TRADIÇÃO/CONTRADIÇÃO NA PRÁTICA MUSICAL DE UMA ESCOLA FORMADORA DE PROFESSORES

Rosa Fuks*

Analisar a escola normal como instituição é desafiar um preconceito que está muito comprometido com a própria História do Brasil. Trata-se de identificar uma dupla discriminação: de classe social — a escola normal foi criada, no País, com uma intenção popular; e de gênero — levantar os percalços da profissionalização feminina —, já que é impossível analisar a evolução desta escola dissociando-a do trabalho da mulher. Como se terá desdobrado este comprometimento?

Sabe-se que, desde o início da nossa expansão escolar, foram desenvolvidos no País dois sistemas educacionais paralelos: um, do qual constava o curso secundário, que dava acesso às Universidades, reservado aos poderosos; e outro, que era composto pelas escolas normais e cursos profissionalizantes, destinado ao povo (TEIXEIRA, 1962). Os dois eram separados, o que garantia quase exclusivamente às elites o ingresso na Universidade.

Com a criação da escola normal (1835), abriu-se a possibilidade de profissionalização feminina, que resultaria na fixação da mulher no magistério. Entretanto, esta evolução ocorreu invariavelmente à luz de inúmeras dificuldades. A sociedade discriminava as moças que estudavam nesta escola considerando-as de moral duvidosa (NOVAES, 1986); conseqüentemente, era maior a freqüência de homens que de mulheres. O descrédito sofrido pelo magistério era tamanho que, a escola normal era freqüentada principalmente, por órfãs que, tendo dezoito anos completos, não se casavam nem se empregavam para serviços domésticos (AZEVEDO, 1944). Só mais tarde, no final do século XIX, a instituição seria freqüentada pelas filhas das famílias abastadas, que a procurariam a fim de continuar os seus estudos. Mais tarde, ainda, o magistério passaria a ser encarado como uma ocupação essencialmente feminina, prolonga-

* Mestre em Educação Musical pelo Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão do Conservatório Brasileiro de Música; Professora de História da Educação Musical no Curso de Mestrado do Conservatório Brasileiro de Música

mento das atividades do lar (a "tia"), e como a única profissão socialmente aceita para a mulher. Se considerarmos que durante muitos anos o magistério representou a possibilidade da mulher fugir da rotina doméstica, pode-se avaliar a sua íntima relação com essa escola formadora de professores. E, ainda, como a escola normal acabaria por se tornar uma instituição predominantemente feminina e freqüentada principalmente por moças egressas da classe social menos favorecida (situação atual), esta escola pode ser entendida como aquela que concretiza duplo preconceito: o social e o de gênero. Preconceitos que foram de tal forma introjetados, que, apesar da entrada maciça da mulher no mercado de trabalho no final dos anos 50, ela ainda hoje continua procurando profissões ligadas ao magistério, mesmo que em níveis superiores (LEWIN, 1980).

Durante a pesquisa nos defrontamos com esse quadro, que também se manifesta através da ausência de trabalhos acerca desta escola, posto que poucos foram os educadores que a analisaram. E o silêncio ainda se torna mais intenso quando o que se procura diz respeito a uma forma de expressão que, acompanhando inseparavelmente esta escola desde a sua introdução no Brasil, representou durante muitos anos o papel de voz da instituição — a prática musical da escola normal, ou melhor, o seu canto. Falar dessa escola e, em particular, da sua música, significa quebrar este silêncio preconceituoso e pressupõe situar-se num determinado lugar que possibilite enxergar a instituição através dos seus mecanismos de transformação e de preservação da sua tradição. Que lugar é este?

Do lugar ocupado pelo arte-educador na escola, torna-se difícil visualisar a complexidade da prática musical que aí se desenrola. Geralmente, para este professor — preocupado com a qualidade musical do seu trabalho — esta prática apresenta-se como paradoxal: há incentivo ao canto, mas não lhe são dados cuidados musicais, apesar da existência na escola de um corpo de professores de música. O pesquisador, descomprometido com a pedagogia institucional, encontra-se, contudo, em posição que lhe permite entender este fazer musical contraditório, transformando-o, mesmo, na matéria-prima do seu estudo. Que fazer musical é esse? Por que se mostra, numa primeira leitura, tão contraditório? E, ainda, quais são os seus componentes?

