

AS ESCOLAS VOCACIONAIS E O TERCEIRO AMBIENTE DE HARGREAVES

THE VOCATIONAL SCHOOLS AND HARGREAVES'S THIRD ENVIRONMENT

César Albino - UNESP/FMCG
cesaracalbino@yahoo.com.br

Sonia Regina Albano de Lima - UNESP/FMCG
sonialbano@uol.com.br

Resumo: O artigo reporta-se a uma experiência escolar oficial que se desenvolveu na educação brasileira nos anos 60 – os colégios vocacionais –, que possibilitaram um aprendizado artístico-musical menos tecnicista e autocrático, contribuindo de forma satisfatória na formação performática futura do alunado. Além do relato histórico o texto reporta-se ao educador britânico D. Hargreaves que pesquisou a importância do 'terceiro ambiente' no aprendizado musical e a relação existente entre o interno e o externo cognitivo. O texto é parte da dissertação de mestrado em música que está sendo realizada no IA-UNESP. Serviram de sustentáculo teórico-musical: D. Hargreaves, Sigurd Raschèr, Yehudi Menuhi, entre outros, e alguns pesquisadores da área de educação. Justifica-se em razão do momento atual que o ensino musical vive diante da aprovação da Lei nº 11.769/2008.

Palavras-chave: Escolas vocacionais; Terceiro ambiente de Hargreaves; Ensino musical.

Abstract: The article refers to an official school experience which was developed in the Brazilian education in the 60's - the vocational schools. These schools enabled an artistic-musical learning experience which would be less technician and autocratic, contributing in a satisfactory way to the future performing formation of the students. In addition to the historical report, the text refers to the British educator D. Hargreaves, who researched on the importance of the "third environment" in the musical learning and on the relationship existing between the internal and the external cognitive process. The text is part of the Master or Arts dissertation which is being carried out in the IA-UNESP (Institute of Arts – State of São Paulo University). The musical-theoretical foundations were provided by the ideas of D. Hargreaves, Sigurd Raschèr, Yehudi Menuhi, among others, and by some researchers in the area of education. It is justified on the grounds of the present moment experienced by the musical teaching in face of the approval of Law nº 11.769/2008.

Keywords: Vocational schools; Hargreaves' third environment; Musical teaching.

Introdução

Tendo em vista a aprovação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que alterou a LDB nº 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, tornando-o obrigatório nas escolas brasileiras, o presente artigo reporta-se a uma experiência escolar oficial altamente positiva que se desenvolveu na educação brasileira nos anos 60 do século XX. Trata-se dos antigos colégios vocacionais que permitiram aos alunos vivenciar um ensino de qualidade, altamente libertador, que soube valorizar

todas as áreas de conhecimento, inclusive as artes e que permitiu ao aluno conviver com o chamado *terceiro ambiente* tão reverenciado pelo educador britânico David Hargreaves da Universidade de Roehampton (2005).

Dessa forma, este artigo não só relata um momento histórico importante do ensino brasileiro, como também, revela a necessidade que terão as escolas de educação básica de instituírem um ensino musical sensibilizador, que vê a prática musical como uma atividade libertadora, não opressiva e altamente tecnicista, integrando cada vez mais os jovens para uma busca salutar do que realmente é aprender música e como executá-la.

Na página eletrônica do Gvive – Associação dos ex-alunos e amigos do vocacional, encontramos um resumo do que foi esse projeto tão importante para o ensino brasileiro:

S.E.V. - SERVIÇO DE ENSINO VOCACIONAL. Os Ginásios Vocacionais foram escolas pioneiras na rede pública de São Paulo nos anos 60. Os seis colégios vocacionais do Estado que funcionaram de 1962 a 1969, continham uma proposta pedagógica revolucionária. Entre as experiências dos colégios vocacionais destacava-se a pesquisa junto à comunidade para favorecer o trabalho coletivo do planejamento curricular. Na construção do currículo, procurava-se trazer a realidade social para o interior da escola. O processo de avaliação nessas escolas era considerado inovador: substituía as notas por conceitos. Os alunos se auto-avaliavam em relação aos objetivos, aos métodos e estratégias, conteúdos e atitudes. Se atribuíam um conceito que era levado aos Conselhos de Classe e aí eram discutidos. Os “Ginásios Vocacionais” representaram um marco na história de educação paulista por adotar a democracia como prática pedagógica. Foram extintos pelo governo militar em 1969 (GVIVE, 2010).

ZIROLDO (1979), em texto publicado na Revista *Isto É*, considerou os Ginásios Vocacionais como a mais importante experiência pedagógica brasileira em nível médio:

Mais de 7 mil técnicos em educação passaram por estágios nestes colégios, aprendendo uma maneira nova de ver a educação. E mais de 5 mil alunos – desde os filhos da elite paulistana até os operários em tecelagem de Americana ou do frigorífico da Anglo, em Barretos – passaram pelo processo educativo. (ZIROLDO, 1979, p. 23)

Nos vocacionais a infra-estrutura escolar era importante, mas não o fator primordial. O projeto tinha como meta realizar uma forma original de ensino secundário que situasse o adolescente brasileiro em um processo

histórico em desenvolvimento, trabalhando duas atitudes – a consciência da realidade e a participação em todos os setores da vida social.

