

JAIQUES-DALCROZE, AVALIADOR DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: EM QUE SE PODE RECONHECER DALCROZE UM SÉCULO DEPOIS?

Regina Marcia Simão Santos

RESUMO: O artigo Jaques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar, põe em cena o debate sobre a cultura da escola, no conservatório e na educação básica. Esboça inquietações presentes em dois tempos histórico-sociais (o limiar do século XX e o limiar do século XXI) em torno da constituição de um projeto pedagógico e recorre a debates desenvolvidos pela ciência, arte e filosofia, a recentes pesquisas musicológicas, etnográficas e a estudos de cotidiano e currículo, para verificar em que essa discussão pode vir a aclarar a prática educacional hoje, em música, no exercício permanente de sua avaliação. Acena para uma certa atualidade da crítica dalcroziana, apresenta indícios de que nunca fomos modernos ou escolanovistas, e de que zonas de ressonância dalcroziana se instalaram nos territórios cênico-teatral e musicoterapêutico e não repercutiram tão intensamente no meio pedagógico-musical.

Como de hábito, em nossa sociedade, elegemos datas para realizar retrospectivas históricas e comemorativas, a virada de um novo século foi apenas mais um dos motivos que me levaram a fazer desta, uma ocasião oportuna para retomar o pensamento de Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), o músico e educador suíço que se constituiu historicamente num dos marcos da Escola Nova na pedagogia musical. O argumento principal foi ter ele sido um avaliador interno do conservatório – instituição acadêmica de ensino musical –, mas também um crítico da prática musical na escola primária e secundária, no final do século XIX e início do século XX.

A questão que me move pode ser assim expressa: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois? em que se constitui a atualidade da crítica dalcroziana, e do pensamento dalcroziano – em que ele vigora, ou se revitaliza, face ao conhecimento construído ao longo deste século? ou em que ele se atualiza, no confronto com as pesquisas musicológicas, com o debate travado nos diversos campos de saberes e na transversalidade desses, produzindo um conhecimento sob o olhar antropológico, da psicologia e da sociologia, nas conexões que se fazem entre esses estudos, sobre cognição, sobre corporeidade, sobre inteligência humana e aprendizagem significativa?

O interesse não está em ver em que aspecto sua proposta sofreu variação, e de que espécie. Nem tampouco em aplicar uma teoria de ensino um século depois, com fidelidade. O interesse não está em reproduzir um discurso situado, datado, em buscar a permanência, em eleger uma teoria como modelo abstrato, universalizante. Ou em propalar uma perspectiva de história como história dos grandes nomes, das celebridades, autoral, ou de didática como um conjunto prescrito, de técnicas de ensino para uma “boa aula”. Nenhum julgamento maniqueísta, colocando Dalcroze num pedestal ou no patíbulo. Por trás de Dalcroze, está um processo histórico em que seu pensamento se constrói.

Voltar a Dalcroze impõe, de imediato, a superação de quaisquer dessas ênfases, pois uma das premissas dalcrozianas é de que haja relação do professor com o atual, com o futuro, com a renovação, com novos materiais, novos instrumentos de criação dos artistas, que devem chegar às mãos dos amadores, sendo estes treinados a manejá-los, o mais cedo possível, “antes que adquiram o hábito de fazer coisas nos moldes antigos e se tornem impedidos de, com sucesso, lidar com o novo”.¹ Ao final de um dos seus principais livros, ele adverte que “o ensino da eurritmia² deve variar de acordo com o temperamento e o caráter das crianças de todos os países nos quais for introduzido”³ (não entendo que seja, necessariamente, em nome da permanência do mesmo, isto é, de uma eurritmia estanque, inerte, congelada). Sob a afirmativa de o ensino da eurritmia dever variar, há a hipótese de que algo, nela, responde a uma lacuna encontrada em muitas práticas educacionais, e deve ser desenvolvido e mesmo reelaborado, respeitadas as características contextuais, situacionais, sociopsicológicas, culturais.

Para além da dicotomia “velho”/“novo”, numa concepção linear e evolutiva, a intenção desse artigo é de que, ao esboçar as inquietações presentes em dois tempos históricos precisos, sejam possíveis aproximações, no tocante a questões levantadas e como são respondidas, nesses dois momentos. Nesse percurso, importa verificar em que essa discussão pode vir a aclarar a prática educacional, hoje, no seu exercício permanente de avaliação. A intenção é dupla. Primeiro, de que, ao reler a história como história das idéias, e nela a história de um tempo-espaço social recido em torno da instituição escolar, e ao reacender os impasses então constatados nas práticas escolares, possamos estranhar a presença (talvez) desses problemas e dessas rotinas ainda hoje, no cotidiano da academia, da escola, nas suas práticas pedagógicas. E, em segundo lugar (decorrente desse diagnóstico da educação escolar), que possamos investir na construção de projetos educacionais que respondam às características da sociedade contemporânea, na diversidade de situações que ela apresenta, na multiplicidade de sentidos, funções e desejos que ela abriga, na rede de competências técnico-instrumentais e sociais requeridas,⁴ guardando coerência interna entre os elementos básicos de qualquer

¹ Jaques-Dalcroze, É. *Rhythm, Music & Education*. England: The Dalcroze Society, 1967, p. 7 (tradução da autora deste artigo).

² Eurritmia é o nome dado por Dalcroze à sua proposta para o ensino de música, também denominada Ginástica Rítmica, que surgiu de seu trabalho docente no Conservatório de Música de Genebra, no final do século XIX. “Eu” vem do grego, que diz do que é *justo, harmonioso, bom*. Essa proposta vai da “Rítmica” ao “Movimento Plástico” ou “Plástica Animada” – *Moving* ou *Living Plastic*. *Ibid.*, p. VIII e p. 147.

³ *Ibid.*, p. 194.

⁴ No debate sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Superior em Música, no bojo da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o documento da Comissão de Especialistas – Música do MEC fala de “competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais em relação a profissionais de alto nível” (os diplomados em nível superior). O debate traz à tona questões em torno de competências profissionais e de competências sociais.

planejamento de ensino⁵ e, sobretudo, coerência externa entre esses e as demandas sociais e as mais recentes discussões trazidas da ciência, da arte e da filosofia.

Parto da premissa de que talvez nunca tenhamos sido dalcrozianos, e nunca fomos escolanovistas (marco do pensamento moderno), projeto que se instalou no Brasil na década de 30, em reação a um ensino que se convencionou chamar de “tradicional”, e para o qual serve o termo “educação bancária”, de Paulo Freire. Nunca fomos modernos, escolanovistas (nem se requer que o sejamos, agora) e desejamos a identidade de “pós-modernos”. E talvez nem seja o caso de se buscar a definição de uma identidade “pós-moderna” para a educação (escolar, regular, ou as ditas alternativas). Libâneo⁶ chega a questionar se, uma vez assumida a possibilidade de se falar em “pós-modernidade”, há aí um lugar para a escola, nos moldes como hoje a conhecemos.

Voltar a Jaques-Dalcroze se justifica, uma vez que zonas de ressonância dalcroziana se instalaram, por exemplo, nos territórios cênico-teatral e musicoterapêutico (lembro também da dança), e talvez não tenham repercutido tão intensamente no meio pedagógico-musical, no conservatório, na academia de música e no ensino básico (fundamental e médio).⁷ Vários dados atestam isso, e sugerem-nos que talvez nunca tenhamos abandonado as características de um ensino enciclopédico, pautado no acúmulo de informações, no saber taxionômico, na reprodução mecânica, na inércia do corpo, no privilégio do mentalismo⁸ no ambiente de sala de aula, na concepção estanque e estática do conhecimento e na sua fragmentação e disciplinarização para fins de ensino – tendência reconhecida na literatura como racionalismo acadêmico⁹ – ou não te-

⁵ Libâneo afirma que continua a ser parte do exercício docente lidar com “os objetivos da educação escolar, o que é preciso ensinar, para quem ensinar e como ensinar”, que são questões do campo da didática. (Moreira, 1998, p. 45). Portanto, objetivos, conteúdos, procedimentos, recursos e avaliação. Libâneo, J., “Algumas abordagens contemporâneas de temas da Educação e repercussão na Didática.” VIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. *Anais*. 1996, p. 207-230.

⁶ Ibid.

⁷ Entenda-se aqui o que no Brasil hoje vigora, com a LDB nº 9.394/96: ensino básico (fundamental e médio), seguindo-se o ensino superior.

⁸ Mentalismo dualista tradicional, que separa cérebro/corpo (mente e corpo), e que permeia correntes pedagógicas que “não enfatizam, de forma cabal, a mediação corporal dos processos de conhecimento”. Assmann, H., *Metáforas novas para reencantar a educação – epistemologia e didática*, 2. Ed. Piracicaba: Unimep, 1998, p. 137.

⁹ A discussão trazida por Macdonald e Domingues (este, no Brasil) é retratada nos seguintes textos, por exemplo: Eisner, E. & Vallance, E., *Conflicting conceptions of Curriculum*, Califórnia: McCutchan, 1974; Gagliardi, E., ‘Conhecimento, ensino e currículo’, *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro; v. 22 (112) maio/junho 1993, pp. 16-19; Moreira, A., *Currículos e programas no Brasil*, Campinas: Papyrus, 1990; Freire, V. “O Ensino de pós-graduação em música – um enfoque curricular”, *Fundamentos da Educação Musical*, v. 3, Abem, 1996, pp. 22-33; Santos, R. “Crítica, prazer e criação no ensino-aprendizagem musical”. 4o Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina, *Anais*, 1995, pp.

nhamos saído dos passos da didática do alemão Herbart: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação. Talvez não tenhamos absorvido, por exemplo, a lógica defendida por Paulo Freire, que propõe passos distintos destes, partindo do universo de vivência dos educandos para chegar à identificação de temas geradores, à problematização (que potencializa e justifica a instrumentalização, a busca do conhecimento fundamentado), à conscientização e ação (política, social, cultural). Foi contra essas marcas apontadas no ensino dito “tradicional” que veementemente a chamada pedagogia renovada, e nela o escolanovismo, se insurgiu (e nele, Jaques-Dalcroze).

Por tudo isso, o presente texto faz uma breve contextualização histórica, cultural-musical e pedagógico-musical de dois cenários: o da virada para o século XX, e o da virada para o século XXI, enfocando a instituição escolar, valendo-se de pesquisas realizadas por esta autora e também por outros pesquisadores, conforme registradas em material bibliográfico.

Marco Situacional: A Instituição Escolar no limiar do século XX

Dalcroze faz a crítica ao ensino musical no conservatório, mas também à forma como a música está presente nas escolas primárias e secundárias, no fim do século XIX. Por um lado, diagnosticou uma nítida separação entre “música dos adultos” e “música das crianças e escolas”, e que a música nas escolas funcionava como um passatempo.¹⁰ Por outro lado, cumpriu o papel de avaliador interno da prática social “conservatorial”, no tocante à dinâmica de ensino e aprendizagem que se dá nessa instituição, a partir de indicadores tomados da sala de aula, ao observar o comportamento dos alunos de suas próprias turmas de jovens estudantes de música no Conservatório de Música de Genebra (Suíça) em 1892. Dalcroze diagnosticou a ênfase do Conservatório no virtuosismo, na leitura e escrita, na análise e classificação, nos exercícios de harmonia – “corretos, mas estereotipados”¹¹ –, gerando nos alunos uma resposta mecânica, porque, supunha ele, desprovida de um efetivo desenvolvimento da sensibilidade e imaginação auditivas (fico com esse termo, mais do que “ouvido interno”, também usado por Dalcroze). Dalcroze assumiu a função “proativa”¹² da avaliação, vi-

28-40; Santos, R., “A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos”. *Fundamentos da Educação Musical*, v. 2, Abem, 1994, pp. 07-112; Swanwick, K., “Permanecendo fiel à música na educação musical”, II Encontro Anual da Abem, Porto Alegre, *Anais*, 1993, pp. 19-32.

¹⁰ Jaques-Dalcroze, 1967, p. 94.

¹¹ *Ibid*, p. 104.

¹² Sobrinho, José Dias. “Avaliação quantitativa, avaliação qualitativa: interações e ênfases”. In: Sguissardi, Valdemar (org). *Avaliação universitária em questão: Reformas do Estado e da educação superior*. Campinas: Autores Associados, 1997, p. 71-90 (p. 84-6)

sando corrigir rumos (ao invés de limitar-se a classificar alunos em níveis, por meio de aplicação de exames); ele desencumbiu o papel de docente pesquisador, ao investir o ensino de uma atitude de pesquisa, interpretando o desempenho dos alunos como um indicador de uma possível inadequação do projeto pedagógico institucional. Ele lançou perguntas que instabilizariam a prática instituída, como: “qual a utilidade de se saber tudo sobre classificações antes que se tenha alguma idéia a classificar?”¹³ ou, ao invés de limitar-se a exercícios musculares com dedos e mãos para a conscientização de ritmos, “por que não usar o organismo todo na produção de efeitos necessários à evocação da consciência tátil-motora?”¹⁴ Estava colocada a questão em torno da necessidade de que situações concretas, problematizadoras, justificassem e potencializassem a construção do conhecimento, e a questão em torno da qualidade e transversalidade dos processos cognitivos, ao invés de uma repetição mecânica dos ensinamentos do professor.

A prática de ensino e aprendizagem que Dalcroze combateu caracterizava o modelo conservatorial de sua época, construído a partir do Conservatório de Música francês, no final do século XVIII, em sintonia com os ideais democráticos da Revolução Francesa. Inaugurado em 1795 como Conservatoire National de Musique et Déclamation e consolidado como Conservatoire de Paris (1811) – uma instituição moderna, de ensino especializado –, esse modelo se espalhou pela Europa e América no século XIX. Foi sobre ele que se deu a institucionalização do ensino de música, e nos seus moldes seguiram-se os conservatórios de Bolonha, Praga, Graz, Viena, Milão, Munique, Leipzig, Berlim, Dresden, Frankfurt, São Petersburgo, Moscou, Weimar, Hamburgo e a Academia Sta. Cecilia em Roma, dos anos 1805 a 1877.¹⁵

O modelo conservatorial tinha como uma de suas marcas o eurocentrismo, a prevalência da “cultura musical ocidental acadêmica”,¹⁶ nas palavras de Bruno Nettel (uma cultura musical erudita européia), identidade que privilegia a música escrita – “*notated music*” – e que viria a caracterizar, igualmente, os conservatórios

¹³ Jaques-Dalcroze, 1967, p. 104.

¹⁴ Ibid, p. 4.

¹⁵ Sabe-se, porém, que a idéia de conservatório já existia no atendimento, em regime de internato, a crianças órfãs, pobres e indigentes; na formação de músicos não mais vinculados às “escolas medievais de corais de igreja”; e no funcionamento, até o final do século XVIII, dos modelos de conservatório veneziano e napolitano, na Itália. No século XX o movimento de conservatórios esteve muitas vezes ligado às universidades. O que hoje é a Escola de Música da UFRJ foi o Conservatório de Música criado em 1841 por Francisco Manuel da Silva, no Rio de Janeiro, chamado depois de Instituto Nacional de Música. O Conservatório Dramático-Musical de São Paulo e o Conservatório Brasileiro de Música, fundado no Rio de Janeiro por Oscar Lorenzo Fernandez, são outros conservatórios que se destacaram no século XX, no Brasil. Sadie, S., *Dicionário Grove de Música*, edição concisa, Rio de Janeiro: Zahar, 1994, pp. 214-5.

¹⁶ Também os seguintes termos são usados: *cultivated music, serious music, canonic music, art music, western art music culture, western classical music*.

de música instalados no Brasil no período colonial, a partir do século XIX, e vigorar ainda hoje.¹⁷ Além de manter esse conjunto tomado da “tradição”, o modelo conservatorial tinha seu projeto fundado em analogias naturalizantes. Desde a institucionalização da escola, pares de oposição caracterizam a cultura escolar. Predomina ora um, ora outro termo dos seguintes pares (inclusive para qualificar a instituição escolar): oralidade/cultura letrada; permanência/mudança; velho/novo; antiguidade/modernidade (com seu *ethos* progressista); estático/dinâmico; passividade/atividade; música erudita/música popular; inferior/superior; coletivo/individual; emoção/razão; corpo/mente; cabeça/mãos (a divisão trabalhador intelectual / braçal, manual na moderna sociedade industrial). Esses termos vão constituindo categorias que opõem lado esquerdo e lado direito – este, relativo ao dinâmico, à mudança, à atividade, à tecnologia, à modernidade.¹⁸ Fala-se, assim, de uma cultura acadêmica musical – “*academic musical culture*”.¹⁹

Dalcroze propôs o redimensionamento do marco conceitual e operativo da educação musical no final do século XIX. A atitude de Dalcroze, aliás, refletia a inquietação de seu tempo, com a educação; e o modelo de educação musical e de ensino conservatorial, diga-se de passagem, evidenciava o modo de funcionamento das instituições escolares, segundo o paradigma daquela época.

