

500 Anos de Educação Musical no Brasil: Aspectos Históricos

por Sergio Luis de Almeida Alvares

Introdução

Esse artigo descreve o processo da formação da filosofia de educação musical no Brasil durante os 500 anos de sua existência. A primeira parte, *Herança da Educação Musical Ocidental*, relata as experiências culturais dos nossos antecedentes, e está dividida em duas sub-partes: *Precedentes Históricos* e *Enfoques Contemporâneos*. A segunda parte, *Educação Musical no Brasil*, relata a história da educação musical brasileira, bem como o trabalho de educadores contemporâneos, e está dividida em quatro sub-partes: *Período Colonial*, *Período Independente*, *Metodologias Contemporâneas* e *Métodos Alternativos*. A terceira parte, *Perspectivas para o Futuro*, levanta considerações sobre os rumos a serem tomados pelas futuras gerações de educadores. No final do artigo, uma *Referência Bibliográfica* é fornecida.

Herança da Educação Musical Ocidental

Precedentes Históricos

Considerações filosóficas de música e educação musical relevantes à cultura brasileira parecem ter suas raízes na Grécia Antiga. Pitágoras (582-507 AC) considerava a música como a expressão da harmonia, e esta explicava-se através de proporções numéricas. Anáxoras (500-428 AC) criou a teoria do *nous*, uma partícula invisível responsável pelo princípio de organização do universo, e disse que tal princípio se encontrava na música através do ritmo, este regulado por leis

físicas. Democritus (n.460 AC) apontava a música como poderosa força educacional e social. Sócrates (469-399 AC), Platão (427-347 AC) e Aristóteles (384-322 AC) consideraram os efeitos da música no corpo e alma do ser humano e apoiaram decisivamente a inclusão da música no currículo escolar da Grécia Antiga. (Aristotle, 1932; Mark, 1982; Monroe, 1915; Sachs, 1943)

Na Era Medieval, a função da música foi de servir aos interesses da Igreja, e foi usada como instrumento educacional. Até a Renascença, a música continuou a manter importante papel na educação. Lutero (1483-1546), Calvino (1483-1546) e Comenius (1592-1670) escreveram extensivamente sobre música e defendiam o aspecto importante da música na educação individual, enquanto Locke (1632-1704) questionou tal posição. Rousseau (1712-1778) considerava a música como a arte de expressão e imitação, e Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852) e Spencer (1820-1903), recomendavam a música como parte essencial de uma educação formal. (Boyd, 1968; Cole, 1961; Duggan, 1948; Froebel, 1908; Fubini, 1971; Good & Teller, 1969; Locke, 1824; Rousseau, 1893; Spencer, 1951)

Enfoques Contemporâneos

No método do vienense Jaques-Dalcroze (1865-1950), *Eurythmics*, o elemento do ritmo é de importância fundamental, uma vez que os estudantes são introduzidos na música através do movimento e da dança. O método criado pelo compositor e musicólogo húngaro Kodaly (1882-1967), *Sol-Fa*, é baseado no princípio de que a música pertence a todos, e ele defende o ponto de vista de que a voz é o instrumento musical primordial. O sistema criado pelo alemão Orff (1895-1982), *Schulwerke*, propõe uma educação musical na qual a música, o movimento e a fala são inseparáveis, enfatizando sempre a criatividade e a improvisação, bem como a noção de começar a

educação musical cedo em tenra idade. O sistema pedagógico do japonês Suzuki (1899-1999), baseia-se no princípio de que toda criança tem potencial musical e que a percepção e técnica musical devem ser adquiridas de forma semelhante à linguagem: através da repetição e memorização, e sempre com o envolvimento ativo e positivo dos pais. (Abramson, 1980; Becknell, 1970; Cowell, 1982; Gagnard, 1973; Labuta & Smith, 1997; Suzuki, 1960)

O psicólogo, filósofo e educador norte-americano Dewey (1859-1952) com sua *Aesthetic Experience*, tende em ver a educação musical do ponto de vista estético-experimental, e descreve a música como de importância fundamental na educação, porque a música expressa os conflitos e resoluções inerentes ao ser humano. A Declaração de Tanglewood (1967) difunde justificativas filosóficas para a implementação da educação musical numa sociedade moderna e tecnológica, e estipula gols e estratégias para a implementação da educação musical a nível geral, servindo de base para posteriores movimentos pelo MENC (Music Educators National Conference) e MMCP (Manhattanville Music Curriculum Program) (Choate, 1968; Dewey, 1934; Labuta & Smith, 1997; Thomas, n.d.).