Como linhas diretrizes na condução da prática pedagógica estavam: a apreensão integrada do conhecimento; o valor do trabalho em grupo; o desenvolvimento de condições de maturidade intelectual e social; o exercício consciente do trabalho; a definição de estudo e ocupações; a disposição para atuação no próprio meio e a descoberta da responsabilidade social. O estudo das ciências sociais foi muito valorizado, reunindo as disciplinas de história, geografia e antropologia, integrando-as às demais áreas de conhecimento. Isso exigia uma ação articulada de professores, funcionários e demais técnicos (NUNES, 2000, p.14).

Para se atingir o saber almejado pela coordenação pedagógica, partia-se da realidade mais próxima do aluno. Tratava-se de um ensino altamente interdisciplinar, dada a preocupação pedagógica em adequar a teoria à prática, atribuir ao aprendizado um sentido sócio-cultural, integrando os vários saberes, sem simplesmente aglomerá-los ou aglutiná-los. Havia um sentido humanitário nessa proposta de trabalho.

Pedro Paulo Manus, um ex-aluno, conta em depoimento à revista *Isto é* que ao entrar para o curso clássico no Colégio Alberto Conti, percebeu que ele não dispunha de tantas informações quanto os demais alunos, mas sabia onde procurá-las, utilizando um instrumental de pesquisa, de solução de problemas, que seus colegas só iriam dispor na universidade (ZIROLDO, 1979, p. 23).

Utilizava-se o método dialógico, onde a partir de uma problemática levantada em sala de aula, estabelecia-se uma discussão pedagógica - algo incomum para a época. Para isso os professores tinham que se despir de qualquer atitude autoritária, saber que não eram os únicos detentores do conhecimento e que havia uma cultura externa advinda daqueles jovens que precisava ser respeitada. Suas argumentações podiam ser contestadas, o que acontecia com frequência.

A pedagoga musical Enny Parejo (2008) comenta que mesmo nos dias atuais tal possibilidade de ensino ainda parece distante das escolas e da sala de aula:

A escola trabalha com concepções disjuntivas: separa as dimensões do aluno, separa o professor do aluno, negando a dialogicidade que anima esse relacionamento: isola conteúdos de seu contexto histórico

e da trama cultural que poderia vir a clarificá-los, desintegra o processo de ensino-aprendizagem. Na visão educacional magistocentrista, vigente por tanto tempo e ainda resistente em nossa época, temos garantia de que existe o ensino, mas nem sempre podemos garantir que exista a aprendizagem, pois essa deveria se dar na troca efetuada entre atores e entre estes e o ambiente que os envolve. Paulo Freire, o grande apóstolo do diálogo, coloca a prática dialógica no centro de qualquer processo de educação. (p. 68)

Aquele ambiente escolar propiciou aos alunos, o desenvolvimento de critérios de valoração e julgamento, senso crítico e maior liberdade de atuação, afastando-os da tutela constante do professor. Daniel Ferraz Chiozzini (2003), na sua dissertação de mestrado, ilustra ainda alguns pontos diferenciais desse projeto:

Ao tomar contato com a experiência desenvolvida pelo Serviço de Ensino Vocacional, é possível dizer que, sem exagero nenhum, foi tão inovadora em termos de ensino ginásial (hoje ensino fundamental) como o método Paulo Freire foi em termos de alfabetização de adultos. No Vocacional aparece premissa analítica semelhante: um dos pontos mais importantes estava no estudo da comunidade onde seriam instaladas as Unidades do Projeto para elaboração conjunta do currículo escolar. Também foram adotados ali, de uma maneira muito particular, vários conceitos que ainda hoje são muito discutidos quando procuram-se alternativas para o planejamento escolar como um todo. O projeto já trabalhava com o que hoje define-se como interdisciplinaridade, estudo do meio, processo de avaliação ao longo do bimestre, formação contínua do professor, trabalho em equipe, vínculo entre escola e comunidade, entre outros. (p. 3.)

Esse projeto piloto surgiu para romper o determinismo vigente até o final dos anos 1950 – a existência de apenas dois tipos de colégios secundários: os convencionais, que preparavam estudantes para carreiras liberais, e os técnicos, que encaminhavam as crianças de menor poder aquisitivo para o trabalho profissional, abrindo as portas da escola para a comunidade e contribuindo para a realização de suas aspirações pedagógicas. Na verdade, o projeto insere um ensino democratizante, flexibilizado e interdisciplinar, tão almejado pela LDB nº 9.394/96.

A experiência do Vocacional superou todas as expectativas para a implantação de um bom ensino brasileiro. Isso, entretanto, não se deu de forma pacífica. Muitas foram as pressões políticas para ampliar essa experiência pedagógica, entretanto, a autonomia dos colégios vocacionais pro-

vocou certo desconforto nas repartições da Secretaria da Educação, ocasionando intervenções de toda a natureza por diversas camadas da rede política (NUNES, 2000, p.55-56). O Serviço de Ensino Vocacional - SEV foi criado pela Lei Estadual nº 6052, de 03 de Fevereiro de 1961, art. 25, regulamentada pelo Decreto Estadual nº 38.643, de 27 de Junho de 1961, art. 302. Na época, Maria Nilde Mascellani foi designada para coordenar o projeto. Até o ano de 1968, foram instaladas seis unidades de ensino vocacional em todo o estado (Barretos, Batatais, Rio Claro, Americana, São Paulo e São Caetano do Sul) que ofereciam o chamado “Primeiro ciclo do ensino secundário” em quatro anos, período integral.