Uma breve contextualização histórica mostra-nos que a visão naturalista-essencialista que regravava as situações de ensino já estava presente na obra *Didacta Magna*, considerada a primeira teoria didática formulada.²⁰ Nela, Comênio (1592-1670) sustentava princípios e regras para o ensino, com base nas “leis da natureza” e na “essência das coisas”: uma educação segundo um desenvolvimento “natural”, pelo método intuitivo, partindo da observação direta (percepção sensorial, pela ação dos órgãos dos sentidos) para o registro na mente, e do conhecido ao desconhecido, sempre uma coisa de cada vez. Comênio rompia, assim, com a lógica do ensino intelectualista, verbalista e dogmático herdado da Idade Média,

¹⁷ Desenvolvendo seu estudo sobre o funcionamento de um conservatório de música em Uberlândia, no final desses anos 90, Arroyo afirma que “o fazer musical praticado no conservatório de música guarda vínculos estreitos com a cultura musical erudita européia, tanto pela origem dessa modalidade de instituição de ensino no século XVIII na Europa, quanto pela representação de superioridade daquela cultura musical sobre outras de acordo com o eurocentrismo”. Arroyo, Margarete. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadoeiros, professores e estudantes de música*. Tese de Doutorado. P. Alegre: UFRGS, 1999, pp. 245-6.

¹⁸ Como trata Douglas, citado por Arroyo, 1999, p. 206.

¹⁹ Nettl, B., *Heart and Excursions – Ethnomusicological Reflections on Schools of Music*. Chicago: Illinois, 1995, p. 36.

²⁰ Ao discorrer sobre isso, Libâneo fala do aparecimento do termo “didática” atrelado à instituição escolar, com seu ensino sistematizado por níveis. Comenta que na Antiguidade Clássica (gregos e romanos) e no período medieval, escolas, mosteiros, igrejas e universidades desenvolvem uma ação pedagógica, mas até meados do século XVII não se pode falar de uma teoria do ensino, de um pensamento sobre as formas de ensinar. Libâneo, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992, pp. 57-64.

feito por repetição e memorização mecânica dos ensinamentos do professor. Depois de Comênio, o século XVIII viveu também as idéias de Rousseau, Pestalozzi e Herbart. Rousseau (1712-1778), com a ênfase na educação como processo natural, em contato com o mundo, a partir das necessidades e interesses do aluno e seu desenvolvimento interno; Pestalozzi (1746-1827), com o método intuitivo e alicerçado na psicologia da criança; Herbart (1766-1841), centrado na instrução segundo os passos didáticos, a saber: preparação e apresentação da matéria nova (de forma clara e completa), associação entre as idéias antigas e as novas, sistematização dos conhecimentos (visando a generalização) e aplicação dos conhecimentos adquiridos (através de exercícios). Se a grande contribuição de Herbart e dos herbartianos foi quanto à necessidade de estruturação e ordenação dos assuntos e à compreensão dos mesmos pelos alunos, por outro lado os herbartianos continuaram a conceber o ensino como repasse e a aprendizagem como associativa. As idéias de Comênio, Rousseau, Pestalozzi e Herbart formam as bases do pensamento pedagógico europeu de então, e das pedagogias tradicional e renovada.

Uma das manifestações dessa “pedagogia renovada” (que se instala no Brasil como movimento a partir da Semana de Arte Moderna, na década de 20 e vigora a partir dos anos 30) vem a ser a “Escola Nova”, criada no final do século XIX na Europa, e que tem sua elaboração norte-americana no início do século XX, com as idéias de Dewey (1859-1952): uma educação pela ação, no lugar da concepção herbartiana da educação pela instrução. Na Escola Nova – Educação Nova, Escola do Trabalho,²¹ Pedagogia Ativa, Pragmática ou Progressivista – o currículo se desenvolveria não mais com base nas matérias de estudo convencionais, mas nas atividades e ocupações da vida presente.

As questões em torno de uma teoria curricular emergem nessas primeiras décadas do século XX, com caráter tecnicista e pautadas pela eficiência e pelo rigor ditados pela modernidade. Misturam-se idéias de uma sociologia estrutural-funcionalista (o movimento pragmatista, e nele a Escola Nova), de uma psicologia construtivista (desenvolvimental) e de uma administração científica do trabalho (planejamento e previsibilidade), para gerar os pressupostos de uma abordagem de currículo que seria ainda identificada como tradicional: um conhecimento universalmente válido, que contribui para a melhoria da sociedade em geral; uma educação voltada para a formação de valores universalmente desejáveis, e estabelecida com base em objetivos claros, atividades para o seu alcance, métodos renovados, conteúdos prescritos, destacando-se as experiências de aprendizagem e a objetividade dos mecanismos de avaliação.²²

Jaques-Dalcroze viveu estas idéias que problematizavam a instituição escolar. Mas o processo histórico em que seu pensamento se constrói coloca-nos diante

²¹ Como foi chamada na Alemanha, termo criado por Kerschensteiner, para falar de “uma escola de comunidade de trabalho”. Lourenço Filho. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 11 ed, São Paulo: Melhoramentos, 1974, p. 153.

²² Santos, L. & Oliveira, M. “Currículo e didática”. In: Oliveira, M., (org). *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas: Papirus, 1998, p. 09-32 (p. 12-6).

de uma rede de textos que lhe eram contemporâneos. Esta era a época do pragmatismo e do existencialismo, duas correntes filosóficas que contribuíram para repensar a educação dita tradicional, o academicismo.

O movimento pragmatista em educação (pragmaticismo, instrumentalismo, funcionalismo ou experimentalismo) busca um tratamento científico para a ação educativa, “psicologizando a educação”, segundo Pestalozzi e Herbart.²³ O pragmatismo entende que a disciplina e o esforço decorrem do interesse; que o valor da experiência está no *para que* e *para onde* ela se move, facilitando experiências posteriores; e que o sentido de organização da matéria deve ser buscado, de modo a se poder conseguir sua compreensão com base na experiência.²⁴ Considera que “o que o homem não pode experimentar não pode ter realidade para ele”.²⁵

O existencialismo se mostra segundo Kierkegaard, Nietzsche, Heidegger, Jaspers, Sartre, Marcel, Buber e tantos outros. Há um existencialismo preocupado com a relação dialógica do homem no mundo, com a integração de diferentes percepções até à descoberta da “essência dinâmica” das coisas e da própria dimensão do existir – um “estar no mundo” (*seiend*), “estar sendo” –, um modo autêntico da existência, um projeto de ser sempre reinventado, dinâmico e particular do homem (em oposição a um modo de existir estático, o *da-sein*).

Iniciado com Kierkegaard, no século XIX, o existencialismo tem na fenomenologia seu método. A fenomenologia estuda as essências e critica a psicologia por enfatizar resultados, medição e logicismo; detecta a crise entre subjetividade e objetividade, interioridade e exterioridade. Husserl funda a fenomenologia não para ser uma psicologia da introspecção, mas para ultrapassar o sujeito psicofísico que estaria na sociedade, “como um objeto numa caixa”.²⁶ Husserl não pretende reduzir o conhecimento a uma relação subjetiva e individual, mas tratar de um saber/conhecimento que entre em “comunicação com outras situações”, como “uma maneira mais segura de ultrapassar seus limites”, produzindo a “redução eidética” que despiria o fenômeno de tudo que não é essencial a ele, através de um trabalho dialogal, reflexivo, intersubjetivo.²⁷ Ele fala das essências (*wesensschau*) como decorrentes de uma análise intencional que a consciência visa, distinta da imagem (que seria uma fisionomia fornecida aos dados da percepção). No conhecimento de uma essência intervêm as particularidades físicas, fisiológicas, psicológicas e históricas de cada indivíduo, sempre uma situação singular onde ela aparece, mas “o invariável, através de todas as variações concebíveis, será a essência”.²⁸ A existência precede a essência.

²³ Lourenço Filho. *Introdução ao estudo da Escola Nova*. 11 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

²⁴ Dewey, J. *Experiência e educação*. 2 ed, São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

²⁵ Kneller, G. *Introdução à filosofia da educação*. 4 ed, Rio de Janeiro: Zahar, 1972, p. 66.

²⁶ Merleau-Ponty. *Ciências do homem e fenomenologia*. São Paulo: Saraiva, 1973, p. 22.

²⁷ *Ibid*, p. 24.

²⁸ *Ibid*, p. 47.

O problema na fenomenologia é o próprio conhecimento, visto como aquilo que aparece a um sujeito e transcende o próprio sujeito (Kant vai afirmar existir, por trás da aparência, uma essência que nunca será alcançada). Ao se relacionarem as várias percepções do fenômeno, chegar-se-ia a essa “essência dinâmica”, “noema”, que contém multiplicidade de dados oriundos do próprio objeto, a partir do movimento do próprio universo e de como o objeto se apresenta ao receptor. Dos movimentos noemático e noético (percepção do fenômeno, intencionalidade da consciência em direção ao objeto) resultaria o conhecimento. Husserl tenta um caminho entre a psicologia comportamental e as exigências de uma filosofia baseada na interioridade racional, entre o pensamento objetivo (mundo externo) e subjetivo (mundo interno).

A fenomenologia e o existencialismo vão negar o ensino tradicional e a Escola Nova, colocando em cena as correntes “não-diretivas”: a existência autêntica ou o “estar sendo” envolve um despertar e um encontro, que dispensariam notas, elogios ou aprovações em disciplinas, e que não ocorre simultaneamente numa classe. Esse encontro, entendido como “formas instáveis e sobretudo existenciais”, não podendo ser previsto e programado para um determinado momento, deveria suprir o que a pedagogia tradicional não realiza, comenta Bollnow.²⁹

Numa lista que passa por Buber (o encontro dialógico do eu e tu),³⁰ Heidegger (a verdade como “interioridade”, o ser do ente), Sartre (o “homem livre”, criador da sua essência), Marx (a necessidade de uma nova ordem social), Freud e Jung (a revelação de uma realidade subjetiva interior, trazendo a psicanálise e a psicologia dinâmica, analítica, profunda), destaco Nietzsche, contemporâneo de Dalcroze.

Já na última metade do século XIX Nietzsche prenunciou a crise da modernidade e seus critérios de valor. O ideal racional e calculável do mundo cartesiano promovia o divórcio entre homem e natureza e desprestigiava o saber-sensação “proveniente dos olhos e da imaginação”.³¹ Nietzsche apelou para a intensidade de “estados vividos”, no lugar da formulação abstrata de conceitos; para a valorização da razão estética, no lugar do predomínio da razão técnica e do espírito científico pautado no método cartesiano; reagiu à objetividade (carregada do valor de verdade) e à eficiência, que negam tudo que não se deixa objetivar – como o emocional (nega-se que o emocional produz outra ordem de poder e

²⁹ Bollnow afirma que, por isso, o ensino deve desdobrar diante do jovem “possibilidades em abundância, no meio das quais o jovem possa chegar a um encontro”. Continua: “enquanto considerarmos a educação no sentido tradicional (artesanal) como um objeto de atuação consciente e planejado, o encontro ultrapassa de fato as possibilidades de um pensar pedagógico. E se, por outro lado, o encontro deve se tornar frutífero na educação, então os relacionamentos estruturais devem ser determinados numa forma mais complexa (...)” Bollnow, O. *Pedagogia e filosofia da existência*. 2 ed, São Paulo: Vozes, 1974, pp. 192-3.

³⁰ Ibid, p. 144.

³¹ Matos, Olgária. “Imagens sem objeto”. In Novaes, Adauto (org.) *Rede imaginária – televisão e democracia*. São Paulo: Companhia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura, 1991, p. 15-37 (p. 17).

valor). No lugar do racionalismo socrático e do positivismo do final do século XIX, Nietzsche apregoou o espírito dionisíaco, do instinto, da criação, da espontaneidade, da arte, do jogo, da atividade infantil, da dança, da metáfora, da poesia etc. No lugar do platonismo, onde o mundo dos objetos é só aparência e o mundo das idéias é que é real, instalando o mundo sensível como hierarquicamente inferior ao mundo inteligível (das idéias), Nietzsche defendeu a reconciliação da oposição sensível/inteligível. Buscou na arte dionisíaca o elemento dionisíaco “musical”, conciliador dos dois impulsos opostos no teatro grego: o dionisíaco (força sombria, caótica, inconsciente e destruidora) e o apolíneo (da racionalidade, moderação, perfeição formal, modelador do dionisíaco nas imagens oníricas e na arte). Nietzsche desejava essa conciliação, existente no coro de sátiros (ditirambo) na tragédia grega.

Esta é a época do homem segmentado em razão, vontade, emoção e corpo; do racionalismo em substituição à intuição, às soluções poéticas e à arte; do homem marcado pela rotina que separa papéis e compartimentaliza o viver; da perda da consciência individual e do esvaziamento da força de decisão; da instauração de uma ordem planetária; do tempo da indústria; do princípio de Copérnico, baseado na objetividade da ciência, no mundo da verdade dos objetos externos. Esta é a época da “Paris capital do século XIX”, do fetichismo da mercadoria, do êxtase do homem diante da modernidade que ele mesmo produziu, das exposições internacionais que servem ao divertimento e distraem o homem, permitindo-lhe “gozar sua alienação em relação a si mesmo e aos outros”;³² das exposições que são uma referência de civilização, progresso e modernidade; dos avanços tecnológicos e científicos que repercutem na educação, fazendo surgir na segunda metade do século XIX os jardins-de-infância froebelianos, que se mostram para todo o mundo na exposição internacional de 1862 como instituições para educar crianças, novidade em termos de métodos, técnicas e recursos didáticos.³³ Dewey foi um dos reformadores a apoiar essa nova instituição, com um discurso da pedagogia sobre a infância, combatendo a dicotomia entre atividade livre e dirigida, jogo

³² Benjamin, Walter. “Paris, capital do século XIX”. In Lima, Luiz Costa (org.) *Teoria da literatura em suas fontes*, v 2, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983, p. 134-149 (p. 140).

³³ A *Revista do Jardim da Infância* era uma publicação que norteava o trabalho dos jardins-de-infância e, segundo pesquisa de Kuhlmann, prescrevia pormenorizadamente toda uma “rotina rígida” (termo usado por Stanley Hall, ao se referir às atividades froebelianas) a ser desenvolvida, e um encadeamento lógico na construção do conhecimento. O programa se pautava pela obediência e disciplina dos alunos, pelo controle e vigilância dos adultos, e por “extrema formalidade”. No preparo de materiais para os jardins-de-infância que se instalaram no Brasil, essas revistas foram traduzidas, juntamente com todo material froebeliano, com brinquedos, cantos e hinos. Fala-se, por exemplo, das “aulas de marchas e cantos” [nítida prática dalcroziana] que contavam com um harmônio, no Jardim Caetano de Campos – o primeiro jardim-de-infância, inaugurado em São Paulo em 1896. Kuhlmann Jr, M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998, p.120, 125, 117, 193.

e trabalho, cognitivo e afetivo, corpo e mente, e entendendo a experiência estética como mobilizadora de uma unidade integrada do ser humano.³⁴

No momento em que os conservatórios de música lidavam com um repertório identificado com a tradição cultural erudita europeia, e que as escolas primárias e secundárias instituíam uma escuta que lhes era própria, uma “música das crianças e escolas”, distinta da dos adultos, em que constituía essa música erudita ocidental europeia que Dalcroze viveu?

Ela se estrutura com base no sistema tonal, em torno de pólos de repouso e tensão, com hierarquia de funções de acordes da tônica, dominante e subdominante, desenvolvimentos temáticos, harmônicos, modulações. Tudo previsível, auditivamente esperado, cantável, com uma estética do “melos” presente até na música instrumental, e dentro de uma métrica que acomoda o ouvido à regularidade binária, ternária, quaternária. A música comenta a cena, o texto, a ação. Há o sinfonismo romântico de Mahler (1860-1911) e Strauss (1864-1949). Há Wagner (1813-1883), que inspira Nietzsche, por retomar a tragédia grega, o coro dionisíaco; que lota sua casa-empresa de espetáculo de óperas em Bayreuth; que fala da obra de arte total (*gesamtkunstwerk*); que trabalha com grande densidade orquestral e motivos condutores (*leitmotif*); que exacerba o cromatismo, levando à oscilação da tonalidade.

