualidade, podem ser observadas duas tendências: a tradicional, explicitada aqui nos cursos de natureza tecnicista, na formação do músico instrumentista e no ensino apostilado; e a tendência alternativa, que privilegia a valorização do estudante e o investimento em atos de criativos. Finalmente, escolhi alguns exemplos de ações de educadores musicais nestes tempos incertos, em que eles procuram sobrepujar as dificuldades emanadas da situação mundial, provocando os professores parceiros, os estudantes e os cantores a exercerem seus direitos de cidadãos sensíveis e pensantes.

Simbolizando mais uma vez o eterno retorno, trago aqui, como última consideração, algo já por mim explicitado anteriormente: nada é continuamente novo ou antigo, afirmação que tende a se confirmar nas alternâncias encontradas nas experiências de educação musical.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.
- BRITO, Teca Alencar de. *Hans Joachim Koellreutter: ideias de mundo, de música, de educação*. São Paulo: Edusp, 2015.
- BROSSES, Charles de. In: SCHOLÉS, Percy. *The Oxford Companion to Music*. Oxford: The Oxford University Press, 1978.
- CHEVALIER, J.; GHERBRANT, A. *Dicionário de símbolos*. 9. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1995.
- ELIADE, Mircea. *Mito do eterno retorno*. São Paulo: Mercuryo, 1992 [1949].
- FERNANDES, José Nunes. *Mil e uma atividades em oficinas de música: cadernos de exercícios*. 1. ed. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2015.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora da Unesp, 2005.
- MATEIRO, Tereza e ILARI, Beatriz. *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Intersaberes, 2012.
- MOREIRA, Tamy de O. R. *Escola Nova e Educação Musical: um estudo através de imprensa pedagógica do entreguerras*. 2019. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.
- NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- PEREIRA, Kitty. *Ensaio coral na pandemia*. Destinatário: Marisa Fonterrada. [S. l.], 20 jan. 2021. 1 mensagem eletrônica. Informações a respeito dos seus corais.
- ROGERS, Carl R. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- SOËTARD, Michel. *Johann Pestalozzi*. Trad. Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Ciriello Mazzetto. Org. João Luis Gasparin, Martha Aparecida Santana Marcondes. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- SCHAFER, Murray R. *O ouvido pensante*. São Paulo, Editora Unesp, 2001.
- SCHAFER, Murray R. *A afinação do mundo*. São Paulo: Editora da Unesp, 2008.
- SCHAFER, Murray R. *OuvirCantar*. São Paulo: Editora da Unesp, 2018.