



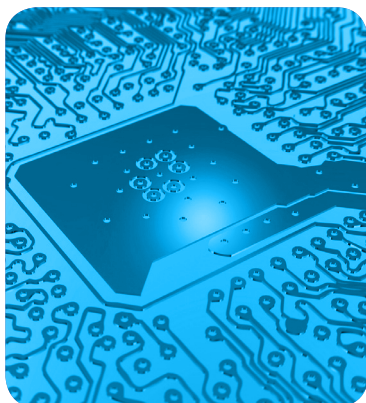
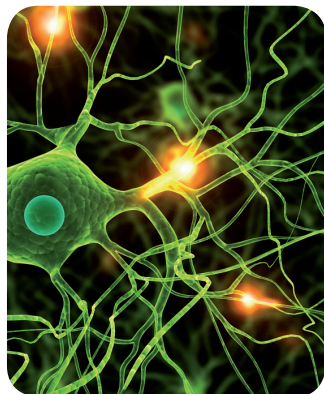
MÁSTERES de la UAM

Facultad de Filosofía
y Letras /11-12

Máster en Lenguajes
y manifestaciones
artísticas



**El orfeonismo
escolar en Brasil y su
impacto en la construc-
ción de ciudadanía**
*Jaqueline Dos Santos
Martins*



*En primer lugar, doy Gracias a Dios...
Por todo... Por la vida, por la música...
Por hacerme llegar hasta aquí...
Gracias a mis padres Celso y Rosely,
A mis hermanas Janice y Gizeli,
A mi novio Roberto... ¡Gracias!
Gracias a todos los entrevistados.
Gracias a la Dr^a Joaquina Labajo.
Y muchas gracias, Maria...*

Índice

Índice.....	3
Introducción Teórica	5
Presentación y Objeto de Estudio.....	5
Estado de la cuestión	6
Justificación.....	13
Hipótesis.....	14
Objetivos	14
Metodología	15
1. Aproximación al Movimiento Orfeonístico	19
1.1. El Canto Orfeonístico.....	19
1.2. Orfeonismo y Ciudadanía.....	20
1.2.1. Orfeonismo en Europa	21
1.2.2. Orfeonismo en América	28
1.3. Orfeonismo y Educación Musical	29
1.3.1. Los orígenes del orfeonismo escolar en Francia	30
1.3.2. Nuevos métodos para el canto colectivo escolar en Inglaterra	32
1.3.3. El canto y la educación a principios del siglo XX	34
2. La Historia del Canto Colectivo en Brasil.....	36
2.1. La actividad de los jesuitas en los siglos XVI y XVII	36
2.2. La educación y la práctica musical en los siglos XVIII y XIX.....	41
2.3. Los pioneros del orfeonismo brasileño	45
2.4. El Orfeonismo Obligatorio.....	50
3. El Proyecto del <i>Canto Orfeônico Escolar</i>	53
3.1. Heitor Villa-Lobos: Compositor, Educador y Político.....	54
3.1.1. De la infancia a la consolidación como compositor de música brasileña	54
3.1.2. El regreso a Brasil y las ideas sobre educación musical	59
3.1.3. Músico y Político en la Era Vargas	64
3.2. El Conservatorio Nacional de Canto Orfeônico.....	72
3.3. La Pedagogía del Orfeonismo Escolar	78
3.3.1. Las obras didácticas.....	79
3.3.2. La metodología del orfeonismo escolar	89
4. Orfeonismo y Educación Musical en Brasil: Experiencias y Expectativas.....	91
4.1. El orfeonismo escolar: un sistema educativo brasileño	91
4.1.1 El <i>canto orfeônico escolar</i> y la educación para la ciudadanía	91
4.1.2 Musicalizar: finalidad del <i>canto orfeônico escolar</i>	93
4.1.3. La decadencia del orfeonismo escolar	102
4.2. La Política Educativa.....	104
4.3. El legado orfeonístico.....	107
4.4. Visión de los educadores.....	110
4.4.1. Entrevistas	116
5. Conclusiones	133
6. Bibliografía.....	137
7. Anexos.....	146
7.1. Legislación	146
7.1.1. Decreto-Lei nº 4.993, de 26 de Novembro de 1942.....	146
7.1.2. Decreto-Lei nº 9.494, de 22 de Julho de 1946	147
7.2. Entrevistas	158

7.2.1. Entrevista a Augusto Guerra Vicente.....	158
7.2.2. Entrevista a David Junker.....	162
7.2.3. Entrevista a Orlando Leite.....	166
7.2.4. Entrevista a Emílio De Cesar	169
7.2.5. Entrevista a Roseane Cruzeiro	173

Introducción Teórica

Presentación y Objeto de Estudio

El canto colectivo es una de las más antiguas formas de expresión musical, pudiéndose encontrar referencias a la actividad coral en diferentes periodos de la historia de la música. El orfeonismo, considerado como canto colectivo realizado por aficionados y sin acompañamiento instrumental, es un fenómeno cultural que remonta al siglo XIX. A diferencia de los coros tradicionales, los orfeones se establecieron no solo como agrupaciones musicales, sino como importante herramienta social y educativa.

Además de colaborar en los procesos de construcción de ciudadanía e identidad nacional, el movimiento orfeonístico influyó a que varios educadores empezasen a utilizar el canto colectivo como forma de facilitar la enseñanza de música. En Brasil el compositor Heitor Villa-Lobos desempeñó un papel fundamental en ese proceso al hacerse responsable de la implantación del orfeonismo en las escuelas durante el gobierno de Getúlio Vargas. En 1931 el Presidente Vargas firmó el Decreto n° 19.890 instituyendo la asignatura obligatoria de *canto orfeônico escolar*, principal modelo de educación musical adoptado en Brasil.

El objeto de estudio de este trabajo se centra en el *canto orfeônico escolar* y su influencia para el desarrollo de la educación musical en Brasil, así como su validez como herramienta social y su impacto en la construcción de ciudadanía. Haciendo referencia a la trayectoria del movimiento orfeonístico y analizando el proyecto educativo implantado por Villa-Lobos, se reflexiona sobre la contribución social del orfeonismo y sobre la enseñanza de música en las escuelas brasileñas a lo largo del siglo XX. Revisando investigaciones ya realizadas sobre el tema y considerando importantes aportaciones de profesores de música, se averiguan los fallos y éxitos del orfeonismo obligatorio para pensar las posibilidades de uso del canto colectivo en el ámbito escolar en los días actuales, sobre todo tras la publicación de la Ley n° 11.769 en 2008, que vuelve a instituir la música como asignatura obligatoria en las escuelas a partir del año 2011.

Estado de la cuestión

Diversos autores se han dedicado a investigar la actividad coral y existen numerosos estudios que abordan el tema desde diferentes puntos de vista. La actividad coral desarrollada en Europa a principios del siglo XIX despertó la atención de los investigadores fundamentalmente por representar una nueva manera de entender el canto colectivo y el poder de la música como medio de intervención social a lo largo de diferentes cambios sociales y políticos. El nacimiento de nuevas agrupaciones corales que tenían intenciones más allá de la estética musical llevó a una remodelación del coro y a la aparición del llamado movimiento orfeonístico, que pasó a ser objeto de estudio de varias publicaciones. La elaboración de investigaciones sobre el tema empezó en el mismo siglo XIX, cuando el movimiento vivía su momento de expansión. En esta revisión bibliográfica, son considerados los estudios más recientes y más relevantes sobre el movimiento orfeonístico, con especial atención a las investigaciones que se refieren al orfeonismo en Brasil.

En un primer momento, es necesario tomar como referencia trabajos que aportan informaciones imprescindibles sobre el nacimiento del orfeonismo. Merece destaque el trabajo pionero realizado por Fulcher (1979), que presenta un estudio de los factores que contribuyeron a la formación y al establecimiento del movimiento de la música para obreros en Francia y, además, comenta sobre artículos de la prensa del siglo XIX que hacen referencia a los orfeones y a su relación con los ideales democráticos. Considerando el impacto social del movimiento, se puede afirmar que los artículos de prensa y las revistas especializadas constituyen una importante herramienta para entender la expansión del orfeonismo por Europa. En ese sentido, podemos citar el trabajo de Cohen (1983), que revisa las publicaciones francesas del siglo XIX y llega a comentar sobre la existencia de diez publicaciones de música que se dedicaban principalmente al orfeonismo. También podemos citar la obra de Gumplowicz (1987) y el trabajo de Campos (2002), que publicó un artículo revisando el trabajo publicado en 1987 y comentando sobre la edición del año 2001, exponiendo sobre la importancia de la investigación llevada a cabo por Gumplowicz, que pudo reunir y organizar documentos suficientes para reconstruir y contar la historia del orfeonismo en Francia.

Diversos autores estudiaron la evolución del movimiento orfeonístico en el siglo XIX y merece especial atención el trabajo de Labajo (1987). Su estudio sobre el movimiento

orfeonístico en España aporta una importante introducción histórica al tema, revisando la estructura de los coros y el nacimiento y multiplicación de los orfeones en Europa. La publicación de Nagorre Ferrer (2001) viene a completar la investigación histórica realizada por Labajo, con aportaciones sobre el surgimiento de las asociaciones corales en diversos países de Europa, América del Norte y Latinoamérica que llevan a entender el movimiento como una revolución coral, comentando sus efectos.

Sobre el orfeonismo en Brasil se puede decir que existe un número considerable de publicaciones. El movimiento alcanzó su momento más importante con la implantación del *canto orfeônico escolar* en 1931 y afortunadamente el tema despertó la atención de músicos y musicólogos, además de sociólogos, historiadores, antropólogos y educadores. Los principales estudios sobre el orfeonismo brasileño son recientes, pudiéndose señalar los últimos veinte años como un periodo de gran producción académica. Quizá exista una relación entre el relativo silencio investigativo de los años 1960 y 1970 y la dictadura militar que se mantuvo en Brasil durante veinte años. Durante ese periodo, desde el año 1964 hasta el año 1985, el apoyo a la investigación fue mínimo y la temática orfeónica era considerada demasiado polémica por relacionar política, educación y cultura.

Realizando un repaso de los estudios que sirven de pilares para la realización de este trabajo se observa que la visión de Villa-Lobos como educador ha sido tema de muchas investigaciones. Los primeros acercamientos al perfil educativo de Villa-Lobos y que se consideran relevantes para este estudio son trabajos realizados a partir de la segunda mitad de la década de 1970 y publicados en Estados Unidos de América por Vassberg (1975) y en Francia por Clement (1980). Vassberg relaciona la implantación del orfeonismo escolar con la política y con el perfil nacionalista de Villa-Lobos, destacando el carácter innovador del proyecto y enfatizando sus aspectos positivos. Clement analiza el proyecto y comenta sobre la contribución del orfeonismo obligatorio para la enseñanza de música en Brasil. Otro artículo publicado en Estados Unidos revela una de las primeras referencias directamente relacionadas con la metodología utilizada para el *canto orfeônico escolar*. Se trata del trabajo de Kater (1984), que revisa la pedagogía de Villa-Lobos a través del análisis de su obra *Melódia das Montanhas*, un material didáctico elaborado especialmente para el orfeonismo escolar. Kater no se acerca a temas polémicos como la relación de Villa-Lobos con la política, reservándose a valorar las aportaciones pedagógicas del compositor.

En Brasil, Paz (1988) realiza una investigación sobre la importancia de Villa-Lobos para la educación brasileña. Su trabajo representó un significativo avance en los estudios sobre la actuación del compositor como educador y su monografía recibió el *Premio Grandes Educadores Brasileiros de 1988*. La autora realiza un estudio sobre varios aspectos relacionados con el proyecto del orfeonismo obligatorio, incluyendo entrevistas a personas que se relacionaron directamente con el compositor y que afirman que Villa-Lobos no compartía la ideología política de la dictadura. En la primera mitad de la década de 1990 es publicado en Alemania otro trabajo que parece querer mostrar el perfil educador de Villa-Lobos. Souza (1993) investiga sobre la educación musical en Brasil durante los años 1930 a 1945 y hace referencia a la relación entre el régimen político y los objetivos del orfeonismo escolar, destacando su uso para la educación cívica y social de los jóvenes.

La revisión bibliográfica deja claro que a partir de los años 1990 hay una cierta continuidad en la investigación sobre el orfeonismo desarrollado en Brasil. Los estudios a seguir son ejemplos de investigaciones que se centran en la educación musical y no relacionan directamente el proyecto de Villa-Lobos con la ideología política de su tiempo. Las principales aportaciones de los autores están relacionadas con la revisión de la pedagogía y la aplicación práctica del modelo educativo propuesto por Villa-Lobos.

Feliz (1998) analiza la trayectoria del *canto orfeônico escolar* desde su implantación y estudia la aplicación práctica de la metodología durante la vigencia del orfeonismo escolar obligatorio, realizando un estudio comparativo entre los libros didácticos de Villa-Lobos y el método elaborado por la profesora Ceição de Barros. El autor apunta éxitos y fallos del orfeonismo escolar y resalta las principales diferencias entre las ideas de Ceição de Barros, que buscaba expresividad y valor estético, y de Villa-Lobos, que quería “salvar la patria”. En su trabajo, Guimarães (2003) repasa la historia del canto orfeonístico en Europa, aportando importantes referencias para entender la historia del orfeonismo en Brasil. La autora revisa la propuesta de educadores que utilizaban el orfeonismo escolar en las décadas de 1910 y 1920 en Brasil y realiza un trabajo experimental con jóvenes, utilizando el material didáctico de Villa-Lobos, considerando la validez del canto colectivo y su uso en los días actuales.

Considerando la posibilidad de inclusión del sistema educativo de Villa-Lobos en la actual estructura pedagógica de Brasil, Besen (1991) y Ávila (2010) investigan sobre la visión educativa de Villa-Lobos, haciendo referencia a importantes educadores como Dalcroze y

Kodály. Ávila avanza en las investigaciones al reflexionar sobre el uso de la metodología del orfeonismo en 2010, cuando ya se había publicado la legislación que instituye la vuelta de la educación musical obligatoria a las escuelas. La autora también innova al ofrecer un análisis pedagógico y proponer una estructura y una organización didáctica para la utilización de las canciones y solfeos didácticos de Villa-Lobos en el siglo XXI, considerando conceptos presentes en los métodos activos de educación musical y en las metodologías de pedagogos como Carl Orff y Zoltán Kodály.