O SEV constituiu-se em um órgão especializado, diretamente subordinado ao Gabinete do Secretário da Educação do Estado. Tinha suporte institucional do Estado e autonomia (CHIOZZINI, 2003, p.3), entretanto, ele não teve apoio da Secretaria da Educação que, desde o início, se opôs ao projeto. Maria Nilde Mascellani conta como se deu essa relação conflituosa:

[a] experiência do Serviço de Ensino Vocacional foi constantemente objeto de controvérsias, sabotagens e, por fim de aberta repressão. Sendo o SEV um órgão diretamente ligado ao gabinete do Secretário da Educação, a condição de Coordenadora desse serviço nos criou, desde o início, sérias dificuldades no relacionamento com os demais departamentos da Secretaria. E problemas ainda mais sérios ocorreriam após o golpe militar de 1964. Convivemos durante nove anos, tempo de vida dos Vocacionais, com pressões de todo tipo e com nove Secretários de Educação. Na Secretaria da Educação, era visível o interesse de alguns setores na revogação da legislação que permitiu essa experiência educacional. Na verdade, o Serviço do Ensino Vocacional viveu ao longo de sua existência um processo de permanente tensão, desde os tempos do governador Adhemar de Barros. Os vários setores do governo usaram de todos os meios para opor-se ao Ensino Vocacional, no que sempre foram apoiados pelo Departamento de Educação da Secretaria de Educação, do Gabinete do Secretário e de parlamentares estaduais e federais do PSP (Partido Social Progressista) primeiramente cartas solicitando a contratação de professores e técnicos sem nenhuma qualificação ou vagas para alunos que não se enquadravam nos critérios de seleção do SEV (CHIOZZINI, 2003, p.8-9).

Outro ponto positivo dessas escolas vocacionais exposto na dissertação de mestrado de Chiozzini foi o alto grau de satisfação e realização profissional dos docentes que participaram dessa experiência.

Mesmo a experiência pedagógica dos vocacionais tendo sido reconhecida como bem sucedida por grande parte da sociedade, inclusive pelo

Conselho Estadual de Educação e pelo meio universitário, a política ditatorial instituída na década de 1960 julgou esse trabalho pedagógico perigoso, desmantelando-o gradativamente. A pedagoga Maria Nilde Mascellani (apud CHIOZZINI, 2003) descreve com pertinência como seu deu esse desfecho:

O último período de vida do Ensino Vocacional coincidiu com o enrijecimento político do regime ditatorial, que culminou, em 1968, com a promulgação do Decreto Federal 477/68 e do Ato Institucional nº 5, duas peças autoritárias que permitiam punir os brasileiros que se opunham ao governo com medidas ainda mais rígidas e violentas do que os atos anteriores do regime instalado em 1964. O sistema repressivo se aperfeiçoava. Grupos do IIº Exército e a Polícia Política colocaram o Ensino Vocacional na mira de suas armas. [...] A primeira situação de confronto foi criada pela participação de professores e técnicos do Ensino Vocacional na passeata promovida pela Associação de Professores do Ensino Secundário e Normal do Estado de São Paulo, APESNOESP, em repúdio à portaria nº 36 do Departamento de Educação [...] O processo de repressão às liberdades democráticas culminou no Ensino Vocacional com a prisão de orientadores, professores e alunos, com a invasão policial militar em ação conjugada para todos os Ginásios Vocacionais no dia 12 de dezembro de 1969. [...] A experiência pedagógica bem sucedida, reconhecida até mesmo pelo Conselho Estadual de Educação e no meio universitário e secundário, se transformara repentinamente em uma pedagogia perigosa para formação dos jovens. O que havia mudado? Não fora a pedagogia, mas o modo pelo qual ela era julgada, porque, na verdade, não se poderia contemporizar liberdade com autoritarismo e repressão. [...] E daí por diante tudo foi desmantelado, sobrando apenas a experiência que cada um viveu. Suas primeiras medidas foram a extinção dos cursos complementares e a descaracterização dos demais cursos. Literalmente, as unidades foram transformadas em escolas normais (comuns) com a implantação do currículo-padrão. O SEV foi transformado em uma Divisão de Ensino e seu prédio passou a abrigar uma repartição burocrática da Secretaria de Educação. [...] Seu desmantelamento, entretanto, coube ao IIº Exército e à Polícia Federal, bem como a pessoas que não tiveram escrúpulos em se aproveitar da situação em benefício próprio, como foi o caso dos interventores (p.10-11).

Nesse retorno ao tempo, não há como se entristecer ao ver essa experiência abandonada e verificar o estado atual dessas escolas vocacionais, com seus currículos adaptados ao currículo convencional, alunos e professores descontentes, muitos sem conhecer sua história.

