

COMUNIDADE DE APRENDIZES REFLEXÕES ACERCA DO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRIATIVO EM PROCESSOS DE EDUCAÇÃO MUSICAL¹

COMMUNITY OF LEARNERS REFLECTIONS ON THE DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING IN MUSIC EDUCATION PROCESSES

Marisa Fonterrada
Universidade Estadual Paulista
marisatrench@uol.com.br

Resumo

Neste trabalho, pretende-se discutir o papel do fazer musical criativo na educação musical, tendo em vista reconhecer ações que possam contribuir para o desenvolvimento integral do ser humano e incentivar a aquisição da autonomia. Para isso, lança-se mão de dados colhidos em recente pesquisa nacional, desenvolvida pelo GEPEM – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Musical, no Instituto de Artes da UNESP – com suporte da FAPESP. O trabalho apoia-se em ideias de Murray Schafer, John Paynter e Chefa Alonso. Defende-se a importância de trabalhos que incentivam o pensar musical, associado à vivência da cultura em que o grupo está inserido. A questão do desenvolvimento do pensamento criativo tem pertinência nos dias atuais, pelas possibilidades que traz às instituições de ensino brasileiras, neste momento histórico em que, por força de Lei federal, a música torna-se componente

¹ Conferência proferida no dia 17 de outubro de 2014, no Departamento de Música da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, dentro da programação do VI Encontro de Musicologia. Disponível em <https://youtu.be/XvyNfvOXOCo?list=UU7kMPRd6yA9Pwlnjl6voHXA> (acesso: 10/11/2015).

obrigatório na educação básica. Após um lapso de mais de 40 anos e em uma época em que o mundo tem passado por profundas modificações, é necessário buscar alternativas que proporcionem ferramentas adequadas às instituições e pessoas responsáveis pela educação básica. Compreender o ensino de música como uma atividade coletiva, de caráter comunitário pode ser uma maneira interessante e, talvez, única, de dividir a responsabilidade do ensino e da aprendizagem entre os membros do grupo - a comunidade de aprendizes, que dá título a este trabalho. Esta reflexão trata de propostas que se inserem numa visão de mundo de caráter ecológico, em que a competitividade e a valorização intensa do caráter tecnicista do ensino de música cedem lugar ao respeito mútuo, ao trabalho em grupo, à divisão de responsabilidades e ao desenvolvimento integral do ser humano.

Palavras-chave: práticas criativas; educação musical; desenvolvimento do pensamento criativo; comunidade de aprendizes

Abstract

In this work, we intend to discuss the role of creative music making in music education with a view to recognizing actions that may contribute to the integral development of human beings and encourage the acquisition of autonomy. For this, we use data collected from recent national survey, developed by GEPEM - Group of Study and Research in Music Education at UNESP Arts Institute - with support by FAPESP. The work is based on Murray Schafer's, John Paynter's and Chefa Alonso's ideas. We advocate the importance of works that encourage musical thinking, coupled with the experience of the culture in which the group is inserted. The issue of creative thinking development has relevance today, due to the possibilities it brings to Brazilian educational institutions, in this historical moment in which, under federal law, music becomes an obligatory component in basic education. After a lapse of over 40 years and at a time when the world has undergone profound changes, it is necessary to seek alternatives that provide adequate tools to ins-

tutions and persons responsible for basic education. To understand music education as a collective activity, community character can be an interesting way, and perhaps the only one, to share the responsibility of teaching and learning among members of the group - a community of learners, which is the title of this work. This reflection comes to proposals that are part of a world view of ecological character, in which competitiveness and intense appreciation of the technician character of music education give way to mutual respect, to working collectively, the division of responsibilities and integral development human.