Otros autores realizaron investigaciones sobre la propuesta didáctica de Villa-Lobos avanzando en cuestiones más polémicas, considerando las ideologías del proyecto. Temas como construcción de ciudadanía y formación de identidad nacional han sido relacionados con los objetivos del orfeonismo escolar. La correspondencia entre consecución de los ideales políticos y la metodología adoptada para las clases ha sido apuntada como motivo de la decadencia del orfeonismo escolar.

Goldemberg (1995) analiza los éxitos iniciales del orfeonismo escolar durante los años 1930 y 1940 y como Besen y Ávila, relaciona el método brasileño con otros que parten de los mismos principios y que obtuvieron más éxito, como el método Kodály. El autor apunta la relación del orfeonismo con la situación política y señala que la falta de capacitación docente y de estructura en la metodología son las posibles causas del olvido del método del *canto orfeônico escolar*.

Avancini (2000) presenta un estudio sobre la relación entre la metodología del *canto orfeônico* y su uso político en la formación de una identidad cultural brasileña. Analizando las letras de las canciones escolares de Villa-Lobos, la autora identifica elementos que representan la imagen ideal de pueblo brasileño. Sus aportaciones hacen referencia al proceso de centralización política y formación del Estado nacional, que utiliza el sistema educativo y las canciones para conformación de un sentimiento de la unidad entre los ciudadanos. Souza (2005) también aporta novedades al tema al analizar la metodología y las actividades adoptadas para la enseñanza de la música. Investigando si la asignatura *canto orfeônico escolar* obtuvo éxito con relación a sus objetivos, considera que por medio de una rígida metodología fueron alcanzados objetivos como la interiorización de valores sociales y formación de ciudadanos capaces de expresar con la música y con sus cuerpos los valores cívicos del gobierno de Getúlio Vargas.

El estudio de la relación entre el gobierno de Getúlio Vargas y la implantación del orfeonismo obligatorio representa un avance en las investigaciones sobre el orfeonismo en Brasil, teniendo en cuenta que la situación sociopolítica fue fundamental para el surgimiento del movimiento orfeonístico en el siglo XIX. El proyecto de Villa-Lobos fue creado durante la llamada Era Vargas, un período de dictadura política que tuvo lugar de 1930 a 1945. La dictadura aportó innumerables alteraciones sociales, políticas y económicas a Brasil y el orfeonismo escolar nació en un contexto de innovación y construcción de una nueva identidad brasileña. Las investigaciones que se ocupan de estudiar la relación entre la implantación del orfeonismo escolar y la política en general no hacen mucha referencia a la pedagogía del *canto orfeônico*, dedicándose a entender los objetivos no musicales del orfeonismo y su uso como herramienta social. Los siguientes trabajos aportan importantes referencias sobre el contexto histórico en el que se creó el orfeonismo escolar y avanzan en cuestiones sobre las relaciones entre Villa-Lobos y la dictadura.

Contier (1998) fue pionero en realizar investigaciones sobre las relaciones entre historia, política y música en Brasil, presentando un estudio histórico sobre el orfeonismo brasileño durante los años del gobierno de Getúlio Vargas. El autor diserta sobre la implantación del curso de música obligatorio en las escuelas, reflexionando sobre las implicaciones cívicas y políticas del *canto orfeônico escolar*, mencionado como uno de los pocos proyectos educativos de Villa-Lobos que recibió la aprobación de Vargas.

En su trabajo, Mazzeu (2002) procura situar a Villa-Lobos en el contexto histórico, político y cultural de Brasil en las primeras décadas del siglo XX, analizando la implantación del orfeonismo escolar desde un punto de vista sociológico. Retomando el tema de la cuestión nacional de búsqueda de identidad, investigado por Avancini, el autor avanza en los estudios sobre las aproximaciones y distanciamientos entre la situación política y las ideas de Villa-Lobos. Otra investigación que analiza la relación entre Villa-Lobos y el contexto político es la de Cherñavsky (2003), que estudia la trayectoria de Villa-Lobos como educador considerando su función política durante la dictadura de Vargas. Sin profundizar en la pedagogía orfeonística, avanza en los estudios sobre las relaciones entre el músico y la política, reconociendo que además de la identificación ideológica, había una relación de intercambio de intereses entre el compositor y los gobernantes, señalando disonancias y momentos de tensión que hacen cuestionar la posibilidad de una total consonancia de ideales.

El investigador Galinari (2007) revisa la situación política, económica, cultural y educacional de la llamada Era Vargas, afirmando que la implantación del orfeonismo obligatorio fue una estrategia política para que se cumpliesen las aspiraciones de la dictadura. Resaltando la importancia del orfeonismo para la formación del ciudadano capaz de comportarse de acuerdo con la ideología política propagada por el gobierno, tema abordado anteriormente por Souza (2005), Galinari aporta significativas referencias para que se comprenda mejor el discurso orfeonístico y sus efectos. Cuestionando el posicionamiento político de Villa-Lobos y su labor educativa, analiza la metodología orfeonística y considera que el proyecto está más vinculado a la ideología autoritaria que a la educación musical.

Las relaciones entre la política, el orfeonismo escolar y la búsqueda de identidad nacional en la Era Vargas también han llevado a que se investigase la influencia del orfeonismo en la formación de la identidad cultural brasileña. Considerando la identidad cultural como un conjunto vivo de interrelaciones sociales y patrimonios simbólicos históricamente compartidos, que es aceptado por la sociedad y que se modifica constantemente, resulta compleja la identificación de una identidad cultural brasileña, teniendo en cuenta que ésta se formó a partir del encuentro de las culturas indígenas, africanas y europeas. El estudio de los procesos de formación de identidad nacional y de identidad cultural hoy en día está reforzado por la globalización y la existencia de una identidad nacional en un país multicultural y de dimensiones continentales como Brasil despierta interés principalmente por la ausencia de conflictos sociales severos y directamente relacionados con la pluralidad de culturas.

Entender la diversidad cultural es indispensable a la hora de buscar una identidad nacional y la posibilidad de uso del orfeonismo en ese proceso despertó la atención de los investigadores. Este enfoque se puede encontrar en dos trabajos realizados en los años 1990 tanto en Alemania como en Estados Unidos, dos países caracterizados por la diversidad cultural e incluso por haber vivido conflictos sociales relacionados con estas cuestiones. Carvalho (1991) revisa las implicaciones sociales del proyecto de Villa-Lobos en el ámbito de búsqueda de una identidad cultural e investiga sobre las intenciones implícitas del sistema educativo y sobre la posibilidad de que las clases de *canto orfeônico escolar* hayan influenciado directa o indirectamente la formación de la identidad cultural en Brasil. Freitas-González (1996) realiza un estudio de las obras corales de Villa-Lobos, incluyendo en su investigación algunas obras que pueden ser encontradas en los libros didácticos del compositor. Analizando 18 obras para coro, comenta sobre las diferencias entre la música compuesta para conciertos y la música que

tiene como finalidad la educación, destacando los elementos multiculturales encontrados en las canciones y disertando sobre la posibilidad de su utilización en la actualidad, sobre todo en las sociedades atentas a la diversidad cultural y su importancia en el mundo globalizado.

Otros estudios, además de abordar la influencia del orfeonismo para la construcción de ciudadanía y para la formación de la identidad cultural, se centran en las relaciones entre el orfeonismo escolar y los objetivos de otros movimientos que también repercutían a principios del siglo XX, propagando ideas modernistas para la literatura y las artes y valores innovadores para la educación. En ese sentido, podemos citar el trabajo de Morroni (2006), que investiga sobre la función de la música brasileña durante el gobierno de Getúlio Vargas y sobre la relación entre los agentes sociales y la política. Considerando que las clases de música eran obligatorias, comenta la importancia del orfeonismo y de la música popular urbana como elementos formadores de valores estéticos, culturales e ideológicos. El trabajo de Lisboa (2005) también enfoca la relación entre el orfeonismo y el contexto en el que fue implantado, considerando los movimientos sociopolíticos surgidos en Brasil a principios de siglo XX. La autora aporta un nuevo enfoque al relacionar el proyecto orfeonístico al movimiento educacional Escuela Nueva y a otras propuestas innovadoras surgidas en los campos político, cultural y educacional. En su trabajo, son analizadas las canciones de los libros de *canto orfeônico* de Villa-Lobos, teniendo como base para el análisis de los textos de las músicas el análisis del discurso.

También han sido investigados el nacionalismo presente en los ideales orfeonísticos, que era conveniente para el momento político del país, y la repercusión del orfeonismo escolar en las diferentes ciudades brasileñas. Muchos trabajos también aportan herramientas para el entendimiento de la relación entre el orfeonismo escolar y el *Estado Novo*, periodo comprendido entre los años 1937 a 1945 en el que se intensificó el carácter ideológico del orfeonismo y la realización de ceremonias cívicas.

En su trabajo, Oliveira (2004) se dedica al estudio del desarrollo de las clases de música en las escuelas de Minas Gerais durante las primeras décadas del siglo XX. Considerando el contexto socio-político de la época y la importancia del canto para el desarrollo de los niños en edad escolar, expone sobre el poder de la música como medio de intervención social. Lemos Junior (2005) investiga el *canto orfeônico* en Curitiba y sus efectos para el desarrollo de la educación musical en la ciudad. Revisa las leyes relacionadas con la implantación del

orfeonismo escolar obligatorio y sus éxitos y fracasos, en una reflexión sobre las finalidades del proyecto y sus relaciones con el nacionalismo, el folclorismo y los ideales higienistas. Unglaub (2008) investiga el orfeonismo desarrollado durante el *Estado Novo* en Santa Catarina, estado caracterizado por la fuerte influencia de inmigrantes alemanes. La autora revisa las leyes que garantizaban la implantación del orfeonismo en las escuelas y enfoca su trabajo en el poder del orfeonismo de contribuir para la formación de la identidad nacional. Asimismo, expone sobre la actuación de los inspectores, funcionarios especialmente contratados para verificar si las escuelas cumplían la ley, obligando los alumnos a ejecutar himnos oficiales y participar en festividades cívicas con el objetivo de fomentar los sentimientos cívicos y patrióticos en la región.

Finalizando este repaso, hacemos referencia a los trabajos de Gilioli (2003, 2008). Sus primeros estudios se centran en el estudio de la práctica del orfeonismo en las escuelas de São Paulo durante las décadas de 1910 hasta 1930 y aportan significativas consideraciones sobre los primeros intentos de su implantación en las escuelas paulistas. Por su parte, destaca la actuación de los primeros profesores y compositores que colaboraron a la difusión de los ideales del orfeonismo en el periodo anterior al gobierno de Vargas. En su trabajo más reciente, Gilioli destaca la importancia de Villa-Lobos para el orfeonismo a través de la realización de un análisis histórico y una evaluación de la educación musical en Brasil. El autor revela sus avances con relación a la investigación sobre la trayectoria del orfeonismo brasileño al realizar el estudio de registros sonoros del acervo de la Biblioteca Nacional de Brasil, analizando grabaciones de orfeones que fueron realizadas entre 1929 y 1973.

Justificación

La precedente revisión bibliográfica señala las principales investigaciones realizadas sobre el movimiento orfeonístico y el *canto orfeônico escolar* en Brasil, demostrando la variedad de enfoques que el tema suscita. Los estudios dejan claro que el proyecto fue una importante herramienta para la construcción de los ideales del gobierno de Getúlio Vargas, confirmando la relación entre las ideologías políticas y la implantación del orfeonismo escolar. También es cierto afirmar que el compositor Villa-Lobos fue el idealizador y gran divulgador del sistema educativo utilizado en el orfeonismo escolar, teniendo conocimiento de la esfera política de la implantación del proyecto.

En el presente trabajo la intención de volver a estudiar el orfeonismo y el proyecto de Villa-Lobos se justifica en el hecho de que, siendo el *canto orfeônico escolar* la principal aproximación al movimiento orfeonístico en Brasil y el más importante proyecto de educación musical desarrollado en el país, y dado que la legislación actual introduce la obligatoriedad de la impartición de educación musical en las escuelas, se plantean nuevas expectativas de cara al futuro. Se hace necesario revisar el proyecto educativo y verificar hasta qué punto el orfeonismo escolar aporta herramientas suficientes tanto para el aprendizaje musical de los alumnos y como para su desarrollo como ciudadanos.

Hipótesis

Los estudios realizados hasta el momento permiten observar que el orfeonismo escolar en Brasil reforzó ideales políticos y contribuyó para la construcción de la identidad nacional. Así mismo, se puede afirmar que el movimiento posibilitó una gran producción musical en su momento, despertando un gran interés por el canto colectivo y por la elaboración de material didáctico para la enseñanza de música. No obstante, lo que no queda claro es la definición del valor educativo del orfeonismo escolar, ya que no ha sido posible verificar hasta que punto el orfeonismo aportó herramientas de aprendizaje y desarrollo musical a los alumnos de la asignatura *canto orfeônico*.

Revisando principios relativos a la educación musical, se tratará en esta investigación de evaluar si el orfeonismo escolar puede ser eficiente para la enseñanza de música. Profundizando en el valor de los legados del canto orfeonístico para diferentes generaciones de músicos y para la enseñanza de la música en Brasil, se buscará dar respuesta a la consideración de la posibilidad de utilizar hoy las experiencias del orfeonismo escolar para mejorar la calidad de la educación musical en Brasil y colaborar, de este modo, a la construcción de ciudadanía en el siglo XXI.

Objetivos

- Conocer el movimiento orfeonístico, así como sus raíces y sus ramas extra-musicales.

- Revisar el uso del canto colectivo como herramienta educativa, así como su uso como herramienta social y política y su contribución para la transmisión de valores y construcción de ciudadanía.
- Estudiar la importancia del canto colectivo para el desarrollo de la música en Brasil y revisar la implantación del orfeonismo escolar, considerando la actuación del compositor Villa-Lobos como educador.
- Revisar el material didáctico elaborado para el *canto orfeônico escolar* obligatorio.
- Comparar el sistema educativo propuesto por Villa-Lobos con otros sistemas de enseñanza de la música.
- Medir el impacto del orfeonismo escolar considerando la opinión de profesores de música que tuvieron contacto con el sistema educativo desde diferentes ámbitos.

Metodología

La metodología utilizada para la investigación se ha basado en la revisión de la bibliografía existente relacionada con el orfeonismo, fundamentalmente dedicada a Brasil, así como de la legislación relacionada con la educación musical en este país. También se ha utilizado material recogido en archivos e información obtenida por medio de la realización de un trabajo de campo.