Reimer (1970) e Leonhard e House (1972) mantêm uma filosofia de educação musical calçada na natureza e no valor da música, a qual é uma maneira básica de se conhecer a realidade, e também sugerem que a educação musical deva ser estética. Gordon desenvolveu uma teoria de aprendizado musical, *Music Learning Theory*, baseado nos princípios gerais da psicologia educacional e com focus no conceito de *Audiation*, que significa a habilidade de imaginar música quando o som não está presente (Water & Taggart, 1989). Gordon (1980) defende a teoria do conhecimento instintivo de dois elementos auditivos fundamentais: tonalidade e compasso, e também propõe dois componentes de aprendizado seqüencial: o aprendizado por discriminação,

baseado em sílabas e padrões rítmicos e melódicos; e o aprendizado por inferência, onde o estudante usa técnicas discriminatórias para inferir resultados em condições não-familiares por comparação ao seu conhecimento musical familiar.

Educação Musical no Brasil

Período Colonial

O mais antigo documento do descobrimento do Brasil, a *Carta a El Rey Dom Manuel*, de Caminha (1968), faz referência à manifestação musical da população nativa. Dois músicos proeminentes desembarcaram das caravelas de Cabral em 1500: o organista Padre Raffeo, e o regente coral Padre Pedro Mello.

Os Jesuítas chegaram com o primeiro Governador Geral, Tomé de Souza (1549), e foram os primeiros professores de música no Brasil, onde desenvolveram uma educação musical voltada a servir os interesses da Igreja e da Coroa de Portugal. De acordo com Neves (1981) as colonizações portuguesa e espanhola, ao oposto da americana puritana, deram ênfase ao processo de exploração das atividades artísticas e culturais. Em 1552, o Bispo Dom Pedro Sardinha, trouxe o Mestre de Capela Francisco Vaccas para integrar a formação da primeira Escola da Companhia de Jesus, fundada em São Paulo, 1554 pelo Padre Manoel da Nóbrega, e seguido pelo Padre José Anchieta com seu trabalho educacional considerado uma das mais importantes contribuições do século XVI. O Auto da Pregação Universal, em 1555, é considerado a primeira peça musical brasileira, realizado no mesmo ano em que Anchieta fundou o primeiro teatro no Rio de Janeiro. De 1564 a 1605, 21 autos envolvendo música vocal, instrumental, e dança foram realizados no Brasil. (Almeida 1942; Cernicchiaro, 1926; Kiefer, 1976; Lange, 1966; Leite, 1949)

Ramos (1971) confirma a participação do negro no Brasil exibindo talento na pintura dança, folclore, religião, arte, e especialmente na música. Segundo Almeida (1942), o francês Pyrard de Saval descreveu uma orquestra com 30 escravos em 1610. A interação racial e cultural do branco, negro e índio foi intensa e propiciou um processo de aculturação musical que contribuiu na formação de uma imensa variedade de estilos musicais, constituindo uma fonte riquíssima para o estudo da educação musical.