Está havendo por parte do Grupo Gvive, um resgate histórico dessa experiência pedagógica, de fundamental importância para a educação brasileira. Muitos educadores, incluindo Maria Nilde Mascellani, alegam que a experiência do vocacional serviu para o despertar de uma nova visão

de educação: “Uma experiência exige clima de liberdade e tem que ser adequada ao momento histórico. Os novos tempos exigem novas experiências. Além disso, acho que nós evoluímos no sentido de perceber e descobrir novas dimensões e problemas de educação” (ZIROLDO, 1979, p. 24).

Apesar dos incidentes apontados e do desolamento da educadora Mascheranni, muitos alunos puderam desfrutar dessa fascinante experiência pedagógica, dentre eles, um dos autores deste texto. Foi nessa instituição que ele pode desfrutar a rica experiência descrita por Hargreaves, denominada *o terceiro ambiente*. Ainda hoje, algumas dessas escolas possuem teatro que possibilita a participação dos alunos em várias atividades artísticas. Muitos alunos que hoje são atores, músicos, tiveram nesses espaços a sua primeira oportunidade de pisar em um palco. Havia também as oficinas de arte onde eles podiam construir suas produções artísticas da forma mais livre possível. Além das matérias tradicionais, nesse espaço escolar os alunos recebiam aulas de teatro, música, artes plásticas, artes industriais, economia doméstica, etc. Utilizava-se efetivamente o trabalho em grupo com a classe dividida em equipes sob a orientação de um professor, diretriz mantida para todas as disciplinas. As carteiras nem sempre eram colocadas em fileiras como tradicionalmente se faz, mas, em formato de ferradura aberta, o que favorecia os debates e as discussões entre alunos e professor. Outras vezes, aglutinavam-se cinco ou seis blocos de carteiras para a formação de equipes de trabalho. Tais aspectos diferenciados, tão utilizados nos dias atuais, faziam parte constante da dinâmica da sala de aula.

Essas escolas, conforme consta na internet, contribuíram sobremaneira para a formação de músicos, cineastas, cientistas, professores universitários, médicos, atores, todos com uma base sólida e um diferencial humano proporcionado por aquela vivência.

Pedro Pontual, psicólogo e educador, discípulo de Paulo Freire é um desses exemplos. Ele relata em entrevista aos psicólogos Odair Furtado, Maria de Lourdes Trassi Teixeira, Ana Bock e Cibele Simão Lacerda, como foi sua experiência com o vocacional:

Estudei no Colégio Estadual Vocacional Oswaldo Aranha, no Brooklin, elemento determinante para a minha descoberta do potencial da educação. A experiência dos colégios vocacionais foi pioneira, nos anos 60, na rede pública de São Paulo, coordenada pela professora Maria

Nilde Mascelani, que, depois, foi minha professora na Faculdade de Psicologia. Ali descobri meu gosto pela educação e também o compromisso profissional. Porque o vocacional trabalhava com a idéia da formação de uma consciência crítica e, ao mesmo tempo, da descoberta vocacional. [...] A experiência dos vocacionais, por seu potencial revolucionário, foi extremamente reprimida. Os colégios foram fechados. Assisti à invasão do colégio por tropas do exército, vi meus professores sendo presos. Longe de me desestimular, isso foi determinante para mim. Depois, voltei à minha ligação com Maria Nilde, que sempre foi muito forte. [...] Depois, também com a Maria Nilde, tive minha primeira experiência de trabalho profissional em um escritório de assessoria – o Renov. (PONTUAL apud FURTADO et al., 2001)

Centenas de outros depoimentos poderiam ser colhidos dessa experiência de ensino, que resultou em profissionais motivados, com perfil de liderança, capacidade de trabalho em equipe, engajamento, criatividade e responsabilidade.

Nelas implantou-se o respeito pela opinião alheia, fosse ela qual fosse. Tratava-se de uma proposta pedagógica diferenciada, amorosa, libertadora, contraposta à outra - autoritária, impositiva e de bases genéricas, que diariamente mostra a sua inaptidão para lidar com as mudanças sócio-culturais do país. Desta leitura depreende-se que esse modelo de ensino precisa ser resgatado e devolvido para a sociedade como uma experiência capaz de promover a melhoria da educação brasileira.

É curioso observar o quanto as idéias de Paulo Freire estão presentes na pedagogia oferecida pelos vocacionais. Chiozzini lembra em sua pesquisa, das críticas profundas que esse eminente pedagogo fez à pedagogia bancária, onde o aluno era visto apenas como o depositário de um conhecimento que se julgava ideal para a sociedade. Com certeza a educação brasileira atual e, conseqüentemente, a sociedade e a cultura, teriam sido bem mais agraciadas se essas idéias não tivessem sido abortadas.