Para la realización del trabajo primeramente se hizo una búsqueda de material sobre el canto orfeonístico y el canto colectivo como herramienta educativa. Se utilizaron las principales bases de datos disponibles en Internet, además realizarse búsquedas y consultas en el archivo del Centro Superior de Investigación y Promoción de la Música de la UAM, en las bibliotecas de la Universidad Autónoma de Madrid, en las bibliotecas de la Universidad Complutense de Madrid y en la Biblioteca Nacional de España. En un segundo momento se realizó la búsqueda de material en Brasil, con consultas a los archivos de la Biblioteca Nacional de Brasil y del Museo Villa-Lobos, en Río de Janeiro, donde fue posible encontrar vasto material. Posteriormente se pasó a una selección de los materiales encontrados, para verificar la real aproximación al tema para posterior lectura de aquel cuyo contenido fuese de interés para el trabajo.

Después de haber consultado bibliotecas y archivos en Madrid y Río de Janeiro, se pasó a la fase de entrevistas personales. Esta fue la estrategia metodológica elegida para generar y registrar las informaciones que consideramos importante conocer antes de empezar a redactar el trabajo. El contacto con la realidad se hacía necesario para considerar el futuro de nuestra investigación, si sería posible, razonable, justificable y pertinente. Hemos decidido entrevistar a profesores de música de diferentes generaciones para verificar el nivel de conocimiento de los mismos con relación al orfeonismo desarrollado en Brasil.

La realización del trabajo de campo se llevó a cabo en Brasilia y la elección de los entrevistados se dio en base a los contactos establecidos durante la realización de la carrera de Música en la Universidad de Brasilia. Fueron elegidos como posibles entrevistados profesores universitarios, profesores de los cursos de formación profesional en música, directores de coro y profesores de música que actúan en las escuelas regulares. Nos hemos planteado una serie de preguntas en torno al orfeonismo escolar y a la educación musical en Brasil y llegamos a establecer diez cuestiones básicas que deberían ser presentadas a los entrevistados, suscitando una conversación amena sobre el tema.

Por razones de tiempo y disponibilidad de los elegidos, hemos conseguido realizar entrevistas personales con cinco músicos profesionales de diferentes generaciones que se dedican o dedicaron a la docencia musical en Brasil. Hemos podido abarcar a cinco generaciones, contando con profesores que recibieron influencia del orfeonismo escolar de las más distintas maneras. Por una parte, contamos con un entrevistado que fue alumno de Villa-Lobos y pudo conocer el orfeonismo escolar en su estado más puro. Por otro lado, tuvimos un contacto directo con la realidad actual al entrevistar a una profesora que imparte clases a adolescentes de barrios marginales que posiblemente nunca hayan oído hablar de Villa-Lobos. Gracias a las aportaciones de los entrevistados, hemos podido obtener valiosa información sobre el uso del canto colectivo como herramienta educativa y sobre el valor social del *canto orfeônico escolar*, teniendo en consideración tanto las experiencias del pasado como las posibilidades de uso en el futuro.

Las informaciones obtenidas de los entrevistados nos permitieron una aproximación al tema considerando diferentes puntos de vista, señalando nuevas posibilidades de acercamiento al orfeonismo escolar y nuevos planteamientos de estudio. Tras la recogida de material y la realización del trabajo de campo, se pasó a la lectura exhaustiva de todo el material

seleccionado que parecía tener más relación con el tema a ser investigado, lo que permitió la realización del trabajo sobre bases más sólidas. Con relación a las fuentes primarias, además de las entrevistas personales, hemos tenido la oportunidad de consultar libros y materiales didácticos elaborados para utilización en las clases de *canto orfeônico*. Asimismo, nos hemos apoyado en las declaraciones de Villa-Lobos con relación a su proyecto y a la educación musical.

La revisión bibliográfica también nos permitió percibir que la producción académica relacionada con la historia del *canto orfeônico escolar* en Brasil es muy extensa, así como la producción dedicada a la biografía de Villa-Lobos. Por esa razón, hemos decidido adoptar como principales fuentes secundarias los más recientes libros y trabajos de investigación que tienen como objeto de estudio el orfeonismo escolar. Para aclarar las dudas relacionadas con la biografía de Villa-Lobos, nos hemos apoyado en la obra de Mariz (2005) y eso se justifica por dos razones principales. En primer lugar, hemos considerado importante obtener informaciones a partir de la obra de un musicólogo que tuvo contacto directo con Villa-Lobos. En segundo lugar, nos ha parecido interesante utilizar una de las obras que dedica más páginas a la labor educativa de Villa-Lobos¹.

Finalmente, al redactar el trabajo, se realizó una estructuración que resultó definida en una introducción teórica seguida de 7 capítulos. El primer capítulo está dedicado al estudio del movimiento orfeonístico en general, con un repaso sobre el histórico del movimiento, además de un estudio sobre las aproximaciones del canto colectivo a la educación musical y a la construcción de ciudadanía. En el segundo capítulo se estudia a la historia del movimiento orfeonístico en Brasil, con un repaso sobre el uso del canto colectivo desde la colonización hasta la introducción del orfeonismo obligatorio. El tercer capítulo se dedica a un estudio sobre la práctica del *canto orfeônico escolar*, considerando la importancia de Villa-Lobos para el desarrollo del proyecto orfeonístico. También se estudia la metodología utilizada y la repercusión del orfeonismo obligatorio en diferentes ciudades brasileñas. En el cuarto capítulo se estudia la relación entre el método desarrollado por Villa-Lobos y otras metodologías de educación musical, considerando principios fundamentales para una educación musical

¹ Al comentar sobre la atención dedicada por los biógrafos de Villa-Lobos a su actuación como político y educador, Cheriavsky (2003) afirma que el musicólogo Vasco Mariz es uno de los que dedica más páginas para comentar sobre la actuación de Villa-Lobos como educador.

significativa. Además, se estudian las políticas educacionales y las influencias del orfeonismo en la educación musical y la construcción de ciudadanía en Brasil, considerando la obligatoriedad de la música en las escuelas a partir del año 2011 y la visión de educadores musicales. En el capítulo cinco se presentan las conclusiones de este trabajo de investigación. Los capítulos sexto y séptimo son dedicados a la bibliografía y a los anexos, respectivamente. Los anexos incluyen la legislación y la transcripción de las entrevistas realizadas.

1. Aproximación al Movimiento Orfeonístico

La expresión musical por medio del canto colectivo es una constante en la historia de la música. El orfeonismo, fenómeno cultural que surgió en Europa en el siglo XIX, fue un nuevo modelo de música coral realizado por grupos de cantantes no profesionales. Transmitiendo valores patrióticos y morales a grandes grupos de personas, el canto orfeonístico ganó fuerza como movimiento, coincidiendo con el desarrollo industrial y con el pensamiento revolucionario que acompañaba las utopías sociales y los nacionalismos. Propagando ideales políticos, sociales y educativos, a finales del siglo XIX el canto en coro se extendió por un amplio número de países en Europa y América.

1.1. *El Canto Orfeonístico*

El canto colectivo popular fue llamado canto orfeonístico por primera vez en la década de 1830, en Francia. El uso de la denominación deriva de la aproximación al mito de Orfeo², figura legendaria de la Grecia antigua y que fue considerado el padre de la canción por cantar y tocar la lira de manera mágica. Orfeo tenía el poder de encantar a todos con su canto y el movimiento coral orfeonístico se caracterizaba por ser popular y reunir grandes agrupaciones en actuaciones que fascinaban al público. El movimiento impulsó un acercamiento de los ciudadanos a la música, no solo por emplear a aficionados para cantar sino también por la actuación de los coros en grandes espacios abiertos, alejándose de la formalidad de las salas de conciertos. La remodelación del panorama coral fomentó la participación popular y según Labajo (1987), los ciudadanos se sentían identificados y representados en los hombres que participaban cantando en los coros.

² Según la mitología griega, Orfeo es considerado el dios de la música y de las artes, con poderes mágicos, cuyo canto es capaz de encantar a los pájaros y a los peces. Su historia remonta a viajes al infierno y al poder transformador de la música, capaz de hacer descansar el alma de los hombres y aplacar la furia de los dioses. Aún después de su muerte, su cabeza siguió cantando e hizo de Lesbos la más musical de todas las islas.

1.2. Orfeonismo y Ciudadanía

El nuevo modelo de música coral de los orfeones surgió en un momento marcado por fuertes transformaciones sociales y políticas. Pasada la Revolución Industrial de finales del siglo XVIII, en el siglo XIX la burguesía se fortaleció y surgió una clase obrera con fuerte ánimo asociativo, lo que posibilitó la difusión de ideales relacionados con la lucha por derechos, fortalecimiento de Estados y construcción de ciudadanía. Labajo (1987) comenta que la expansión del poder de la clase burguesa también posibilitó un mayor acceso de la población a la cultura, influyendo tanto en la creación musical como en los modelos de participación musical.

El pensamiento racionalista y cada vez más alejado de la influencia de la iglesia católica gana fuerzas con la Revolución Francesa de 1789, que representa un marco en el proceso de humanización y valoración de los sentimientos de libertad, igualdad y fraternidad. De acuerdo con Labajo (1987), la voz es el instrumento musical que caracteriza los humanos y por estar al alcance de todos, encarna la función de difundir los sentimientos revolucionarios, convirtiendo la expresión vocal en símbolo de los ideales de la humanidad. En ese contexto el canto colectivo fue utilizado como instrumento de transmisión de valores e ideales comunes, asumiendo funciones sociales y políticas, además de las funciones musicales. Los himnos nacionales servían para apoyar a los movimientos revolucionarios, además de colaborar para que surgiesen sentimientos patrióticos en cantantes y espectadores.

A principios del siglo XIX, la búsqueda de fraternidad, igualdad e integración entre los miembros de un Estado favorece el surgimiento de ideales nacionalistas. En ese momento de construcción de pensamientos comunes, los orfeones surgen y ganan fuerzas al colaborar para la transmisión de valores relacionados con el amor a la patria y para la formación de estados nacionales unificados. El nacionalismo buscaba la identificación de los ciudadanos con su tierra, en un carácter unificador, siendo necesario despertar un sentimiento nacional homogéneo. La música de los orfeones, cantada por miles de voces en patios y celebraciones, se tornaba una herramienta nacionalista al confirmar la idea de que varios individuos cantando la misma canción a la vez representan el un deseo común de expresarse de manera colectiva, manifestando públicamente que se comparten las mismas ideas.

Considerando a los ciudadanos como sujetos de derechos tanto cívicos como políticos, capaces de ejercer e intervenir en los gobiernos, al trabajar para la construcción de una ciudadanía crítica y participativa el canto orfeonístico vino a representar una manera de resolver los problemas que derivan de la diversidad. Teniendo en cuenta la ciudadanía en su significación moral, en la que el individuo supera su egoísmo al volverse miembro de un Estado en que cada uno debe obedecer y respetar unas reglas que son iguales para todos, el orfeonismo funciona como instrumento de construcción de valores ciudadanos. Al participar de un orfeón cada cantante supera su voluntad de destacarse como individuo para propagar una idea común y considerar el éxito del grupo.

1.2.1. Orfeonismo en Europa

Antes de la eclosión del orfeonismo, la música vocal en Europa estuvo muy relacionada al desarrollo de la música vocal religiosa, que utilizaba en sus cultos desde el canto llano hasta los complejos coros polifónicos. Aunque la polifonía haya decaído en el periodo barroco, la práctica coral se mantuvo tanto en las iglesias católicas como en las iglesias protestantes, que realizaron innovaciones en la práctica del canto colectivo.

Con la Reforma Protestante, Lutero propuso nuevas armonizaciones y arreglos para que los himnos de los cultos pudiesen ser cantados por todos los fieles, tornando más cercana la relación entre Dios y los creyentes. Fundando sociedades corales y fomentando el estudio de la nueva música coral, que se caracterizaba por letras acompañadas de melodías simples, el líder protestante contribuyó para el desarrollo del canto coral en muchos países europeos, sobretodo los germánicos. La práctica del coro protestante ya revelaba tendencias que serian muy importantes para el desarrollo del movimiento orfeonístico en el siglo XIX. Además de favorecer el hábito de cantar colectivamente, propiciaba una aproximación de los fieles entre sí, valorando la participación popular para manifestar una expresión colectiva y alcanzar un objetivo común, que era la alabanza a Dios. El uso de melodías simples evidenciaba la importancia del mensaje y de las letras de los himnos, además de favorecer la transmisión de valores y la rápida propagación de las melodías.

En ese sentido, se puede considerar que la música realizada en los cultos protestantes representa un precedente del fenómeno orfeonístico, así como la búsqueda de derechos y la

valorización de los ciudadanos, cuestiones que fueron fundamentales para el crecimiento del orfeonismo en el siglo XIX. Nagore Ferrer (2001) comenta que el movimiento ganó fuerzas y actuó directamente a favor de los nacionalismos de diversos estados europeos, con los orfeones asumiendo la labor de representar cada país, ciudad, institución o partido político, ejecutando músicas típicas, himnos y canciones patrióticas en una expresión colectiva del pueblo.

Alemania, Suiza y Países Centroeuropeos

En Alemania, además de la tradición coral relacionada con la música luterana, existía una tradición que había surgido en el periodo renacentista, cuando se cantaba colectivamente en las mesas, entre juegos y conversaciones. Por ese motivo, Alemania es considerada por muchos como el primer país que reunió agrupaciones de hombres para cantar, independientemente del vínculo religioso. Entre los precedentes de las sociedades corales alemanas se pueden destacar, según Nagore Ferrer (2001), los *Collegia musica* y la *Singakademie*, la academia de canto de Berlín fundada en 1791 y que fue el origen del primer *Liedertafel*. En 1809 Carl Friedrich Zelter inauguraba en Berlín la primera sociedad coral llamada *Liedertafel*, una agrupación que se reunía una vez al mes en una cena y que se ocupaba de cantar piezas para voces masculinas *a capella* o canciones para seis voces o doble coro, compuestas para la ocasión.

Con aspiraciones patrióticas y nacionalistas, la asociación creada por Zelter alcanzó mucho éxito, lo que hizo que las sociedades corales alemanas pasasen a ser conocidas por la denominación *Liedertafel*. Las agrupaciones se multiplicaron rápidamente en todo el territorio alemán, conservando la orientación nacionalista y expresando la afirmación de la identidad nacional. Labajo (1987) comenta que era un ambiente receptivo a la actividad coral y grandes nombres del romanticismo alemán también contribuyeron al movimiento con sus composiciones para coro. La realización de concursos y festivales era frecuente, y con la evolución del orfeonismo, los festivales alcanzaron dimensiones internacionales, guardando relación con el desarrollo de la planificación ferroviaria, principalmente en las regiones centroeuropeas.