Keywords: creative practices; musical education; development of creative thinking; community of learners

Vivemos, no Brasil, ao longo das últimas décadas, momentos importantes, em que desde a promulgação da LDBEN no. 9394/96, o país vem passando por uma série de propostas que pretendem introduzir novas condutas educacionais. A partir da discussão dessas propostas, abriu-se espaço para que se repensasse o que é Educação Musical e o que pode ou não ser apropriado como ensino de música para o País, em suas diferentes formas e espaços de ensino e aprendizagem:

educação formal – que aqui compreende os estabelecimentos de ensino que compõem a educação básica (educação infantil, níveis Fundamental I, Fundamental II e Médio); níveis técnico e superior;

educação não formal – espaços onde se pratica a música sem vínculos com cursos e currículos: associações de diferentes naturezas; clubes recreativos; igrejas; projetos sociais;

educação informal – em que a pessoa aprende com alguém da família, com amigos ou sozinho e, a partir daí, desenvolve habilidades específicas requeridas para tal fim.

instituições especializadas no ensino de música – escolas de

música e conservatórios.

Cada um desses setores merece amplas e profundas análises, mas o que se prioriza, neste momento, é a questão da implantação da música na educação básica, após um hiato de mais de 40 anos.

Essa discussão, já iniciada no Brasil nos anos 1980 e 1990, tornou-se mais intensa após a assinatura da Lei 11.769/2008, em que se determinou que a Música seria conteúdo obrigatório, embora não exclusivo, do currículo da educação básica brasileira.

Para que se possa ter clareza a respeito da relação estabelecida entre a Música e as propostas educacionais brasileiras, é importante lançar um olhar ao passado, pois conhecer quem fomos, nos ajudará a compreender quem somos e quem queremos ser.

Quando, após o Descobrimento, para cá vieram os jesuítas, primeiros educadores do país, estes trouxeram valores e práticas que iriam exercer grande influência na educação brasileira. Na ação jesuítica, desde os primeiros anos no Brasil, duas características afloram: o rigor metodológico de uma ordem de inspiração militar, e a imposição da cultura lusitana, que pouco a cultura e os valores locais e os substituiu pelos da pátria portuguesa.

Durante todo o período colonial, a situação pouco mudou: a educação musical, assim como a educação geral, estava diretamente vinculada à Igreja e, portanto, estreitamente ligada às formas e repertório europeus e a preceitos básicos de organização e ordenação de conteúdos, que iam do simples ao complexo e se utilizavam de repetições, memorizações e averiguações de aprendizado. Estudar música significava tocar um instrumento, conviver com as regras harmônico-tonais, dedicar-se diariamente, por horas, ao aperfeiçoamento técnico, para quem quisesse tornar-se um músico instrumentista.

No período iniciado com a vinda da Família Real portuguesa,

em 1808, a música se secularizou, estendendo-se aos teatros e às companhias de ópera. Não se encontram referências a respeito de como o ensino de música se dava, a não ser quanto ao repertório, predominantemente europeu. Somente em meados do século, 1845, é que foi fundado o Conservatório Brasileiro de Música, no Rio de Janeiro, seguindo-se, em 1906, a criação do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo. A tendência, nessas escolas, continuava ligada aos procedimentos e repertório trazidos da Europa e ao aperfeiçoamento técnico-instrumental do instrumentista.

No entanto, concomitantemente, firmava-se no país a prática informal da música popular, que não se moldava pelo conjunto de regras disciplinares de inspiração pragmática ou jesuítica, mas se conduzia de maneira espontânea, em que eram valorizados a habilidade instrumental e a improvisação.

No que se refere à presença da música no ensino formal – embora se saiba da existência da Escola de Santa Cruz, que preparava negros escravos para o ofício de músico – e da participação do Pe. José Maurício, mestre de capela do Reinado, como professor de música em escolas, foi somente em 1854 que se instituiu oficialmente, por decreto, o ensino de música nas escolas públicas brasileiras. Esse decreto estipulava que o ensino deveria ocorrer em dois níveis: “noções de música” e “exercícios de canto”. Nada mais rezava o decreto.

Informa-nos Janibelli que, em 1890, um ano após a Proclamação da República, o país, por meio de outro decreto, passou a exigir “formação especializada do professor de música”. A profissão começava a se estabelecer e poder-se-ia prever seu desenvolvimento daí então, mas não foi isso que sucedeu...