Foi nesse ambiente vocacional que se desenvolveram experiências musicais importantes relacionadas ao *terceiro ambiente* descrito por Hargreaves (2005):

Lembro que no ano de 1979, ainda no Colégio Estadual Oswaldo Aranha, tive a oportunidade de me aproximar do saxofone e colocar em prática aquilo que eu sabia de música - boa parte aprendida nesta instituição. Até aquele momento, minha intenção era estudar arquitetura, mas no segundo semestre daquele ano, acompanhado de amigos, encontramos um

tesouro – os instrumentos da banda da escola que estavam completamente abandonados. Em poucos dias, formamos uma banda de jazz. Eu era o único do grupo que tocava um instrumento em mi bemol - o saxofone alto. Todos tocavam instrumentos em si bemol – trompete, clarinete, sax soprano e trombone de pisto. A única música que me deixavam tocar era a “The Pink Panther” de Henry Mancini, com sua famosa introdução em quintas paralelas. Como não tínhamos a mínima noção do que estávamos fazendo,¹ não sabíamos que o saxofone alto tocava uma quarta justa de diferença em relação aos outros instrumentos. Até então, eu era considerado um músico muito “desafinado”. Trabalhávamos informalmente. O máximo que fazíamos, ainda que todos soubessem ler partituras, era escrever em forma de texto a relação das notas de uma melodia que deveriam ser tocadas, pois na verdade, não tínhamos a competência para escrever a partitura. Não sabíamos que no meu caso, as notas deveriam ser outras, daí o meu apelido no grupo (desafinado). Essa frustração não me desanimou. Eu só fui considerado um músico afinado, graças à inteligência de minha amiga Márcia Castellani, que ao perceber o problema, fez uma tabela correspondente! Assim, eu passei a tocar as notas “certas”. Descobrimos assim a *transposição* por meio da auto descoberta e do construtivismo (ALBINO, 2009, p.22-3)

O relato aponta o quanto a prática musical informal e lúdica pode contribuir para o desenvolvimento performático de um futuro musicista. Ela não é tudo, mas revela a importância de se trabalhar os contextos musicais de forma prazerosa. Hargreaves (2005) considera o terceiro ambiente como:

[locais] que não são nem a escola e nem a casa: localidades como playgrounds, garagens, clubes de jovens ou a própria rua. Entretanto, o terceiro ambiente também pode ser o quarto de dormir, ou até mesmo a sala de aula: o fator crucial é a ausência de qualquer atividade formal ou de supervisão por um adulto. As atividades musicais do terceiro ambiente são auto-conduzidas, e geralmente incluem índices elevados de motivação e compromisso (s.p.).²

Foi num desses ambientes que o grupo musical inglês *The Beatles* se desenvolveu, com um dos grandes diferenciais por eles introduzido sob a orientação de seu produtor George Martin, que foi executar sua própria música. Com essa atitude eles influenciaram diversos grupos de música *POP*, inclusive os Mutantes e o movimento tropicalista no Brasil:

[quando] eles apareceram, as paradas da música pop eram dominadas por artistas que, na maioria dos casos, usava materiais escritos por outros – pense em Andy Williams, Helen Shapiro, Petula Clarke, e também Elvis Presley e Bill Halley & The Comets” (Ibidem, 2005, s. p.).

Hargreaves aponta o *terceiro ambiente* como um dos fatores mais importantes da educação musical nos dias atuais. No Brasil, temos visto as igrejas funcionarem como um desses ambientes potenciais e tem sido elas que trazem para as escolas de música o maior número de alunos.

As razões que oferecem prazer nas aulas de música aos jovens são as oportunidades de tocar instrumentos musicais e cantar, pois, para eles, estas são as habilidades que permitirão que eles próprios executem e componham música por sua conta. Pesquisas realizadas por Hargreaves com alunos do ensino fundamental e médio na Inglaterra corroboram essa afirmativa:

[metade] da amostra disse que criava ou tocava música fora da escola durante uma quantidade substancial de tempo a cada semana, e que aqueles que não o faziam, mais da metade reportou ter vontade de fazê-lo. O que os alunos parecem mais gostar sobre a música, dentro e fora da escola, é a oportunidade de desenvolver as habilidades e a confiança para ‘fazer sozinhos’, serem autônomos e proprietários de seus próprios fazeres musicais. (HARGREAVES, 2005, s.p.)

Essa atividade espontânea permite ao aluno, expressar o seu interior, ocasionando uma troca significativa entre o que é externo (aquilo que ele aprende na escola) e o que lhe é interno (as suas próprias habilidades).

Preocupado com o alto grau de insatisfação dos alunos e professores com relação ao curso oficial de música na Inglaterra, Hargreaves vê no *terceiro ambiente* uma saída positiva para o que ele detectou como “problema da música na escola”:

[precisamos] ir além da idéia de que a ‘música na escola’ envolve o aprendizado, os interesses dos professores e gêneros ‘sérios’, enquanto a música ‘fora da escola’ envolve o prazer, os interesses de cada um e gêneros mais populares.[...] A educação musical precisa considerar estas mudanças e repensar algumas distinções fundamentais. Estas incluem a distinção entre ‘especialista’ e ‘generalista’ ou música de ‘currículo’ na escola; a distinção entre o fazer musical formal e informal, dentro e fora da escola; a distinção entre o fazer musical institucional e da comunidade, e até mesmo, a distinção entre professor

e aluno. A relação entre a música dentro e fora da escola é paradoxal – assim que os professores e outros adultos tentam se envolver no ‘terceiro ambiente’, ela deixa de sê-lo. O desafio dos educadores musicais é o de promover o conhecimento, as habilidades e os recursos para sustentar a ‘música interna’ e própria dos alunos, ao mesmo tempo em que permanecem ‘sem’ ela.(HARGREAVES, 2005, s. p.).