Em 1759, o Marquês de Pombal baniu os jesuítas do Brasil, e em 1763, a Capital foi tranferida da Bahia para o Rio de Janeiro, medidas que contribuiram para o declínio do sistema educacional dos jesuítas. Em 1807, Napoleão declarou guerra à Portugal, e Dom João VI desembarcou com sua corte no Rio de Janeiro em março de 1808, trazendo uma época de prosperidade e desenvolvimento artístico e cultural. Dois proeminentes músicos estrangeiros chegaram ao Brasil em 1813: o compositor e pianista austríaco Sigismund Neukomm, e o regente português Marcos Portugal. O Mestre da Capela Real, Padre José Maurício Nunes Garcia (1767-1830) escreveu o *Compêndio de Música* e o *Método para Pianoforte*, pouco antes de passar a primeira lei oficial criando um curso de música em 1818. (Joppert, 1965)

Período Independente

Quando Dom João VI retornou à Portugal, em 1821, a atmosfera cultural e artística declinou e a educação musical ficou instável até a coroação de Dom Pedro II, em 1840. Em Janeiro de 1847 passa a primeira lei estabelecendo conteúdo musical para formação musical: (a) princípios básicos de solfejo, (b) voz, (c) instrumentos de corda, (d) instrumentos de sopro, e (e) harmonia. Em 17 de setembro de 1851, Dom Pedro II

aprova a lei 630 estabelecendo o conteúdo do ensino de música nas escolas primárias e secundárias (Leis do Brasil, 1852, p.57). (Mello 1947)

Durante o período colonial, a música e as outras artes alcançaram notável esplendor, porém a educação musical estagnou durante o Império. O processo de estagnação no desenvolvimento da educação musical permaneceu no Brasil do Segundo Império até a República da virada do século XX. No começo do século, a necessidade de formalizar e sistematizar o ensino e a aprendizagem musical partiu como consequência de tendências sistemáticas em outras áreas. Exerceram influência: as teorias de comportamento (*behaviourism*), gestalt e psicanálise na área de psicologia; o existencialismo de Jean Paul Sartre e a fenomenologia de Edmund Husserl na área de filosofia; e a escola social de Talcott Parsons nos EUA, Emile Durkheim na França, e Max Weber na Alemanha.

Metodologias Contemporâneas

Quatro métodos atingiram proeminência na educação musical nas escolas brasileiras durante o século XX: (a) João Gomes Júnior e o método analítico, (b) Heitor Villa-Lobos e o método coral, (c) Antônio Leal Sá Pereira e o método de iniciação musical, e (d) Liddy Mignone e o método de recreação musical.

Gomes Júnior e o Método Analítico

Apesar do método criado por Gomes Júnior (1915) não ser utilizado hoje em dia, ele pode ser considerado o método pioneiro advogando o sistema de movimento e improvisação. Gomes Júnior usava um pequeno órgão portátil como instrumento de apoio e desenvolveu um sistema de sinais manuais chamados *Manosolfa*. Gomes Júnior também introduziu canto coral na educação brasileira. O método analítico pode ser

associado a Dalcroze no que diz respeito ao movimento, e também associado à gestalt pelo processo de percepção global e compreensivo.

Villa-Lobos e a Música Coral

Seguindo a Primeira Guerra Mundial, o Brasil começou o processo de industrialização, e as artes tomaram novas direções como consequência do desenvolvimento tecnológico. Na década de 20, Anísio Teixeira propôs reformas no sistema educacional (Teixeira, 1934). Em 1932, Anísio Teixeira fundou a *Superintendência de Educação Musical e Artística* - SEMA com objetivo de aprimorar a educação musical nas escolas primárias e secundárias, e convidou Villa-Lobos para o cargo de Diretor do SEMA. Villa-Lobos (1887-1959) começou seu trabalho como educador quando viajou pelo Brasil colhendo material nativo e folclórico.

O trabalho educacional de Villa-Lobos é controversial, devido ao fato de associar educação musical nas escolas com idéias de moral e comportamento cívico, e por estar ligado ao Estado Novo (1930-45) de Getúlio Vargas. Em 1931, Villa-Lobos promoveu um concerto no Rio de Janeiro envolvendo mais de doze mil vozes dentre estudantes primários e secundários, trabalhadores de fábricas, e outros interessados em participar. No ano seguinte o coral foi de dezoito mil participantes. Em 1935, lançou o *Guia Prático*, publicação extensiva para música coral.