A atual prática musical da nossa escola normal pública é um complexo no qual coexistem várias metodologias que representam os diversos tempos da história da nossa educação musical. Nesta convivência do novo com a tradição encontram-se: um repertório de hinos cívico-escolares, geralmente executado nas datas comemorativas; uma série de cânticos que introduzem as diversas atividades de um dia letivo, os quais, pelo seu caráter diretivo, foram por nós denominados de musiquinhas de comando; e o que a escola chama de criatividade, ou, melhor, a pró-criatividade. Esta apresenta duas maneiras distintas

de trabalhar a música: a primeira é caracterizada pelo "laissez-faire", já que consta de atividades totalmente improvisadas, e a segunda pela criação de letras com sentido de comando, para serem adaptadas a melodias do nosso folclore. ALém destas formas cantadas, a prática musical da escola possui, ainda, uma modalidade mais recente de se dar aula de música: apesar de não entoar o canto, continua girando ao seu redor, ao falar dele com saudades e ao ensiná-lo de maneira dissertada. Neste emaranhado musical, caracterizado pelo seu aspecto de comando, o civismo e a pró-criatividade convivem intimamente, através da presença e da ausência do canto. A mistura se evidencia, mediante duas práticas musicais dominantes no momento contemporâneo desta escola: a prática disciplinadora (herança cívica do modernismo dos anos 20) e a prática da pró-criatividade (herança dos movimentos contraculturais dos anos 60). De maneira amalgamada, ambas preenchem de sons e de silêncios a convivência entre o novo e a tradição. Trata-se de um fazer musical híbrido, já que os mesmos professores exercitam, alternada ou simultaneamente, as duas práticas musicais.

As contradições deste todo podem ser melhor entendidas através de uma reflexão acerca das musiquinhas de comando — modelo exemplar comum a todas as outras formas de música desta trama institucional. As peças expressam muito bem estas tensões, pois a linearidade da sua construção musical dificulta a visão da complexidade do papel que exercem na escola. Realmente, a simplicidade da sua gramática musical serve para camuflar a sua função de comando, o que possibilita analisá-las como um tipo de música ideológica, a qual, segundo Adorno (1980), é aquela que apresenta contradições "entre a determinação essencial e a sua função"(id., p. 259). Esta maneira disfarçada de comandar, visualizada graças ao lugar de onde observamos a escola, clarificou o papel da música no contexto e possibilistou, também, que a escola fosse se revelando como uma instituição disciplinar. Ao fazer-se tal afirmativa, atinge-se a essência da instituição, que se caracteriza por uma identidade que vem suportando as transformações que ocorrem no seu interior desde o seu surgimento. Isto indica, como caminho a ser seguido, a conveniência de analisar esta escola através de uma perspectiva histórica. Entretanto, não por intermédio de uma história construída mediante fatos considerados como importantes ou voltada para alguns vultos célebres — uma história historizante — mas através daquela que se preocupa em tecer as redes de relações das quais estes fatos ou personagens, não de forma prioritária mas como peças de uma engrenagem mais ampla, também fazem parte. Esta forma de se pensar o objeto pressupõe uma história que, desnaturalizando o que a ideologia burguesa considera como natural, possibilita entender o engendramento dos personagens, o estabelecimento dos valores e conceitos acreditados como definitivos com os quais a escola normal é freqüentemente identificada, tais como maternidade, infância, educação

e outros. Mediante essa concepção histórica, os valores e conceitos são submetidos a experiência do limite ou da ruptura, a qual vem demonstrar que eles não são naturais, mas historicamente produzidos (ARIÈS, 1986).

A partir da revolução burguesa, momento no qual a sociedade se reorganizaria, foi criado um tipo de escola que se caracterizaria principalmente pelo uso da disciplina. Essa nova escola trazia no seu bojo traços herdados do passado, a disciplina monástica medieval, que se cruzariam com os que estavam então sendo criados, resultando no modelo escolar que persiste até hoje. Na evolução deste modelo tem papel prioritário a escola normal — escola de fazer escola — que acabaria por se tornar a instituição responsável pela produção e preservação da escola burguesa. A procura inicial do entendimento da escola foi enriquecida através do pensamento de Foucault (1986), que tem o mérito de haver explicitado o modelo da instituição disciplinar burguesa ao afirmar que esta nova forma de poder se manifestava não mais a partir de um ponto central, mas como uma rede de poderes da qual todos participam. Um poder que se realiza na maneira como são distribuídos os corpos no espaço e no tempo, um "biopoder" que produz o que comanda.