Somam-se às suas preocupações, os efeitos provocados pelo desenvolvimento tecnológico na forma de trabalhar a música, tais como: a gravação digital e o armazenamento de sons, o *download* de arquivos em formato MP3 da internet e os DVDs:

A atividade musical nos dias de hoje inclui algum conhecimento de improvisação e arranjo, hardware e software musical, gravação e mixagem. Pode-se argumentar que é possível compor, gravar e tocar música sem ter tido que passar muitos anos aprendendo e praticando um instrumento. A revolução da maneira como a música é gravada, processada e armazenada nos leva a pensar que muitos dos papéis tradicionalmente delineados, como o papel do compositor, do intérprete, do arranjador, do engenheiro de som, e até mesmo do ouvinte, com suas associações hierárquicas de status, estão se tornando obscuras. (HARGREAVES, 2005, s.p.)

São essas experiências significativas, além de uma pedagogia diferenciada que respeita as especificidades dos indivíduos, seus gostos pessoais, os valores sócio-culturais, o sentido da cidadania, da ética e do homem no mundo, que permitem aos jovens desenvolver capacidades musicais e extra-musicais e o senso crítico suficiente para enfrentar um outro ensino musical de base tecnicista e tradicional, presente na maioria das escolas superiores de música e nos cursos técnicos.

Obviamente, o ensino de música deve se preocupar em oferecer ao alunado uma base musical sólida, entretanto, a sensibilização musical e uma vivência lúdica e constante com a prática instrumental deve englobar as intenções pedagógicas desse aprendizado. Observa-se na atualidade que a não obrigatoriedade do ensino musical na educação básica por mais de 37 anos, um ensino musical altamente tecnicista que não prioriza a experimentação prazerosa, tem afastado os jovens de um convívio musical salutar, tornando-os subjugados a uma música de má qualidade produzida pelo mercado. O senso crítico, diante dessa realidade, se enfraquece dia-a-dia, distorcendo o verdadeiro sentido do que é Música.

Outro problema que se apresenta nesse tipo de ensino musical é a impossibilidade de o aluno expressar o seu interno, o que está dentro do seu ser. O sistema de ensino musical tecnicista tenta incutir conceitos musicais no estudante via externa - de fora para dentro (o que está na partitura e a forma de executá-la), por meio de uma repetição sistemática, do conteúdo a ser aprendido, sem que haja a interação entre o interno e o externo do indivíduo.

Um bom exemplo da integração entre o interno e o externo pode se observar na fala de Sigurd Raschèr (1907-2001) - um exímio saxofonista dinamarquês que tocava incríveis quatro oitavas no saxofone já na década de 1930, tendo encantado diversos compositores, que a ele dedicaram trabalhos. Em trecho extraído de seu livro *Top tones for saxophone* (RASCHÈR, 1977), podemos observar a importância que ele dava a essa questão:

Tone Imagination. All musical activity is the outcome of a balance between vivid, colorful and exact tone imagination and skillful tone production. Without a precise concept of the music to be reproduced, we are unable to render it in a convincing manner. Incomplete command of tone production and control makes it impossible to project the experience of our inner ear fully. Therefore, the student must develop his inner ear as much as he practices his instrument. The deliberate “imagination” of a tone is as concise an activity of the mind as is the imagination of a triangle with clearly defined properties, such as size, shape, color, etc. In regard to a tone, such properties might include pitch, loudness, quality, timbre, stability, duration, etc. To activate the mind to the point of “imagining” a tone in surrounding stillness is relatively easy. However, when another tone is heard at the same time, this is more difficult. Still greater is the difficulty when I am the one who produces this tone, not only because I am directly engaged in its production, but more so because, in order to produce it on the instrument, I must first have a concept of it from which to issue the command: produce this tone. When this has been done, the tone is for me also an observation - I hear the tone. Now a new mental activity must begin: a fresh tone “imagination.” [...] In the case of our exercise, that means I play D on the Saxophone and, after having identified my tone “imagination” with this pitch, gradually (thinking, that is!) ascend to A. It will not be easy and it might take many attempts before I succeed. And because only I know what I think, only I can know whether I succeeded. No teacher can control what I do “inside” (RASCHÈR, 1977, p.8).³

Já em 1940, quando da primeira edição de seu livro, Raschèr preocupou-se em demonstrar aos instrumentistas a importância de uma escuta interna e a forma de integrar o ambiente externo e interno do indivíduo nos processos de execução.

Outro exemplo importante dessa prática está no depoimento do célebre violinista Yehudi Menuhin ao retratar aquilo que ele denominou de “o dissolver da adesão mental”:

O interjogo de direita e esquerda é específico a meu instrumento. A mão direita aplica o arco às cordas e é como o ato de respirar e a pressão dos pulmões para um cantor. É também onde entram a análise e o significado, porque o movimento físico dessa mão e desse braço é controlado pela parte esquerda do cérebro. O arco mede a intensidade, cor, ataque, e liberação. Governa toda a linha e forma de uma frase, como um poeta escolhe palavras para expressar sentimentos. Além do mais, o violinista depende inteiramente do equilíbrio de cada parte de seu corpo – da relação com o vertical, com a gravidade; a posição da cabeça tem de ser vertical, embora não rígida. Acredito que o poder especial do violino decorra em parte da maneira pela qual ele mescla coração e mente, sentimento e significado. Essas funções distintas da direita e da esquerda são partes da dificuldade inerente a tocar bem violino. É mais ou menos como bater uma das mãos sobre a cabeça e, ao mesmo tempo, com a outra, esfregar o estômago. Num corpo que não está totalmente liberado, as duas metades tendem a fazer a mesma coisa ao mesmo tempo. (MENUHIN; DAVIS, 1979, p.170)