En Suiza el orfeonismo se desarrolló con carácter popular y educativo, según Labajo (1987), habiendo constancia del trabajo de musicólogos que se dedicaban a la revitalización de cantos

autóctonos y de grandes fiestas orfeónicas durante el principio del siglo. La tradición del coro religioso se mantuvo y en el siglo XVII se crearon los *Collegia música*, que eran sociedades corales de voces masculinas que pueden ser consideradas precedentes del modelo orfeonístico. El músico Hans Georg Nägeli fue el primero en considerar el canto colectivo como un medio educativo, componiendo obras sencillas que producían un gran efecto y que podían ser cantadas por aficionados. En 1805 inauguró el Instituto de Canto de Zürich, teniendo como aspiración la participación popular en los coros y la formación moral de los individuos, valorizando la función social de la música.

De acuerdo con Nagore Ferrer (2001) y Guimarães (2003), Nägeli fue fundamental para el desarrollo del orfeonismo en Suiza. Fundó diferentes sociedades corales y la Asociación para la Cultura de la Música, que posteriormente contó con la colaboración de Heinrich Pestalozzi y Emille Jaques Dalcroze. Guardando estrecha relación con el modelo alemán, el orfeonismo suizo se destacó por ser esencialmente popular, propagándose con rapidez y llegando a establecer más de 430 agrupaciones corales en el país a principios del siglo XX.

Según Nagore Ferrer (2001), el desarrollo orfeonístico en Alemania y Suiza influyó a una rápida expansión del movimiento coral en los países centroeuropeos. Muchos compositores como Schubert y Bruckner empezaron a dirigir orfeones y componer obras para coro, incluso obras sencillas para coros de aficionados. En Austria el movimiento coral empezó en 1813 con la fundación de la Sociedad de Amigos de la Música, en Viena. En Holanda hubo un rápido desarrollo y en la década de 1830 se organizaron coros con más de 200 voces. En Bélgica las primeras sociedades corales fueron creadas en 1832 y en 1841 ya existían más de 60 agrupaciones. La expansión del movimiento llevó a la creación de muchas asociaciones corales en los países centroeuropeos y a principios del siglo XX Bélgica contaba con 692 orfeones, Holanda con cerca de 425 y en Austria únicamente en Viena existían 66 orfeones.

Francia

En Francia, el movimiento coral empezó un poco más tarde y con características propias. El compositor Guillaume-Louis Bocquillon-Wilhem se dedicó a organizar la música coral, utilizando el canto colectivo como método educativo y fundando el coro de voces masculinas *Orphéon*. Wilhem fue el primero en utilizar el nombre que distinguió a los grupos vocales

populares y amateurs creados durante y después del movimiento coral surgido en el siglo XIX.

El modelo de sociedad coral desarrollado en Francia surgió de la idea de difundir la instrucción musical entre la clase obrera. En 1819 se estableció la enseñanza de canto en las escuelas públicas, basándose en sistemas que permitieran al alumno intervenir en el proceso educativo y Wilhem elaboró un nuevo método de educación musical para ser utilizado en las escuelas. El método fue editado en 1821 y en 1833 ya era utilizado en todas las escuelas de París. Los mejores alumnos fueron reunidos para que se organizase un coro, el *Orphéon*, y a partir del año 1835 empezaron a integrar el grupo los obreros adultos que también recibían clases de música. Un año después el *Orphéon* hizo su primer concierto y sorprendía porque estaba formado por niños de las escuelas y obreros adultos de diferentes edades. Según Nagore Ferrer (2001), el *Orphéon* contaba con 1500 adultos y 5000 niños en 1843, siendo considerado por Wilhem como el grupo que sería capaz de establecer un canto nacional y popular en Francia, transformando el país en una nación musical.

La participación popular en los coros franceses aumentaba de manera significativa, fomentando la creación de nuevos orfeones. En 1859 ya había 700 sociedades orfeónicas en las provincias francesas y en principios del siglo XX existían más de 3000 orfeones en todo el país. El orfeonismo francés se desarrolló con características relacionadas con la implicación social y el movimiento asociativo. Labajo (1987) comenta que el carácter didáctico y la propuesta de aprovechamiento del tiempo libre de los obreros manifestaban la clara intención de mejorar comportamientos, destacando la utilidad cívica del orfeón. Según Nagore Ferrer (2001), el movimiento no se limitó a las ciudades y alcanzó a poblaciones rurales, teniendo como impulsor a Eugène Delaporte, que en 1851 realizó el primer concurso de orfeones y en 1955 creó la primera revista dedicada a exaltar el movimiento coral popular, la revista *L'Orpheon*. Cohen (1983) afirma que el siglo XIX puede ser considerado el siglo de la prensa, considerando la cantidad de periódicos y revistas publicadas en Francia y comenta sobre la existencia de más de diez revistas musicales que se dedicaban principalmente a divulgar el movimiento orfeonístico.

Creados bajo influencia de utopías sociales, los orfeones funcionaban como una herramienta de control político, que orientaba la música popular hacia los ideales patrióticos y la búsqueda de valores civilizados. El apoyo de las capas populares era necesario para la defensa de

ideologías políticas y afirmación del recién inaugurado modelo de República, pudiendo considerarse la participación de obreros en los coros como responsable de la expansión del orfeonismo en Francia.

España

En España los primeros orfeones nacieron en los años 1850 y se desarrollaron primeramente en Cataluña y en la región norte del país, quizás bajo influencia directa del orfeonismo francés. Los compositores catalanes Joseph Anselm Clavé y Juan Tolosa son los principales nombres relacionados al desarrollo del orfeonismo español y sirvieron de referencia para la creación de orfeones en varias partes de España.

Con relación a los pioneros del orfeonismo en España, Nagore Ferrer (2001) comenta que Clavé fue un compositor republicano con mucho idealismo y escasa formación musical. En 1850 fundó en Barcelona la *Primera Sociedad Coral*, posteriormente llamada *La Fraternidad* y finalmente *Euterpe*. El compositor tuvo contacto con el orfeonismo francés y supo captar sus ideales sociales, creando un modelo de orfeonismo organizativo. Propagaba la música como forma de aprovechar el tiempo libre de los obreros, instruyendo y moralizando a grandes agrupaciones. Violinista y compositor, Juan Tolosa divergía de Clavé por plantear un modelo de orfeonismo más técnico, de enseñanza musical. Estudió en Francia y conoció el método de educación musical de Wilhem en Paris, donde tuvo contacto con orfeones más desarrollados. Adaptando y traduciendo el método de Wilhem para su uso en Barcelona, en 1853 empezó un curso de canto con setenta alumnos y fundó con su hermano Pedro Tolosa el *Orfeón Barcelonés*, que valorizaba la expresión artística y el carácter educativo del orfeonismo, además de lo social. Los hermanos Tolosa fueron los primeros a utilizar la palabra orfeón en España y pasados diez años, habían sido creados más de 45 orfeones y más de 1300 alumnos ya habían estudiado canto con el método de Wilhem.

Consolidándose como instrumento de moralización de costumbres y símbolo nacionalista, el orfeonismo español evolucionó con el desarrollo de la industria, con el surgimiento de la clase obrera y con el crecimiento del movimiento sindical. Según Labajo (1987), el movimiento se desarrolló tardíamente con relación a otros países de Europa y la prensa española sólo hizo el reconocimiento manifiesto de la existencia del orfeonismo europeo en la década de 1860. Llegando a considerar la música como utilidad pública, el movimiento orfeonístico en España alcanzó su mejor momento entre 1890 y 1905.

Inglaterra

En Inglaterra tanto la tradición del canto colectivo como la existencia de grandes agrupaciones corales son anteriores al movimiento orfeonístico del siglo XIX. La música vocal fue muy influenciada por la música religiosa y por la estancia en el país de compositores como Haendel y Haydn en el siglo XVIII. Las primeras representaciones de la grandiosa obra *El Messias* de Haendel tuvieron lugar en Irlanda e Inglaterra. Esta obra para coro y orquesta es considerada como la primera que obtuvo representaciones multitudinarias, con gran número de cantantes y músicos en el escenario y numeroso público en los auditorios.

La música religiosa se mantuvo activa en Inglaterra durante los siglos XVIII y XIX. La iglesia anglicana promovía reuniones musicales y sus agrupaciones corales seguían participando de certámenes y encuentros de coros. Los niños de las iglesias también participaban en los coros infantiles y los directores aprovechaban los momentos de ensayo para enseñar música, lo que elevaba la calidad de sus presentaciones. La calidad musical de los coros infantiles de las iglesias despertó la atención de los profesores de música y reforzó la idea de usar el canto colectivo como herramienta educativa.

La tendencia orfeonística de democratizar la música facilitó el surgimiento de sociedades corales formadas por trabajadores, fortaleciendo el ideal de aprovechamiento del tiempo libre de la clase obrera. Además de los coros escolares, religiosos y de obreros, también existían en Inglaterra sociedades de aficionados con carácter aristocrático que se dedicaban a cantar canciones populares, algunas de ellas con la intención de propagar ideales nacionalistas. Los *gentleman`s clubs* eran agrupaciones corales reservadas a hombres que surgieron en la segunda mitad del siglo XVIII, destacándose los *glee clubs* y los *catch clubs*. Cantando melodías simples armonizadas para voces masculinas *a capella*, los *Glees* tuvieron su momento de éxito entre finales del siglo XVIII y mediados del XIX, llevando a la realización de concursos y premios. Guimarães (2003) comenta que el *Glee Club* de Londres fue uno de los más importantes y permaneció en actividad desde 1783 hasta 1857.

Otros países

En Italia el movimiento orfeonístico no fue tan activo como en otros países europeos. Aunque haya tenido mucha tradición vocal, las iniciativas de asociacionismo coral fueron escasas y

surgieron bajo influencia alemana. La tradición religiosa y operística se mantuvo y según Labajo (1987), el país se mantuvo alejado del movimiento orfeonístico durante los dos primeros tercios del siglo XIX.

En Portugal los primeros orfeones aparecieron a finales del siglo XIX y el movimiento ganó fuerza en la década de 1930, durante la implantación de la dictadura militar y del *Estado Novo*. El canto coral fue adoptado como elemento de educación y cohesión nacional, siendo practicado en la llamada *Mocidade Portuguesa*, organización creada con el fin de aprovechar el tiempo libre de los estudiantes para fines nacionales. Según Pimentel (1998), el Ministro de la Instrucción Pública creía en los beneficios de la práctica coral y planteaba la introducción del canto coral como asignatura obligatoria en las escuelas técnicas y liceos portugueses. Nombrado en 1936, el ministro Carneiro Pacheco pretendía “orfeonizar” la nación, considerando que el orfeonismo transmitiría a los jóvenes el espíritu corporativo y serviría a los propósitos nacionalistas.

En los países escandinavos el movimiento orfeonístico se desarrolló rápidamente y la participación popular no fue un impedimento para que los coros alcanzaran un alto nivel artístico. Según Nagore Ferrer (2001), el movimiento alcanzó a las universidades y se multiplicaron los orfeones formados por estudiantes, que cantaban canciones populares y de carácter nacionalista, además de obras corales compuestas por compositores escandinavos. En Dinamarca y Suecia ya existían sociedades corales a principios del siglo XIX, destacándose la *Unión Coral de Estudiantes* de Copenhague y la *Orfei Drängar*, de Upsala. En Noruega el movimiento ganó fuerzas en la segunda mitad del siglo, destacándose la contribución del compositor Grieg, que además de dirigir coros, fundó la Sociedad de Música de Oslo en 1870. En Finlandia el movimiento había sido precedido por sociedades que seguían el estilo de los *Collegia música* y se intensificó gracias a la participación masiva de estudiantes y a la aportación de compositores como Sibelius, que compuso un gran número de obras para coro masculino.

En los países del este europeo la participación en el movimiento orfeonístico tuvo también un amplio carácter político y nacionalista incluso más acentuado que en otras partes de Europa. Nagore Ferrer (2001) comenta que en la segunda mitad del siglo XIX algunos países se integraron en el movimiento orfeonístico con la participación de compositores como Smetana y Dvorak, que compusieron muchas obras populares destinadas a sociedades corales de

aficionados. En Rusia gran parte de los compositores nacionalistas compusieron obras para coros, utilizando como bases la cultura y el folclore ruso y con la implantación del comunismo el canto y la práctica coral fueron utilizados como instrumento de propaganda del régimen.

1.2.2. Orfeonismo en América

En Estados Unidos el movimiento orfeonístico se expandió rápidamente gracias a la influencia de ingleses y alemanes, desarrollándose no sólo como manifestación cultural y religiosa, sino también como método educativo. La educación musical fue introducida en las escuelas con el objetivo de incentivar el gusto por la música y a principios del siglo XIX existían sociedades musicales en varios estados americanos. Algunas sociedades corales tenían como modelo los *Glees* ingleses. Los *Glees* norteamericanos empezaron a ser utilizados en propuestas educativas y sociopolíticas, así como los orfeones europeos. Según comenta Guimarães (2003), a mediados del siglo los conjuntos vocales realizaban propaganda política y participaban de campañas sociales para reducir el consumo de alcohol y drogas.

Además de haber sido favorecido en su desarrollo por la presencia de inmigrantes europeos, el orfeonismo en América también recibió la influencia del canto de los negros. Según Small (1989), la tradición del canto colectivo está presente en la cultura de los negros africanos, así como el cultivo de varios registros de voz y la participación musical activa, con palmas y bailes. La música vocal realizada en América ya contenía muchos elementos que correspondían a la música de los negros y muchos compositores empezaron a utilizar elementos de la cultura negra en sus obras para coro. En Estados Unidos la influencia se notó principalmente en la creación de nuevos estilos de música vocal y en diferentes modos de ejecutar la música coral protestante.