Formas transitórias substituem a unidade formal clássica “exposição, desenvolvimento, reexposição”; elementos não resolvidos, soluções inabituais, modulações inesperadas instabilizam a hegemonia entre os graus da escala e criam um estado de tensão contínua. Berlioz (1803-1869) chega a falar do cansaço “das harmonias consonantes, das dissonâncias simples, preparadas e resolvidas, das modulações naturais e manipuladas com arte”.³⁵

No final do século XIX, a música ocidental erudita conta também com Debussy (1862-1918), que visita Bayreuth em 1888 e 1889 e recebe influência de Wagner; que usa modos medievais e orientais, o modo de tons inteiros, um Impressionismo de “harmonia flutuante”, a bitonalidade, uma textura rítmica e tímbrica nova à música ocidental, além de uma concepção de forma como a “que se movimenta livremente em seu próprio campo de conexões de motivos”.³⁶ Conta com Ravel (1875-1937), consolidador do Neoclassicismo, por vezes orientado também para um pós-impressionismo, para a politonalidade.³⁷ Conta com o Expressionismo da Escola de Viena: Schoenberg (1874-1951), Berg (1885-1935) e Webern (1883-1945), desenvolvendo novas concepções harmônico-estruturais sobre aqueles mesmos 12 sons cromáticos. Schoenberg sistematizará o dodecafonismo em 1923; Webern traz o serialismo pontilhista de timbres e ruídos; Webern concebe a me-

³⁴ Nunes, C. *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista: Edusf, 2000; Doll, W. *Curriculo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

³⁵ Barraud, Henry. *Para compreender as músicas de boje*. São Paulo: Perspectiva, 1975, p. 43.

³⁶ Sadie, S. *Dicionário Grove de Música: edição concisa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994, p. 257.

³⁷ Paz, Juan C. *Introdução à música de nosso tempo*, São Paulo: Duas Cidades, 1976.

lodia de timbres (*klangfarbenmelodie*), a “música pelo som”.³⁸ A estética musical da Escola de Viena é a da fuga à recorrência melódica, harmônica, rítmica, à escuta linear, temática, à direcionalidade e ao repouso devidos ao centro tonal.

Em reação aos “princípios imutáveis da música clássico-romântica”,³⁹ esta época da virada do século XIX para o XX conta com “tendências”: da bitonalidade à politonalidade de Bartok (1881-1945) e Prokofiev (1891-1953); do Neoclassicismo tonal de Stravinsky (1882-1971) e Hindemith (1895-1963), com superposição de materiais, trabalhados sem a simetria e o desenvolvimento discursivo da música tonal, com uma rítmica exuberante; do uso do folclore conjugado a um novo cromatismo em Bartok; e de Bartok, desenvolvendo a rítmica como novo elemento de estruturação musical. Stravinsky, Milhaud (1892-1974), Hindemith (1895-1963), Falla (1876-1946), Casella (1883-1947), Honegger (1892-1955), Hába representam corrente paralela à grande corrente atonal da Europa Central, a Escola de Viena. A música erudita ocidental européia do século XX, dividida em antes e depois de 1930 (época de Debussy), consistiu no neoclassicismo de Stravinsky, Hindemith e Bartok, no atonalismo da Escola de Viena, no microtonalismo de Carrillo e Hába. Trabalhou com um sistema serial-dodecafônico voltado para a rítmica ou para a música eletrônica, com o sistema não temperado, as novas escalas, o espaço pancromático, os fracionamentos perceptíveis do semitom, o temperamento trabalhado por Webern, o aleatório das estruturas abertas e dos sons indeterminados.

Dalcroze presenciou essa música que intensificou as imprevisibilidades harmônicas, fraseológicas, melódicas, rítmicas, integrou novas séries de sons, explorou os ruídos, fabricou o próprio som e fugiu à métrica pelo uso de novos recursos de medida ou “aprisionamento” do tempo, ou sua diluição. Nem toda essa música, contudo, foi absorvida pela instituição escolar e mesmo por ele, na eurritmia.

A definição de um marco conceitual e operativo: a eurritmia

Dalcroze viveu todas essas confluências do seu momento histórico, e com a eurritmia ou ginástica rítmica⁴⁰ pretendeu responder aos impasses do conservatório. Dalcroze procura responder aos desafios colocados com as questões sobre a conciliação entre sensível (um saber-sensação) e inteligível (do mundo das idéias), corpo e mente, pensamento e emoção, consciente e subconsciente, interioridade (uma realidade subjetiva interior) e exterioridade, subjetividade e objetividade, dionisíaco e apolíneo, e sobre a valorização do emocional, da razão estética, dos estados vividos etc. Busca o comportamento que evidencie um sentimento, que seja a visibilidade do que foi compreendido, vivido, expressão de uma experiência

³⁸ Ibid, p. 152.

³⁹ Ibid, p. 29.

⁴⁰ Jaques-Dalcroze, 1967, p. VIII.

de aprendizagem que garanta que ao final do trabalho o aluno seja capaz de dizer “eu sinto”, ao invés de dizer “eu sei”.⁴¹ Busca evidências comportamentais que sejam indicadores de processos de aprendizagem. Está entre uma corrente comportamental-tecnicista (behaviorista) e uma humanístico-fenomenológica existencial.

A premissa de Dalcroze é de que uma educação musical deveria partir da audição (escuta consciente), e que esta implicaria na participação de todo o corpo,⁴² na construção de imagens claras. Ele tem como pressuposto o fato de que os “sons são percebidos por outras partes do organismo humano além do ouvido”⁴³ (os músicos, involuntariamente, usam o corpo como “expressão do pensamento”, usam gestos corporais para marcar acentuações musicais).⁴⁴ Dalcroze fala do movimento corporal com dupla função: ele é “conseqüência de uma consciência, (...) externalização espontânea de atitudes mentais”,⁴⁵ manifestação visível de elementos musicais sentidos e de “pensamentos e emoções”; mas é também uma estratégia para ampliar a consciência – “todo músculo pode contribuir para ativar, clarificar, moldar e aperfeiçoar a consciência rítmica”⁴⁶ (através da realização concreta, tátil-motora), e aperfeiçoar essa consciência (as imagens mentais) através do “sentimento” – *feeling*⁴⁷ – que nasce da sensação muscular.⁴⁸ Enquanto “o movimento rítmico é a manifestação visível da consciência rítmica”,⁴⁹ uma “experiência individual” do entendimento da música ouvida e de elementos musicais sentidos, para quem o observa ele é fator facilitador da percepção do fenômeno musical.

Completando essa premissa em torno da audição (sua qualidade cognitiva), decorre a seguinte, de que uma educação musical deveria reintegrar corpo e mente, pensamento e comportamento, pensamento e sentimento, consciente e subconsciente, gosto e entendimento. Tanto nas escolas primárias como nas escolas de música, a música deveria ser “uma espécie de compromisso entre inspiração e forma, a arte de auto-expressão pelo ritmo pessoal”,⁵⁰ uma “língua viva, (...) manifestação vital de pensamentos e emoções”.⁵¹ Este redimensionamento e esta reintegração, para Dalcroze, se fariam pelo treinamento, e este sempre pautado na

⁴¹ Ibid, p. 63.

⁴² Ibid, p. 5. Dalcroze fala da produção de “sensações táteis e auditivas combinadas”.

⁴³ Ibid, p. 190.

⁴⁴ Ibid, p. 41.

⁴⁵ Ibid, p. 146.

⁴⁶ Ibid, p. 43.

⁴⁷ Ibid, p. 43.

⁴⁸ Até mesmo o canto (a voz) é uma estratégia de confirmação da imagem sonora, ao ativar os movimentos musculares da garganta.

⁴⁹ Ibid, p. 41-2.

⁵⁰ Ibid, p. 92.

⁵¹ Ibid, p. 109.

experiência estética: vivenciar o pulso como um item de um programa é mais do que executar um e outro pulso, corretamente, pontuais, mas experimentar o movimento entre eles, a sensação de repouso do movimento, o sentimento que nasce da sensação muscular, a qualidade sensível, conforme alerta Caldwell.⁵²

A euritmia é o marco operativo para concretizar essa educação auditiva, e se caracteriza pelos seguintes pontos: (1) a expressão e conscientização do ritmo natural de cada ser, antes da abordagem de ritmos externos; (2) a expressão da música corporalmente, segundo as relações de “espaço, tempo e peso”,⁵³ como uma “experiência individual”, para “deleite” pessoal;⁵⁴ (3) a criação de “imagens rítmicas definidas na mente”, como consequência da “automatização de ritmos naturais do corpo”,⁵⁵ (4) a “representação corporal dos valores musicais”,⁵⁶ e (5) a capacidade “tanto de criar quanto de responder às criações de outros”⁵⁷ – entendendo-se que “as faculdades emotivas [decorrentes do aluno poder dizer ‘eu sinto’] despertam o desejo de comunicação”.⁵⁸

Ela se sustenta sobre a consciência rítmica, entendendo que o ritmo é “elemento concreto da música”, sendo mesmo pré-musical e relacionado à vida e à noção de forma.⁵⁹ Dalcroze fala de uma experiência musical consciente, precedida de um registro sensorial (fisiológico, de nervos e glândulas) que exige o “refinamento dos sentidos”⁶⁰ e a atenção. Entende que “ritmo é movimento” e “essencialmente físico”, sendo a consciência musical resultado de “experiência física”; e que a consciência do ritmo vem do aperfeiçoamento dos movimentos no tempo e espaço, desafio ao qual a *ginástica rítmica* responderia com eficácia.⁶¹ Dalcroze usa a metáfora do movimento para falar da música, fundamentando a euritmia numa representação tida como uma das mais adequadas à música.

Dalcroze, então, procura definir o que escapa a toda tentativa de conceitualização, pois os próprios músicos revelam a imprecisão ao se falar de

⁵² Caldwell, T., & Abramson, R. *Dalcroze Eurhythmics*. GIA Publications, 1992. O vídeo mostra aulas na Central Michigan University, com crianças e adultos. Demonstra elementos da euritmia e distingue a *performance* do ritmo como: *arhythmic* (*performance* onde o ritmo é estático), *errhythmic* (metronômica, no “lugar certo”) e *eurhythmic* (sensível, do movimento – *moving performance, sensible*).

⁵³ Ibid, p. 148.

⁵⁴ Ibid, p. 147.

⁵⁵ Ibid, p. 152.

⁵⁶ Ibid, p. 146.

⁵⁷ Ibid, p. 102.

⁵⁸ Diz Dalcroze: “O alvo da euritmia é capacitar os alunos, ao final do curso, a poderem dizer: ‘eu sinto’, em lugar de dizer ‘eu sei’, e, então, criar neles o desejo de se expressarem, pois as faculdades emotivas despertam o desejo de comunicação.” Ibid, p. 63.

⁵⁹ Ibid, p. 44.

⁶⁰ Ibid, p. 101.

⁶¹ Ibid, p. 39-40.

ritmo.⁶² O discurso sobre ritmo vem relacionado a emoção, disposição de caráter ou humor, psiquê humana, fisiologia (o ritmo cardíaco), natureza (o ritmo das estações). Contudo, o próprio vocábulo *rythmos*, do grego, diz da qualidade do que flui, se move, e diz da condição de medida, a partir da percepção de descontinuidades e da instituição de padrões de ordenação (regularidade, periodicidade). O retorno de acontecimentos articula um percurso e cria expectativas, num fluxo (ritmo) que se faz por variações – de duração, intensidade, timbre, altura, variação do plano harmônico. Todos esses elementos Dalcroze pretendeu que fossem vividos corporalmente: não somente os “valores musicais” (valores rítmicos), mas também a altura (posição e direção dos gestos no espaço), a intensidade (dinâmica muscular), o timbre (diversidade de formas corporais), a melodia (sucessão contínua de movimentos no tempo e espaço) etc.⁶³ Dalcroze frisa que o movimento nunca deve ser mecânico, matemático, racional, mas decorrer de um “estado de mente e espírito” evocado pelo próprio estímulo musical.

Na integração corpo-mente, Dalcroze visa o aumento da concentração; a reação imediata ante um estímulo; a dissociação, coordenação e retenção de movimentos; o auto-conhecimento e domínio das resistências e possibilidades corporais; a quantidade de passos na relação espaço-tempo; o equilíbrio entre as reações conscientes e automáticas; a “prontidão para executar ordens que venham da mente”.⁶⁴ Cabe ao professor dar ordens, apresentar estímulos, supervisionar a execução; deve criar (improvisar) trechos musicais que introduzam intervenções pedagógicas desafiadoras a um desenvolvimento crescente do aluno, improvisar constantemente (evitando a execução de exercícios já automatizados, o uso das mesmas peças, fixando respostas a elas associadas). Quanto ao senso métrico, que perpassa toda a proposta de Dalcroze, prevê ele exercícios de marcha e outros deslocamentos corporais, usando o pulso, o acento métrico, expressivo, a alternância de compassos binários, ternários, quaternários, simples e compostos, compassos mistos, como mostra o programa do Instituto Musical Italiano do método Jaques-Dalcroze.⁶⁵

Os alunos tocam instrumentos de percussão, principalmente os de som indeterminado. Trabalha-se com classes coletivas, onde todos executam as mesmas respostas, ou reorganizam o movimento e a proposta musical em função de contribuições dos outros integrantes do grupo. A situação de constante novidade no estímulo musical exige do aluno contínuo trabalho mental sobre o que ele ouve, e prontidão de todo o corpo, para a *performance*. O repertório erudito tradicional e

⁶² Nattiez, J. J. “Rítmica/Métrica”. In: *Enciclopédia Einaudi*. Porto: Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984, v.3; Kiefer, B. *Elementos da linguagem musical*, Porto Alegre: Movimento, 1987; Gubernikoff, C. *Música e representação: das durações aos tempos*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Faculdade de Comunicação, UFRJ, 1993.

⁶³ Jaques-Dalcroze, 1967, p. 150.

⁶⁴ *Ibid*, p. 63.

⁶⁵ Ferrara, L. E. “Per l’adoziene negli Instituti Musicali Italiani del metodo Jaques-Dalcroze”. *Rivista Musicale Italiana*. Torino: Fratelli Bocca, (26): 173-191, 1919.

as músicas folclóricas são usados se neles houver clareza e precisão rítmicas que favoreçam a criação de movimentos. Segundo o próprio Jaques-Dalcroze,⁶⁶ o programa do Instituto Musical Italiano no método Jaques-Dalcroze prevê a interpretação de invenções e fugas de Bach, óperas barrocas e clássicas no terceiro ano de Rítmica.

Este é o trabalho da *ginástica rítmica*. Somente após atingidos os sentidos, a mente, o corpo e o domínio da representação corporal dos ritmos musicais, o aluno estaria em condições de externalizar sua expressão em função de um resultado visual, “para os olhos dos espectadores”,⁶⁷ englobando um significado estético, que seria o trabalho da etapa chamada *movimento plástico* ou *plástica animada*. Diz Dalcroze:

Toda atividade visual ou auditiva começa com um simples registro de imagens e sons, e as faculdades receptoras do olho e ouvido vão somente desenvolver uma atividade estética quando o sentido muscular estiver suficientemente desenvolvido para converter as sensações registradas em movimento – sem recorrer ao som.⁶⁸

Na *plástica animada* o trabalho individual está subordinado ao do grupo, os gestos individuais devem se fundir aos dos demais, de acordo com a necessidade, resultando em modificações da resposta original.⁶⁹ Jaques-Dalcroze admite que a relação do movimento plástico com a música não é de paralelismo, descrição, representação biunívoca, podendo haver efeitos de contraste na representação rítmica ou sonora (realizar acentuações corporais opostas às presentes na música) e omissão de elementos musicais expressos fisicamente, pois “nem todo ritmo musical demanda uma interpretação física para si”.⁷⁰ Os elementos musicais são vividos não necessariamente “ao pé da letra” – “*not to the letter*”.⁷¹

Além dessa ordenação – que protela para a última etapa essa experiência estética audiovisual da *performance* do grupo –, Dalcroze estabelece outras ordenações para o ensino: caminha-se “da consciência rítmica para a experiência tonal: ensinar os dois simultaneamente iria confundir a criança e comprometer todo o efeito do treinamento”.⁷² Cumpre-se a seguinte seqüência: educação do sentido rítmico, notação musical, tonalidade e harmonia, intervalos e acordes (etapas do treinamento rítmico-auditivo) e *plástica animada*. A reprodução de fragmentos rítmicos e sonoros, base da consciência musical, está presente em todo o treinamento,

⁶⁶ Ibid.