Seguindo em direção ao século XX, vemos que outras matrizes e outros valores direcionam as práticas de ensino de música nas escolas brasileiras. Em São Paulo, em 1910, tem início a aplicação do Canto Orfeônico nas escolas. Renato Gilioli, músico e historiador paulista, ex-

plica que:

“o *canto orfeônico* é uma *modalidade* de canto coral, em geral *executado a capella*, ou seja, sem o acompanhamento de instrumentos, destinado a amadores, cuja característica é ser uma prática musical de teor essencialmente pedagógico-escolar e moral. Junto ao termo *canto orfeônico* sempre aparece o nome que designa as sociedades que promovem esta prática específica de canto, os *Orfeões*”.

Essas sociedades de canto surgiram na França, onde os orfeões foram organizados como elementos de “civilização” dos costumes e de lazer, tanto para alunos das escolas públicas quanto para operários. Processo parecido verificou-se, também, na Espanha e em outras nações, inclusive aqui no Brasil (GILLOLI, n.p., p. 14).

Na década de 1920, no Instituto Caetano de Campos, em São Paulo, considerado à época estabelecimento modelo, o ensino de música não tinha o objetivo de formar instrumentistas, mas de permitir o acesso da população escolar às práticas musicais. Aplicava-se um método inspirado nas últimas descobertas científicas de grandes cientistas de renome mundial, como Charcot, Broca, Boyer, Fourier, que estudavam o desenvolvimento cerebral, para aplicar seus princípios ao desenvolvimento da linguagem musical. Esse material pode ser encontrado no livro *O ensino de música pelo método analítico*, de João Gomes Júnior, 1926.

Somente na década de 1930, criou Villa-Lobos seu projeto nacional de Canto Orfeônico, destinado à população escolar de todo o País, que chegou a reunir cerca de 40.000 alunos em apresentações cívico-musicais realizadas em estádios de futebol.

Na versão brasileira do Canto Orfeônico, ocorreram significativas mudanças na maneira de encarar a música, que se refletiam nos materiais, nas metodologias e nos objetivos do ensino musical. O obje-

tivo desta prática não era instruir o aluno para que se tornasse instrumentista, mas que vivenciasse a música em suas diferentes modalidades, tanto a música denominada “clássica”, quanto as músicas folclórica e popular brasileiras; com isso, esperava-se que se aprofundasse nos alunos, professores e, por consequência, em toda a sociedade, o sentimento cívico de amor à Pátria e o sentimento de *ser brasileiro*.

O Canto Orfeônico tinha como meta fazer crescer o sentimento de civilidade e contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade musical, sem se esquecer que, à época de Vargas, foi, também, utilizado como propaganda do regime, conforme pode ser atestado nas letras das peças cantadas nas grandes concentrações e publicadas, como mostra o livro de Villa-Lobos “Canto Orfeônico” (...) - Saudação a Getúlio Vargas). O que está por trás dessa proposta é o Nacionalismo, que se manifesta na valorização da cultura brasileira, mas, também, mantém o ideal civilizatório, característico do movimento internacional do Canto Orfeônico. Esse sistema durou bastante tempo na escola brasileira, mesmo depois que o nome da disciplina Canto Orfeônico foi alterado para Educação Musical, na década de 1960, pois as práticas continuaram as mesmas.

Em 1971, houve uma grande reviravolta no ensino de música nas escolas, com a promulgação da Lei 5692/71. Com sua implantação, o ensino de música foi se descaracterizando e perdendo seu espaço na escola. Extinguiu-se a disciplina Educação Musical, colocando-se, em seu lugar, a atividade Educação Artística. Ao negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la junto a outras linguagens expressivas, o governo brasileiro estava contribuindo para seu enfraquecimento no currículo escolar, e quase completo aniquilamento. A adoção do regime de polivalência, previsto pela Lei para o ensino da Educação Artística, debilitou ainda mais a área, pois professores habilitados em outras áreas artísticas recusavam-se a lecionar música.

