

HISTÓRIA DA MÚSICA COMO OPORTUNIDADE PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Paulo Castagna (UNESP)

brsp@uol.com.br / <http://paulocastagna.com>

Resumo: Este texto discute uma proposta de adoção de aspectos relacionados ao Desenvolvimento Humano em cursos de História da Música para estudantes universitários da área de música. Partindo-se da constatação de que a História da Música nem sempre gera nos estudantes o interesse esperado por seus professores, a presente comunicação apresenta reflexões sobre a visão dualista associada a essa disciplina e possíveis soluções para sua integração com a realidade dos alunos.

Palavras-chave: História da Música, Material Didático, Mitos, Integração

History of Music as an Opportunity for Human Development

Abstract: This paper discusses a proposal for the adoption of aspects related to Human Development in academic courses of History of Music. Based on the fact that History of Music does not always produces in the students the expected interest by their teachers, this text presents reflections on the dualistic view associated with this discipline and possible solutions for its integration with the reality of the students.

Keywords: History of Music, Teaching Materials, Myths, Integration

1. Introdução: assumindo o problema, ou melhor, a tarefa

Embora eu tenha construído minha carreira profissional como musicólogo histórico e professor de história da música, venho questionando o significado e a eficácia do meu trabalho nos últimos anos, o que me abriu para outras áreas do conhecimento e para as demais subáreas da música. Não há espaço para expor aqui o que venho propondo no campo da musicologia, mas especificamente no caso dos cursos de História da Música, fui percebendo, no decorrer de vinte anos de experiência nesse trabalho, uma enorme defasagem entre os interesses dos estudantes e as prescrições da bibliografia ou dos profissionais que se dedicam a esse tipo de curso.

Entre os próprios estudantes há fortes diferenças em relação a essa disciplina: enquanto os alunos de licenciatura em música, de composição e de regência geralmente manifestam certo envolvimento, os alunos de instrumento e de canto (ou seja, aqueles que se dedicam preferencialmente à *performance*) possuem menor disposição para isso, até por conta do intenso envolvimento com suas atividades específicas, mesmo antes de ingressar na Universidade. Muitos alunos, seja qual for o curso pelo qual optaram, frequentemente encaram a disciplina apenas como uma das inevitáveis tarefas para se obter o diploma. É corrente, entre os mesmos, utilizar a expressão “eliminar a matéria” para se referir ao ato de cursá-la e ser nela aprovado. Por mais que esse quadro seja desanimador aos professores dessa matéria, de nada adiantará atribuir aos alunos, sobretudo aos ingressantes, a responsabilidade pelo eventual desinteresse, sendo, em minha opinião, uma responsabilidade de todos, mas principalmente dos autores do material didático, das instituições e dos professores.

A partir dessa constatação, a presente comunicação tem como foco a apresentação de algumas propostas alternativas para os cursos de história da música - com maior ou menor sucesso -, mas que venho aplicando e avaliando, juntamente com os próprios estudantes, bem como algumas reflexões sobre seus resultados e possíveis desdobramentos. A origem teórica das perspectivas que adotei para enfrentar minhas dificuldades são múltiplas e nem seria possível citar todos os trabalhos que venho utilizando para fundamentar

os procedimentos pelos quais optei. Para uma referência generalizada, boa parte das idéias surgiram a partir de vários cursos e vivências no Brasil e no exterior com Jean-Yves Leloup, Dominic Barter e outros, e em vários textos de Stefano Elio d'Anna, Marshall Rosenberg, Deepak Chopra, Flávio Gikovate, Rubem Alves, Augusto Cury e Pierre Weil, que vêm contribuindo para a construção do atual conceito de Desenvolvimento Humano, que para eles não é uma disciplina específica, mas uma atitude possível em qualquer disciplina. Entre os autores acadêmicos, porém, os principais têm sido Ludwig Bertalanffy, Edgard Morin, Urie Bronfenbrenner, Paulo Freire, Carl Rogers e Celso Antunes. Não posso deixar de referir, no entanto, que boa parte das idéias que vêm norteando minhas ações nesse assunto originaram-se de conversas em classe com os próprios estudantes e de muita reflexão diante de problemas específicos, sem que houvesse sempre bibliografia, teorias ou respostas prontas para todas.