⁶⁷ Jaques-Dalcroze, 1967, p. 147.

⁶⁸ Ibid, p. 149.

⁶⁹ Pode-se, por exemplo, transformar um saltitar de seis maneiras distintas. Jaques-Dalcroze, E. *Méthode Jaques-Dalcroze: Exercices de plastique animée*. Lausanne: Jobin & Cie., 1916 (1): 1-92, p. 40.

⁷⁰ Jaques-Dalcroze, 1967, p. 114.

⁷¹ Ibid, p. 175.

⁷² Ibid, p. 96.

sendo substituída pela improvisação, na etapa da *plástica animada* (improvisação coletiva de movimentos com base numa sensibilidade musical já desenvolvida). Na fase do treinamento rítmico-auditivo, cria-se movimento para estímulos sonoros, numa relação biunívoca; há improvisação de pequenas frases musicais, substituição de fragmentos por outros e invenção a partir de elementos dados; avalia-se a *performance*, quanto à exatidão da representação corporal e da reprodução rítmica e sonora. Quanto às alturas, somente depois de um ano do *treinamento rítmico*, “após desenvolver a audição mental do estudante e a expressão física de ritmos, ele [o aluno] prosseguirá treinando seu poder de ouvir, realizar e criar sons musicais em ritmos”.⁷³ Até então, limita-se à discriminação auditiva de sons da região grave, média e aguda, movimentos ascendentes e descendentes e sua representação através de movimentos. As atividades de leitura musical se iniciam no segundo volume do *Treinamento Rítmico*,⁷⁴ que é voltado para a notação.⁷⁵

É a partir do Instituto do Ritmo, fundado em Petrogrado, que o ensino da rítmica dalcroziana é difundido e repercute em toda a Europa. São criados centros de demonstração durante as viagens de Dalcroze à Alemanha, Inglaterra e Suíça, entre 1900 e 1912. A rítmica se torna uma prática requerida na formação de dançarinos, encenadores, atores, cantores; os jardins-de-infância a adotam, e ela é empregada das classes infantis às mais adiantadas do Instituto Musical Italiano do método Jaques-Dalcroze em Torino, por exemplo, àquela época.⁷⁶ Estabelecimentos de ensino de música oferecem cursos de Rítmica – o Instituto Jaques-Dalcroze em Genebra, criado por Jaques-Dalcroze em 1915, é um dos que oferecem cursos de Rítmica para crianças, adolescentes e adultos – Jardim de Infância Jaques-Dalcroze, Cursos elementar e secundário de Rítmica-Solfejo e Curso de Rítmica para Adultos.⁷⁷

⁷³ Ibid, 1967, p. 72.

⁷⁴ São estes os volumes: Ginástica rítmica, em dois volumes datando de 1906, onde são focalizados o instinto rítmico, a métrica, o equilíbrio e direção do movimento, a independência dos membros, marchas sobre valores musicais; (2) notação musical (um volume); (3) jogos de tonalidade e harmonia (três volumes); (4) intervalos e acordes (um volume); (5) improvisação e acompanhamento ao piano (um volume, mas que não constitui uma etapa diferenciada do trabalho); e (6) plástica animada, em dois volumes, datando de 1916, com 83 exercícios e suas variantes, onde se dá relevância às nuances, variações patéticas (de livre interpretação, como, por exemplo, o rubato) e expressão nos planos espaciais e na relação com o grupo. Jaques-Dalcroze, E. *Méthode Jaques-Dalcroze: Exercices de plastique animée*. Lausanne: Jobin & Cie., 1916 (1): 1-92 e (2): 93-123.

⁷⁵ Trabalhos de criação de códigos têm constituído uma etapa introdutória, no Instituto Dalcroze em Genebra, já desde os anos 80, para representar o que se ouve. Institut Jaques-Dalcroze, *Cours pour enfants, adolescents et adults*. Genebra, 1982 (a); *La Rythmique au jardin d'enfants* (Programa de curso). Genebra, 1982 (b).

⁷⁶ Ferraria, L. E. “Per l’adoziene negli Instituti Musicali Italiani del metodo Jaques-Dalcroze”. *Rivista Musicale Italiana*. Torino: Fratelli Bocca, (26): 173-191, 1919.

⁷⁷ Institut Jaques-Dalcroze. *Cours pour enfants, adolescents et adults*. Genebra, 1982 (a); *La Rythmique au jardin d'enfants* (Programa de curso). Genebra, 1982 (b).

Rudolf Bode, discípulo de Dalcroze, criou uma nova ginástica rítmica. Ele conclui que Jaques-Dalcroze se prendeu a figuras musicais, ilustrou-as por movimentos corporais e chegou a um fim diferente daquele a que, inicialmente, a sua intuição o queria levar: ele “chegou à métrica e não à rítmica”. Bode afirma que as demonstrações feitas por Jaques-Dalcroze “provaram que ele jamais conseguiria sair do beco sem saída em que se havia metido”.⁷⁸ Entendo que Dalcroze talvez não tenha sido contemporâneo de algumas de suas idéias. Laban (1879-1958),⁷⁹ na Inglaterra, construiu sua proposta dando outra direção à questão dos “fatores de movimento” (peso, espaço e tempo) e da fluência “natural” do movimento, explorando a dança coletiva, o movimento sem melodia e o estudo do movimento e sua notação. Diversas tendências se seguiram, no ensino da dança, como a da Companhia Diaghileff de balé; o trabalho de movimento de Lisa Ullmann; de Isadora Duncan; o trabalho com pés descalços; os chamados “Movimento Livre”, “Dança Moderna” ou “Educação Corporal”; e de Gerda Alexander (a eutonia).⁸⁰ A pedagogia musical encontrou no músico alemão Carl Orff (1895-1982) aquele que, no auge do movimento dalcroziano, entendeu que os próprios alunos, numa prática musical intuitiva e imediata, poderiam criar e tocar as músicas que depois também dançariam (e escreveriam, sistematizariam). Da mesma forma, no belga Edgar Willems continuaria a ênfase em levar o aluno a tomar parte do movimento, como condição de entender o ritmo; e os brasileiros Sá Pereira, Liddy Mignone e Villa-Lobos não abriam mão da experiência do movimento, do corpo, das fonomímias. A presença da *eurritmia* no método Suzuki e no ensino de canto se faz notar pelos recentes livros editados.⁸¹

A eurritmia no território cênico-teatral: o pensamento e prática dos encenadores

Adotando um paradigma musical, e baseando a encenação não tanto no *libretto*, os pensadores e encenadores do início do teatro moderno (transição do século XIX para o século XX) falam do tempo moldado em ritmo, do movimento como o princípio da encenação e da música como ordenadora ou inspiradora desse

⁷⁸ Saur, F., *Ginástica rítmica escolar*. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1970, p. 14.

⁷⁹ Laban, R., *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

⁸⁰ Gainza, V. *Conversaciones con Gerda Alexander: vida y pensamiento de la creadora de la eutonia*. B. Aires: Paidós, 1983. Diz Gerda Alexander: “Com a rítmica dalcroziana se aprende a atuar corporalmente frente à música improvisada, para evitar os modelos de movimento estereotipado que tão freqüentemente são incorporados através da educação às escolas de dança e ginástica.” (p. 24)

⁸¹ Caldwell, T. *Expressive Singing: Dalcroze Eurhythmics for Voice*, Yellin, J. *Movement that Fits: Dalcroze Eurhythmics and the Suzuki Method*; Findlay, E. *Rhythm and Movement: Application of Dalcroze Eurhythmics*, 1999; Bachmann, M. *Dalcroze Today: An Education Through and into Music*, 1994.

movimento.⁸² Dos ideais de Wagner (alemão, 1813-1883)⁸³ aos ideais dos contemporâneos Craig (inglês, 1872-1966) e Appia (suíço, 1862-1928), passando por Dalcroze e Laban, entre outros, e chegando aos encenadores russos Stanislavski (1863-1938) e Meyerhold (1874-1940), todos admitiram a necessidade de desenvolver a musicalidade⁸⁴ e o senso rítmico do ator, de basear a estrutura rítmica do espetáculo (teatral e/ou lírico) no movimento e de construir a ação e o sentido da cena teatral através dos fatores temporais do espetáculo.

São muitas as aproximações entre Jaques-Dalcroze e Stanislavski, um dos fundadores do Teatro de Arte de Moscou, em 1898. Em sua revisão de literatura, Dias atesta que Dalcroze visitou a Rússia em 1912, fazendo demonstrações da rítmica, onde assistiu à montagem de Hamlet pelo Teatro de Arte de Moscou; e que Stanislavski esteve em Hellerau em 1913, para as festas de fim de período letivo do Instituto de Dalcroze, onde seu nome consta da lista de visitantes.

Stanislavski cria um “método” para a formação do ator, partindo do conceito de tempo-ritmo, que diz da dimensão temporal de qualquer atividade no cotidiano. Por tempo, quer significar algum índice de velocidade, andamento; por ritmo, os agrupamentos de durações. No treinamento do ator, ele trabalha a memória e a imaginação auditivas e dá ênfase especial à memória corporal do movimento e à relação ritmo e interioridade. Fala de disposições interiores, de estados emocionais, da “imagem do sentimento”,⁸⁵ da mesma forma que Laban vai usar as expressões “estado de espírito” e “atitude interna”, ao falar daquilo que deve ser produzido pela ação corporal.⁸⁶

Nos últimos anos de sua vida, Stanislavski criou o método das ações físicas, baseado no princípio de que toda ação física é psicofísica, entendendo que um dado sentimento interno pode ser estimulado através do movimento puro, conforme comenta Mel Gordon e o próprio Stanislavski sintetiza: “o tempo-ritmo, quer seja criado mecânica, intuitiva ou conscientemente, atua deveras sobre a nossa vida interior, os nossos sentimentos, as nossas experiências interiores”.⁸⁷

Para garantir que o ator crie internamente referências temporais para suas ações, Stanislavski recorre ao metrônomo e à métrica prevalente na música oci-

⁸² Dias, Ana Cristina Martins. *A musicalidade do ator em ação: a experiência do tempo-ritmo*. Dissert. Mestrado em Teatro. Universidade do Rio de Janeiro, Unirio, 2000, p. 4 e 73.

⁸³ Com sua concepção de drama musical, encenações em Bayreuth e sua *gesamtkunstwerk* – obra de arte total – inspirada na tragédia grega.

⁸⁴ No Estúdio de Meyerhold, a concessão do título de comediante, por exemplo, para o ano letivo 1916-17, teve como primeiro quesito o critério de musicalidade, que incluía saber cantar ou tocar um instrumento. (Ibid, p. 69).

⁸⁵ Uma mesma ação (por exemplo, a de caminhar), executada em tempos-ritmos diferentes, pode estimular imagens distintas, pode produzir mudança na disposição interior e no sentido geral da ação. Os exercícios de tempo-ritmo procuram colocar em evidência essas disposições interiores.

⁸⁶ Ibid, p. 129.

⁸⁷ Ibid, p. 56.

dental, explorando as funções e sentidos que elementos musicais – tais como as variações de andamento, de intensidade e de ritmo, a inserção de acentos, de pausas etc. – produzem na linguagem da cena. Contudo, sempre adverte para que se mantenha a qualidade dada na “oscilação vitalizante [que] não existe na batida mecânica do metrônomo”, pois “andante não é um andante inflexível; um *allegro* não é um *allegro* absoluto”, conforme cita Dias em seu trabalho.⁸⁸ Essa mesma preocupação com o não metronômico, calculado matematicamente, está na afirmação de Appia,⁸⁹ sobre a música guiada pela experiência interior, pela “vida afetiva, exprimindo-se sem outro controle que o dos sentimentos”, ênfase compartilhada por Meyerhold, inicialmente, ao ligar música ao mundo das emoções. Stanislavski, Appia, Dalcroze e Meyerhold (este, em seus primeiros trabalhos) propuseram exercícios de ações e fala teatral seguindo as durações da música, mas houve casos extremos em que se impunha ao ator um “escandir prosódico do gesto e das falas, como se a arte de representar pudesse ser regrada por um metrônomo”, comenta Ripellino.⁹⁰

Como Stanislavski e Appia, também Laban desconfia da pertinência da relação entre o movimento do ser humano e a métrica dos compassos, que impregnava a Rítmica dalcroziana. Laban comenta que “o ritmo musical é totalmente estranho ao corpo humano” e que “a divisão do tempo que ocorre nos movimentos naturais do ser humano não tem nenhuma relação com os sistemas métricos e rítmicos”.⁹¹ A partir das contribuições de Stanislavski e de Jaques-Dalcroze, Laban propõe um trabalho sobre ritmos-espço, ritmos-tempo e ritmos-peso.

Mesmo com toda essa mudança de paradigma na formação do ator, Meyerhold (1874-1940), discípulo de Stanislavski, ainda atesta uma antinaturalidade nos atores,⁹² e procura combatê-la substituindo a ênfase no “afetivo” – no “sentir” – pelos pressupostos da reflexologia de William James e um conjunto de exercícios biomecânicos, comenta Picon-Vallin. Picon-Vallin reconhece essa ênfase biomecânica também na Rítmica dalcroziana, que recorre a exercícios executados com música ao vivo e mudanças de andamento, objetivando “estabelecer uma comunicação rápida entre pensamento, vontade e força muscular, diminuir o tempo perdido entre a concepção dos atos e sua realização”.⁹³ Picon-Vallin refere-se ao fato de que, em tais exercícios, ritmo musical e ritmo gestual são dois elementos em separado, com momentos de coincidência, e Meyerhold quer produzir uma

⁸⁸ Ibid, p. 126.

⁸⁹ Ibid, p. 29.

⁹⁰ Ibid, p. 21.

⁹¹ Ibid, p. 126.

⁹² Conforme registro de Picon-Vallin, Meyerhold oferece cadeiras de teoria elementar, solfejo, harmonia e contraponto, em seus cursos para formação de atores e encenadores (de 1913 a 1916, retomados em 1921), entendendo que assim desenvolverão sensibilidade aos movimentos acelerados ou ralentados, às variações de som quanto à altura, a capacidade de distinguir ritmos.

⁹³ Ibid, p. 70.

relação de complementaridade, de polifonia entre plano sonoro e visual, num jogo de tempos e ritmos e de seqüências de ações. Por isso, orienta os atores a não se deslocarem “nem sob a música como em [...] Duncan, nem com a música como o queria Dalcroze, mas sobre a música, sem buscar realizá-la plasticamente, sem submissão às partes fortes e fracas do compasso”, diz Picon-Vallin, que acrescenta que, para Meyerhold, “a rítmica é uma matéria de estudo do movimento entre outras, ao lado do boxe, da esgrima, da acrobacia, da dança”, que servem ao treinamento do ator.⁹⁴

Dias atesta que pensadores do teatro hoje, final do século XX, ainda falam da prática teatral contemporânea a partir do paradigma musical: uma encenação estruturada sobre bases que dizem “do auditivo, do temporal, da seqüência significativa, em suma, da estruturação rítmica”, nas palavras de Pavis.⁹⁵ Falam da duração e intensidade dos movimentos do ator ou de outros elementos cênicos (jogos de luz, cenário, adereços) e da estruturação desses elementos numa forma. Falam de todo e qualquer movimento tendo o seu ritmo, e do ritmo como movimento ordenado, com algum tipo de metro. Para os teóricos do teatro, importa o ritmo como um fator que cria uma espera, uma expectativa, que produz sentido no espectador.

A eurritmia no território musicoterapêutico

Bruscia⁹⁶ apresenta a musicoterapia como um campo transdisciplinar que recorre à música e à educação musical para promover a integridade individual e ecológica,⁹⁷ o bem-estar, as relações intrapessoais ou interpessoais, a cura da mente, do corpo e do espírito, algum tipo de encontro ou interação. E o faz através de experiências musicais de ordem subjetiva, objetiva, transpessoal, estética, coletiva ou como uma “energia universal”,⁹⁸ desenvolvidas sob a forma de experiências de improvisação, re-criativas, de composição e receptivas (que são os métodos de trabalho da musicoterapia).