A nossa escola normal pública, como todas as outras instituições escolares, integra este sistema disciplinar utilizando uma estratégia de poder sem estrategista, já que a ordem que nela reina se ramifica por toda a escola. Trata-se de uma trama que entrelaça a instituição como um todo e da qual toda a sua comunidade participa numa relação de poder. Entretanto, este poder tem pudor em se mostrar, podendo-se até mesmo falar em um poder-pudor que disfarça o comando da escola. É nesse contexto que a música tem papel de destaque, pois o poder-pudor se manifesta, sobretudo, através das musiquinhas de comando que buscam disfarçar o controle institucional através do canto. Apresenta-se, também, por intermédio dos diminutivos que, numa tentativa de suavisar o comando, são usados fartamente por toda a comunidade escolar ao falar com ou sobre a criança. Isto resulta numa infantilização deste discurso, verdadeiro tatibitate institucional, que garante à escola o seu poder de produção da infância que, ali, ela comanda.

Analisar o papel da música no processo é muito expressivo, desde que se estabelece uma dialética entre o tempo musical e o tempo — elemento de controle desta instituição disciplinar. Nessa economia de tempo, a escola ainda busca reforço através de um outro elemento controlador que associa ao canto disciplinador, o gesto, pois, no emprego do corpo a serviço de um tempo integralmente útil, o mínimo gesto é importante (FOUCAULT, 1987). Não se trata de um acompanhamento do canto com gestos, nem de uma utilização do corpo ao som da música, mas de uma sinalização feita com as mãos que, sem nenhum desvio do convencional, desenham no ar a letra da música. A futura pro-

fessora primária[1] é, geralmente, preparada para o magistério através desta pedagogia impregnada de poder-pudor, que a habilitará a disfarçar o seu comando através do canto. Entretanto, vale ressaltar que não estamos nos referindo, unicamente, à preparação musical da professoranda, mas a uma utilização generalizada da música, feita por toda a escola normal que, desta forma, encontra nos recursos musicais que emprega, indiscriminadamente, um meio de atingir algo extra-musical.

A partir deste entendimento da escola normal como instituição disciplinar foi-se clarificando a função da sua música, que se mostra contraditória a qualquer observação. Entretanto, não se trata, como parecia ao arte-educador, de uma prática unicamente paradoxal, posto que, para o olhar esmiuçador do pesquisador, ela se torna inteligível.

Nas metodologias musicais que estamos analisando existe uma lógica de funcionamento que lhes garante uma coerência interna à prática musical como um todo e, por sua vez, através da sua função equilibradora, a integra à instituição. Essa lógica é a da circularidade, é uma "tautológica". Entretanto, neste caso específico, trata-se de uma tautologia em espiral, onde o princípio de circularidade não impede um processo de evolução. A comunidade escolar, contudo, desconhecendo provavelmente, o sentido evolutivo desta lógica circular, acentua as diferenças existentes entre os seus diversos grupos de alunos e professores, apresentando-se intensamente contraditória. É como se houvesse entre eles, um acordo não-dito de aparentar uma escola que, através destas tensões, se mostrasse aberta às diferenças e às mudanças. Mudanças que vêm ocorrendo ao longo dos anos, como pode ser verificado através da análise de três situações rotineiras à instituição que, com a aparência de círculos viciosos, já que são mantenedoras da tradição escolar, vêm, no entanto, se transformando em conseqüência das interferências de elementos novos. Principalmente por intermédio da última destas circularidades — a temporal — evidencia-se o caráter evolutivo desta escola.