Villa-Lobos definia sua posição como agente de ação, realização, e sistematização do programa de música, objetivando o comportamento cívico e educação artística da criança. Propunha também o começo cedo em tenra idade e a inclusão não só dos compositores clássicos, mais também advogava a pesquisa e estudo do material folclórico brasileiro. Suas idéias tiveram grande aceitação no Brasil e repercussão internacional em países da América do Sul. (Villa-Lobos, 1937)

Sá Pereira e a Iniciação Musical

No segundo meado da década de trinta, um método chamado *Iniciação Musical* foi criado pelo musicólogo e educador Antônio Sá Pereira (1888-1966). O método baseia-se na iniciação sensorial com ênfase na experiência musical extensiva antes do ensino de conceitos teóricos. Influenciado pelos conceitos musicais de Orff, Kodály e Dalcroze, e pelos conceitos educacionais de Piaget, Sá Pereira propunha uma educação musical servida de atividades espontâneas, envolvendo atividades de grupo, dança e conjunto de percussão, a fim de propiciar amplas oportunidades para vivência e experiência do fenômeno musical e das relações entre sons e sonoridades. Preocupava-se também com a formação do professor de música. (Sá Pereira, 1937)

Liddy Mignone e a Recreação Musical

Em 1948, Liddy Mignone fundou um curso no Conservatório Brasileiro de Música, e em 1952, um Centro de Pesquisa para Estudos Musicais. O método apresentado por Mignone (1961) baseia-se no conceito de educação musical percebido pela criança como recreação e não como imposição. Também pregava que a iniciação musical começasse cedo em criança e que o contexto musical fosse apresentado através de histórias infantis, jogos, brincadeiras e dramatizações. Apesar do método ser direcionado a educação musical geral, procedimentos foram estendidos para adaptação e uso na educação especial, envolvendo estudantes com caso de retardo mental, cegueira, surdez, e autismo.

Métodos Alternativos

Movimentos alternativos na educação musical apareceram como reação aos métodos tradicionais de ensino e aprendizagem da música. Antunes (1981) enfatiza o uso da música contemporânea com o conceito de música absoluta, e propõe expressões

como *akousmatiké*, termo de origem grega que significa a percepção do som exempto de qualquer casualidade e sem associações com qualquer elemento não-musical. Conde (1978) sugere uma educação musical que possa aproximar a escola da realidade social. Em sua opinião é necessário evitar a institucionalização educacioanal desvinculada da realidade social do estudante.

Os pensamentos alternativos de Antunes e Conde encontram respaldo em linhas filosóficas contemporâneas. O filósofo e educador norte-americano Langer (1971) defende a tese da música servir de base para a organização das emoções humanas. Enquanto o educador africano Fafunwa (1978) promove o fortalecimento dos laços entre a escola e a família.

Outras vertentes educacionais de proa, *avant-garde*, vêm também influenciar fortemente a educação moderna. Fisher (1977) escreve sobre o *Currículo Oculto*, que incorpora toda a experiência escolar não explicitamente incluída no currículo oficial. Bruner (1960, 1966) defende o *Currículo Espiral* como fator vertical e sequencial para o aprendizado e desenvolvimento intelectual e cognitivo. Wiener (1961, 1988) escreve sobre o *Ciclo Cibernético*, composto de percepção, processamento, produção, e (auto) avaliação. Gardner (1983, 1993) estipula o conceito de múltipla inteligência, subdividido em 7 inteligências distintas: lingüística, lógico-matemática, intrapessoal, interpessoal, espacial, musical, e físico-atlética.

Perspectivas para o Futuro

Antes de se visionar o futuro, é necessário estabelecer duas considerações: (a) o status da educação musical em qualquer sociedade reflete a filosofia desta sociedade sobre a natureza, o propósito e o valor da música, e (b) a história da educação musical no mundo e no Brasil revela um padrão cíclico de desenvolvimento, onde bons tempos

se revezam com tempos difíceis, e mostra que o declínio no desenvolvimento artístico e cultural são geralmente seguidos por reformas educacionais.