Dentre alguns dos objetivos das experiências receptivas e re-criativas, que nos parecem mais próximas às questões que mais ocuparam a eurritmia, Bruscia cita: evocar respostas corporais específicas, desenvolver habilidades audiomotoras e sensório-motoras, promover comportamento ritmado e a adaptação, melhorar a atenção e orientação, desenvolver a memória, promover a identificação e a empatia com os outros, desenvolver habilidades de interpretação e comunicação de idéias

⁹⁴ Ibid, p. 62.

⁹⁵ Ibid, p. 04.

⁹⁶ Bruscia, K. *Definindo musicoterapia*. 2 ed, Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

⁹⁷ Fala-se em “terapia ecológica”, onde “a saúde da unidade ecológica está em risco” – unidade família, local de trabalho, etc. Ibid, p. 237.

⁹⁸ Ibid, p. 141.

e de sentimentos, melhorar as habilidades interativas e de grupo, evocar estados e experiências afetivas, explorar idéias e pensamentos.⁹⁹ Jogos sonoro-musicais dirigidos e não-dirigidos e a “associação livre de idéias sonoro-musicais e de movimento” servem para recobrar a espontaneidade, comunicar processos internos, desenvolver a memória, a criatividade, o ritmo, a percepção e expressão de emoções, o trabalho com a imagem vocal, o ritmo da palavra, a relação melodia e palavra, a questão psicomotriz em geral (percepção, memória, reprodução).¹⁰⁰

Referindo-se ao panorama mundial da musicoterapia no final dos anos 80, Ruud¹⁰¹ constata quatro funções principais atribuídas a esse campo: melhorar a atenção, desenvolver o aspecto motor e/ou cognitivo, estimular habilidades sócio-comunicativas e favorecer a expressão emocional e a reflexão sobre a situação de vida da pessoa. Os discursos behaviorista, médico e humanista-existencial, na vertente da fenomenologia ou das abordagens psicodinâmicas (correntes psicanalíticas), dirigem a musicoterapia. Tratam a música como estímulo discriminativo (trabalha os parâmetros descritos pela acústica), como emoção e comunicação, ou como abordagem biológica; e concebem o ser humano como um organismo em suas mudanças corporais ou fisiológicas, como uma pessoa no seu processo de comunicação, como um ser societário e seus códigos musicais, ou como um sujeito sob experiência mecanicista, de estímulo-resposta.

O objetivo último da musicoterapia, segundo Bruscia, é induzir algum tipo de mudança: fisiológica, psicofisiológica, sensório-motora, perceptiva, cognitiva, de comportamento, musical, emocional, de comunicação, interpessoal, de criação. Benenzon fala de se favorecer a comunicação, “estabelecer uma relação”, e mesmo “um crescimento harmônico da personalidade”;¹⁰² fala de “efeitos terapêuticos, psicoprofiláticos e de reabilitação” no ser humano e na sociedade, através da musicoterapia.¹⁰³

A musicoterapia trabalha com o que Benenzon chamou de iso universal, gestáltico, cultural e grupal – energias sonoras do inconsciente, “um som ou um conjunto de sons ou fenômenos sonoros internos que nos caracterizam e nos individualizam”.¹⁰⁴ Iso universal, que pertence a todo o gênero humano (o ritmo binário); iso gestáltico, que se produz desde o momento da concepção de cada indivíduo (a voz da mãe); iso cultural, que se forma a partir do nascimento e dos estímulos sonoros do ambiente (um fragmento melódico); e iso grupal, que é uma identidade própria de um grupo de indivíduos, construída com o tempo.

⁹⁹ Ibid, p. 126 e 129.

¹⁰⁰ Gabriela W. “El musicoterapeuta y la musicoterapia”, in Benenzon, R. *La nueva musicoterapia*. B. Aires: Lemen, 1998, p. 201-262 (p. 244-5).

¹⁰¹ Ruud, E. *Caminhos da musicoterapia*. São Paulo: Summus, 1990, p. 87.

¹⁰² Benenzon, R. *La nueva musicoterapia*. B. Aires: Lemen, 1998, p. 142.

¹⁰³ Benenzon, R. *Teoria da musicoterapia: contribuição ao conhecimento do contexto não-verbal*. São Paulo: Summus, 1988, p. 11.

¹⁰⁴ Benenzon, R. *La nueva musicoterapia*. B. Aires: Lemen, 1998, p. 208.

Dentre as práticas da musicoterapia apresentadas por Bruscia – as vertentes didática, médica, de cura, psicoterapêutica, recreativa, ecológica e instrucional –, esta última aparece como “aulas particulares de música como contexto de psicoterapia individual”,¹⁰⁵ com objetivos reeducativos ou reconstrutivos, e de apoio, servindo-se de vários meios musicais e práticas de natureza diversa. Ao definir musicoterapia, Benenzon especifica esses materiais ou meios de que ela se serve:

uma psicoterapia que utiliza o som, a música, o movimento e os instrumentos corpóreo-sonoro-musicais, para desenvolver, elaborar e refletir¹⁰⁶ um vínculo ou uma relação entre musicoterapeuta e paciente ou grupo de pacientes, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida do paciente e reabilitá-lo e recuperá-lo para a sociedade.¹⁰⁷

Esses instrumentos corpóreo-sonoro-musicais empregados na musicoterapia são tomados do corpo, da natureza, do cotidiano, criados, já convencionados no meio musical ou não, ditos folclóricos ou primitivos, eletrônicos etc. Som, música, movimento e silêncio, fazendo uso de instrumentos corpóreo-sonoro-musicais, estes são os materiais da musicoterapia.

Para Benenzon,¹⁰⁸ a musicoterapia pode oferecer um projeto para a pós-modernidade, por enfatizar laços afetivos e de comunicação entre os homens, fomentar redes de integração e constituir uma ecologia do som. Se os limites entre educação e terapia são muito difíceis de precisar e “os discursos educativo e musicoterapêutico não se contradizem, sim (...) se potencializam e complementam”,¹⁰⁹ e se Edgard Willems (um dalcroziano) é citado como um dos precursores do campo da musicoterapia, e Schafer é incorporado devido ao seu projeto de ecologia acústica,¹¹⁰ Dalcroze parece contribuir para a dinâmica travada nos espaços de prática musicoterapêutica, onde se ganha consciência da experiência musical através das marcas corporais que vão sendo criadas, numa experiência tátil-cinestésica, combinada com a experiência auditiva. Alguns aspectos ficam evidentes, e algumas aproximações: (1) o conceito de *iso* e a ênfase dalcroziana na expressão e conscientização do ritmo “natural” de cada ser e na comunicação de “processos internos”; (2) os objetivos de evocar respostas corporais específicas, desenvolver habilidades audiomotoras, a memória, promover comportamento ritmado e a adaptação, melhorar a atenção e orientação (espacial, por exemplo), usando jogos sonoro-musicais e de movimento, listados para as experiências receptivas e re-criativas na musicoterapia, e o projeto da *eurritmia*, em torno da

¹⁰⁵ Bruscia, K. *Definindo musicoterapia*. 2 ed, Rio de Janeiro: Enelivros, 2000, p. 229.

¹⁰⁶ Em espanhol, a palavra usada pelo autor é *reflexionar*.

¹⁰⁷ Benenzon, R. *La nueva musicoterapia*. B. Aires: Lemen, 1998, p. 141.

¹⁰⁸ *Ibid.*

¹⁰⁹ Gainza, Gabriela W. “Algunas reflexiones sobre la música, la educación y la terapia”, in Benenzon, R. *La nueva musicoterapia*. B. Aires: Lemen, 1998, p. 174-200 (p. 179).

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 193 e 190-1, respectivamente.

música e o movimento corporal; (3) a questão psicomotriz, envolvendo percepção, memória, reprodução e o aspecto motor propriamente, e a Rítmica dalcroziana; (4) o restabelecimento da comunicação intrapessoal, no projeto musicoterapêutico, e a ênfase dalcroziana na música como “experiência individual”, pessoal, para “deleite”; (5) a ênfase nas relações interpessoais e o objetivo de Dalcroze, de se “criar e responder às criações de outros”; e (6) a criação de imagens via marcas corporais, uma memória do corpo, é uma experiência comum aos dois projetos.

Duas ênfases ficam, dessa discussão: (1) há de se criar uma imagem mental (referência interna) a partir da memória corporal do movimento, enquanto “imagem do sentimento” – *feeling* –, que depende do sistema nervoso, do cérebro, e envolve todo o corpo; e (2) nesse processo que recorre à interioridade, ao afetivo, aos estados emocionais, à sensação (são termos usados), também se apela à reflexologia de William James – a um embasamento na psicofísica, na biomecânica, por se enfatizarem a reação imediata entre pensamento e músculo, a prontidão e reação a um estímulo ouvido, a um movimento que pode ser provocado a partir de um estímulo externo, que pode começar mecanicamente, mas deve chegar a ser consciente e envolver todo o corpo.

Marco Situacional: A Instituição Escolar no limiar do século XXI

No Brasil, até os anos 70, vivemos um ideário escolanovista e tecnicista na pedagogia e no pensamento curricular, com uma didática prescritiva do *como ensinar bem*, seguindo um conjunto de técnicas. Isso se esfacelou, com a compreensão da não-cientificidade da didática, da não-neutralidade dos métodos e da insuficiência da definição exaustiva de objetivos e procedimentos de avaliação, para dar conta da questão pedagógica. Uma visão descritiva dos elementos do ensino, em suas relações com as teorias pedagógicas mais amplas e suas concepções de homem e sociedade, passou a ocupar o centro dos debates, juntamente com uma teoria curricular crítica que, contudo, se distanciou da situação de sala de aula. Ainda na década de 80, e já na década de 90, toma vulto um pensamento curricular centrado na sociologia da sala de aula: uma prática social concreta, articulada a outras práticas sociais, numa abordagem contextualizada – uma “teoria da prática”, uma didática que é “reflexão em ação”. Análises com base em teorias sociais e culturais, numa Nova Sociologia do Currículo, em teorias associadas ao pensamento pós-moderno e aos estudos culturais, buscam construir uma teoria do ensino a partir das pesquisas etnográficas sobre o cotidiano escolar. Os focos recaem na cultura da escola: os processos de produção do conhecimento escolar, sua seleção e organização, isto é, os processos de pedagogização (transposição,¹¹¹

¹¹¹ Sobre transposição didática, ver, por exemplo, Lopes, A. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999; Perrenoud, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

transformação) do conhecimento das diferentes áreas em saber escolar, a apropriação da estrutura do conhecimento científico pelo aluno, as práticas produtivas no contexto social e as práticas pedagógicas na escola.¹¹² Fala-se da cultura da escola na teorização educacional crítica como sendo “uma cultura produzida em outro lugar, por outros agentes”.¹¹³ Tem-se a convicção de que

A escola, além de selecionar determinados aspectos da cultura mais ampla para serem trabalhados no seu interior, termina também por criar uma cultura própria. (...) vai sendo construída uma cultura institucional que cria as condições para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. (...) o desenvolvimento das atividades (...) envolve rituais, significados e símbolos que vão consolidando uma cultura pedagógica que varia de acordo com o nível, o tipo ou o ramo de ensino. A análise de diferentes aspectos da cultura da escola, em suas dimensões institucionais e pedagógicas, busca mostrar como se estabelecem as rotinas escolares, ou seja, como opera o currículo (currículo em ação), e como se efetivam mudanças no campo do currículo e da didática e as resistências a essas mudanças. Para o estudo da cultura escolar, em ambos os campos, multiplicam-se as pesquisas etnográficas, que buscam uma melhor compreensão do cotidiano da escola. Essas pesquisas têm mostrado como operam mecanismos de inclusão, exclusão e controle, que expressam relações de poder presentes no espaço escolar, estabelecendo limites e fronteiras em relação ao conhecimento e também moldando o comportamento de alunos e professores.”¹¹⁴

Ao invés de uma acusação ao fazer musical “conservatorial” (ou ao “academicismo”), requer que se faça uma leitura interpretativa da rede que sustenta e justifica o funcionamento e o produto da academia. O fazer do conservatório, assim como o de qualquer outra instituição,¹¹⁵ cria seu próprio contexto sociocultural e naturaliza a cultura escolar que lhe dá sentido e que legitima suas práticas: a organização do tempo e espaço escolar, a dinâmica da sala de aula, o empacotamento dos conteúdos, os sistemas de aferição de conceitos, de premiação, os espaços autorizados de intervenção etc. A antropóloga Douglas lembra que as instituições fixam processos que são essencialmente dinâmicos, e dirigem a nossa memória, percepções e emoções para aquilo que elas mesmas autorizam e instituem

¹¹² Moreira, A. “Didática e currículo: questionando fronteiras”. In: Oliveira, M. (org). *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas: Papirus, 1998, p. 33-52 (p. 41).

¹¹³ Moreira, A. & Silva, T. (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 27.

¹¹⁴ Santos, L. & Oliveira, M. “Currículo e didática”. In: Oliveira, M. (org). *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas: Papirus, 1998, p. 9-32 (p. 28).

¹¹⁵ Com base em Foucault, os debates sobre os mecanismos de que as instituições se valem para sustentar o seu funcionamento e legitimar o seu discurso vêm constituindo um dos grandes eixos dos estudos sobre a instituição escolar, a academia e seu currículo, atualmente.

como diapasão. Seu programa passa a ser a sua única visão do mundo.¹¹⁶ Por todas essas razões, Kliebard vê o currículo como “uma relíquia” – de conhecimentos, valores e crenças –,¹¹⁷ e Tomás Tadeu da Silva fala do currículo que “enfeitiça”: ele é um fetiche que “conforta e protege” os “nativos” que o criaram (alunos, professores, teóricos educacionais) e que nele se sentem “seguros, assegurados, protegidos contra a incerteza, a indeterminação e a ansiedade do ato de conhecer”.¹¹⁸ Nesse culto do fetiche,

o currículo – o conhecimento, a informação, os “fatos” – é uma coisa que se possui, que se carrega, que se transmite, que se transfere, que se adquire. O currículo é uma lista de tópicos, de temas, de autores. O currículo é uma grade. O currículo é um guia. O currículo está num livro, o currículo é um livro. [Ele] (...) é matéria inerte, inanimada, paralisada, a que se atribui, entretanto, poderes extraordinários (...).¹¹⁹

Silva considera, porém, que esse fetiche pode ser denunciado e desconstruído, pois antes de mais nada ele é um produto dos grupos que o criaram, uma questão de representação. Em segundo lugar, considera que um olhar mais positivo para esse fetiche, na sua qualidade de “fabricador”, revelaria, por exemplo, quão indeterminado é o conhecimento corporificado no currículo e como ele pode vir a restabelecer um elo entre desejo e “vontade de saber” (o conhecimento sendo capaz de, por meio da curiosidade, causar prazer), e restabelecer “a ambigüidade, a contradição, a indeterminação”.¹²⁰ Por isso mesmo, o fetiche é *pós-estruturalista* e *pós-moderno*: ele “torna inútil a busca de essências, (...) subverte a lógica binária do ‘ou isso ou aquilo’ (...) borra as fronteiras, (...) coloca em dúvida a autonomia do sujeito”.¹²¹

Dalcroze, um “nativo” que ensina e pesquisa, consegue fazer a crítica da organização do tempo-espaço da cultura escolar. Ele rompe com o instituído: a prática do “estar sentado”, como indicador silencioso de disciplina, concentração, atividade mental. Ele inscreve o corpo na escola, onde antes estava inerte, na cadeira, como uma exigência pedagógica. Essa lógica do corpo excluído da escola é retratada por Restrepo, médico e filósofo colombiano:

a escola, herdeira autêntica da tradição visual-auditiva, funciona de tal maneira que, para assistir às aulas, bastaria que as crianças tivessem seu par de

¹¹⁶ Arroyo, M. *Representações sociais sobre práticas de ensino e aprendizagem musical: um estudo etnográfico entre congadeiros, professores e estudantes de música*. Tese de Doutorado. P. Alegre: UFRGS, 1999, p. 207.

¹¹⁷ Santos & Oliveira, 1998, p. 14.

¹¹⁸ Silva, T. *O currículo como fetiche – a poética e a política do texto curricular*. B. Horizonte: Autêntica, 1999, pp.100-109.

¹¹⁹ *Ibid*, p. 101.

¹²⁰ *Ibid*, p. 108.