Inicialmente, é preciso refletir sobre a preparação musical da futura professora e as suas conseqüências, já que a prática musical da escola normal reforça o primeiro contato que, em criança, ela deve ter tido com o canto escolar diretivo. Este processo se concretizará quando, diplomada e atuando em classes infantis, executar com os seus alunos este mesmo tipo de comando cantado, o que indica um círculo musical vicioso. No entanto, esta situação pedagógica foi sendo modificada à medida em que o canto foi diminuindo nas aulas de música desta escola. Frustraram-se as professorandas que ingressavam com grande expectativa em relação às suas aulas de música: tinham aprendido que só se-

[1] A escola normal é uma instituição mista, mas predominantemente feminina. Por esta razão ao nos referirmos aos seus alunos, usaremos o gênero feminino.

riam boas professoras se dominassem um repertório de musiquinhas de comando que lhes possibilitasse introduzir as várias atividades letivas. Em compensação, encontra-se nesta escola uma prática musical que, não possuindo local nem horário estabelecido, ocorre nela toda, atingindo amplamente a sua comunidade. Trata-se de uma forma de transmissão oral (de ouvido) das musiquinhas de comando, que vem sendo difundida por professores, alunos e por todos aqueles que, conhecendo o repertório, ensinam a quem deseja aprendê-lo. E essa prática musical atendeu à demanda das professorandas, integrando-as à instituição.

É oportuno refletir sobre este movimento circular — mantenedor do equilíbrio da escola — que produz o material procurado pelas normalistas e, ao mesmo tempo, também acoberta a ausência do canto, cada vez mais notória nas aulas de música. Portanto, o círculo musical vicioso inicial foi cortado por este novo, ou seja, pela diminuição do canto, que passou a conviver com as musiquinhas de comando — tradição da escola — podendo-se entender esta coexistência como uma circularidade musical equilibradora da relação canto/silêncio.

Na coexistência que se estabelece entre os professores e as futuras professoras, merece destaque a relação deste segundo grupo com um determinado tipo de professor que também foi normalista e que, retornando a esta escola, mantém acesa, atraves da sua prática pedagógica, a chama da tradição escolar. Este é o modelo ideal de professor que as professorandas procuram imitar, pois, em sua grande maioria não mais desejam ser professoras primárias e, sim, dar aulas no 2º grau. No entanto, continuam afluindo em grande quantidade a esta escola, pois ela as profissionaliza, possibilitando-lhes dar aulas enquanto cursarem alguma faculdade que lhes abrirá as portas para o magistério em outros níveis. Este ideal torna possível que se estabeleça entre os professores e a maioria das normalistas uma relação que pode ser entendida como uma circularidade pedagógico-idealizada. Esta situação contemporânea foi surgindo através das interferências que a instituição veio sofrendo em conseqüência das transformações sociais que ocorreram no Brasil, principalmente as que dizem respeito à mulher.

A rejeição, pela mulher, da profissão de professor primário, representa resposta feminista à situação que a submetia a uma atividade portadora de uma tradição de sujeição sócio-sexual. Representa, ainda, uma revolução profissional e, pela conotação maternal que sempre foi associada a essa profissão, envolve igualmente uma revolução sexual. Tudo isto seria expresso através do relacionamento feminino com a escola normal que, a partir destas mudanças, deixaria de representar aquele papel de única possibilidade de realização profissional, passando a ser usada numa estratégia de vida que a transforma numa passagem para a verdadeira profissão de normalista. Portanto, ao falar de uma

circularidade pedagógico-idealizada, devemos situá-la no seu tempo, procurando entendê-la em função das transformações históricas do contexto sócio-cultural no qual a escola normal pública está inserida. Esta localização nos remete à circularidade temporal, por intermédio da qual se pode analisar a relação da instituição escola normal com o que está à sua volta, enfatizando a coerência da sua prática musical com os principais acontecimentos da história da nossa educação musical, da história da educação brasileira e da própria história do País.

A escola — instituição sabidamente tradicional — possui um mecanismo de absorção e reprodução do novo, que utiliza sempre que se sente ameaçada por ele. Este dinamismo, entretanto, além de defendê-la, a enriquece, pois ao absorver o novo com o intuito de diluir a sua potência problematizadora, a instituição sofre transformações, dado que, na reprodução, aparecem traços daquilo que ela absorveu. Isto vem garantindo a esta escola a sua afinação com os principais acontecimentos do País e se concretiza através da convivência que nele se estabelece entre a tradição e o novo. O movimento não é percebido por quem se encontra na escola: o problematizador, antes de penetrar a instituição, já foi recuperado.