Os procedimentos da Educação Artística afastam-se do rigor da educação tradicional, como também dos ideais nacionalistas e

adotam o discurso modernista. Colocam ênfase no processo sobre o produto, na valorização da sensibilização e da improvisação; e rejeitam o ensino de regras, memorizações, enfim, os tradicionais procedimentos do ensino de música. O discurso da Educação Artística amparava-se no Movimento Modernista, que se caracterizava pela ampliação do universo sonoro, ênfase na experimentação e na expressão, valorização da música popular e da cultura popular; integração de linguagens. Parecia uma boa mudança, afinada com a contemporaneidade, com as novas concepções de Educação, em que o estudante toma parte ativa no processo de ensino e aprendizagem e estava solidamente amparada nas ideias John Dewey, que chegaram ao Brasil pelas mãos de Anísio Teixeira, que tinha sido seu aluno.

Além disso, pode-se creditar a esse tipo de experiência o incentivo à expressão, a valorização da cultura popular, e a interpenetração de linguagens. O discurso que ampara essa proposta não está distante das iniciativas experimentais defendidas por músicos e educadores musicais, como George Self e John Paynter, na Inglaterra, Boris Porena na Itália, ou Murray Schafer, no Canadá. No entanto, na prática, na vigência da Lei que introduziu a Educação Artística nos currículos escolares, os conceitos ligados à experimentação, por uma série de razões, não conseguiram se firmar na vida escolar, viram-se enfraquecidos e só conseguiram se manifestar como postura ideológica. Entre essas razões que contribuíram para a pouca efetividade da Educação Artística estão: a polivalência existente nos cursos de Licenciatura, em que o aluno deveria dominar 4 linguagens expressivas – Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho Geométrico, num período de 2 (Licenciatura Curta) ou 3 anos (Licenciatura Longa). Outra razão é o fato de ser considerada atividade, e não disciplina, o que lhe tirava as condições de valoração igual à das outras disciplinas do currículo. A LDBEN no. 9394/96, que partiu de outras matrizes epistemológicas, e reconheceu as linguagens artísticas como áreas de conhecimento, não conseguiu restituir à Música seu lugar no espaço escolar. Quarenta anos de ausência quase total contribuíram para a dispersão da área na cultura escolar.

A Música, no senso comum, é vista como entretenimento e lazer. O professor de Música, na escola, via de regra, é percebido como agente de festas comemorativas ou encontros sociais. E, embora esse profissional não compartilhe dessa visão e se veja como agente de mudança, e tão educador quanto seus colegas provindos de outras áreas, necessita urgentemente aperfeiçoar seu discurso, para conseguir valorizar a si mesmo e à sua área na cultura escolar.

Talvez, o que deva ser esclarecido na comunidade escolar seja a própria natureza da música, seu papel no desenvolvimento humano, seu potencial agregador, em que todos os envolvidos em sua prática consigam estar numa relação circular ideal de compartilhamento de ideias e saberes, e de estabelecimento de cumplicidade.

Como forma de conhecimento, a Música reúne um conjunto de procedimentos e técnicas que precisam ser conhecidos e praticados. Mas as regras de conduta perderam a eternidade. Em lugar de julgamentos e valores eternos, instala-se o provisório, as regras específicas de cada proposta, a compreensão da música como jogo.

À primeira vista, esta afirmação pode parecer distante da realidade, e, em muitos casos, é. No entanto, essas ideias vêm pouco a pouco se firmando na comunidade dos educadores musicais. É disso que se tratará a seguir.

Como estudiosos da Educação Musical no Brasil, o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Musical, sediado no Instituto de Artes da UNESP, em São Paulo desenvolveu, com o apoio da FAPESP, a pesquisa Práticas Criativas em Educação Musical, que visava saber como os educadores musicais brasileiros se relacionam com esse tipo de prática.