En países iberoamericanos el movimiento orfeonístico se desarrolló en las primeras décadas del siglo XIX y empezaron a surgir orfeones a partir de 1840, gracias a la iniciativa de inmigrantes, en especial españoles y alemanes. Nagore Ferrer (2001) comenta que a partir de 1880 la influencia de inmigrantes españoles gallegos, vascos y catalanes hizo crecer el número de orfeones con características regionalistas y nacionalistas, con repertorio específico que favorecía el uso de canciones populares de sus regiones. Conforme se expandía el

movimiento, los orfeones empezaron a ser creados con características alemanas, hispánicas o hispánicas-regionalistas en ciudades como Buenos Aires, Montevideo, Santiago de Chile, Perú, Río de Janeiro, São Paulo, La Habana y México. Los ideales de libertad e igualdad suscitados en las revoluciones independentistas también contribuyeron al desarrollo del canto colectivo iberoamericano.

1.3. Orfeonismo y Educación Musical

A principios del siglo XIX la educación empezó a ser considerada como elemento esencial para la formación del ciudadano y fundamental para el progreso y desarrollo de la sociedad. Según comenta Nagore Ferrer (2001), la ignorancia sería la madre de todos los vicios y solo la instrucción sería el remedio eficiente para curar los males de la sociedad. Garantizar la educación pública de calidad era responsabilidad y deber del Estado y la música formaba parte importante en ese proceso educacional.

En ese ambiente propicio a la utilización de la música como herramienta educativa, empieza a crearse por parte de los educadores una preocupación por la función social de la música. En 1833 Wilhem empezó a utilizar el canto orfeonístico con el objetivo de desarrollar el campo de las emociones y alcanzar el lado afectivo de los alumnos. Además de transmitir valores morales y de comportamiento, el canto colectivo servía para mantener la atención de los alumnos, educar, elevar el nivel artístico y cultural y así, mejorar el comportamiento de una gran cantidad de personas. De esta forma, los profesores empezaron a utilizar el canto colectivo como herramienta pedagógica en el ámbito escolar y en la educación para obreros. Contribuyendo a la formación del carácter y a la transmisión de valores ciudadanos, el canto colectivo también acercaba el aprendizaje de la música vocal a los no iniciados y los profesores entendieron que el objetivo del orfeonismo no era la formación de músicos profesionales sino la alfabetización musical de los alumnos.

La nueva propuesta de acercamiento a la música dejaba claro que se hacía necesario encontrar nuevos modelos de enseñanza para los orfeonistas ya que no sería posible utilizar los métodos de educación musical utilizados en los conservatorios. Muchos de los profesores eran compositores y directores de coro y empezaron a utilizar en sus clases himnos cívicos y arreglos propios de músicas religiosas y folclóricas. Algunos de ellos se dedicaron a buscar

nuevas metodologías para la musicalización de sus alumnos, llevando a cabo la creación de métodos que facilitaban el aprendizaje de la música vocal, donde el alumno primero cantaba, practicando la entonación y el reconocimiento de los sonidos para un posterior acercamiento a la grafía musical.

El poder homogeneizador del orfeonismo facilitó el uso y el desarrollo del canto colectivo en sistemas educativos de varios países. Los ideales relacionados con la filantropía y con nuevos movimientos educativos fueron fundamentales para la educación musical en el siglo XIX, conllevando a cambios significativos en la manera de enseñar música. La propuesta de Pestalozzi contemplaba la práctica musical, con destaque para el uso de las canciones en el proceso educativo. Rousseau fue uno de los que propusieron la simplificación de los métodos de educación musical, lo que llevó a una popularización de la música. En ese sentido, la nueva manera de pensar la educación musical trajo beneficios para la educación en general, aunque para algunos la atención a la calidad estética de la música hubiera decaído.

El método de Wilhem empezó a ser traducido y adaptado, incentivando el surgimiento de nuevos trabajos destinados a facilitar la enseñanza del canto y la práctica coral. En España Juan Tolosa fue el responsable de la traducción del manual de Wilhem al castellano y otros autores también publicaron métodos innovadores que llegaron a ser adoptados en las escuelas y se hicieron conocidos en otros países. En Inglaterra las adaptaciones de los métodos existentes y las nuevas ideas colaboraron para el progreso de la educación musical y a principios del siglo XX compositores de diferentes países consideraban el uso del canto colectivo para enseñar música.

1.3.1. Los orígenes del orfeonismo escolar en Francia

Guillaume Bocquillon Wilhem fue un gran defensor de la enseñanza de música en las escuelas de París y utilizó el canto colectivo para dar clase a sus alumnos. Siguió los pasos de su padre en la carrera militar, además de estudiar música en el Conservatorio de París. Profesor de música en diferentes escuelas, idealizó un sistema de enseñanza para adultos y niños que se basaba en el canto orfeonístico, difundiendo el método Wilhem (1827), un método analítico para la educación musical. Su metodología fue introducida en París en 1815, cuando organizó un manual para proveer preguntas y respuestas que permitiesen a los

profesores asumir la responsabilidad de transmitir las instrucciones elementares a los niños. En esa misma época el músico francés Pierre Galin también organizó un método propio que simplificaba la enseñanza de la teoría musical.

Galín empezó a dar clases de música en un curso popular en 1817 y basándose en las propuestas de Rousseau, publicó en 1818 un nuevo método para enseñar música llamado *Meloplaste*. Aimé Paris fue una de sus más destacadas alumnas y siguió utilizando el método con sus alumnos. Así, Galin, Aimé, su hermana Nanine y su marido Emile Chevé crearon el Método Galin-Paris-Chevé, que utilizaba los números de 1 a 7 para representar las notas musicales, siendo el 1 la tónica. Los autores siguieron utilizando su metodología y en 1844 Chevé y su mujer publicaron un método de música vocal que llevó a la popularización del sistema, sobre todo en la segunda mitad del siglo XIX.

Aunque hayan sido desarrollados en el mismo periodo, los sistemas de enseñanza de Galin y Wilhem no alcanzaron la misma proyección. Ambos métodos llegaron a ser usados en escuelas pero el método de aprendizaje mutuo utilizado por Wilhem obtuvo reconocimiento más rápidamente. Pasados tan sólo 4 años desde su implantación experimental el sistema fue adoptado en 1820 en las escuelas controladas por la Sociedad para la Instrucción Primaria en París. En 1833 el método fue adoptado por todas las escuelas de París y Wilhem estableció un orfeón para beneficiar a los alumnos formados con su método. En 1835, cuando el método ya era utilizado en todas las escuelas municipales, empezaron los primeros cursos para adultos, con el objetivo de abastecer al orfeón de tenores y bajos. Wilhem empezó a impartir clases para adultos y en pocas semanas centenas de artesanos empezaron a cantar gracias al método de ver y cantar. Nagore Ferrer (2001) comenta que Wilhem se dedicaba al ámbito escolar y Joseph Mainzer a la educación para obreros. Según Murphy (1994), Joseph Mainzer se fue a vivir en Londres y llegó a fundar en 1841 la *Mainzer's Musical Times and Singing Circular*, una revista dedicada a la divulgación de la práctica del orfeonismo.

El sistema de Wilhem fue publicado como un manual musical, con todos sus ideales de enseñanza originales como el uso del “sol-fa³” fijo y la presentación de una serie de ejercicios

³ El sistema “sol fa” fue desarrollado para facilitar el aprendizaje de las notas musicales. Wilhem utiliza el sistema “sol-fa fijo”, en el que solo se cambia el nombre real de la nota por otra sílaba. Sin embargo, Sarah Glover utiliza el sistema “tonic sol-fa”, en el que cualquier nota de la escala puede ser llamada de do, facilitando la familiarización con los intervalos musicales.

basados en los varios intervalos diatónicos, con canciones que siguen el mismo principio. Su sistema defendía la educación del oído para la posterior ejecución vocal y los conceptos del manual de Wilhem (1849) sí fueron adaptados y adoptados por compositores de otros países.

1.3.2. Nuevos métodos para el canto colectivo escolar en Inglaterra

Según Raibow (2003), John Hullah fue el compositor que adaptó el método de Wilhem para la enseñanza de música en Inglaterra. Tras leer sobre Joseph Mainzer, Hullah decidió ir a la capital francesa para acudir a las clases y volvió a Inglaterra dispuesto a adoptar el sistema que parecía ser un éxito en Francia. Hullah recibió apoyo político y pudo introducir el canto colectivo en las escuelas inglesas, planteando además la creación de un colegio para formar profesores. Hullah obtuvo éxito en sus intenciones y con el apoyo del gobierno, se hizo la traducción del método de Wilhem al inglés. Fue implantado el sistema de clases de canto colectivo para estudiantes, profesores y para toda la gente que quisiera aprender.

Los discípulos de Hullah llevaban el método a otras provincias, fortaleciendo el movimiento coral. Sin embargo, la adaptación y uso del método de Wilhem por Hullah recibió muchas críticas, principalmente del crítico musical William Edward Hickson. Músico y político radical, Hickson creía en la propuesta de llevar una vida mejor a todas las personas por medio de la música, persiguiendo con energía el objetivo de llevar la música a las escuelas, llegando a ser considerado el padre de la música escolar en Inglaterra. Hickson opinaba que una de las desventajas del sistema de Hullah era el hecho de que los pupilos identificaban las notas por “sol-fa” pero no sabían sus nombres alfabéticos. Defensor del canto como forma de enseñar música a los niños pobres, como forma de darles una fuente de diversión y una oportunidad para huir de los vicios y mejorar de vida, Hickson creía que el sistema de Hullah solo funcionaba en la tonalidad de Do mayor, generando un éxito inicial y falsas esperanzas ya que cuando las otras tonalidades eran introducidas, los alumnos no querían seguir aprendiendo y se sentían abandonados.

Sarah Ann Glover

Sarah Ann Glover fue directora del coro de niños de la iglesia de Norwich. Las presentaciones del coro siempre llamaban la atención y generaban mucha curiosidad sobre el método que la directora utilizaba en los ensayos. Para contestar a todas las preguntas que se hacían sobre su

manera de enseñar la música, en 1835 Sarah publicó su método *Scheme to Render Psalmody Congregational*. El sistema de educación musical de Glover (1982) fue desarrollado en las escuelas locales y se basó en una nueva notación musical que tenía como objetivo facilitar el aprendizaje. Sarah entrenaba a los principiantes para memorizar los símbolos y su experiencia demostró que los niños cantaban sin problemas, con afinación y seguridad. Según Rainbow (2003), los niños iban aprendiendo música deduciendo la teoría musical a partir de una experiencia práctica y, por ser sencillo y eficaz, el sistema Glover beneficiaba a profesores y alumnos. Después de aprender a usar los símbolos, los niños iban aprendiendo a hacer los intervalos con el *Norwich Sol Fa Ladder*, un modulador primitivo. Con ese sistema era posible cantar cánones, canciones e himnos, que eran representados usando la notación “sol-fa” y solo después de aprender a cantar usando esa notación era introducido el pentagrama.

John Curwen

John Curwen fue un educador de la Iglesia Congregacional que solo estudió música para enseñar a los niños. Impartía clases en la escuela dominical pero no sabía nada de música, solo tenía una inclinación natural, además de investigar y estudiar sobre el tema. Rainbow (2003) comenta que John Curwen adoptó y perfeccionó el sistema de Sarah Ann Glover, publicando su versión del método en 1841, seis años después de la publicación original. Buscando métodos para utilizar en clase, tuvo acceso al libro *Scheme To Render Psalmody Congregational*, de Sarah Glover y le gustó el sistema utilizado por la autora. Curwen dedicó su vida a perfeccionar y divulgar el método creado por Sarah Glover, llegando a fundar la *Tonic Sol-Fa Association* en 1857. Él fue autodidacta y logró aprender música gracias al libro y al método “sol-fa”, siempre creyendo que el sistema era accesible a todos. Los objetivos de Curwen no solo eran musicales, sino también sociales y religiosos, defendiendo el uso del sistema para enseñar música a adultos, niños y pobres. En 1843 John Curwen publicó su método de música vocal *Singing for Schools and Congragations*. En su obra, Curwen (1848) comenta sobre las ventajas del sistema de Sarah Glover y el desarrollo de diferentes metodologías para facilitar la enseñanza de música.

1.3.3. El canto y la educación a principios del siglo XX

En las primeras décadas del siglo XX, compositores y educadores se dedicaron a publicar y perfeccionar métodos de educación musical, algunos de ellos utilizando el canto colectivo como herramienta educativa. Muchos adoptaron los conceptos del siglo anterior añadiendo la idea de asociar música y movimiento. La intensa actividad de los orfeones en el siglo XIX también incentivó a la publicación de obras que fomentasen la música coral.

A mediados de 1930, el compositor húngaro Zoltan Kodály utilizó la música coral con el propósito de incluir la música en el currículo de las escuelas de su país. El compositor también pretendía acercar la música a los adultos y realizó viajes por su Hungría natal para incentivar la creación de coros, creyendo que el canto colectivo podría ser la base para la educación musical del país. Con su método democrático, que difundía la idea de que la música pertenecía a todos, inspiró el movimiento que llevó a la implantación de las clases de música en las escuelas primarias en 1945.

Emile Dalcroze, músico suizo, realizó un intenso trabajo dedicado a la educación musical bajo un método multidisciplinar que enfatiza la percepción sensorial. Adoptando una metodología que se apoyaba en la educación musical basada en la coordinación entre música y movimientos corporales, trabajó de manera experimental hasta alcanzar reconocimiento en 1905. El año siguiente empezó su curso para profesores, orientando a que se dedicasen primeramente al ritmo, después a improvisaciones con melodías, con destaque para el trabajo en grupo y el carácter socializador de la música.

Nacido en Bélgica, Edgar Willems aportó profundizaciones teóricas y filosóficas a la educación musical, con ideas para establecer las bases psicológicas de la enseñanza de música. Fue alumno de Dalcroze y dedicó especial atención a la educación musical infantil, que consideraba accesible a todos los niños. Considerando la música como un lenguaje, estableció una relación entre el aprendizaje de la lengua materna y la adquisición de la expresión musical de manera consciente. Su metodología recomienda la iniciación musical con audición, parte rítmica, movimiento corporal y canciones, que deben ocupar la mayor parte del tiempo.

Carl Orff fue un compositor alemán que también se dedicó a la educación musical. Se interesó por las ideas de música y movimiento de Dalcroze y apostó por el uso del canto y de los sonidos naturales de los niños para enseñar música. Publicó 5 colecciones básicas de música para niños entre 1950 y 1954, creyendo que todos los niños son capaces de aprender y divertirse con la música realizando improvisaciones creativas. Su concepto educativo combina música, movimiento y lenguaje como pilares de la enseñanza de música.