Para o pesquisador, este dinamismo se revela no decorrer do seu trabalho. Inicialmente, ao se defrontar com a escassez de escritos sobre esta escola e em particular sobre a sua música, o silêncio parecia acentuar a sua imagem como a de uma instituição estática e alheia aos acontecimentos brasileiros. Mas, as ausências fizeram com que fossem buscadas e encontradas informações sobre o objeto nos diversos níveis sócio-culturais do País, as quais atestariam o seu dinamismo e a sua coerência com o que rodeia, acentuando ainda mais o fato de tão poucos educadores haverem refletido sobre esta escola formadora de professores.

A identificação de um dinamismo que confirma a coexistência de vários tempos na prática musical da escola aponta, como caminho a ser trilhado, realizar-se uma leitura histórica da instituição, focalizando, especialmente, o seu fazer musical. A fim de percorrer o processo de mudança ora atravessado pela música praticada nesta escola, impõe-se, de outra parte, a definição de marcos históricos que periodizem a evolução. Através da análise dos dados, evidenciou-se um ritmo de transformações que encontra dois grandes momentos de ruptura: o modernismo dos anos 20 e a criatividade emergente dos movimentos contraculturais dos anos 60, que devem ser analisados através da relação que cada um deles manteve com a escola normal. Vale ressaltar que, na ênfase dada aos dois momentos, a preocupação é bem menos a de determinar fatos decisivos a seu respeito e bem mais a de caracterizá-los em função da mentalidade que os produziu. Isto se evidencia na maneira como se daria o encontro da escola com cada um destes movimentos, quando, ao sentir-se ameaçada,

teria acionado o seu mecanismo de absorção e reprodução destes problematizadores. A partir de então, os frutos deste dinamismo passariam a integrar a escola sob a forma de duas metodologias musicais — o canto orfeônico e a pró-criatividade — expressando muito bem a mentalidade dentro da qual foram gerados.

O modernismo, concretização artístico-doutrinária do pensamento nacionalista, entraria para a escola normal pública através de uma prática musical cívico-disciplinadora — o canto orfeônico — onde o aspecto disciplinar da instituição estaria diretamente comprometido com o poder de controle das grandes concentrações orfeônicas. Por outro lado, o pensamento libertário de pós-guerra se caracterizaria, a partir dos anos 50, por um ímpeto crítico que ensejaria uma série de mudanças. Estas iriam interferir decisivamente na maneira de ver, ouvir e fazer arte e acabariam por atingir a prática orfeônica, cujo poder se dissolveria sob o impacto da mentalidade contracultural. O canto ufanista que, na passagem do modernismo para a criatividade, foi-se enfraquecendo, cederia então lugar a uma prática musicalmente silenciosa, que seria institucionalizada em forma de pró-criatividade onde, aparente paradoxo, a ausência do canto iria compor uma nova cena musical. Como foram ocorrendo estas mudanças? De que maneira a escola normal, que desde os seus primórdios no Brasil se expressara através do canto, iria adaptar-se a essa diminuição?

Antes de responder a estas perguntas, relacionadas ao início do silêncio musical na escola normal pública, vale analisar rapidamente o papel que o modernismo representaria na evolução do ensino musical. Embora voltado às questões ligadas às artes plásticas e à literatura, o modernismo imprimiu a sua marca na educação, através da ênfase que deu à música. Após a Semana de Arte Moderna (1922), os seus idealizadores passariam a se dedicar também ao ensaio e à crítica. Criaram as revistas Klaxon e Ariel; na segunda, por ele dirigida, Antônio Sá Pereira expressaria as suas preocupações com a formação e a preparação do futuro músico. O interesse dos modernistas pela educação musical seria ampliado nos anos 30, quando Antônio Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli Mignone, através da iniciação musical, desenvolveriam, no Conservatório Brasileiro de Música e mais tarde no Instituto Nacional de Música, um trabalho destinado a musicalizar o futuro estudante de música. Doutra parte, por intermédio do canto orfeônico, Heitor Villa-Lobos se proporia a musicalizar toda a nossa escola pública. A convivência das duas metodologias, executadas por três músicos modernistas, ressoaria até a metade dos anos 40 com a sua efervescência. Acreditamos que foi a preocupação modernista com a educação que teria amedrontado a escola, fazendo-a acionar o seu mecanismo de absorção e reprodução do novo problematizador. Podemos, portanto, situar a ação de Sá Pereira, Liddy Mignone e Villa-Lobos como limítrofe da passagem do discurso modernista do nível estético para o estético-educacional.