Propostas que envolvem práticas criativas no campo do ensino de artes visuais e teatro são, em geral, bastante incentivadas. Nas escolas e cursos dessas linguagens artísticas, os professores, com

frequência, levam seus alunos a criar, abrindo espaço para a imaginação e a fantasia, em desenhos, colagens e pinturas, jogos teatrais, ou coreografias. No teatro, é cada vez mais comum que se adotem jogos teatrais entre os procedimentos utilizados para a formação do ator, em que a improvisação e a criação são elementos extremamente valorizados, ao invés de, simplesmente, se memorizar e atuar a partir de um texto previamente escrito. Por meio do jogo teatral, o ator ou estudante aprende a lidar de modo espontâneo com diferentes situações da vida ou propostas no contexto do teatro, aguçam seus sentidos, ou interagem com os colegas, além de ampliar aspectos técnicos da linguagem teatral e refinar sua sensibilidade, autoconsciência e capacidade crítica. (Brasil, 1998, 1998b). Práticas semelhantes podem ser encontradas em dança e estudos de linguagem, em que se enfatizam a expressão individual e coletiva.

A Música tem, também, redutos em que a improvisação encontra seu espaço; quem lida com *jazz* e com algumas linhas da música popular habitua-se, ao mesmo tempo, a executar um instrumento e a nele improvisar. Mais recentemente, a Improvisação Livre também passou a ser exercida entre instrumentistas e está presente em algumas escolas de música que trabalham com abordagens da música contemporânea. Em ambos os casos, esse tipo de prática necessita de um mínimo de domínio instrumental, para que a improvisação seja possível (Campolina e Bernardes, 1981).

Mas essa não é a conduta mais constante no campo do ensino de Música. Seja este ministrado em conservatórios, escolas de música, universidades ou em projetos sociais e culturais, o trabalho de caráter criativo tem sido escassamente encontrado, embora não se possa afirmar que não exista. Isso se deve ao fato de a tradição de ensino e aprendizagem de música, nos estabelecimentos especializados, ter por objetivo preparar seus alunos para tocar um instrumento musical ou cantar, o que demanda muito trabalho técnico-instrumental, além do estudo e interpretação de repertório consagrado de cada instrumento musical específico. Essa atitude dá às atividades criativas um papel

menos importante do que o do estudo técnico-interpretativo.

Em meados do século XX, por volta da década de 1960, surgiram propostas de educadores musicais/compositores, cuja maneira de atuar com crianças e jovens incentivava a aproximação entre a criança e a música por meio de atos criativos. Isso os levou a propostas inovadoras, que se afastavam dos procedimentos tradicionais de ensino dessa arte, e se caracterizavam pelos desafios à atuação espontânea e criativa. Entre eles, os mais conhecidos são George Self e John Paynter na Inglaterra; Boris Porena na Itália; Theophil Maier na Alemanha; Murray Schafer no Canadá e Violeta Hemsy de Gainza na Argentina, (Fonterrada, 2008, p. 178-200) que exerceram significativa influência em seus países e em outros.

Por mais diferentes que sejam umas das outras, tais propostas têm em comum o fato de colocarem alunos de diferentes faixas etárias em contato direto com práticas criativas; as propostas de que a ação criativa ocorra nas aulas é predominante e há forte incentivo à prática de composições coletivas ou de improvisações espontâneas. Para esses autores, é importante que o aluno aprenda a escutar, a vivenciar a música e a experimentar ideias próprias em suas propostas musicais. Em geral, assumem uma posição crítica com referência à maneira tradicional de ensino de música, em que a repetição de procedimentos e o treinamento do aluno são enfatizados, tendo em vista seu bom desempenho instrumental ou vocal. Em contrapartida, acreditam que o incentivo às práticas criativas possa desenvolver a capacidade de utilizar a linguagem musical de maneira autônoma, aperfeiçoar a escuta, a autoconsciência e o espírito crítico.

As práticas criativas em educação musical desenvolveram-se no Brasil a partir das décadas de 1960 e 1970, em alguns grupos dedicados às Oficinas de Música. Essa prática iniciou-se no Rio de Janeiro, no Instituto Villa-Lobos, com Reginaldo de Carvalho e, um pouco mais tarde, na Universidade de Brasília (UnB), por professores/músicos como Emilio Terrazza, Conrado Silva, Reginaldo de Carvalho e outros, e

por alunos muito talentosos que logo aderiram ao movimento, como Luiz Botelho e Luiz Carlos Czéko. Destaque-se, também, o papel de Hans-Joachim Koellreutter, que exerceu forte influência sobre muitos músicos brasileiros de vários Estados da Federação, em São Paulo e no Rio de Janeiro, na Pró-Arte Seminários de Música, mas, também em outras cidades, como Salvador (BA), Fortaleza (CE) e Porto Alegre (RS).