En Brasil Heitor Villa-Lobos desempeñó un papel fundamental en ese proceso al hacerse responsable de la implantación del *canto orfeônico escolar* en 1931. El compositor fue nombrado director de la Superintendencia de Educación Musical y Artística en Brasil y elaboró un *Guia Prático* y otras obras didácticas, además de realizar arreglos de canciones populares y componer obras para coro. Villa-Lobos desarrolló toda una metodología para la enseñanza del *canto orfeônico escolar* en las escuelas y se tornó uno de los principales nombres del orfeonismo brasileño.

2. La Historia del Canto Colectivo en Brasil

2.1. La actividad de los jesuitas en los siglos XVI y XVII

En la historia de la música brasileña existen referencias a la actividad musical realizada desde los primeros años de colonización. La música en Brasil tuvo un desarrollo lógico, relacionado con la condición de colonia portuguesa que carecía de condiciones técnicas y económicas para alcanzar la evolución de la música europea. Tinhorão (1978) explica que durante los dos primeros siglos de colonización los únicos tipos de música que se podían escuchar en Brasil eran el canto de los indígenas, acompañados de instrumentos de viento, maracas y marcación con los pies, además de los ritmos de los tambores africanos y canciones de los europeos colonizadores. Conviene señalar que en las modalidades citadas por el autor, la música siempre es practicada en conjunto y la referencia al canto aparece al mencionar indígenas y europeos.

Las investigaciones sobre el uso del canto colectivo en Brasil remontan a la llegada de los padres jesuitas, que utilizaban músicas religiosas para educar y catequizar a los indígenas. Los nativos ya tenían la costumbre de usar la música en sus celebraciones, marcando los ritmos con pies y manos, cantando colectivamente y utilizando instrumentos de viento y percusión. Los misioneros aprovecharon que la música ya estaba presente en la vida de los indígenas y utilizaron el canto para facilitar la aproximación entre europeos y nativos.

La influencia de los jesuitas para la historia de la música brasileña es ilustrada por el musicólogo Andrade (1991) al disertar sobre la evolución social de la música en Brasil. Para el autor, la música de los primeros jesuitas fue necesaria y social. El canto místico de los padres funcionaba como elemento de ligación entre individuos que estaban unidos forzosamente en el ambiente colonial, encantando de cierta manera a los indígenas y consolando a los colonos que vivían como exilados en tierras brasileñas.

Considerados los primeros educadores de Brasil, los jesuitas llegaron a tierras brasileñas con la misión de evangelizar y catequizar a los indígenas. La documentación sobre los procesos educacionales durante los primeros años de colonización en Brasil es escasa pero hay

registros que hacen referencia a los padres que ejercían la función de profesores y que utilizaban la música para alcanzar a los indígenas.

Las correspondencias enviadas por los padres jesuitas pueden ser consideradas como los primeros documentos que hacen referencia a la práctica de música en Brasil. En su estudio sobre las cartas enviadas a Portugal los padres jesuitas, el investigador Leite (1955) comenta que en las primeras correspondencias los misioneros describen los acontecimientos en tierras brasileñas y explican sobre la relación que se iniciaba entre religiosos e indígenas, destacando que los nativos demostraban tener ganas de aprender y que les gustaba participar en los ritos católicos, especialmente en aquellos relacionados con la música.

Las primeras actividades musicales realizadas en Brasil por los jesuitas eran sencillas y utilizaban tanto el canto católico como el canto y las coreografías de los indígenas. Las músicas cantadas en los coros de las iglesias eran aprendidas por indígenas y fieles, que al repetirlas siempre agregaban algo relacionado a sus características. De esa manera, el canto católico de los padres agregaba el canto y la realidad de indígenas y colonos portugueses, llevando a actuaciones colectivas que representaban aquel momento único.

Leite (1955) expone que los jesuitas llegaron a Brasil en 29 de marzo de 1549 comandados por Manuel da Nóbrega⁴, padre que escribió muchas cartas a Portugal en sus primeros diez años en tierras brasileñas. Las cartas revelan que en ese periodo la principal inquietud del jefe de las misiones era la conversión de los gentiles. Al escribir sobre la significación de las cartas y escritos de Nóbrega, Leite afirma que el jesuita no tenía la intención de ofender a la libertad de los nativos:

“Los indígenas tenían sus costumbres y Nóbrega no les contrarió abiertamente salvo en aquellas cosas en las que se oponían a la religión cristiana; la antropofagia y la poligamia;... No se preocupó de que los niños se cortasen el pelo de una manera o de otra, ni del modo en que cantaban. Sin imponerles de inmediato estos factores externos, empezó a enseñarles a leer y a escribir, a darles la confesión por mediación de un intérprete, a admitirles en la Iglesia, como ya hacía antes, junto a los

⁴ Según Serafim Leite la primera misión de la Companhia de Jesus en América llegó a la Bahía de Todos los Santos, en Brasil, con cinco padres y hermanos comandados por Manuel da Nóbrega.

bautizados, y desarrolló el canto y la música para atraerles aún más” (Leite, 1955, p.18)⁵.

Aunque haya sido utilizada para un primer acercamiento a los indígenas, la práctica de música en las ceremonias jesuitas no era recomendable. Leite (1955) comenta que Ignacio de Loyola, el jesuita responsable de las misiones en Brasil, antes de la creación de la Companhia de Jesus⁶ ya demostraba estar preocupado de la vinculación de los misioneros a la práctica musical por creer que eso podría desviarles de su foco en el trabajo de evangelismo. Tras analizar documentos que permiten entender la actuación de los padres en sus misiones, se puede relacionar la práctica de los jesuitas en Brasil y en la India, donde los religiosos llegaron en 1543 y utilizaron la música como herramienta para la catequización.

Sobre la actuación musical de los jesuitas en Brasil, Holler (2007) expone que en 1539 Ignacio de Loyola y sus partidarios elaboraron en Roma el documento *Prima Societatis IESU Instituti Summa*, que establecía que en las misiones no se debería cantar o usar el órgano. Los capítulos de la *Summa* sirvieron para la elaboración de otro documento más extenso, la *Formula Instituti Societatis IESU*, que fue revisada e incorporada en 1540 a la bula *Regimini militantes ecclesiae*, del Papa Pablo III, y en 1550 a la bula *Exposcit debitum*, del Papa Julio III. La primera bula oficializó y la segunda confirmó la creación de la Companhia de Jesus. Durante la elaboración de la *Formula*, el revisor papal Cardenal Ghinucci consideró la prohibición a la música establecida por Loyola muy restrictiva pues creía que la música era un atractivo para los fieles, lo que hizo que la prohibición al uso del canto y del órgano fuese excluida de los textos incorporados a las bulas.

Ignacio de Loyola fue elegido Superior de la Companhia de Jesus y en 1547 empezó a elaborar un conjunto de reglas para sistematizar las misiones en Brasil. Actuando con la ayuda del padre Juan Alfonso de Polanco y sin tener la necesidad de hacer pasar las normas

⁵ El texto original em português: “Os Índios tinham seus costumes: Nóbrega não os contrariou abertamente senão naquilo em que se opunham à religião cristã, a antropofagia e a poligamia;... Não se preocupou com que os meninos cortassem o cabelo desta forma ou daquela, nem com o modo como cantavam. Sem lhes impor de chofre estas exterioridades, começou a ensiná-los a ler e a escrever, a confessá-los por intérprete, a admiti-los na Igreja, como já fazia antes, junto com os baptizados, e desenvolveu o canto e a música, para mais os atrair”

⁶ La creación de la Companhia de Jesus fue aprobada por medio de la bula *Regimini militantes ecclesiae*, del 27 de septiembre de 1540.

por revisiones externas, pudo incluir en las nuevas reglas las restricciones a la música que había incluido en el documento de 1539. Así, según la primera versión de normas que regulaban las misiones en Brasil, las *Constituições da Companhia de Jesus*⁷ aprobadas en 1558, estaban prohibidos el canto y el uso de instrumentos en las ceremonias jesuitas.

En todo caso, a pesar de la preocupación de Ignacio de Loyola con la actividad musical y la prohibición del coro en los oficios, se puede afirmar que los jesuitas fueron los precursores de la educación musical en tierras brasileñas. Ignacio de Loyola creía que la música podría desviar la atención de los misioneros de sus trabajos de evangelización y administración de los sacramentos pero en verdad los religiosos lograron implantar un sistema educativo que utilizaba la música y el canto colectivo para llamar la atención de los nativos, donde la actividad musical servía como herramienta para la comunicación y para la catequización de los indígenas.

El uso de la música como herramienta educativa empezó en el primer año de actividad jesuítica en Brasil. Según Leite (1955), en carta enviada a Portugal al padre Simão Rodrigues el 6 de enero de 1550, Nóbrega informa que el padre João Navarro ya enseñaba en las aldeas a pedido de los nativos, utilizando para eso la música, con oraciones cantadas y traducidas al tupi, idioma de los indígenas. En la carta Nóbrega destaca que Navarro tenía facilidad para aprender el idioma de los indígenas y que enseñaba los tonos para que los niños cantasen oraciones por las noches, en lugar de canciones lascivas y diabólicas. En otra correspondencia enviada el 11 de agosto de 1551, Nóbrega comenta sobre los niños huérfanos de Lisboa que llegaron para apoyar a los padres en sus misiones y facilitaron la interacción entre indígenas y misioneros, utilizando el canto y la música para acercarse a los nativos.

Los estudios demuestran que en muy poco tiempo la música se tornó una práctica común en los establecimientos jesuíticos de las aldeas, principalmente el uso de instrumentos y la práctica del canto colectivo. En 1555, cuando se incentivaba el uso del canto y de la polifonía en las liturgias católicas para atraer a los fieles, el Papa Pablo IV expresó el deseo de tornar obligatoria la práctica coral en las iglesias jesuitas. En el mismo año, intentando evitar que el

⁷ Holler (2006) comenta que el texto de la *Constituição* prohíbe el uso del coro en las Horas Canónicas y en las Misas, siendo posible utilizar el canto en los oficios vespertinos, desde que de forma suave y sencilla, con el objetivo de incentivar a la participación en las confesiones, predicaciones y lecturas. Además, el texto prohíbe la entrada de instrumentos musicales en los colegios y casas jesuitas.

Papa obligase a la Companhia de Jesus a instituir un coro, Ignacio de Loyola permitió que se hiciesen celebraciones cantadas los domingos y días festivos. Aunque fuese incentivado el uso del *falsum bordonem* y la creación de coros con repertorio constituido por homofonías, las reglas que restringían la práctica de la música por jesuitas prevalecieron aún después de la muerte de Loyola, en 1555. Holler (2007) expone que en 1558 el nuevo Superior de la Companhia Padre Diego Lainez fue advertido por el Papa Pablo VI, que tornó obligatoria la institución del coro en las iglesias jesuitas.

El uso del canto por los jesuitas junto a los indígenas fue uno de los aspectos más ricos e influyentes de su actuación musical en Brasil durante el periodo colonial. En los primeros años del siglo XVII la práctica y la enseñanza de música por jesuitas eran usuales. La música era utilizada por los padres como herramienta de conversión de los indígenas en las aldeas y según comenta Holler (2006), podría ser realizada por los padres jesuitas en las aldeas sin desobedecer las *Constituições da Companhia de Jesus*.

Con relación a los centros urbanos, la restricción a la música realizada por padres continuaba, ya que las actividades musicales de eventos religiosos urbanos deberían ser realizadas por externos para que los padres pudiesen ocuparse del cuidado del alma de los fieles. Las actividades musicales y las clases de música en los colegios y seminarios jesuitas urbanos también deberían ser realizadas por profesores y músicos contratados, seminaristas, estudiantes o religiosos que no pertenecieran a la Companhia de Jesus, confirmando el mote “*jesuita non cantat*”⁸. Respecto a los seminarios, se encuentran referencias de clases de música en el *Seminário de Belém da Cachoeira*⁹, en Bahia, cuyo reglamento menciona clases de canto e instrumentos que deberían ser impartidas por externos porque los jesuitas no deberían de ninguna manera tocar instrumentos o cantar en la iglesia o en el coro.

La documentación existente y los estudios realizados sobre la educación en los primeros años de colonización dejan claro que la práctica musical fue una herramienta esencial para la aproximación entre europeos e indígenas. Con el tiempo, el uso de instrumentos enviados

⁸ Según Holler (2006), después de la muerte de Loyola en 1555 los jesuitas continuaron las restricciones al canto y a la práctica musical, imponiendo varias reglas para que se pudiese cantar en las iglesias. Las constantes restricciones al canto llevaron a que los clérigos católicos empezasen a utilizar la expresión “*jesuita non cantat*”.

⁹ Souza (2008) comenta que la construcción del Seminario de Belém da Cachoeira fue iniciada en 1686 y el centro se mantuvo en funcionamiento hasta la expulsión de los padres jesuitas en 1759.

desde Europa y la influencia de la música cantada por padres y niños huérfanos hicieron que prevaleciera la música de tradición europea. Sin embargo, se puede afirmar que el canto de los indígenas sumado al canto de los europeos generó un intercambio cultural que reflejó un primer acercamiento a la práctica del canto colectivo en la colonia. Reflexionando sobre la música realizada durante el periodo colonial, se puede decir que el canto coral fue una de las primeras actividades realizadas en Brasil. Estando al tanto de la labor de los jesuitas, se puede identificar una aproximación entre la música cantada y la educación musical, lo que lleva a creer que el canto colectivo fue una de las primeras herramientas educativas utilizadas.

2.2. La educación y la práctica musical en los siglos XVIII y XIX

Los jesuitas ejercieron su labor educativa en Brasil hasta mediados del siglo XVIII, cuando sus actividades se interrumpieron debido a la expulsión de los padres en 1759. En dos siglos, los jesuitas habían instituido las Casas de la Companhia de Jesús, las *Escolas de Ler, Escrever e Cantar* y los *Seminários*¹⁰, internados dedicados a la enseñanza secundaria de niños con el objetivo de formar a buenos cristianos. Los centros educativos de los jesuitas tuvieron su auge a partir de mediados del siglo XVII y en el siglo XVIII había 19 colegios, que funcionaban como centros culturales, con bibliotecas y actividades de música y teatro.