¹²¹ *Ibid*, p. 109.

olhos, seus ouvidos e suas mãos, ficando excluídos, para sua comodidade, os demais sentidos e o resto do corpo. Se ela pudesse fazer cumprir uma ordem desse tipo, a escola pediria às crianças que viessem à aula somente com seus olhos e ouvidos, talvez acompanhados pela mão na atitude de agarrar um lápis, deixando o resto do corpo bem guardado em casa”.¹²²

Isso foi constatado na pesquisa de Arroyo, que cita a fala de uma mãe sobre sua filha no Conservatório: “A aula de teoria é uma aula voltada para o quadro e caderno. Falta mais prática. (...) Eu a pus na flauta, mas ela não gostou. (...) Ela não gosta de teoria, mas ela vai bem.” E é a própria criança que diz: “Eu não gosto de teoria da música porque a gente fica escrevendo à toa. (...)”¹²³

Dalcroze tem como premissa a idéia de uma memória corporal, realizada por outras partes do corpo, além do ouvido, numa espécie de sinestesia. Discute-se hoje essa transversalidade tátil-cinestésico-visual-auditiva. Ela é desejada por profissionais de canto e de vários outros instrumentos, e é tema de estudos sobre cognição e memória, no campo da epistemologia e dos processos comunicacionais.¹²⁴ Este debate se enriquece, com pesquisas musicológicas e etnográficas recentes. Sobre o aprendizado musical na África, e sobre alguém “adquirir sua própria técnica de aprendizagem”, Nketia fala do “sentido motor envolvido” – “*the motor feeling involved*”,¹²⁵ e de que a competência musical depende dos “próprios olhos, ouvidos e memória” do aprendiz.¹²⁶ Fala do uso de impressões táteis e cinestésicas na aprendizagem de ritmos, por exemplo, e sobre o aprendizado do tambor a partir da batida do ritmo no corpo do aprendiz, entre os músicos citados por Tracey, da mesma forma que Merriam se refere ao que ocorre entre os akans.¹²⁷ À semelhança dos modos de aprendizagem musical encontrados por Blacking¹²⁸ na África, Arroyo fala da relação *música, corpo e aprendizagem*

¹²² Assmann, H. *Reencantar a educação – rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 31.

¹²³ Arroyo, 1999, pp. 231 e 277.

¹²⁴ Por exemplo, Vidal e Felix desenvolvem estudos de mestrado sobre uma pedagogia vocal que considere as sensações corporais do cantor, as imagens de diversas ordens, elaboradas pelo aluno; Borém fala de um sistema sensório-motor construído na relação auditiva, tátil e visual, no ensino do contrabaixo. Félix, S., *O ensino de canto no Brasil: uma visão histórica e uma reflexão aplicada ao ensino de canto no Brasil*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997; Vidal, M. *Pedagogia vocal no Brasil: Uma abordagem emancipatória para o ensino-aprendizagem do canto*. Rio de Janeiro: Unirio, 2000; Borém, F. “Desenvolvimento de um sistema sensório-motor baseado na audição, tato e visão”. Anppom, *Anais*, 1997, pp. 310-315.

¹²⁵ Nketia, J. *The Music of Africa*. New York: W.W. Norton & Company, 1974, p. 61.

¹²⁶ Ibid, p. 60.

¹²⁷ Merriam, A., *The Anthropology of Music*. s.l., Northwestern University Press, 1964.

¹²⁸ Arroyo, 1999, p. 158. Ao afirmar isso, Arroyo refere-se à pesquisa de John Blacking, realizada entre os venda (África do Sul). Este trabalho, também referido na dissertação de mestrado da autora deste artigo, fala da integração de adultos e crianças no fazer musical, cantando, dançando ou tocando. Caracteriza-se aí um período de aprendizado por exposição e treino, sem hierarquia do material por graus de dificuldade, e onde as

no contexto ritual do Congado em Uberlândia, Brasil: uma aprendizagem musical direta, de uma cultura congadeira auditiva, visual e tátil, sem intermediários (professores e partituras).

Em várias práticas da cultura o gestual faz uma medida do tempo, marca-o, cria referências corporais para quem executa, mas também para quem vê. Ver e ouvir se remetem transversalmente, tanto numa prática do grupo Olodum, quanto na música de orquestra, onde músicos e ouvintes da platéia referem-se ora ao “ouvir”, ora ao “ver” a orquestra, no movimento do spalla ou dos instrumentos de arco, ou no gestual do maestro (um devir-gesto do som, um devir-som do gesto).¹²⁹

Em um *Curso Básico de Música*¹³⁰ desenvolvido recentemente com adultos que se diziam “leigos” em música, a expressão “é preciso não esquecer a marcação do corpo” partiu do grupo, e a essa imagem do movimento freqüentemente a recorriam, como uma ancoragem útil, servindo à memória e à escrita musical. Essa “inscrição corporal do conhecimento”,¹³¹ contudo, não tem lugar legitimado na cultura da escola. Na pesquisa etnográfica desenvolvida por Arroyo, no contexto institucional do Conservatório de Música em Uberlândia, Minas Gerais (entre 1995 e 1997), há indicadores de que o auditivo-visual-tátil está presente na cultura letrada do modelo conservatorial, embora não seja valorizado emicamente. Isso já foi constatado também em outros estudos, como o de Kingsbury, citado por Arroyo. Um depoimento de alunos do final de curso de graduação em música vem também atestar esse fato, quando eles retratam o “desconforto” inicial que a atividade corporal proposta pelo professor nas aulas de Teoria e Percepção Musical trazia para os “nativos” da tradição visual-auditiva, acostumados à técnica pedagógica

crianças acabam aprendendo as canções que têm padrões considerados mais difíceis primeiro, por serem as mais ouvidas na comunidade (base para se refletir sobre a inadequação do critério de organização de materiais para o ensino, por graus de dificuldade). A prática musical de conjunto conscientiza sobre a afinação dos instrumentos e sobre processos melódicos implicados nas seqüências intervalares escolhidas, que são realizados sem o pré-requisito de se saber os nomes de notas ou qualquer explicação sobre elas, ou de escalas como constructos. O trabalho a que se refere Arroyo foi também fonte de consulta na dissertação de mestrado da autora deste artigo, intitulado *A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares*, Rio de Janeiro, UFRJ, 1986. A fonte referida é Blacking, J. *Venda Children's Songs: a Study in Ethnomusicological Analysis*. Johannesburg: Witwatersrand University Press, 1967.

¹²⁹ Dados obtidos no estudo de caso que integra o estudo de doutoramento desta autora. Santos, R. *O funcionamento enunciativo de um acontecimento musical urbano e a geração de sentido: uma análise sócio-semio-musicológica*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

¹³⁰ *Um Curso Básico de Música para Professores II da SME* (professores de 1o e 2o ciclos do ensino fundamental) – Curso de extensão desenvolvido em 1999 pela Unirio no Núcleo de Arte *Avenida dos Desfiles*, da Secretaria Municipal de Educação (RJ), como parte do projeto integrado de pesquisa sob a responsabilidade desta autora, e que versa sobre o pensamento rizomático aproximado à educação musical.

¹³¹ Assmann, H. *Metáforas novas para reencantar a educação – epistemologia e didática*. 2 ed, Piracicaba: Unimep, 1998, p. 138.

dos olhos e ouvidos acompanhados pela mão que agarra o lápis.¹³² Se uns justificam a manifestação corporal em nome de uma maior visibilidade do processo de avaliação do aluno (um projeto comportamental-behaviorista), outros advogam a falácia dos comportamentos manifestos como prova inequívoca de um conhecimento elaborado, e alertam para o perigo da redução do projeto pedagógico a objetivos mensuráveis, evitando aqueles que, embora de difícil mensuração, têm grande importância. Outros ainda vão aderir à prática do movimento corporal em nome de uma dinâmica da sala de aula, que anima, descontrai e integra o grupo, preparando-o para o envolvimento em tarefas mais árduas e sérias, afeitas ao intelecto.

Sem pretensões normativo-prescritivas, a discussão epistemológica sobre uma transversalidade tátil-cinestésico-visual-auditiva contribui para que se compreendam as formas diferentes de aprender e ensinar. Rice cita que etnomusicólogos concluem que “(...) as culturas musicais do mundo variam consideravelmente no que valorizam como música, em como se chega à música, e como ela é passada de uma geração à outra”.¹³³ Portanto, ao invés de se instituir um novo par naturalizante – estar de pé e em movimento/contemporaneidade pedagógico-musical –, requer que se desenvolva uma postura desfeticizante, quer de uma ou de outra práticas.

As investidas do pensamento dalcroziano também dizem de uma ordenação que seqüencia linearmente *treinamento e performance estética* coletiva, “para olhos e ouvidos”. Protela-se essa experiência estética para uma última etapa, a da *plástica animada*. Contudo, a literatura musicológica ratifica a possibilidade de uma experiência estética ocorrer desde o início, concomitante ao treinamento, quando o aprendiz só toca um ou dois sons, mas o faz numa prática de conjunto, com sentido (e resultado estético) legitimado no grupo social.¹³⁴ De igual forma, docentes que vêm atuando em classes de Teoria e Percepção Musical têm alertado a si mesmos e a todos os “nativos”, sobre a percepção ter que ser mais do que treinamento: “*Percepção Musical não pode ser uma disciplina só de adestramento*”; e os alunos têm que ter “*sensação de beleza imediata*”, devendo “*o professor (...) produzir beleza da primeira (...) à última aula*”.¹³⁵

¹³² Depoimento recente, prestado por Jorge Oliveira e Sarah Oliveira – dois alunos formandos da graduação em música da Unirio, no bojo da entrevista que integra a monografia de final de curso, 1o semestre de 1999. Material transcrito.

¹³³ Arroyo, 1999, p. 352.

¹³⁴ Uma seqüência de apenas dois ou três sons pode se revestir de caráter estético, face às possibilidades de combinações rítmicas. Isso foi observado na pesquisa sobre música na África, desenvolvida por Nketia. (Nketia, 1974, p. 133,4,7).

¹³⁵ Depoimentos colhidos quando do Simpósio de *Teoria e Percepção Musical – desafios face ao perfil do atual público jovem – adulto* (Unirio, 30/03/1998), uma atividade de extensão que reuniu docentes que respondem pelo ensino de música em diversas instituições educacionais no Rio de Janeiro, contribuindo para a caracterização do marco situacional do ensino de música, quanto às questões que têm se mostrado vitais e como cada um vem respondendo a elas. O referido encontro, organizado por esta autora, foi gerado da disciplina curricular *Processos de Musicalização*, ao refletir sobre a multiplicidade de representações que este termo abriga.

Treinar e produzir experiência estética na *performance* coletiva e legitimada no grupo parecem ser, com base em estudos musicológicos, direções igualmente possíveis de um programa, mas não necessariamente organizadas em seqüência linear, proteladas na organização do tempo escolar, ou afeitas a disciplinas escolares distintas e preparatórias uma da outra, exigindo integração interdisciplinar (um modelo técnico-linear falido). Um tal projeto pedagógico multidirecional, em espiral, conecta e atravessa, sem limites precisos, treinamento e prática de conjunto, com uma realização estética legitimada na comunidade de aprendizes.¹³⁶ Um tal projeto “borra as fronteiras”, é pós-estruturalista, pós-moderno, conforme anuncia Tomás Tadeu da Silva. E a literatura específica de currículo já desde os anos 70, de alguma forma, nos coloca essa questão, como a da perspectiva de Tyler: “a maioria das experiências de aprendizagem tem múltiplas decorrências (...) é possível tirar partido dos múltiplos resultados possíveis de cada experiência”.¹³⁷

A socialização no Conservatório, no caso do estudo etnográfico desenvolvido de 95 a 97 em Uberlândia, busca “a aculturação dos estudantes via aquisição de competência técnica” – o que inclui o *treino* na notação e as formas particulares de escuta daí decorrentes, além de instituir a partitura como “a música”.¹³⁸ Os professores valorizam a relação entre alunos e fazer musical pela *instrução* e como possibilidade de profissionalização.¹³⁹ Os alunos do Conservatório dizem que aprender música “é o professor passar pra gente?”; “é trabalhar com as notas assim, igual um martelo”; “olhando no papelzinho lá”; “através das partituras”; “através das notas musicais”; “a professora fala as notas e eu vou tocando” etc.¹⁴⁰ Dizem ainda não gostar de aula de teoria da música “porque a gente fica escrevendo à toa”.

Villa-Lobos, em seu projeto moderno e escolanovista de educação musical no Brasil dos anos 30, já indagava, em 1959: “Por que se estuda música? Não há de ser, por certo, com o único propósito de ser capaz de ler ou escrever notas. Se não houver nenhum sentido, nem alma, nem vida na música, esta deixa de existir.”¹⁴¹

¹³⁶ Assim como se oferecem aulas de Teoria e Percepção Musical onde harmonia não está incluída, e o aluno que desejar realizar esse estudo “tem que se inscrever em outro curso” – orientação dada em balcão de atendimento de uma dessas instituições, Rio de Janeiro, 1999.

¹³⁷ Tyler, Ralph W. *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo, 1979, pp. 36-7.

¹³⁸ Arroyo, 1999, p. 340.

¹³⁹ A perda do sentido musical, da dimensão musical do conteúdo de ensino, muitas vezes torna a tarefa de ensino-aprendizagem cansativa e desinteressante não só para os alunos, mas também para os professores: “ditado é uma aula chata para o professor (o ditado para o vestibulando), em que você não pode opinar muito, para já treinar o cara no estresse que ele vai passar, de fazer uma prova sem ninguém opinar”, depoimento de um professor no *Simpósio de Teoria e Percepção Musical*, Unirio, março de 1998.

¹⁴⁰ Arroyo, 1999, pp. 318-320.

¹⁴¹ Ribeiro, J. C. (org.). *O pensamento vivo de Heitor Villa-Lobos*, v. 18, São Paulo: Martin Claret, 1987, p. 13. (citação tomada por Ribeiro do *Presença de Villa-Lobos*, v. IX, Rio de Janeiro, MEC/DAC-Museu Villa-Lobos, 1974).

Como uma das manifestações da Escola Nova, nessa mesma época, o Sistema de Projetos (Dewey) era uma experiência contrária ao ato de acumulação de informações – como quem “deposita coisas num armazém”;¹⁴² propõe partir de um pensamento completo, um ato conectado à vida real e que integrará capacidades, modos de pensar, sentir e agir, implicando situações globalizadas e de cooperação. Contrariamente a Herbart, Dewey não prevê passos formais no Sistema de Projetos: pode-se começar pela expressão e busca de dados para melhor expressão (o conhecimento vem pela necessidade que surge). Também chamado de Sistema de Unidades de Trabalho (segundo James Tippett), integra “um conjunto de experiências desenvolvidas ao redor de um assunto central que desperte o interesse dos alunos”.¹⁴³ Esse sistema poderia ser aplicado em qualquer grau de ensino, acabando com a seqüência mecânica de lições e com o rendimento do trabalho escolar na forma de fragmentos.

Nunca fomos modernos, podemos concluir, com base nas evidências trazidas até agora, em torno da pedagogia do conservatório.

Como pensar “alma”, “sentido”, “vida” na música, justificando a competência técnica, o treino e a instrução igualmente requeridos, num fazer congadeiro? O que potencializa a pedagogia congadeira é o conjunto de sentidos inscritos na atividade musical: “não é só o batido”, mas o sentido que ele tem no ritual, e uma forma musical dos batidos, como uma expressão viva do coletivo:

aprender a bater, a cantar, a fazer música, a encaixar os batidos, a apitar significa aprender a ser congadeiro e louvar os santos. A ‘lógica’ do ensino e aprendizagem de música no ritual mostrou-se mediada pelo sagrado (...).¹⁴⁴

Quando Assmann lembra que “a educação (...) não pode querer desfazer-se totalmente das tarefas instrucionais”, pois “somos *também* animais instrucionais”,¹⁴⁵ é necessário reconhecer, em cada caso, o que potencializa essa pedagogia da instrução, do treino e da competência técnica.

Dalcroze acaba por ratificar a cultura da escola, na divisão do tempo escolar em etapa de *treinamento* e etapa posterior, de *realização estética de uma performance grupal*. A proposta de Jaques-Dalcroze, na prática, parece limitar-se à *ginástica rítmica* (a *plástica animada* vem descrita em volume separado). Esta *ginástica rítmica* pode não ultrapassar o nível de um trabalho psicomotor e de treinamento auditivo (discriminação acústica), num discurso de natureza compensatória: suprir suposta deficiência de atenção, concentração, memória, entendidas como habilidades isoladas e transferíveis, levando a um estado de “prontidão” indispensável para o envolvimento em outras tarefas. Ou pode ser tomada apenas para imprimir um

¹⁴² Lourenço Filho, 1974, p. 205.