No entanto, embora essa fosse uma prática bem difundida entre alguns grupos, ao menos em redutos ligados à educação musical e à composição, não se chegou a perceber fortemente sua influência nas escolas especializadas em música (conservatórios e escolas livres) e nem nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental e Médio.

A pesquisa de que se está falando ocorreu de agosto de 2012 a dezembro de 2013 e investigou a presença de práticas criativas em educação Musical num período de 20 anos, de 1992 a 2012, em:

a) Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado defendidas no Brasil;

b) Artigos presentes em Anais de Congressos (ANPPOM e ABEM) e Revistas científicas;

c) em depoimentos de educadores musicais colhidos via Internet, com adesão espontânea.

Encontraram-se, no período citado:

- 27 Teses e 12 Dissertações;
- 24 artigos nos Anais da ANPPOM;
- 68 artigos nos Anais da ABEM;
- 12 artigos, publicados em revistas (Revista da ABEM, Ouvirou-ver, Música em Perspectiva, Música Hodie, Pesquisa e Música).

Obtiveram-se 162 respostas ao Questionário que buscou ca-

racterizar o educador musical, seu local de trabalho, a presença de práticas criativas em suas aulas, influências recebidas, e outras questões similares.

Os resultados obtidos nos documentos acadêmicos foram poucos, se se pensar no período coberto pela pesquisa – 20 anos. As respostas dos professores foram promissoras, embora se reconheça que este é uma temática que ainda necessita de muito estudo. Não se tem condições de mostrar aqui os resultados obtidos, mas espera-se que o material seja disponibilizado em pouco tempo.

Na atual conjuntura brasileira, em que as escolas estão buscando atender à LDBEN no. 9394/96 e, mais recentemente, à Lei no. 11769/2008 que determina a presença obrigatória da música nas escolas, depois de um prolongado tempo de quase completa ausência, as práticas criativas veem-se agora fortalecidas. Isso se dá por parecerem adequadas à introdução ou ao fortalecimento da prática da música nas escolas, pela facilidade de acesso da população escolar a essa linguagem, bem como de pessoas de diferentes faixas etárias, músicos e não músicos. A adesão a essa prática amplia sobremaneira a sua adoção, não apenas em escolas, mas, também, em espaços culturais diversos e outros programas formais ou não formais que se dedicam ao ensino e à aprendizagem de música. Além disso, essas práticas promovem trabalhos interativos entre a música e outras linguagens expressivas – teatro, dança, artes plásticas –, além de poder dialogar com outras disciplinas do currículo, como Literatura, História, Matemática, Geografia, entre outras, o que enriquece a proposta, muito embora se deva cuidar para que não se reintegre aos currículos a discutível prática da polivalência (Lei 5692/71), que já demonstrou suficientemente sua ineficácia para o ensino de Arte.

É importante destacar que o tipo de técnica de que se está falando prioriza a prática musical à informação de cunho teórico, pois, embora os aspectos teóricos sejam importantes, a maneira mais direta de se dominar as técnicas de criação musical e improvisação se dá

pela experiência viva ao instrumento, ou com a voz e o corpo.