O ser humano desenvolve seu potencial, em parte, construindo conhecimento sobre as experiências do passado. Não é preciso reinventar a roda. O progresso por aquisição é formado pela renovação e mutação das novas gerações. A história transforma-se em progresso e o pensamento humano torna-se mais eficaz quando utiliza-se o aprendizado das experiências passadas para iluminar os caminhos a serem traçados.

O autor vem, então colocar a questão final: Qual o futuro da educação musical? E da educação em geral? No Brasil? E no mundo? Qual será a situação do sistema educacional brasileiro nos meados no século XXI?

Eis algumas considerações: (a) quão diferentes serão os goals educacionais da sociedade futura comparados com a sociedade presente e passada, (b) como a sociedade futura tratará a profissão e a disciplina da educação musical, (c) como a educação será estruturada, i.e., duração do dia escolar, seu conteúdo disciplinar, feitiço curricular, etc., (d) o que a música representou no passado, representa no presente, e representará no futuro, (e) como o aprendizado é adquirido hoje em dia e como possa vir a mudar no futuro, (f) quais são os diversos tipos de ensino e aprendizado disponíveis à sociedade, (g) como o crescimento e desenvolvimento biológico pode afetar e influenciar o aprendizado e a evolução do pensamento, (h) uma revisão do conceito de currículo espiral, (i) os vários tipos de materiais instrucionais, particularmente o computador e outros avanços tecnológicos, (j) o treinamento profissional do educador musical, tanto durante a formação acadêmica, quanto durante a atividade profissional, (k) educação contínua como requerimento para a manutenção da licença do magistério, e (l) a racionalidade, meta e estruturação de organizações e associações profissionais.

Tais dilemas povoam os pensamentos e provocam atitudes nesta nova geração de educadores de música no Brasil contemporâneo, que aponta os rumos para um futuro próximo - o novo milênio. Boa sorte!

Referência Bibliográfica

Abramson, R. (1980). Dalcroze-based improvisation. *Music Educators Journals*, 66 (5), 62-68.

Almeida, R. (1942). *A música brasileira no período colonial*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.

Antunes, J. (1981). *Criatividade na escola e música contemporânea*. Trabalho apresentado no Encontro de Educação Musical no Conservatório Brasileiro de Música, Rio de Janeiro.

Aristotle. (1932). *Politics* (H. Rackman, trad.). Cambridge: Harvard University Press. (obra original publicada circa 330 AC)

Becknell, A. (1971). A history of the development of Dalcroze Eurhythmics in the United States and its influence on the public schools program (Doctoral Dissertation, University of Michigan). *Dissertation Abstracts International*, 31, 4149A. (University Microfilms No. 71-4546)

Boyd, M. (1968). *The history of Western education*. London: The MacMillan Company.

Bruner, J. (1960). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press.

Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Belknap Press.

Caminha, P. V. (1968). *Carta a El Rey Dom Manuel*. Rio de Janeiro: Editora Sabiá. (obra original publicada em 1817)

Cernicchiaro, V. (1926). *Storia della musica nel Brasile dai tempi Coloniali ai nostri giorni*. Milano: Editora Fratelli Riccioni.

Choate, R. A. (Ed.) (1968). *Documentary report of the Tanglewood Symposium*. Washington, DC: Music Educators National Conference.

Cole, L. (1961). *A history of education*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Conde, C. (1978). *Significado e funções da música do povo na educação*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais.

Cowell, R. (Ed.) (1982). *Handbook of research on music teaching and learning*. New York: Schirmer Books.

Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Capricorn Books.

Duggan, S. (1948). *History of education*. New York: Appleton Century Croft.

Fafunwa, B. (1978). A escola são os outros. *O Correio da Unesco*, 7, 10-15.

Fisher, L. (1977). The constitution and the curriculum. Em L. Rubin (Ed.) *Curriculum handbook: Administration and theory*, p. 253. Boston: Allyn and Bacon, Inc.