¹⁴³ Ibid., p. 214.

¹⁴⁴ Arroyo, 1999, p. 333.

¹⁴⁵ Assmann, H. *Metáforas novas para reencantar a educação – epistemologia e didática*. 2 ed, Piracicaba: Unimep, 1998, pp. 144, 141.

certo ritmo à dinâmica da sala de aula, para promover uma atividade socializadora e lúdica que favoreceria a concentração posterior em atividades do intelecto.

Observando as atividades listadas no programa do Curso de Rítmica do *jardim-de-infância* do Instituto Jaques-Dalcroze em Genebra,¹⁴⁶ bem como os exercícios práticos de Rítmica sugeridos por Compagnon e Thomet,¹⁴⁷ constata-se uma série de exercícios de atendimento a ordens de comando, onde se espera uma única resposta certa, padronizada, uma escuta unívoca, numa reação reflexa frente aos estímulos apresentados. As atividades propostas nestas duas fontes coincidem. Por exemplo, em torno de exercícios do tipo: tocar no chão ao ouvir sons graves e no ar, ao ouvir sons agudos; andar ao som do piano e, ao ouvir a ordem “hop”, parar, etc.

Na proposta dalcroziana, antecipa-se o que deve ser ouvido, como deve ser ouvido e representado (descrito) corporalmente, unifica-se (padroniza-se) a percepção, que se reduz a um treinamento. Koffka,¹⁴⁸ um dos representantes da Psicologia da Forma, afirma que um campo perceptivo não é neutro, contém atrativos definidos em função de características inerentes ao próprio campo e em função de disposições e atitudes decorrentes de processos anteriores vivenciados, de variáveis afetivas e motivacionais. Antonio Penna¹⁴⁹ fala dessas características do próprio campo, que impõem ao indivíduo certa organização que funciona como “sujestão irresistível”; o que parece prenhe para certo observador, podendo não o ser para outro. Koellreutter¹⁵⁰ afirma que a descrição e representação, em última análise, não são meios artísticos; (...) circunscrição, delineamento e alusão são recursos da arte. Nattiez adverte que “estratégias estéticas não são jamais a imagem em espelho das estratégias poéticas, e (...) nenhum decreto pode fixar como é preciso perceber uma obra, o ato de percepção sendo fundamentalmente livre;¹⁵¹ e Deleuze fala, nessa virada de século, de se percorrer um meio, por trajetos dinâmicos, produzindo qualidades – *devíres* –, um *mapa-cartografia*.¹⁵²

Da mesma forma em que nos anos 30 Anísio Teixeira defendia no Brasil, no bojo da Escola Nova, a produção de uma experiência estética na educação, um diálogo da ciência com a arte, e os jardins-de-infância usavam de uma pedagogia froebeliana fortemente conectada à *ginástica rítmica* – treinamento, Anísio se aproxima de Augusto Rodrigues e na década de 40 institui as *Escolas Parque*, onde se

¹⁴⁶ Institut Jaques-Dalcroze. *La Rythmique au jardin d'enfants* (Programa de curso). Genebra, 1982 (b).

¹⁴⁷ Compagnon, G. & Thomet, M. *Educación del sentido rítmico*. B. Aires: Kapelus, 1966.

¹⁴⁸ Koffka, K. *Princípios de Psicologia da Gestalt*. São Paulo: Cultrix/USP, 1983.

¹⁴⁹ Penna, A. G. *Percepção e aprendizagem*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1968, p. 19

¹⁵⁰ Koellreutter, H. *Estética: reflexão estética em torno das artes oriental e ocidental à procura de um mundo sem "vis-à-vis"*. São Paulo: Novas Metas, 1983, p. 37.

¹⁵¹ Nattiez, J.-J. *Le Combat de Chronos et d'Orphée* (essais). Christian Bourgois Editeur, 1993, p. 173.

¹⁵² Deleuze, G. “O que as crianças dizem”, in *Crítica e clínica*. São Paulo: ed. 34, 1997, p. 73-79.

disciplinam os órgãos dos sentidos, e de Paulo Freire, para relativizar o valor da ciência em educação (os testes de medida), e salientar o da arte e da filosofia.¹⁵³ Villa-Lobos diz:

Tenho uma grande fé nas crianças. (...) É preciso dar-lhes uma educação primária de senso estético (...). Temos mais necessidade de professores de senso estético do que de escolas ou cursos de humanidade.¹⁵⁴

Em nome de uma pretensa cientificidade e didatização do conteúdo, Dalcroze propõe seu programa de ensino: a segmentação em série do simples ao complexo, primeiro abordando o aspecto rítmico e depois, seu retorno com o contorno melódico. A ordenação e fragmentação em série do simples ao complexo, no programa de ensino dalcroziano, vem no bojo de um discurso de currículo na perspectiva da modernidade (seu paradigma é o da previsibilidade e controle). Pesquisas musicológicas instabilizam progressões tais, que pretendem naturalizar ordenações do saber escolar.

As técnicas de aprendizagem no congado são iguais às que Blacking observa na África (p. 158), e Arroyo retrata um pouco disso, nas palavras de um menino congadeiro, que fala de como se aprende música: basta “*ir direto no batido*”. No lugar do critério de graus de complexidade, que apresenta item por item, cumulativamente, há uma imersão num bloco de intensidade (o batido) que propicia recortes significativos, sem que se transforme o acontecimento em um repertório de episódios-lições-decalques.¹⁵⁵ A crítica de Freinet à “pedagogia da explicação supérflua”, que pretende passar ensinamentos através de “lições” organizadas, em seqüências ideais, esclarece essa questão. Afinal de contas, não é por saber o nome do guidão, e o número de partes que compõem uma bicicleta, ou pelo fato de primeiro só treinar o movimento dos pés a girar os pedais, para depois usar as mãos, que se aprende a andar de bicicleta, mas no trabalho conjunto e integrado de uma rede de esquemas de ações, na qual se avança.¹⁵⁶ Vale lembrar a desconfiança de Bollnow:

Enquanto considerarmos a educação no sentido tradicional (artesanal) como um objeto de atuação consciente e planejado, o encontro ultrapassa de fato as possibilidades de um pensar pedagógico. E se, por outro lado, o encontro deve se tornar frutífero na educação, então os relacionamentos estruturais devem ser determinados numa forma mais complexa (...).¹⁵⁷

¹⁵³ Nunes, 2.000

¹⁵⁴ Villa-Lobos, H. Presença de Villa-Lobos, v. IX, MEC/DAC, Museu Villa-Lobos, 1974. In: *O Pensamento Vivo*, p. 13, v. 18. Heitor Villa-Lobos. São Paulo: Martin Claret, 1987.

¹⁵⁵ Uso o termo *decalque* segundo Deleuze e Guattari. Deleuze, G. & Guattari, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: ed. 34, p. 7-37, 1995.

¹⁵⁶ Freinet, C. *As técnicas Freinet da Escola Moderna*. São Paulo: Estampa, 1973, pp. 35-6.

¹⁵⁷ Bollnow, O. F. *Pedagogia e filosofia da existência*. 2 ed, Petrópolis: Vozes, 1974, p. 193.

Estranhar a cultura da escola também implicou no reconhecimento, aí, do império da racionalidade técnica, concebendo-se a arte como saber exclusivamente sensível-intuitivo (produto da sensibilidade) e distinto do conhecimento racional (produto da ordem do científico, do inteligível). Dalcroze assume o conhecimento musical passando pela “sensibilidade” e imaginação auditivas, exigindo integração de pensamento e emoção, saber-sensação e mundo das idéias.

Cassirer, em seus escritos sobre a arte como conhecimento, diz:

arte e ciência (...) não podem contradizer-se nem estorvar-se. A interpretação conceptual da ciência não impossibilita a interpretação intuitiva da arte. (...) A arte (...) nos ensina a visualizar e não apenas a conceptualizar as coisas.¹⁵⁸

Contudo, é no limiar do século XXI que o pensamento de Deleuze e Guattari vem apresentar a filosofia, a ciência e a arte como três formas de pensamento que se constituem mutuamente, e estão intrincadas: conceitos, funções e sensações se tornam “indecidíveis” e filosofia, ciência e arte se tornam “indiscerníveis”.¹⁵⁹ Conceber, conhecer e sentir são três planos, “três pedagogias”¹⁶⁰ que devem estar numa relação com o *não* que a cada uma delas concerne, produzindo “interferências ilocalizáveis”.¹⁶¹ Para Deleuze e Guattari, elas operam respectivamente por conceitos (filosóficos, mas também científicos), por funções ou proposições (os “observadores parciais” da ciência) e pela força da sensação, por ser afetado por um “bloco de sensação” (sensações e figuras estéticas), procedendo com um plano de imanência ou de consistência, um plano de referência ou coordenadas (científicas) e um plano de composição (de experimentação, diferentemente do plano dos mecanismos, dos dinamismos e das finalidades): uma transversalidade que todos nós, “nativos”, somos desafiados a compreender, no mundo contemporâneo.

Mente e corpo foi um par dual que se questionou, no momento histórico vivido por Dalcroze, decorrendo também daí as divisões pensar e fazer, intelecto e prático, *theoros versus praxis*, onde *theoros* diz do conhecimento objetivo *a priori*, dispensando o participante, aquele que vê. Surgem dois modelos de músico: o teórico (reflexivo) e o prático. A divisão social da música entre *musicus* e *cantor*,¹⁶² constituindo dois modelos distintos na formação do músico, está presente no final do Império Romano, início da Idade Média: aquele que entende (pensa, elabora intelectualmente, desenvolve um raciocínio teórico) e aquele que faz (que

¹⁵⁸ Freire, V. Música e sociedade – uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música. Tese Doutorado. Fac. de Educação. CFCH - UFRJ, 1992, p. 253.

¹⁵⁹ Deleuze, G & Guattari, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: ed 34, 1992, p. 279.

¹⁶⁰ Ibid, p. 279.

¹⁶¹ Ibid, p. 278.

¹⁶² Beyer, Esther. “Fazer ou Entender Música?” in Beyer, Esther (org.) *Idéias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 9-31; Borém, F. 1997, p. 72-85.

só prática). Essa divisão parece ainda ecoar nos dias atuais, qualificando o músico-teórico (reflexivo) e o músico-prático como dois ideais justificáveis, este último caracterizando o modelo de conservatório e justificando, hoje, a abertura das chamadas escolas “alternativas” de música, talvez por conta do “conservadorismo” que impregnou o conservatório, onde se reproduzem regras cristalizadas (ver a crítica de Dalcroze).

Mente já teve como metáfora a alma (ou espírito), distinguindo-se assim do corpo, até a Revolução Científica do século XVII. Depois, e principalmente com a participação de Descartes, o conceito modernista de “mente-como-um órgão” se instituiu, igualando o corpo a uma máquina, e a mente a uma parte específica desta máquina, que seria o cérebro.¹⁶³ A mente seria um órgão corporal, ou um elemento imaterial a acionar essa máquina. A visão é mecanicista e positivista. Historicamente, a divisão de Descartes – do humano como mental (*res cogitans*) e físico (*res extensa*) – conduziu à visão da mente como um objeto ou força imaterial, inextensa (Kant, Freud e outros viriam a desenvolver isso, tratando dos estados subjetivos) e da mente como um objeto físico, substância material, extensa, “massa cinzenta” do cérebro, ou como subordinada às ações corporais (os empiristas britânicos, os associacionistas, os comportamentalistas, os neurofisiologistas e outros contribuirão para essa visão, tratando do objetivo e observável, medido e manipulável). Na tradição cartesiana, que a epistemologia tradicional herdou, o conhecimento se dá na mente, na alma, no espírito, e a mente está fora do mundo físico, ou é um mundo à parte. Agimos com nosso corpo (o físico), mas conhecemos o mundo com nossa mente, entendida em suas operações psíquicas, ou como agente intelectual que usa a inteligência (o analítico, o intelecto, o pensante, o racional). O físico Davies, em publicação de 1988, sugere a metáfora da mente como um *software* (com suas células cerebrais e atividades de cérebro, com padrões que funcionam em rede, numa atividade não-linear) e do corpo, como um *hardware* (o corpo usa a mente, mas esta não se reduz ao corpo).¹⁶⁴ No monismo de Davidson, que remonta a Espinosa (século XVIII), só há coisas físicas, mas elas são descritas ou agrupadas de diferentes maneiras, tornando o mental irreduzível ao físico; no monismo de Russell, nem matéria nem espírito existem, mas uma substância neutra chamada “experiência”, da qual tanto as entidades físicas quanto as mentais são construções lógicas inferidas; no monismo do fisicalismo de Hobbes, contemporâneo de Descartes, insiste-se na mente identificada com o sistema nervoso central (o funcionamento do cérebro) e para quem apenas a constituição física é a responsável por nossos fenômenos mentais, que são neurofisiológicos (explicar a mente humana é explicar o funcionamento do sistema nervoso central). Para os behavioristas dos séculos XIX e XX (Pavlov,

¹⁶³ A glândula pineal ou epífise seria o lugar onde a mente realiza suas “funções”, atuando sobre o sistema nervoso e levando impulsos até os músculos e a periferia do organismo e de lá para o sistema nervoso central e à glândula pineal, de volta.

¹⁶⁴ Doll, W. *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, pp. 129-134.

Watson, Thorndike, Skinner, o filósofo Ryle), há mais que a constituição neurofisiológica na vida mental, pois o comportamento é modelado por variáveis do ambiente. Na construção de uma teoria do mundo, o que temos como estímulo sobre os órgãos sensoriais (receptores, dos sentidos) está longe de ser a noção de objeto físico, pois eles sofrem a intervenção devida à sensibilidade de cada um (alterações neurofisiológicas), aos instrumentos culturais que nos servem de lentes para a leitura etc.

Ao instituir o termo corporeidade, nesses anos 90, Assmann o faz como um conceito pós-dualista, referindo-se ao organismo vivo, distinto dos “corpos das máquinas”, e que supera as polarizações corpo/alma, matéria/espírito, cérebro/mente. Também não tem o mesmo sentido do termo *corporalidade*, pois este implicaria na existência de um não-corporal (o espiritual como não-corporal, o corpo como prisão do espírito). Corporeidade guarda ressonância com o binômio conjugado cérebro/mente, e não deixa de carregar a questão bio-psico-energética da *motricidade*. Abole a idéia de mente como a instância operacional do conhecimento, e dos processos cognitivos como processos mentais, a inteligência e a memória como instâncias mentais, um conceito mentalista da razão e da racionalidade, um modelo mentalista incompatível com o que hoje se sabe sobre o funcionamento do cérebro/mente. Assmann quer ressaltar a corporeidade não como fonte complementar de critérios para a educação, mas “seu foco irradiante primeiro e principal”, uma “filosofia do corpo, que perpassa tudo na educação”, e sem o que não se pode falar de “qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global”.¹⁶⁵ Completa: “precisamos de linguagens pedagógicas que explicitem a inscrição corporal dos processos cognitivos”.¹⁶⁶ Está em discussão o cérebro a partir da perspectiva da complexidade e das conexões, a partir das neurociências, uma plasticidade do cérebro (“mente incorporada”, uma “em-corporeidade” ou *embodiment*), como discute Varela,¹⁶⁷ cérebro que não separa emoções de cognição,

¹⁶⁵ Assmann, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1999, p. 150-1.

¹⁶⁶ Assmann, H. *Metáforas novas para reencantar a educação – epistemologia e didática*. 2 ed, Piracicaba: Unimep, 1998, p.143.