Defende-se, aqui, a importância de tal prática, em especial com alunos dos cursos de Licenciatura em Música/Educação Musical, professores de escolas de educação básica e interessados em geral, sejam eles músicos ou não. Os procedimentos em geral utilizados nas práticas criativas e na improvisação livre incentivam a escuta, a tomada de decisões, o desenvolvimento da autonomia, o reconhecimento de si e do outro, por meio de propostas que priorizam a invenção musical e o improviso; além disso, seu caráter prático e musical atrai os participantes, que, em geral se atemorizam quando se defrontam com o caráter tecnicista encontrado em muitas aulas de música. Esse modelo é idealizado como realização democrática, em que o poder decisório desloca-se da autoridade – no caso, o professor ou líder do grupo – para o grupo. Não há um professor que ensina e alunos que aprendem. Há uma comunidade em ação comum, em que cada membro é considerado detentor de algum tipo de saber, herdeiro que é de sua cultura e de seu meio ambiente. A ação musical resultante é fruto do compartilhamento de saberes; da escuta de si mesmo, do outro, do ambiente sonoro; do reconhecimento por cada um, da existência de momentos de agir e momentos de reagir; momentos de propor, momentos de acatar; momentos de dialogar, momentos de calar. Desse conjunto de ações musicais resulta uma sensação de pertencimento, autoria e prazer compartilhados. Essa é a **comunidade de aprendizes**.

No início de abril de 2011, no “Encontro sobre o poder transformativo da música” organizado pelo Fórum Global de Salzburg, reuniram-se educadores musicais de todo o mundo. Nesse Encontro foi elaborado um Manifesto, do qual nomes significativos da Educação Musical presentes ao Encontro foram signatários. O documento aponta a Música como porta de entrada para a promoção da cidadania, do desenvolvimento pessoal e do bem-estar. E diz: “somente mediante ações urgentes e continuadas poder-se-á fomentar uma nova geração de cidadãos ativos, comprometidos e conscientes de si mesmos, criadores e produtivos” (Salzburg, 2011).

O Manifesto ressalta a capacidade da Música como fomentadora desses benefícios e alerta que a Educação Musical é um direito de todos. Entre suas muitas recomendações, destaca-se a necessidade de, desde tenra idade, as crianças terem oportunidade de dar livre expressão à sua criatividade. O documento também enfatiza a necessidade de se buscarem modelos de práticas que têm se mostrado eficientes ao longo dos anos, além de pedir, às autoridades políticas e educacionais mundiais que garantam a presença da música no currículo básico das escolas, unanimemente considerada componente fundamental de uma sociedade saudável e diversa.

Essa tendência revela-se bastante atual e indica a superação do modelo de Educação Musical conquistada pelo treinamento técnico e pela repetição de repertórios consagrados, que liderou por muito tempo as práticas educativas e, também, do modelo da Educação Artística, de caráter polivalente, calcado na ação e expressão espontâneas, sem preocupação em se estruturar a experiência. Talvez, neste momento, as Práticas Criativas possam fornecer a professores e alunos a necessária motivação para trabalhar a Música de maneira espontânea e inovadora, e considerá-la um direito de todos, como diz o Manifesto de Salzburg.

Concluo pensando utopicamente que isso contribuirá para a construção da sociedade saudável e diversa que queremos.

Referências

Brasil. LDBEN no. 9394/96.

_____. Lei 11.769/2008.

_____. Lei 5692/71

_____. Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental.

Brasília: MEC, 1998.

_____. Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil. vol. 1, 2 e 3. Brasília, 1998.

CAMPOLINA, Eduardo; BERNARDES, Virgínia. Ouvir para escrever ou compreender para criar? - uma outra concepção de percepção musical. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

CARDIM, Gomes e GOMES JÚNIOR, João. *O ensino de música pelo método analítico*. São Paulo: Tipografia Siqueira, 1926.

FONTEERRADA, Marisa T.O. *Relatório de Pesquisa Práticas criativas em educação musical*. apresentado à FAPESP. São Paulo: 2013. n.p.

_____. *De tramas e fios - um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora da UNESP, 2008.

GILIOLI, Renato. *Civilizando pela música: a pedagogia do Canto Orfeônico na escola paulista da primeira República (1910-1930)*. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE-USP), 2003. Dissertação de Mestrado, 2003.

JANIBELLI, Emília D'Anibal. *A musicalização nas escolas*. Rio de Janeiro: Lidador, 1971.

SALZBURG. Manifesto de Educadores musicais no "Encontro sobre o poder transformativo da música". Fórum Global de Salzburg. Salzburg: 2011.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Canto Orfeônico: canções, cantos marciais conscientes da "unidade do movimento" (primeiro volume)*. São Paulo: Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1940.