Aunque fuesen los más importantes, los colegios y seminarios jesuitas no eran los únicos existentes. En esa época también actuaban en Brasil otras órdenes religiosas que instituyeron centros educativos donde se podía aprender música. Según Binder y Castagna (1996), sobre todo a partir de 1700 se podían identificar tres posibilidades de aprendizaje musical destacadas: los *mestres de solfa*, en los Seminários religiosos, los *mestres de capela*, en las iglesias y catedrales y los *mestres de música* independientes, que daban clases y recibían como pago de esa formación el ejercicio de la actividad musical de sus alumnos.

Durante el siglo XVIII las ideas sobre educación evolucionaron y surgieron propuestas innovadoras, que pretendían separar la educación de la religión. En Europa se buscaban los ideales de la ilustración y el Marqués de Pombal fue el responsable de instituir las llamadas Reformas Pombalinas en Portugal y en Brasil. El Marqués de Pombal firmó un *Alvará*

¹⁰ En el trabajo de Souza (2008) se pueden encontrar referencias para afirmar que los seminarios se destacaban por ofrecer una educación humanística y formar a los alumnos en las letras y las buenas costumbres.

*Regio*¹¹ el 28 de junio de 1759, proponiendo lo que se puede considerar la primera reforma educativa en Brasil. El documento finalizaba los trabajos de los colegios jesuitas determinando la expulsión de los padres y la reforma planteaba un cambio que tenía el objetivo de inaugurar un sistema educacional organizado y controlado por el Estado, con un padrón de asignaturas previamente establecido. Fue instituida la figura del Director General de Estudios, el responsable de nombrar y fiscalizar la actuación de los profesores. Según la nueva propuesta educativa, todas las asignaturas deberían ser impartidas por un solo profesor, que debería actuar como un tutor, encargándose de la educación general de manera autónoma e independiente. Según Seco y Amaral (2006), en lugar de un sistema unificado basado en estudios reglados y en serie, la reforma llevó a la fragmentación y a la dispersión de la enseñanza, basado en clases particulares impartidas por profesores que tenían poca formación.

Los jesuitas fueron los primeros educadores que actuaron en Brasil y su expulsión, de acuerdo con Niskier (2001), llevó la educación brasileña al caos. Aunque otras órdenes religiosas que también habían establecido seminarios en la colonia pudiesen seguir con su labor educativa, la imposibilidad de contar con el apoyo de los jesuitas no favoreció el desarrollo de la educación en Brasil. En resumen, podemos señalar que las Reformas Pombalinas tuvieron como consecuencia la desorganización del modelo educativo instituido por los jesuitas y no alcanzaron instaurar un sistema educacional laico, público y gratuito.

En los primeros siglos de colonización, las instituciones religiosas eran las únicas que podían mantener una estructura que posibilitase a indígenas y colonos el acceso a una educación reglada. Con la expulsión de los jesuitas la educación en general se vio afectada por la falta de personal capacitado y de estructura para la enseñanza. Con relación a la educación musical la falta de personal colaboró para que se mantuviese la costumbre de aprender música en las iglesias. En ese periodo, las clases de música eran en general impartidas por maestros de capilla en las iglesias y por músicos independientes, que daban clases de instrumento y canto en sus casas. El número de agrupaciones musicales crecía y eran organizadas bandas, coros y orquestas, tanto religiosas como populares. Las agrupaciones instrumentales tocaban un

¹¹ El *Alvará Regio* declaraba la extinción de los colegios jesuitas en Portugal y en Brasil, además de la expulsión de los padres de la colonia. También instituía las *aulas regias*, clases particulares de latín, griego, filosofía y retórica, que deberían sustituir las asignaturas que eran impartidas por los jesuitas en sus colegios.

repertorio musical generalmente constituido por música sacra y militar y la mayoría de los coros se dedicaba a cantar músicas religiosas.

Además de descendientes de indígenas y europeos, durante esa época ya era común la presencia de mulatos y negros en coros y bandas. Aunque los primeros esclavos negros llegaron a Brasil a principio del siglo XVI, fue a partir del siglo XVII cuando se empezó a utilizar masivamente la mano de obra negra. Durante el siglo XVIII, cuando llegaron casi dos millones de negros africanos para trabajar como esclavos en las grandes plantaciones, se empezó a notar la presencia negra con más frecuencia en las actividades musicales. Manteniendo su tradición y su fuerte musicalidad, los africanos y sus descendientes empezaron a aportar sus características culturales a la sociedad, colaborando al desarrollo de la musicalidad multicultural característica de la música brasileña.

La creación de nuevas agrupaciones musicales también estuvo relacionada con el descubrimiento de oro en las Minas Gerais, un acontecimiento que promocionó la actividad musical de la colonia. Además de generar dinero para Portugal, la extracción de oro fue responsable de la creación de una sociedad rica y consumidora de arte, con especial atención a la música. A mediados del siglo XVIII había muchos músicos que actuaban en orquestas, bandas y coros en villas prósperas como Ouro Preto y Diamantina. En las iglesias de Minas Gerais surgieron asociaciones religiosas llamadas Hermandades, que contaban con orquesta y coro. Muchas de las Hermandades poseían orquestas y coros formados únicamente por músicos negros y mulatos.

Era un ambiente propicio para la actuación de músicos y actores en diversas zonas de la colonia. Como la actividad cultural empezaba a ser más intensa, hacían falta más músicos, tanto para dar clases de música como para actuar en las agrupaciones. La música empezaba a formar parte de la vida cotidiana y ya no se realizaba solo en fiestas religiosas, sino en eventos sociales y militares, aumentando la demanda por la música práctica. Considerando la división que surgió en Europa y que prevaleció desde la Edad Media hasta mediados del siglo XIX, separando la música especulativa o teórica de la música práctica, se puede decir que en Brasil la música especulativa era aquella enseñada en las catedrales, donde los profesores se preocupaban en estudiar la teoría musical. Sobre la música práctica, se puede decir que a ella se dedicaban los maestros independientes, que enseñaban nociones básicas de lenguaje

musical y solfeo a los músicos que formarían las bandas y coros de hermandades u otras agrupaciones populares.

En el siglo XIX la actividad musical pasó a recibir más atención, principalmente a partir de la llegada de la familia real portuguesa el 22 de enero de 1808. La familia real llegó a Brasil acompañada de cerca de quince mil personas, incluyendo músicos, actores, intelectuales y otros artistas que fueron fundamentales en ese proceso de desarrollo cultural. Binder y Castagna (1996) comentan que en el mismo año 1808 un Decreto Regio creó la primera imprenta brasileña, que pasó a imprimir libretos de ópera en 1811. Fueron construidos teatros y óperas y la vida musical en Rio de Janeiro se incrementó, aumentando aún más la demanda de músicos. Se desarrolló tanto la música erudita como la popular y los pequeños recitales en las casas se tornaron frecuentes. Tener un piano en casa era símbolo de status y hacían falta profesores para dar clases de música, sobre todo a las hijas de los más ricos¹².

Las primeras décadas del siglo XIX fueron marcadas por conflictos internos, que reivindicaban la independencia y una constitución. En este contexto, la familia real portuguesa decidió volver a Europa. El príncipe heredero permaneció en Brasil y en el 07/09/1822 proclamó la Independencia de Brasil frente a Portugal, elevando el país a la categoría de Imperio de Brasil. En 1824 se estableció la primera Constitución de Brasil y se plantearon nuevos modelos para la educación, incluyendo la educación musical. Fueron surgiendo nuevos centros de enseñanza y empezaron a ser editadas las primeras obras didácticas de música. En Niteroi, Rio de Janeiro, fue creada en 1835 la primera escuela de formación de profesores que incluía la música como asignatura, la *Escola Normal*. La principal actividad musical en esa escuela era el coro, ya utilizado como herramienta de transmisión de valores morales y regulación de comportamientos.

En 1841 fue creado en Rio de Janeiro el Conservatorio de Música, primer centro brasileño de educación musical formalizada. El conservatorio entró en funcionamiento en 1848 y en 1854 se instituyó por primera vez la educación musical en las escuelas del municipio de la corte, con clases de iniciación a la música y al canto. Con el desarrollo de los tipógrafos, empezaron

¹² Tinhorão y Souza (1998) comentan que a mediados del siglo XVIII el piano representaba un símbolo de nobleza, poder, cultura y status social elevado, considerado como el instrumento de las manos blancas de las jóvenes de la alta clase social del periodo imperial.

a ser impresas más obras didácticas de música, generando un avance para la educación musical. A finales del siglo XIX el movimiento cultural y el intercambio de ideas eran intensos y la educación musical era realizada de manera formal e informal, evocando de cierta manera la medieval división entre música especulativa y música práctica. El modelo formal era el adoptado por escuelas y por el conservatorio y el modelo informal era aquel practicado y enseñado por músicos que actuaban en las innumerables actividades artísticas realizadas en Rio de Janeiro y otras ciudades brasileñas.

En ese periodo, los compositores europeos empezaron a buscar inspiración en las manifestaciones populares para afirmar sus nacionalismos musicales. En Brasil, los músicos eruditos buscaban adecuarse a las creaciones de la música internacional a la vez que en la música popular ya se revelaban características propias de una música nacional, que empezaba a crecer y definirse con nuevos ritmos y estilos. En los últimos años de Imperio los coros y otras agrupaciones ya actuaban interpretando músicas de variados estilos que representaban las diferentes manifestaciones culturales nacionales.

2.3. Los pioneros del orfeonismo brasileño

La proclamación de la República en Brasil sucedió el 15 de noviembre de 1889. El país vivía una fase de optimismo, la abolición de la esclavitud había ocurrido un año antes, llegaban inmigrantes para trabajar en las plantaciones y la economía crecía, generando avances sociales y culturales. En los primeros años republicanos se incrementó la búsqueda por ideales nacionalistas y patrióticos y se despertó la atención por la educación como forma de elevar el nivel cultural de los brasileños y fomentar el progreso del país, permitiendo la observación de dos momentos distintos. El primero está definido en un entusiasmo en la educación, relacionado con la instauración en la República de un sistema laico de educación pública. El segundo está representado por un optimismo pedagógico asociado a los principios de la Escuela Nueva¹³, que pretendía que la educación contribuyese para la formación de los ciudadanos de acuerdo con el contexto de crecimiento y formación de la identidad nacional.

¹³ El término Escuela Nueva se refiere a todo un conjunto de principios que surgieron en el siglo XIX con el objetivo de desarrollar un nuevo modelo de educación. Sus ideales fueron desarrollados bajo la influencia de las concepciones pedagógicas de pensadores como Jean Jacques Rousseau y Johann Heinrich Pestalozzi y plantean un nuevo modelo educativo que convierte el alumno en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, entendiendo el aprendizaje dependiente de la experiencia y no de la reiteración mecánica. La pedagogía de la

El entusiasmo por la educación y el optimismo pedagógico propiciaron la aproximación a los ideales del orfeonismo en Brasil. Las primeras manifestaciones orfeonísticas surgieron en el país gracias a la iniciativa de inmigrantes, en especial españoles y alemanes. Durante el siglo XIX millares de inmigrantes de diferentes nacionalidades llegaron a tierras brasileñas para trabajar en las plantaciones de café, aportando sus características para el desarrollo multicultural de la música brasileña. A partir de la década de 1880 inmigrantes que ya habían tenido contacto con el movimiento orfeonístico europeo colaboraron para la formación de coros de *amadores*¹⁴. Coincidiendo con el movimiento europeo, empezaron a ser creados en Brasil orfeones de inmigrantes con características alemanas, hispánicas o hispánico-regionalistas, sobre todo en Estados de las regiones Sur y Sureste. Los orfeones guardaban aspectos regionalistas y nacionalistas, con repertorio específico que favorecía el uso de canciones populares de sus regiones y exaltaban el amor a sus diferentes patrias. Las sociedades corales en general estaban relacionadas a asociaciones culturales que tenían el objetivo de mantener la unidad y la identidad cultural de los extranjeros.

Los pioneros del orfeonismo escolar

Además de orfeones y coros religiosos, también existían grupos corales que utilizaban el canto colectivo como herramienta educativa. Las primeras experiencias relacionadas con el orfeonismo escolar fueron realizadas por alumnos de música de las *Escolas Normais*. Según Guimarães (2003), esas escuelas eran frecuentadas en su mayoría por mujeres y representaban un importante papel en la construcción de la sociedad, como símbolo de racionalidad y de éxito de la enseñanza pública y laica. Las *Normalistas*, como eran llamadas las alumnas de estos centros, fueron las primeras integrantes de los principales orfeones brasileños.

Escuela Nueva se basa en conceptos de la psicología relacionados con el desarrollo infantil, considerando las diferencias individuales y adecuando el proceso educativo a las etapas del crecimiento de los niños, teniendo en cuenta sus gustos y experiencias personales.

¹⁴ El término *amadores* es utilizado en Brasil para hacer referencia a aquellas personas que realizan música aunque no hayan recibido una educación musical formal. Son designados *amadores* los grupos de aficionados que se reúnen con el objetivo de tocar en bandas u orquestas y los cantantes que se reúnen en orfeones o coros artísticos no profesionales.

Aunque Villa-Lobos sea la figura más reconocida del orfeonismo escolar brasileño, más de treinta años antes de la implantación de su proyecto profesores de música de diferentes ciudades brasileñas empezaron a utilizar el canto colectivo en las clases de música. Según Salles (2007), el compositor Clemente Ferreira Júnior fue el pionero del canto orfeonístico en Brasil. En 1898 Clemente empezó a impartir clases de canto colectivo en las escuelas infantiles del municipio de Belém, en Pará. La primera tentativa no fue exitosa pero en 1904 las clases de canto volvieron a implantarse en las escuelas y la actividad coral se desarrolló en la ciudad. En 1911 Clemente logró realizar una concentración de orfeones con 2000 voces durante las fiestas de conmemoración de la independencia en Belem. En São Paulo, los primeros orfeones escolares empezaron a surgir a partir de 1910 y según Guimarães (2003), merecen destaque los profesores que trabajaron en las *Escolas Normais* y que implementaron orfeones de normalistas, como João Gomes Júnior, Carlos Alberto Gomes Cardim, Fabiano Rodrigues Lozano y João Batista Julião.