¹⁶⁷ Assmann fala da em-ação ou ação-desde-dentro (*enaction*), no lugar da representação. No livro *Metáforas novas para reencantar a educação*, remete aos estudos recentes dos chilenos Francisco Varela e Humberto Maturana. Maturana é biólogo, estudou medicina, biologia e anatomia, doutorou-se na Universidade de Harvard e é professor da Faculdade de Ciências da Universidade do Chile e da Universidade Metropolitana de Ciências da Educação e professor no Instituto de Terapia Familiar de Santiago. Varela é doutor pela Universidade de Harvard, com trabalhos em neurobiologia, biologia teórica e epistemologia, ocupa a cátedra de epistemologia e ciências cognitivas do Centro de Investigação de Epistemologia Aplicada de Paris, e é membro do Instituto de Neurociências da Universidade de Paris. Destaco para o leitor algumas dessas obras: Varela, F. *Conhecer: as ciências cognitivas – tendências e perspectivas*. Lisboa: Instituto Piaget, s.d.; Maturana H. & Varela, F. *A árvore do conhecimento – as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas: editorial Psy II, 1995; Maturana, H. *De máquinas e seres vivos: autopoiese – a organização do vivo*. 3 ed, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

inteligência, sistema perceptivo e mundo a ser percebido, experiência sensorial, onde “a distinção tradicional entre processos cognitivos, afetivos e sociais tornou-se embaralhada”.¹⁶⁸ Está em discussão uma morfogênese que junta o lado instrucional e o instituinte e criativo do conhecimento, superando a velha dualidade ensinar/aprender, transmissão/assimilação de conhecimentos.¹⁶⁹

Para Dalcroze, o movimento corporal decorre de um estado de mente e espírito evocado pelo estímulo musical: integra corpo e mente. O corpo introduzido na prática escolar por Dalcroze é um corpo que reage ao estímulo, dá uma resposta prevista, certa, mas não mecânica. Hoje, discute-se que nossos sentidos não são janelas do mundo, mas instrumentos para testar hipóteses, e o conhecimento não é uma ação direta dos sentidos; considera-se não o que “entra” pela retina, mas “aquilo que se acha estar enxergando”.¹⁷⁰ Isso substitui conceitos mecanicistas (organismo que reage, como receptor de estímulos) pelas teorias da segunda metade do século XX, sobre percepção, neurofisiologia, biociências (organismo em sua atividade eferente – pesquisas desenvolvidas nas últimas décadas).¹⁷¹

Por último, a questão da separação “música de adultos” e “música de crianças e escolas” traz à tona a relação cultura e educação musical, tomando o repertório como foco do debate. O projeto dalcroziano adota um repertório erudito tradicional e músicas folclóricas tendo como critério a clareza e precisão rítmicas, para sobre ele o ouvinte realizar movimentos corporais; e exige que o professor seja um músico capaz de improvisar. Todo esse material musical representa um conjunto de estímulos – estruturas capazes de desenvolver a acuidade auditiva e a prontidão do corpo para responder a mudanças de caráter rítmico, de altura, timbre etc. A música, enquanto texto social, corre o risco de se reduzir, nessa transposição pedagógica que a cultura da escola realiza. A escolarização dos conhecimentos culturais recria as práticas da cultura e mesmo as despotencializa (desterritorializa e reterritorializa).¹⁷² Além disso, o saber curricular tem outras pretensões, tipicamente escolares. A escola dedica tempo a exercícios de preparação e desenvolvimento da memória, da atenção etc, não atentando para o fato de que, nas situações de prática social não escolares, essas habilidades afloram da curiosidade e do desejo inscritos no social, no envolvimento com um fazer musical que tem sentido e para o qual seus integrantes estão fortemente motivados. Por último, em nome de uma educação dos sentidos e de uma educação ativa, uma cultura escolar de canções pedagógicas também toma lugar.

Na pesquisa de Arroyo, um repertório de músicas populares e eruditas é submetido às disciplinas, à grade curricular, às apostilas e exercícios de leitura musi-

¹⁶⁸ Demo, P. *Conhecer e Aprender – sabedoria dos limites e desafios*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 38.

¹⁶⁹ Assmann, 1999, p. 44-5.

¹⁷⁰ Assmann, 1999, p. 38.

¹⁷¹ *Ibid*, p. 49-56.

¹⁷² Moreira e Silva afirmam que o saber escolar é sempre uma alteração de “uma cultura produzida em outro local, por outros agentes”. Moreira & Silva, 1994, p. 26.

cal. Predominam, contudo, as “peças-exercícios”,¹⁷³ músicas pedagógicas (que aparecem no *Concurso Interno*, no curso de *Musicalização e Criatividade*) e canções pedagógicas (criadas, por exemplo, para ensinar as posições das primeiras notas na flauta doce).¹⁷⁴ Institui-se um repertório de músicas nunca ouvidas, exclusiva das escolas, da cultura musical acadêmica, dos manuais de ensino, intermediários que formam a sonoridade de um lugar e são legitimados pela grade curricular e por seus atores. Para isso serviria a expressão de Dalcroze, “músicas de crianças e escolas”.

Considerações Finais

Avaliar uma proposta institucional é lidar com um campo de construções coletivas e não isentas de contradições, com dimensões políticas, sociais e culturais. Avaliar a instituição escolar implica na definição de sua identidade, o que não se dá sem o confronto com os significados partilhados entre instituições de igual natureza, princípios e critérios gerais que as definem e pelos quais se reconhecem.

Tratando da avaliação da universidade, Sobrinho fala da impropriedade de um modelo de avaliação pronto para uso geral e indiscriminado, “como se houvesse uma forma única de instituição e como se o que se pretende avaliar fosse sempre e em todo lugar uma só e a mesma coisa”.¹⁷⁵ Ele diz que

avaliar uma instituição é compreender as suas finalidades, os projetos, a missão, o clima, as pessoas, as relações sociais, a dinâmica dos trabalhos, a disposição geral, os grupos dominantes e as minorias, os anseios, os conflitos, os valores, as crenças, os princípios, a cultura. Então, é um empreendimento ético e político.¹⁷⁶

Sobrinho arrola aspectos que vão

das estruturas institucionais aos processos de ensino e aprendizagem, dos conteúdos, métodos e formação profissional às formas de inserção na sociedade e aos modos de compreender as suas funções sociais.¹⁷⁷

Avaliar a instituição conservatorial é reconhecer uma relação caracterizada pelo confronto e negociação entre práticas distintas que convivem no fazer musical do

¹⁷³ Arroyo, 1999, p. 272.

¹⁷⁴ *Ibid*, p. 323: “predominam no [curso de] *Musicalização e Criatividade* as *músicas pedagógicas* que participam da fragmentação, seqüenciação e estilização da experiência musical”.

¹⁷⁵ Sobrinho, 1997, p. 73.

¹⁷⁶ *Ibid*, p. 73.

¹⁷⁷ *Ibid*, p. 73.

conservatório. Elas procedem de alunos e professores e permeiam toda a atividade acadêmica, onde se dão resistências, conflitos, consensos e a convivência do diverso. Se a representação do modelo conservatorial chega a se instabilizar (e romper com a representação que se faz dela como instituição estática),¹⁷⁸ por outro lado há fortes mecanismos dos quais as instituições se valem para fixar processos e instituir ações padronizadas.

Por outro lado, avaliar a instituição escolar a partir de dentro, como um “nativo”, requer o exercício do estranhamento e a atitude de desconfiança – desfeticização, desnaturalização – da cultura da escola. Maura Penna, no estudo que desenvolveu sobre o ensino de música diante dos impasses da educação brasileira, comenta que “o ensino ‘conservatorial’ dificilmente questiona suas práticas e os pressupostos destas”. Refletir sobre a prática “conservatorial” ou o “academicismo”, alerta-nos ainda, é refletir sobre uma prática não circunscrita a um espaço físico e institucional, pois a lógica do conservatório “(...) está tanto fora quanto dentro de nós, (...) em nossas práticas ou em nossa formação (...)”.¹⁷⁹

Dalcroze ousou instituir uma outra lógica ao cotidiano do conservatório. Esta outra lógica implicaria numa alteração no processo de ensino, isto é, no “método”,¹⁸⁰ na teoria epistemológica, em consequência de uma “reflexão em ação”. Implicaria numa outra concepção de aula, com uma dinâmica distinta da que existia então, e que ainda hoje impregna o modelo conservatorial, acadêmico, escolar.

A *eurritmia* respondeu a uma inquietação e demanda da virada do séc. XIX. Dalcroze adotou um duplo paradigma de avaliação: orientado para o interesse técnico em controle e mensuração do desempenho do aluno (com medida visível e cientificamente “confiável”), mas também orientado para o interesse crítico-reflexivo em torno da proposta institucional (seu projeto pedagógico). Contudo, Timothy Caldwell, professor de música na Central Michigan University, fala da eurritmia como “talvez o mais velho e menos entendido dentre os modernos métodos de educação musical”.¹⁸¹

¹⁷⁸ É o caso constatado por Arroyo, em sua pesquisa sobre um Conservatório de Música em Uberlândia.

¹⁷⁹ Penna, M. “Para além das fronteiras do conservatório: o ensino de música diante dos impasses da educação brasileira” in: *Anais do 4o Simpósio Paranaense de Educação Musical*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 1995, pp. 8-21 (p. 14 e 19, respectivamente).

¹⁸⁰ Jaques-Dalcroze, 1967, p. 95. Ao empregar o termo “método”, Dalcroze refere-se a um conjunto que diz respeito a marcos teórico-conceituais que fundamentam a escolha de estratégias de ensino, em função do diagnóstico de uma situação pedagógica concreta, tendo em vista um ideal de musicalidade.

¹⁸¹ Vídeo produzido em 1992, pela GIA Publications: *Dalcroze Eurhythmics*. Produção de Timothy Caldwell e Robert M. Abramson – este, professor de música na Julliard School e no Manhattan School of Music. O vídeo mostra aulas na Central Michigan University, com crianças e adultos.

Dentre as inquietações de Dalcroze em tempos modernos, estava um projeto institucional de iniciação à música na escola pública: “Ou se prevê um ensino de música de tal forma organizado ou transferimos de vez a tarefa da iniciação à música para as instituições particulares”,¹⁸² e a educação musical nas escolas primárias e níveis seguintes deve estar “nas mãos dos músicos”, o professor devendo ser “músico praticante”.¹⁸³

O perfil docente desse “músico praticante” deveria ter determinadas competências: (1) ser capaz de realizar o que ensina os outros a fazer; (2) ser capaz de improvisar, acompanhando as aulas de *Ritmica*; (3) para o futuro, restava a expectativa de que um dia os professores de música viessem a se apoiar menos na análise abstrata e mais no “despertar das emoções vitais e na consciência de estados mentais” – o equilíbrio que ainda buscamos, no limiar do século XXI, e do qual fala Assmann, com a noção de corporeidade.¹⁸⁴

Ao esboçar as inquietações presentes em dois momentos históricos (do limiar dos séculos XX e XXI), em torno da instituição de ensino de música, considerando os debates desenvolvidos pela ciência, arte e filosofia e as pesquisas musicológicas e estudos etnográficos, a aproximação ora feita busca contribuir para o exercício permanente de avaliação das práticas educacionais em música.

Chegamos a uma “pós”-modernidade de demarcador temporal discutível (para uns nem há pós-moderno).¹⁸⁵ Esgotaram-se as sistematizações clássicas, os valores da modernidade – o privilégio do racional, o saber ordenável, o mundo da objetividade, do controle e da medida, do previsível. Vivemos o tempo de novos estatutos, ou do retorno e revisão de outros, ou mesmo da mistura. Intercruzam-se as culturas da “elite”, popular e de massa, as polaridades nacional/universal, tradição/renovação, novidades e antiguidades. Constitui-se um “universo fugidio”.¹⁸⁶ Clichês circulam do exterior ao interior das pessoas, numa civilização mediática, tempo da velocidade e da desterritorialização, de uma socialidade dada pelas relações afetuais, pela estética do sentimento.¹⁸⁷ Na música, tempo da “dissolução das diferenças organizadas que fizeram da música uma escrita, que depreciaram o som em uma nota (gripo do autor)”; da subversão da relação composição/execução, executante/auditório, etc, tempo dos ciclos rápidos de posição e reposição do mercado e da “liquidação dos estoques (...), queima dos estilos”.¹⁸⁸

¹⁸² Jaques-Dalcroze, 1967, p. 18.

¹⁸³ Ibid, p. 20 e 22, respectivamente.

¹⁸⁴ Ibid, p. 5.

¹⁸⁵ Rouanet, Sérgio. “A ilusão do Pós-Moderno”. *Revista do Brasil*. Rio de Janeiro: Rioarte, 1985, p. 37.

¹⁸⁶ Matos, Olgária. “Imagens sem objeto”. In Novaes, Adauto (org.) *Rede imaginária – televisão e democracia*. São Paulo: Companhia das Letras/Secretaria Municipal de Cultura, 1991, p. 15-37 (p. 28).

¹⁸⁷ Maffesoli, Michel. *O tempo das tribos – o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987, p. 8-9.

¹⁸⁸ Wisnik, José Miguel. *O som e o sentido. - Uma outra história das músicas*. São Paulo: Cia das Letras, Círculo do Livro, 1989, p. 55,56, 201.

Na “linguagem musical ocidental européia” do século XX, tempo que viu surgir a música aleatória, a estética da ambigüidade, da indeterminação, uma rítmica exacerbada, escalas não temperadas, microtonalismos, estruturas mínimas como germe do desenvolvimento musical, música serial, eletrônica e dos efeitos espaciais com o som, música concreta, sons indeterminados, acusmática etc.

Investir na construção de projetos educacionais que respondam às características da sociedade contemporânea, na diversidade de situações que ela apresenta, na multiplicidade de sentidos, funções e desejos que ela abriga, na rede de competências técnico-instrumentais e sociais requeridas e as demandas sociais e as mais recentes discussões trazidas da ciência, da arte e da filosofia é um desafio. A escola na Pós-modernidade fala da falência de um perfil de professor “auleiro” e de uma pedagogia transmissiva, exige respostas frente à dinâmica dos campos de trabalho e a questão da empregabilidade, exige posições ante o debate sobre flexibilização e currículos nacionais, ou “dançantes” (e uma pedagogia “plástica” ou “sinuosa”), sobre previsibilidade e estruturas dissipativas, sobre autonomia do aluno no desenho do seu perfil profissional etc.

O perfil docente hoje requerido é o de quem ensina porque pesquisa (ou pesquisa porque ensina?), justificando as opções assumidas e ciente dos riscos de qualquer redução a um determinante exclusivo do processo de ensino. É o de quem investe um olhar diferente sobre sua própria cultura escolar, sem fetichizá-la, tomá-la como relíquia, investí-la de um espírito naturalizante: seja uma seqüência do simples ao complexo, seja quanto aos formatos nos quais certos ambientes de trabalho educacional funcionam, seja ao adotar uma disciplina nucleadora no currículo, seja ao instituir demarcadores apriorísticos para uma educação “profissional” e uma “não-profissional”, ou tomar uma metáfora como prevalente e reguladora do modo de aprender e ensinar, uma peça do repertório como metro-padrão etc. Deve exercitar a constante investigação das representações sociais, das construções que funcionam entre membros de um grupo, considerando o conjunto de mecanismos que as sustentam.

Finalizo citando Sobrinho, que recorre a Kemmis, para completar a sua consideração sobre a avaliação que se requer hoje, da instituição, e nela, dos seus profissionais:

A melhor avaliação não é necessariamente a que esclarece os problemas e cala as dúvidas e divergências. Antes, “a qualidade da avaliação pode ser julgada segundo a qualidade de sua contribuição ao debate crítico, informando-o e melhorando-o”.¹⁸⁹

¹⁸⁹ Sobrinho, 1997, p. 81-2.

Saviani	Pedagogia da Essência 30-40	Pedagogia da Existência 45-60		Pedagogia Analítica Técnico-Positivista 60-68	Pedagogia Histórico Crítica	
Libâneo	Pedagogia Liberal					
	Pedagogia Tradicional	Pedagogia Progressivista	Pedagogia Renovada Não-diretiva	Pedagogia Tecnicista 50 - 70	Pedagogia Libertadora (T. da resistência)	Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos
		Ativista Católica Culturalista Piaget/Montessori			Pedagogia Libertária (Paulo Freire)	
Mac Donald	Racionalismo acadêmico	Desenvolvi- mento de processos cognitivos	Auto-realização "experiência consumatória em si mesma" Reconstrução individual	Tecnicista	Reconstrução Social (Escola Crítica)	
Domingues	Modelo (tendência) técnico-linear Paradigma positivista Controle	Modelo (tendência) curricular-consensual Paradigma fenomenológico Compreensão			Modelo (tendência) Dinâmico-dialógico Paradigma dialético Emancipação	
Música	Teoria Tradicional	Teoria Escolanovista ou Educação Musical "ativa"			Teoria Contextualista Paradigma da Cultura	
		Escolanovista 1920 (parecer) Brasil, 30-40 Canto orfeônico Villa-Lobos Gomes Júnior Sá Pereira Liddy Mignone	"Criativa" Brasil, 60 Educação Musical Lei 5692/71	"Pró-criatividade"		