A crescente dificuldade no ensino da História da Música vem sendo verificada em todo o mundo. TRAMONTINA (s.d.) comenta os resultados do I e II *Institute for Music History Pedagogy*, ciclos de palestras realizados pela Juilliard School of Music em 2006 e 2008, nos quais foram levantados problemas e apresentadas muitas sugestões que merecem ser seriamente consideradas. Craig Wright, um dos palestrantes na segunda edição do evento e internacionalmente conhecido por sua competência nas salas de aula, argumenta, de acordo com TRAMONTINA (s.d.: 11), “*que, no caso da música antiga (anterior ao barroco tardio), a ojeriza é potencializada pelo desconhecimento quase total do repertório.*” Acrescente-se a isso o fato de que as discussões de cunho mais histórico, que visam, por exemplo, definir teoricamente o que é uma história da música, quais são seus métodos e quais suas perspectivas epistemológicas, tornam-se, em sala de aula, discussões maçantes, que não raro aumentam a aversão dos estudantes a esse tipo de disciplina, por eles denominada “teórica”, mesmo que nem o seja (teóricas seriam disciplinas como a teoria musical ou a harmonia, sendo a história da música um curso reflexivo e dialético). Não importa: a distância desse tipo de abordagem da vida prática do estudante é suficiente para tais disciplinas receberem qualquer outra qualificação que não se enquadre naquilo que o motivou a ingressar na instituição na qual estuda.

Silvia Cordeiro Nassif SCHROEDER (2004) trabalhou sobre uma questão que se conecta diretamente às dificuldades acima expostas: os mitos que envolvem o músico (mitos, aqui, com o significado de idéias sem conexão com a realidade), *sendo os principais, de acordo com a autora, a genialidade, o misticismo, a intuição, o talento/musicalidade e a audição absoluta.* Tais mitos difundem a idéia de que o músico é uma pessoa biologicamente diferente das demais, por conta de suas habilidades, muitas vezes consideradas inatas. De acordo com **Schroeder**, “*uma das raras exceções a essa premissa inatista fica por conta do educador japonês Shinichi Suzuki*”, segundo o qual, “*quando se constata que algumas crianças tem determinadas habilidades ‘inatas’, na verdade elas já passaram por um processo educacional informal, que acaba sendo mascarado como ‘habilidade inata’.*” (SCHROEDER, 2004: 1005)

Quando analisamos os compêndios destinados ao ensino de história da música, sobretudo os mais antigos, é fácil constatar que a maior parte do seu conteúdo vem impregnada de tais mitos e/ou participa na origem dos mesmos. Embora **SCHROEDER** não entre nessa questão, parece existir também uma gradação quantitativa na intensidade desses mitos que, nos quesitos genialidade e talento, por exemplo, situam os compositores abordados nos compêndios muito acima dos alunos que o estudam. Por isso, ao discorrer sobre Bach, Mozart ou Beethoven, por exemplo, o professor de história da música enfrenta uma situação complexa, pois o estudante sente, ao mesmo tempo, admiração e inferioridade em relação a uma pessoa tão distante e inacessível. Os exemplos desses compositores são, na prática, impossíveis de serem alcançados e, muitas

vezes, de serem minimamente vivenciados. A situação se assemelha muito à condição humana nas principais crenças monoteístas do Ocidente, nas quais o ser humano se vê tão distante de sua divindade que não há como equiparar-se a ela, o que seria até herético: suas alternativas predominantes são temê-la, submeter-se a ela ou esperar que ela realize o que as pessoas não são capazes de fazer.

Um dos resultados dessa perspectiva dualista parece ser o “endeusamento” dos antigos compositores, enquanto a tendência oposta se enquadraria em uma perfeita analogia com o ateísmo, ou seja, uma notória indiferença em relação à humanidade dos criadores da música, sobretudo os mais antigos e os mais célebres. Nessa visão musical “atéia”, espécie de reação ao sentimento de opressão que causa a enorme diferença entre o estudante e o compositor “célebre”, não existem mais seres humanos compositores do passado, existem apenas partituras. Por mais que se possa estudar a vida dos antigos autores, a visão convencional da história da música paradoxalmente contribui para sua coisificação ou desumanização, reduzindo o homem/compositor a um conjunto de informações, em geral, para esses mesmos alunos, entediantes.