Froebel, F. W. (1908). *The education of man*. Washington, DC: University Publications of America. (obra original publicada em 1887)

Fubini, E. (1971). *La estética musical del siglo XVIII a nuestros dias*. Barcelona: Barral Editores.

Gagnard, M. (1973). *L'initiation musicale des jeunes*. Tournai: Casterman, S.A.

Garner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

Garner, H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in Practice*. New York: Basic Books.

Gomes Júnior, J., & Cardim, C. (1915). *O ensino da música pelo método analítico*. São Paulo: Typographia Syqueira e Nagel.

Good, T., & Teller, J. (1969). *A history of education*. London: The MacMillan Company.

Gordon, E. (1980). *Learning sequences in music: Skill, contents, and patterns*. Chicago: G.I.A. Publications.

Joppert, M. (1965). *A música na cidade do Rio de Janeiro do século XVI até o século XIX*. Rio de Janeiro: Divisão de Educação Complementar.

Kiefer, B. (1976). *História da música brasileira dos primórdios ao início do século XX*. Porto Alegre: Editora Movimento.

Labuta, J. A., & Smith, D. A. (1997). *Music education: Historical contexts and perspectives*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Lange, F. (1966). *A organização musical durante o período Colonial brasileiro*. Coimbra: Quinto Colóquio Internacional de Estudos Luso-Brasileiros.

- Langer, S. (1971). *Philosophy in a new key*. Cambridge: Harvard University Press.
- Leis do Brasil*. (1927, 1852, 1891). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
- Leite, S. (1949). *A música nas escolas jesuíticas do Brasil no século XVI*. Ministério da Educação e Cultura: Serviço de Documentação.
- Leonhard, C., & House, R. (1972). *Foundations and principles of music education*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Locke, J. (1824). *An essay concerning human understanding* (25ª ed.). London: William Haynes and Son. (obra original publicada em 1689)
- Mark, M. (1982). *Source readings in music education history*. New York: Schirmer Books.
- Mello, G. (1947). *A música no Brasil desde os tempos coloniais até o primeiro decênio da República*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
- Mignone, L. (1961). *Guia para o professor de recreação e iniciação musical*. São Paulo: Ricordi.
- Monroe, L. (1915). *A text-book in the history of education*. New York: The MacMillan Company.
- Neves, J. M. (1981). *Música contemporânea brasileira*. São Paulo: Ricordi.
- Ramos, A. (1971). *O negro na civilização brasileira*. Rio de Janeiro: Livraria Editora da Casa do Estudante do Brasil.
- Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rousseau, J. J. (1893). *Émile* (H. Payne, trans.). New York: D. Appleton and Company. (obra original publicada em 1756)
- Sá Pereira, A. L. (1937). *Psicotécnica do ensino elementar da música*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora.
- Sachs, C. (1943). *The rise of music in the ancient world: East and west*. New York: W. W. Norton and Co., Inc.
- Spencer, H. (1951). *Literary style and music*. London: Watts & Co. (obra original publicada em 1857)
- Suzuki, S. (1983). *Nurtured by love* (2ª ed.) (W. Suzuki, trad.). Smithtown, NY: Exposition Press, 1983.
- Teixeira, A. (1934). *Educação progressiva*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Thomas, R. B. (n.d.). *MMCP synthesis: A structure for music education*. Washington, DC: US Office of Education, V-008, 6-1999. Reprint, New York: Media Materials.




Villa-Lobos, H. (1937). *O ensino popular da música no Brasil*. Rio de Janeiro: Oficina Gráfica da Secretária Geral de Educação e Cultura.

Waters, D. L., & Taggart, C. C. (1989). *Readings in music learning theory*. Chigago: G.I.A. Publications.

Wiener, N. (1988). *The human use of human beings*. New York: The Da Capo Series in Science. (Obra original publicada em 1954)

Wiener, N. (1961). *Cybernetics* (2ª ed.). Cambridge: Massachussetts Institute of Technology Press.

Guia para continuar

-  **Programação da ANPPOM 1999**
-  **Informação dos Participantes**
-  **Saída dos Anais da ANPPOM**