Ao refazermos a caminhada da educação musical brasileira desse período e deparar com o seu brilho, surgem algumas questões diretamente relacionadas ao professor de música na escola normal pública. Quem era esse professor que se via obrigado a preparar e a participar das gigantescas concentrações orfeônicas? Qual a sua formação? E, ainda, como participava deste cantar contínuo e ufanista que objetivava desenvolver principalmente o civismo e a disciplina?

Com o propósito de que todos os alunos da escola pública cantassem e, considerando o reduzido número de professores de música, Villa-Lobos e a SEMA[2] buscaram soluções emergenciais, através da criação dos Cursos Rápidos. Ministrados durante as férias, em quase todas as capitais do País, reuniam, geralmente, professores egressos da escola normal, que, possuindo algum conhecimento musical, participavam como alunos. Ao término, eram considerados aptos para dar aulas da disciplina. Considerando a fragilidade dos ensinamentos recebidos, aqueles que os cursavam continuariam necessitando de uma constante realimentação musical, que lhes seria proporcionada pela SEMA. Estabeleceu-se entre essa instituição, tendo Villa-Lobos como seu primeiro diretor, e os professores que haviam freqüentado estes cursos (a maioria da categoria) uma relação que pode ser definida como de complementação pedagógica. Levando-se em conta o papel desempenhado pelo canto orfeônico no regime político do país, pode-se ampliar esta relação para político-pedagógica. A atuação deste professor de música continuaria inalterada até que o canto orfeônico, que nos anos 30 e parte dos 40 se exacerbara patrioticamente, foi-se tornando menos intenso em virtude das mudanças político-culturais que ocorreriam no Brasil, atingindo a prática musical da escola normal, sempre coerente com o contexto social mais amplo.

Com a saída de Villa-Lobos da SEMA e o fim do Estado Novo, a SEMA tornar-se-ia menos rígida em relação à orientação que dava aos professores de música e a maioria, sem realimentação diretiva, não saberia o que ensinar. Pouco a pouco, as escolas foram calando o seu canto. O silêncio musical também expressava o término do modernismo cujo brilho se extinguia no momento em que o mundo artístico já se preparava para um outro movimento de ruptura estética: a criatividade emergente da contracultura.

Há controvérsias sobre o encontro do canto orfeônico com a criatividade. Acredita-se que ele tenha se constituído num verdadeiro choque, já que se tratava de duas metodologias genuinamente antagônicas. Talvez a colisão tenha sido atenuada pelo fato de o canto orfeônico já se encontrar desgastado, e,

[2] A SEMA — Superintendência de Educação Musical e Artística — foi criada, em 1932, por Anísio Teixeira, então Secretário da Educação da Prefeitura do Distrito Federal, para que Villa-Lobos executasse o projeto orfeônico que havia iniciado em São Paulo no final de 1930.

principalmente, porque a maioria dos professores de música, ou, melhor, aqueles que tiveram uma formação incipiente, se tivesse identificado com este novo que, através da liberdade que apregoava, se prestava para acobertar a ausência de conhecimentos específicos. De concreto, sabe-se que esta maioria, por tudo isto e também para aparentar uma certa "modernidade", acabaria por se integrar à criatividade, que dessa forma iria entrando, paulatinamente, para a escola normal pública. Nascia, portanto, uma metodologia musical — a pró-criatividade — que, em sua oposição ao canto orfeônico, evitava cantar, mas acabaria por dividir, com os resquícios orfeônicos, o cenário musical desta escola.