Maria Elisabeth LUCAS (1998: 70), ao discorrer sobre as “Histórias da Música Brasileira”, acrescenta “*que, se por um lado são úteis, por outro, sem dúvida, são as grandes responsáveis pela disseminação de um modelo positivista de concepção histórica e musicológica.*” Talvez nem seja o caso de atribuir a maior parte dessa responsabilidade aos compêndios de história da música, uma vez que essa distância mítica foi construída ao longo de muito tempo e permeia os mais variados setores da prática musical no Ocidente, mas o material didático é, certamente, uma das fontes desse fenômeno. Por isso, deixar aos compêndios didáticos e antologias toda a responsabilidade do ensino é aceitar acriticamente as visões que deles emanam, cujas conseqüências podem ser bastante problemáticas.

A questão vai se tornando mais séria, na medida em que percebemos que o modelo opressivo da história da música convencional é parte de um sistema opressor bem maior, que coloca o ser humano como mero servidor do Estado, das leis e da economia. A Universidade, que outrora estava destinada a preparar o ser humano para viver dignamente e em sociedade, passou a preparar os jovens quase exclusivamente para exercerem uma profissão, ou seja, para ingressarem na economia. E o ensino da música, que outrora visava proporcionar o contato do ser humano com a beleza, a diversidade, o divertimento, o encantamento, o sagrado, etc., tende na atualidade a ser uma atividade profissional como qualquer outra, destinada a abastecer orquestras, teatros, bares, igrejas e mesmo escolas. A dessacralização da música é, ao meu ver, um dos pólos dessa dualidade, correspondendo à “ateização” ou ao outro lado da moeda da excessiva divinização ou mitificação difundidas, entre outros, pela história da música. Nesse sentido, **SCHROEDER (2004) considera relevante qualquer atitude desmistificadora das visões acerca do músico, que podemos estender na direção de uma desmistificação dessa associação dos compositores a divindades distantes do músico comum:**

“Considero um dos papéis fundamentais da educação musical lutar pela desmistificação desses conceitos que envolvem o músico e a música. E isso não poderá ser feito, no meu entender, pela adoção de perspectivas teóricas e procedimentos práticos que os reforcem. Cabe, então, aos educadores “filtrar” as teorias metodológicas das quais se apropriam, tentando aproveitar-lhes os pontos positivos e evitando endossar os seus preconceitos que, ademais, geralmente são resquícios de um pensamento educacional ainda muito atrelado às ciências naturais.” (SCHROEDER, 2004: 1009).

Há, no entanto, propostas para a mudança desse panorama. TRAMONTINA (s.d.: 19) assinala, entre outros, que “*a graduação americana definiu a subordinação da pedagogia e do conteúdo historiográfico*

à realidade profissional dos estudos performáticos, tida como sua linha mestra, assumindo formalmente as conquistas e reveses decorrentes desta postura”. Poder-se-ia até questionar o significado ou eficácia dessa opção, mas o interesse desse fato é a existência em si da proposta, que contrasta com a passividade com a qual nos defrontamos com essas questões no Brasil. Uma das sugestões de Wright para esse quadro causa especial interesse:

“Duas são as abordagens para manter o interesse dos compositores (grupo B) pelo conteúdo das classes: demonstrar, sob o olhar da análise musical, as analogias entre as práticas composicionais antigas e as do século XX e XXI (a isoritmia em Machaut e o minimalismo de Steve Reich, por exemplo), e um trabalho final em que é requerida do aluno a composição de uma pequena obra utilizando determinadas técnicas presentes em certos compositores de outrora (contraponto palestriniano, cadência de Landini, etc.)” (TRAMONTINA, s.d: 12).

2. Uma experiência: do livro ao estudante

Em 2009 iniciei mudanças na maneira de ministrar as disciplinas do núcleo de História da Música do Instituto de Artes da Unesp (São Paulo - SP), instituição na qual exerço essa função desde 1994. Até o final de 2008 minhas aulas eram predominantemente expositivas, com a recitação de informações originárias na bibliografia adotada, seguida de exemplos musicais, sem discussão, em salas de até 90 alunos, organizadas na forma palco/platéia. Em outras palavras, tratava-se de uma espécie de espetáculo religioso, no qual as grandes celebridades eram apresentadas aos alunos como divindades, por uma espécie de sacerdote/musicólogo, que esperava deles admiração, temor e submissão. Ao final do curso, obviamente uma ou mais provas eram aplicadas para testar a assimilação das informações canônicas, em uma manifestação típica do conceito de “educação bancária” de Paulo Freire: o professor deposita seu conhecimento no aluno e, ao final do ano, avalia seus rendimentos.