Para Menuhin essa preparação mental permite aos instrumentistas e regentes, que executem movimentos complexos e diferentes em ambos os lados do corpo simultaneamente. Essa prática faz também com que o intérprete desenvolva mais intensamente a sua coordenação motora. No decorrer do depoimento, o violinista reporta-se ao trabalho pedagógico de Dalcroze, afirmando que seu processo de musicalização propiciava ao futuro instrumentista uma excelente coordenação motora, capaz de auxiliá-lo posteriormente em sua performance.⁴

É comum observarmos a frustração de alguns instrumentistas diante da impossibilidade de não conseguirem executar uma passagem determinada, um ritmo com precisão, uma dinâmica, um som específico, etc. – algo que está no seu íntimo, mas não foi ainda incorporado à sua prática. Daí a importância de se agregar à performance – o interno, o externo; a mente e o corpo; a teoria e a prática; o conhecimento e a vivência. Essa é a mensagem que esses músicos tentaram repassar. Essa gradação cognitiva entre um ensino musical sensibilizador e um aprendizado posterior mais voltado para a prática interpretativa, seguido de uma vivência musical que privilegie o processo e não a própria performance são indispensáveis para o próprio aprimoramento musical do instrumentista ou do músico em geral.

Cada indivíduo tem a sua forma particular de aprender e a sensação de prazer diante desse aprendizado é de suma importância, seja no terceiro ambiente, seja nas escolas tradicionais ou nas escolas de música. Essas preocupações são bastante significativas e levam os professores de música a estar refletindo continuamente quão importante pode ser sua atuação no intuito de integrar o fazer musical, a teoria e as expectativas internas do seu alunado. Como afirma Hargreaves:

Os contextos do fazer musical são fundamentais no ato de determinar sua autenticidade para os aprendizes; precisamos ir além da idéia de que a ‘música na escola’ envolve o aprendizado, os interesses dos professores e gêneros ‘sérios’, enquanto a música ‘fora da escola’ envolve o prazer, os interesses de cada um e gêneros mais populares. Fico animado pelas pistas obtidas em nossas pesquisas que sugerem que esta visão possa estar mudando mais rapidamente do que se pode esperar. [...] A educação musical precisa considerar estas mudanças e repensar algumas distinções fundamentais. Estas incluem a distinção entre ‘especialista’ e ‘generalista’ ou música de ‘currículo’ na escola. A distinção entre o fazer musical formal e informal, dentro e fora da escola; a distinção entre o fazer musical institucional e da comunidade, e até mesmo, a distinção entre professor e aluno. (HARGREAVES, 2005)

A experiência dos vocacionais faz reviver um ensino libertatório e uma possibilidade de agregar nas escolas, uma educação musical de natureza sensibilizadora e responsável. Basta para isso que os professores tenham consciência da importância desse aprendizado na formação integral do indivíduo e de quão benéfico seria estruturar as bases desse aprendizado para o futuro, em razão da aprovação da Lei nº 11.769/2008.

Como bem menciona Hargreaves: “o desafio dos educadores musicais é o de promover o conhecimento, as habilidades e os recursos para sustentar a ‘música interna’ e própria dos alunos, ao mesmo tempo em que permanecem ‘sem’ ela” (HARGREAVES, 2005). Essa atitude pressupõe um aprendizado musical que privilegia o cotidiano musical que o aluno traz para a escola, um ensino musical sólido e gradual, a prática musical informal e formal e a necessidade de professores cômicos de sua missão pedagógica.