Torna-se indispensável acentuar que estes professores de música foram sendo influenciados pelas mudanças que então estavam ocorrendo no País e que se concretizaram, no que diz respeito ao ensino das artes, na ação da Escolinha de Arte do Brasil e do Centro de Estudos e Pesquisas do Conservatório de Música. Dentro da mentalidade utópico-libertária de pós II Guerra Mundial, quando se questionava o instituído e a palavra de ordem era experimentar, estes dois polos irradiadores da filosofia da arte-educação se preocupariam com a modernização do ensino das artes, dedicando-se também à preparação dos professores. Desde 1948, no Rio de Janeiro, a Escolinha de Arte do Brasil, embasada no pensamento de Herbert Read, desenvolveria um trabalho que abrindo campo para as experimentações, possibilitaria ampliar os limites das artes plásticas e das diferentes formas de expressão artística. No que se relaciona com o ensino da música, a criação, em 1952, do Centro de Estudos e Pesquisas intensificaria esta ação e possibilitaria que se estabelecesse entre os arte-educadores e os professores de música em geral, uma troca de influências que penetraria o ensino da música na escola normal, onde o velho e novo se defrontavam, se confrontavam e também se misturavam. Realmente, os encontros e desencontros destes professores, bem como o antagonismo que parecia caracterizá-los, acabariam por se constituir na matéria-prima deste fazer musical, que se transformava e que os integraria, cada qual no seu tempo, à pró-criatividade.

Refletindo sobre o dinamismo da escola normal que absorveu a criatividade e a reproduziu em forma de uma pró-criatividade, observa-se que os arte-educadores — agentes incentivadores deste novo — e os professores de música da escola pública — agentes motivadores desta evolução — participaram de uma trama na qual o sentido da efervescência das mudanças era dominante. Neste emaranhado sonoro, pode-se entender a Escolinha de Arte do Brasil e o Centro de Estudos e Pesquisas como instituições limítrofes do pensamento libertário na prática musical da nossa escola normal pública.

Numa análise histórica, observa-se que há um ritmo que se repete entre o surgimento de um movimento de ruptura estética, a sua absorção e reprodução pela escola normal e o instante da sua oficialização. Nota-se também que, tanto

no modernismo como na criatividade, este percurso duraria, mais ou menos dez anos. A análise se enriquece quando a preocupação se volta para a singularidade de cada um destes momentos de ruptura, produzidos por mentalidades específicas, cujas diferenças ficariam expressivamente marcadas pelos resultados deste dinamismo institucional.

A análise deste ritmo que se repete no tempo torna inteligível esta escola, que pode ser visualizada como um universo formado por uma série de circularidades em espiral, caracterizadas por sua evolução. Trata-se de um conjunto que possui uma lógica circular, cujo entendimento clarifica o papel não exclusivamente musical que a música e o seu professor aí representam. Evidencia também, através da preparação da futura professora, a função preservadora e equilibradora da música desta escola. Contudo, esta evolução, geralmente, não é enxergada, já que existe uma discriminação generalizada que atinge esta escola e acaba por se constituir num círculo vicioso preconceituoso, o qual se manifesta principalmente através das ausências. Este silêncio se revela, abertamente, através da não existência de livros, teses e trabalhos sobre o objeto; e, camufladamente, nos escritos que, por intermédio da eleição de algum vulto ou instituição considerados importantes, ignoram as relações destes com o contexto social mais amplo, enquanto afirmam estar analisando a história da nossa educação musical. Portanto, neste silêncio que circunda a escola, tornou-se necessário interpretar a positividade deste vazio, procurando chegar à essência do seu fazer musical.

Do ponto em que se divisa o objetivo pode-se finalmente verificar que, em sua evolução, não houve momentos de maior significação do que o modernismo e a criatividade. Ao ter acesso a qualquer prática musical desta escola, aparentemente, não há nessa prática nada que possa lembrar de dois momentos de tamanha força inovadora como foram aqueles dos anos 20 e 60. Concluindo a análise dos dados, emerge uma quebra de preconceitos: pode-se afirmar que o atual fazer musical da escola normal pública é, sem sombra de dúvida, uma herança modernista e uma herança da criatividade, onde de maneira misturada ou alternada soam o canto e o silêncio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIES, Philipe. *História social da criança e da família.* Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

AZEVEDO, Fernando. *A cultura brasileira.* São Paulo: Nacional, 1944.

FOUCAULT, Michel. O olho do poder. In: MACHADO, Roberto (org.). *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro: Graal, 1986. p. 209-28.

_____. *Vigiar e punir.* Petrópolis: Vozes, 1987.

LEWIN, Helena. Educação e força de trabalho feminina no Brasil. *Cadernos de Pesquisa,* São Paulo, n. 32, p. 45-49, 1980.

NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária mestra ou tia.* São Paulo: Cortez, 1986.

TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições brasileiras. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Rio de Janeiro, p. 7-27, abr./jun., 1962.