Minhas mudanças incluíram, inicialmente, a progressiva alteração na forma de transmissão de informações, transitando das aulas meramente expositivas para diferentes relações com o conhecimento, desde a leitura e discussão de textos até a aplicação em sala de dinâmicas e exercícios representativos. O aumento da conversa entre todos e a utilização da formação em roda das cadeiras (somente a partir de 2011) foram fatores técnicos que produziram transformações significativas no resultado dos cursos: alunos que raramente se manifestavam em discussões, na formação palco/platéia, passaram a falar com frequência nas discussões em roda. Mas as principais mudanças referem-se à adoção de um projeto de pesquisa comum a todo o grupo e de uma atitude também comum às aulas e à realização do projeto: tentar saber, a todo momento, em quais aspectos a abordagem dos assuntos na aula enriquece a nossa vida (dos estudantes, da instituição e do próprio professor), sejam quais forem os assuntos, seus repertórios, seus lugares de origem e seus períodos históricos.

Assim, em temas aparentemente distantes, como a música na Roma Antiga, as canções trovadorescas, o madrigal renascentista e outros, procurávamos saber, coletivamente, o que seria possível aprender e aplicar no presente, a partir do contato com essa experiência do passado. Qualquer tema foi se mostrando potencialmente rico para permitir o contato entre o fato histórico e a necessidade do passado, rompendo a visão dualista que aparece nos consolidados padrões metodológicos que orientam a construção e transmissão convencional da história da música. A maior parte das correlações era proposta e avaliada pelos estudantes, surgindo, muitas vezes, questões nunca antes imaginadas pelo professor. Ao unir elementos da

história com fatores de sua própria vivência musical, o estudante foi percebendo pontos em comum entre ambas e, progressivamente, rompendo a dualidade geradora do “endeusamento” e da indiferença em relação à humanidade dos músicos do passado. A partir disso ficou claro que não é preciso lutar exclusivamente por amplas mudanças na elaboração dos compêndios de história da música - embora isso realmente possa contribuir para a melhoria do ensino dessa matéria -, mas que uma utilização não-convencional desses mesmos compêndios, visando o desenvolvimento humano dos alunos, gera resultados completamente diferentes.

A partir dessa proposta de interação entre o passado histórico e o presente dos estudantes iniciei a aplicação, já em 2009, de um projeto coletivo destinado a produzir áudios e vídeos que, mesmo baseados no repertório e nas informações convencionais sobre história da música, deveriam ser criativos e não-acadêmicos, além de ser dirigidos a um público menor de 18 anos e de origem popular, ou seja, não constituído de adultos e não representantes da elite (grupos para os quais normalmente já são dirigidas as ações acadêmicas envolvendo esse repertório). O foco da proposta varia de um curso para o outro, porém adota a perspectiva inversa àquela praticada por Craig Wright (TRAMONTINA s.d.: 12), que solicita aos seus alunos a composição de obras baseadas nos estilos antigos. Nos cursos de Instrumento e Canto propus a elaboração de uma apresentação musical, nas quais as obras antigas deveriam ser arranjadas ou modificadas pelo uso de linguagens e instrumentos musicais do presente; nos cursos de Composição e Regência propus a elaboração e apresentação de composições dos próprios estudantes que integrassem a música antiga a linguagens musicais mais amplamente conhecidas na atualidade pelo público-alvo; e nos cursos de Licenciatura em Música propus aos estudantes a elaboração de uma aula em formato criativo, que envolvesse essa integração entre o passado e a contemporaneidade.

Cerca de 30 trabalhos desse tipo foram produzidos a cada ano, estando mais 30 em elaboração neste ano de 2011. O desafio assumido pelos estudantes gerou os áudios e vídeos mais inusitados que circularam nessa disciplina, alguns deles postados na internet por seus próprios autores. Foram realizadas misturas de linguagens antigas com rap, pagode, canção, MPB, sertanejo, jazz e muitas outras, sendo freqüentes as encenações de episódios baseados em formatos de filmes ou programas de TV normalmente assistidos pelo público menor de 18 anos. Como exemplo, podemos citar o vídeo *Da Grécia ao Renascimento* (YOUTUBE), um fragmento de quatro minutos e meio de um dos dez trabalhos (com tempo total de trinta minutos) elaborados por grupos de uma classe de história da música que reuniu o primeiro ano dos cursos de Composição, Regência e Licenciatura em Educação Musical (com cerca de 40 alunos), que mesclou a composição com o aspecto didático do trabalho. O conteúdo ministrado durante o ano e expresso no título desse vídeo abarcava cerca de 2 mil anos, da Antiguidade Clássica ao final do século XVI, justamente o período apontado por Craig Wright (TRAMONTINA, s.d.: 11) como o responsável pela maior “ojeriza” por parte dos estudantes.