Notas

- ¹ Não estávamos tendo assistência de nenhum professor, até porque a escola não tinha mais um professor ou instrutor de banda.
- ² Documento on-line em formato HTML, sem paginação, tradução de Beatriz Ilari.
- ³ Tradução: “Imagem sonora. Toda atividade musical é o resultado de um equilíbrio entre a produção de uma imagem sonora viva, colorida e exatamente como imaginada. Sem uma noção exata da concepção musical a ser reproduzida, não seremos capazes de lhe dar uma forma convincente. Um comando incompleto de produção da imagem sonora impossibilita a projeção da experiência do nosso ouvido interno plenamente. Portanto, o aluno deve desenvolver sua audição interna, tanto quanto suas práticas instrumentais. A deliberada “imaginação” de um tom (nota musical) é uma concisa atividade da mente, como a imaginação de um triângulo com propriedades claramente definidas, tais como tamanho, forma, cor, etc. No que diz respeito a um tom, essas propriedades podem incluir altura, sonoridade, qualidade, timbre, estabilidade, duração, etc. A atividade da mente, a ponto de “imaginar” um tom em situação de quietude é relativamente fácil. No entanto, quando se ouve um outro tom ao mesmo tempo, isso se torna mais difícil. A dificuldade é ainda maior quando eu sou o único a produzir este tom, não apenas porque estou diretamente engajado em sua produção, mas ainda porque, na disposição para produzi-lo no instrumento, primeiro preciso ter a noção dele e então saberei que comando emitir: “produza este tom”. Quando consigo, o tom é para mim também uma observação - “eu ouvi o tom”. Agora, uma nova atividade mental deve começar: um novo tom “imaginado” [...] No caso do nosso exercício, significa que posso tocar um ré no saxofone e, depois de ter identificado o meu tom “imaginado”, ir gradualmente (pensando) ascendendo ao lá. Não será fácil e pode exigir muitas tentativas antes de conseguir. E porque só eu sei o que penso, só eu posso saber se consegui. Nenhum professor pode controlar o que eu faço “internamente”.
- ⁴ Já no início do século XX, alguns pedagogos musicais desenvolveram metodologias integrando Corpo e Mente. Ao utilizar o corpo para sensibilizar o aluno, eles intuíram a relação estreita que existia entre a ação corporal e o desenvolvimento de estruturas cognitivas e, mais ainda, o quanto de emocional estava agregado ao movimento corporal. Dalcroze foi um desses pedagogos. Nos processos de ensino/aprendizagem musical intensificou muitíssimo o trabalho corporal, influenciando outros pedagogos, entre eles E. Willems e Carl Orff. Dalcroze acreditava que o movimento corporal trabalhado auxiliava os processos de execução musical; favorecia a coordenação motora; fornecia maior consciência rítmica; propiciava um bom trabalho vocal; desenvolvia a percepção auditiva, a expressividade e a criatividade. Na sua prática de ensino ele percebeu que os alunos que o procuravam não possuíam a coordenação necessária entre o olhar, a audição, o cérebro e o corpo, daí a razão para considerar o movimento e a expressão corporal, elementos intrínsecos nos processos de ensino/aprendizagem (LIMA & RÜGER, 2008, p. 100).

Referências:

ALBINO, César. **A importância do ensino na improvisação musical no desenvolvimento do intérprete**. São Paulo, 2009, UNESP. Dissertação de Mestrado (em elaboração)

CHIOZZINI, Daniel Ferraz. **Os ginásios vocacionais: a (des)construção da história de uma experiência educacional transformadora (1961-69)**. Campinas, SP: FE-UNICAMP, 2003. Dissertação de Mestrado.

FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi; BOCK, Ana; LACERDA, Cibele Simão. Diálogos, um olhar plural sobre a realidade. **Revista do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo**. Disponível em: <http://www.crp06.org.br/crp/midia/Jornal_crp/128/frames/fr_dialogos.aspx>. Acessado em: 5/3/ de 2009.

GVIVE ASSOCIAÇÃO DOS EX-ALUNOS E AMIGOS DO VOCACIONAL. Disponível em: <<http://www.gvive.org>>. Acessado em: _____2010.

HARGREAVES, David. Within you without you: música, aprendizagem e identidade. Tradução Beatriz Ilari. **Revista Eletrônica de Musicologia**, volume IX, outubro de 2005. Disponível em <<http://www.rem.ufpr.br/REMV9-1/hargreaves.html>>. Acessado em: 5 de mar de 2009.

LIMA, Sonia Albano & RÜGER, Alexandre C. L. O trabalho corporal nos processos de sensibilização musical. **Revista OPUS**, vol. 13, n. 1, junho 2007, p. 97-118.

MENUHIN, Yehudi; DAVIS, Curt W. **A música do homem**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1981.

NUNES, Clarice. O velho e bom ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, mai-ago, número 014. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo: Brasil, 2000.

PAREJO, Enny José Pereira. **Escuta musical: uma estratégia transdisciplinar privilegiada para o Sentipensar**. São Paulo: PUC, 2008. Tese de doutorado.

RASCHÈR, Sigurd. **Top tones for the saxophone: four octave range**. New York: Carl Fischer, 1977.

S.E.V. - SERVIÇO DE ENSINO VOCACIONAL. Disponível em: <<http://www.gvive.org>>. Acessado em: 27/04/2009

ZIROLDO, Ângela. Os vocacionais. **Revista Isto É**, número 157, 26/12/1979.

César Albino - Bacharel em saxofone e licenciado em Música (FMCG). Estudou saxofone com Roberto Sion, José Carlos Prandini e Eduardo Pecci no CMBP e CLAM. Possui pós-graduação lato sensu em educação musical, área de concentração-Práticas pedagógicas (FMCG). Leciona improvisação, instrumento e prática de conjunto nos cursos de bacharelado em música popular da FMCG. É professor da Escola Técnica do Governo do Estado de São Paulo de Artes (ETEC) e da Escola de Música do Estado de São Paulo (EMESP). É mestrando em música pelo IA-UNESP. Autor dos métodos de saxofone (2003) e flauta transversal (2005) pela editora Gondine.

Sonia Albano - Doutora em Comunicação e Semiótica, área de Artes-PUC-SP. Pós-Doutora em Educação (GEPI-PUC-SP). Especialista em interpretação musical e música de câmara (FMCG). Bacharel em Direito (USP). Diretora e coordenadora pedagógica dos Cursos de Graduação e Pós-Graduação da FMCG. Professora do Mestrado e Doutorado em Música do IA-UNESP. É pesquisadora do GEPI-PUC/SP. Possui várias publicações em anais nacionais e internacionais, revistas, além de livros e coletâneas.