Na orientação desses trabalhos, mas durante o próprio curso, o interesse não foi apenas o mero contato com a prática e produção musical do passado, mas sobretudo com a dimensão humana da prática musical. Dimensão humana e não apenas social, uma vez que, ao falarmos em sociedade, não estamos abordando necessariamente os aspectos individuais que estão envolvidos na maior partes das decisões que os estudantes tomam em suas atividades musicais. Passo a entender, portanto, a história da música não apenas como um conjunto de conteúdos a serem assimilados pelos estudantes, mas também como uma oportunidade para trabalhar o desenvolvimento de aspectos humanos e da própria vida a partir desse tipo de estudo, ou seja, a partir dos meios dos quais disponho na atuação profissional pela qual optei.

3. Concluindo? Não, talvez apenas começando

A partir dessa experiência, imagino que seria possível trabalhar o desenvolvimento dos aspectos humanos dos estudantes a partir de qualquer conteúdo, como odontologia, arquitetura, química, biologia, física, etc., desde que haja interesse e criatividade nessa direção. E, finalmente, imagino que a formação de alunos que vivenciem esse tipo de abordagem possa permitir a colocação na sociedade (ou “no mercado”), de profissionais que também cuidem de aspectos humanos de seu público, além dos aspectos meramente técnicos. Assim, passamos a ter não apenas músicos que cuidam da música, dentistas que cuidam de dentes e arquitetos que cuidam de prédios, mas músicos que cuidam de pessoas através da música, dentistas que cuidam de pessoas através do tratamento de seus dentes e arquitetos que cuidem de pessoas através de projetos arquitetônicos. Cuidam, portanto, de pessoas e não apenas de objetos, de idéias, de instituições e de governos, uma vez que todo esforço despendido nessa direção nem sempre chega a quem deveria chegar: o ser humano.

Pode-se dizer que nosso interesse nestas propostas transitou de uma perspectiva dualista para a busca de integrações, das respostas do material didático para as questões dos alunos. Mas transitou, sobretudo, da tentativa rígida de definir o que uma disciplina acadêmica “é” para “o que ela também poderia ser”. Nenhum dicionário ou enciclopédia inclui, entre os focos da história da música, o desenvolvimento de aspectos humanos dos alunos, como seu encorajamento ou empoderamento diante dos desafios da vida. Não da carreira, mas da vida. A consideração do que esta disciplina “também poderia ser” permitiu abri-la para a realidade dos seus maiores destinatários ou interessados, ou seja: os estudantes.

Referências

LUCAS, Maria Elisabeth. Perspectivas da pesquisa musicológica na América Latina: o caso brasileiro SIMPÓSIO LATINOAMERICANO DE MUSICOLOGIA, I, Curitiba, 1997. *Anais*. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1998. p.69-74.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A educação musical frente aos mitos que envolvem o músico. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, XIII, 2004, Rio de Janeiro. *Anais*. Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música/Centro Universitário, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Associação Brasileira de Educação Musical, 2004. p.1001-1009.

TRAMONTINA, Leonardo Salomon Soares. Uma análise crítica do ensino de história da música na graduação norte-americana e suas possíveis contribuições à academia brasileira. Disponível em: <http://stoa.usp.br/leonardosalomon/files/1558/8597/UMA+VIS%C3%83O+CR%C3%8DTICA+DO+ENSINO+DE+HIST%C3%93RIA+DA+M%C3%9ASICA+NA+GRADUA%C3%87%C3%83O+NORTE+AMERICANA+E+SUA+POSS%C3%8DVEIS+CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES+%C3%80+ACADEMIA+BRASILEIRA.pdf>. Acesso em 2 abr. 2011.

YOUTUBE. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=6bpigTM_zKY>. Acessado em 02/04/2011. *Da Grécia ao Renascimento*; fragmento de trabalho de conclusão da disciplina História da Música Brasileira no Instituto de Artes da UNESP, por Alex Kantokowicz Buck, Rodrigo Reis Rodrigues, Ilya da Fonseca Amarante e Alisson Antonio Amador; participação especial de Claudionor de Lima e James Calegari. Dur: 4m37s.