João Gomes Júnior es considerado uno de los primeros profesores en implantar el orfeonismo en las escuelas de São Paulo. Con una ayuda concedida por el Emperador de Brasil, realizó sus estudios de música en Italia, a finales del siglo XIX. En 1911 ganó un viaje a Europa como premio por su trabajo con el orfeón infantil de São Paulo y pasó una temporada investigando sobre educación musical y observando los orfeones escolares y de obreros de países como Francia, Bélgica y Suiza. En 1912 Gomes Júnior empezó a utilizar el canto colectivo para dar clases de música en diversas escuelas en São Paulo. Organizando orfeones infantiles y otros formados por normalistas, fue nombrado Inspector General de Música y consiguió que el orfeonismo fuese oficializado en todas las escuelas del estado. Fue un gran defensor de la enseñanza de música y del uso del canto para la musicalización. Con el orfeón de las alumnas de la *Escola Normal de São Paulo* realizó diversas presentaciones exitosas en conmemoraciones y eventos cívicos.

Carlos Alberto Gomes Cardim se graduó en la *Escola Normal de São Paulo*. Durante su vida profesional, ejerció varios cargos directivos relacionados con la educación y participó en las reformas educativas realizadas en el Estado de Espírito Santo. Según Guimarães (2003), Cardim creía que la música ejercía un papel fundamental en la educación infantil, capaz de despertar sentimientos de respeto a la nación y a la lengua materna. Se ocupaba de las cuestiones relacionadas con la metodología de la educación musical y buscaba un acercamiento de la enseñanza a los ideales orfeonísticos, orientando a los profesores sobre la

preparación de los alumnos para las conmemoraciones cívicas con canto colectivo, poesías y otras manifestaciones artísticas. Proponiendo que se empezara por la práctica para después acercarse a la teoría, formó orfeones infantiles y de normalistas.

Gomes Júnior y Cardim compartían el pensamiento de que la música debería ser aprendida como el lenguaje, de manera intuitiva. Partidarios de la enseñanza natural de la música, sin cambiar los nombres de las notas por letras o números, enseñaban teoría a partir de la práctica, trabajando el oír y el cantar antes de iniciar la representación simbólica de los sonidos. Considerando la idea de que sus alumnos deberían comprender la necesidad de los elementos de notación musical a partir de la práctica, Gomes Júnior empezó a utilizar en sus clases de música el método analítico desarrollado por Wilhem (1827), basándose en el orfeonismo escolar adoptado por profesores de enseñanza primaria y monitores de canto a principios del siglo XIX en Francia. Gomes Jardim (2006) comenta que gracias a los éxitos alcanzados por Gomes Júnior en las escuelas, Cardim realizó una conferencia en 1912 justificando científicamente el uso del método analítico para la educación musical. Juntos, Cardim y Gomes Júnior organizaron y propusieron el uso del método para la educación musical en Brasil, publicando en 1914 la obra *O Ensino da Música pelo Método Analítico*. Los autores adoptaron los conceptos de Wilhem y se inspiraron en su *Guide de la méthode élémentaire et analytique de musique et de chant, divisé en deux parties (Paris 1821-1824)*, una guía elaborada para facilitar la aplicación del método analítico en instituciones de todos los niveles y orientar a los profesores de música sobre cómo utilizar el canto colectivo conforme a principios y procedimientos de enseñanza mutua.

Fabiano Lozano fue un profesor que se destacó como pionero del orfeonismo escolar y por la organización de orfeones en la ciudad de Piracicaba, en São Paulo. Nacido en España, Lozano llegó a Brasil con su familia a los trece años y empezó sus estudios musicales con su padre. Graduado en la *Escola Normal de Piracicaba*, retornó a su país para continuar con estudios de perfeccionamiento en música y en 1908 se graduó en el Real Conservatorio de Madrid. Guimarães (2003) comenta que al volver a Brasil, Lozano empezó a dar clases, organizó obras didácticas e implantó el canto colectivo como método de enseñanza de música en diferentes escuelas, creando orfeones y llegando a ser aclamado por la prensa local que le consideró pionero y original.

Fabiano Lozano ocupó varios cargos políticos relacionados con la educación musical y en 1914 fue nombrado profesor de la *Escola Normal de Piracicaba*, que se transformó en una referencia como centro de actividad cultural. En el mismo año fundó el primer orfeón de alumnos y según Pajares (1995), en 1917 organizó y perfeccionó el Orfeón Normalista seleccionando a los alumnos con más habilidades vocales para formar el coro de voces masculinas y femeninas. El 25/05/1925 Fabiano Lozano fundó la Sociedad de Cultura Artística de Piracicaba y el Orfeón Piracicabano, formado por alumnos y ex-alumnos de la *Escola Normal*, además de cantantes *amadores* que fueron invitados por el director para participar en el orfeón. El grupo de 48 orfeonistas realizó su primera presentación el 14/06/1925 y siguió realizando exitosos conciertos en varias ciudades brasileñas, siendo considerado por el modernista Mario de Andrade como el primer coro nacional con valor artístico¹⁵.

João Batista Julião fue un compositor que trabajó como maestro de capilla y profesor de música, participando de la organización de diversos orfeones escolares durante la década de 1920. También actuó como político, llegando al cargo de alcalde de São Paulo. Con relación a sus actividades como profesor de canto orfeonístico, merece destaque su actuación como profesor de música y canto de la Penitenciaría Modelo de São Paulo. Según Guimarães (2003), João Batista Julião fue nombrado profesor de la penitenciaría en 1920 y organizó y dirigió el Orfeón de los Presidarios hasta el año 1937.

Los llamados pioneros del orfeonismo escolar innovaron como educadores musicales y fueron imprescindibles para el desarrollo del movimiento orfeonístico en Brasil. Investigando sobre nuevas metodologías y adaptando la práctica de la enseñanza musical a la realidad nacional, fueron responsables de la creación de orfeones infantiles, orfeones de normalistas, orfeones de presidiarios y orfeones municipales que representaban a las ciudades en eventos, divulgando el orfeonismo en varias partes de Brasil. Su labor para la educación musical incluyó la introducción de nuevos métodos educacionales y de innovadoras metodologías para las clases de música, como el método analítico que enseña teoría a partir de la práctica y la *manossolfa*¹⁶, técnica que utiliza los dedos para facilitar el estudio del solfeo.

¹⁵ Con relación a las presentaciones del orfeón, Pajares (1995) comenta varios artículos de periódicos y destaca la crítica favorable del musicólogo Mario de Andrade, pionero en el campo de la etnomusicología en Brasil.

¹⁶ La *manossolfa* fue implantada en Brasil por João Gomes Junior para facilitar el aprendizaje y agilizar la lectura musical y el solfeo, en una técnica que tiene sus orígenes en el sistema de solfeo conocido como *mano*

Inspirados por el concepto difundido por Wilhem para el orfeonismo escolar en Francia, Cardim y Gomes Junior destacaron en la organización del método analítico para la educación musical en Brasil. Cardim también se destaca por la publicación del libro *Comemorações cívicas e festas escolares*. Lozano, además de innovar con sus obras didácticas y definir su metodología en el libro *Alegria nas Escolas*, se destaca por la creación de un repertorio nuevo para los orfeones brasileños, compuesto por composiciones propias y arreglos de canciones folclóricas. Considerando las obras pedagógicas creadas por los pioneros, se puede afirmar que las mismas sirven de referencia para comprender la construcción de la metodología del orfeonismo implantado en las escuelas en la década de 1930.

2.4. El Orfeonismo Obligatorio

Durante la llamada *Republica Velha* (1889-1930), en Brasil se vivió un momento de avances en la industria y en la economía, ocupando la educación un papel de destaque en el proceso de búsqueda de ideales relacionados con el progreso y con la afirmación del nacionalismo. Asimismo, los ideales del movimiento orfeonístico eran muy pertinentes para la nueva estructura educacional que se buscaba instaurar en el país. En 1930, tras un movimiento armado que acabó con la *Republica Velha*, ascendió al poder el presidente Getúlio Vargas, con nuevas configuraciones políticas, sociales y económicas. En este nuevo contexto, se hacían necesarios cambios ideológicos relacionados con el nacionalismo y con la idea de transformar el país en una Nación organizada social y políticamente bajo el control de un gobernante. El nuevo presidente y su equipo intentaban realizar una política nacionalista legítima y eficiente, preocupada con la justicia social y con la construcción de una identidad nacional brasileña sin regionalismos. Valorando el patriotismo y la transmisión de valores morales y éticos, procuraban implantar un nuevo sistema educativo favorable a la formación de ciudadanos adecuados a la nueva fase de la Republica.

Con el nuevo gobierno, el poder estaba centralizado y se estaba construyendo la idea del Estado Nacional, en un proyecto de reestructuración y modernización de la sociedad brasileña que tenía sus bases en la educación y en los conceptos de la Escuela Nueva. Garantizar a los ciudadanos el acceso a una educación laica, gratuita y de calidad proporcionada por el Estado

guidoneana. Otros métodos que utilizan las manos para facilitar el aprendizaje también fueron desarrollados y podemos citar como ejemplos el *Tonic sol-fa* y el sistema de Kodály.

era una de las propuestas de la Escuela Nueva, que también afirmaba que las artes tenían un papel fundamental para el desarrollo de la inteligencia infantil. La Escuela Nueva valoraba el uso de la música como herramienta educativa y de la expresión musical colectiva como elemento de integración y de construcción de valores, demostrando total consonancia con los ideales orfeonísticos que los pioneros ya habían empezado a poner en práctica en algunas escuelas, sobre todo en São Paulo.

Un gran interés por la formación y el incentivo a la educación caracterizaron la llamada Era Vargas. La primera iniciativa política en ese sentido realizada con el fin de popularizar la educación pública fue la creación en 1930 del Ministerio de la Educación y Salud Pública, dirigido inicialmente por Francisco Campos y posteriormente por Gustavo Capanema. Dentro de la política centralizadora, nacionalista y populista, surgieron movimientos dirigidos a considerar la necesidad de mejorar la educación y utilizar el orfeonismo y su poder de construcción de valores morales como herramienta educativa.

Francisco Campos fue el ministro responsable de la promulgación de los seis decretos que instituyeron la primera reformulación de la educación pública en Brasil, incluyendo la creación del Consejo Nacional de Educación y la implantación del orfeonismo obligatorio. Gustavo Capanema asumió el cargo en 1934 y fue quien desarrolló diversas reformas relacionadas con las escuelas secundarias y universidades, buscando mejorar la calidad de la educación en Brasil. Los seis decretos que reformaron la educación pública y fueron firmados entre los años 1931 y 1932 son conocidos como *Reforma Francisco Campos*:

1. Decreto n° 19.850 de 14 de abril de 1931: creó el Consejo Nacional de Educación;
2. Decreto n° 19.851 de 14 de abril de 1931: reguló la enseñanza universitaria;
3. Decreto n° 19.852 de 14 de abril de 1931: reglamentó la organización de la Universidad de Rio de Janeiro;
4. Decreto n° 19.890 de 18 de abril de 1931: organizó la enseñanza secundaria;
5. Decreto n° 20.158 de 30 de junio de 1931: organizó la enseñanza comercial;
6. Decreto n° 21.241 de 14 de abril de 1932: consolidó las disposiciones sobre la organización de la enseñanza secundaria.

El Decreto nº 19.890 organiza la enseñanza secundaria y reforma y establece la división de la enseñanza en un *Curso Fundamental* de 5 años y en un *Curso Complementario* de 2 años¹⁷. El artículo tercero instituye la enseñanza obligatoria de *canto orfeônico* en las escuelas secundarias públicas, en los tres primeros años del curso fundamental:

“**Art. 3º-** Constituirão o curso fundamental as matérias abaixo indicadas, distribuidas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação:

1ª série: Português – Francês – História da civilização – Geografia – Matemática – Ciências físicas e naturais – Desenho – **Música (canto orfeônico)**.

2ª série: Português – Francês – Inglês – História da civilização – Geografia – Matemática – Ciências físicas e naturais – Desenho – **Música (canto orfeônico)**.

3ª série: Português – Francês – Inglês – História da civilização – Geografia – Matemática – Física – Química – História natural – Desenho – **Música (canto orfeônico)**.

4ª série: Português – Francês – Inglês – Latim – Alemão (facultativo) – História da civilização – Geografia – Matemática – Física – Química – História Natural – Desenho.

5ª série: Português – Latim – Alemão (facultativo) – História da civilização – Geografia – Matemática – Física – Química – História natural – Desenho¹⁸”.

La obligatoriedad de la música en las escuelas establecida por ese decreto representó un avance sin precedentes en la educación musical brasileña. En ese periodo, el compositor Heitor Villa-Lobos había acabado de volver de Francia con nuevas ideas sobre educación musical, llegando a presentar al gobernador de São Paulo un proyecto para la reforma de la educación musical en las escuelas del estado. Durante el año 1931, Villa-Lobos realizó un recorrido por más de cincuenta ciudades del estado de Sao Paulo, divulgando sus ideas sobre la implantación del orfeonismo escolar y despertando el interés de políticos cercanos a Getúlio Vargas en un momento político propicio para la implantación de su proyecto.

¹⁷ El curso fundamental era obligatorio para ingresar en cualquier curso superior y el curso complementario, de carácter preparatorio, era obligatorio para ingresar en centros de enseñanza superior específicos, como las Facultades de Derecho, Medicina, Farmacia, Odontología, Ingeniería y Arquitectura.

¹⁸ Decreto nº 19.890 de 18/04/1931. Destacado propio. Texto integral del decreto disponible en <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-83133-pe.html>, última consulta en el 28 de mayo de 2012.

3. El Proyecto del *Canto Orfeônico Escolar*

El proyecto del *Canto Orfeônico Escolar* nació en un momento de cambios en la política brasileña, que buscaba incentivar la educación y mejorar el nivel cultural de los ciudadanos. Durante el gobierno de Vargas, los intelectuales empezaron a reconocer el Estado como institución competente para llevar a cabo un proyecto de reconstrucción nacional por medio de la educación y de la cultura. Con relación a la educación musical, el panorama en las primeras décadas del siglo XX señalaba que hacían falta cambios para popularizar la enseñanza de música y aproximar las clases populares a la música culta. Se vivía un momento de expansión de la música popular, que se estudiaba fuera de las escuelas tradicionales y que había encontrado en las emisoras de radio un fuerte medio de propagación. Sin embargo, la llamada música culta continuaba siendo considerada música de las elites, enseñada de forma tradicional en conservatorios y ejecutada en conciertos a los que el gran público no tenía acceso. La implantación del orfeonismo en las escuelas lograría acortar las distancias entre la música popular y la música de concierto.

Apoyando la idea de renovar la nación por medio de la cultura, escritores y artistas relacionados con el movimiento de la Semana de Arte Moderna de 1922¹⁹ empezaron a considerar que el gobierno también debería ocuparse de la educación artística y de la difusión de la cultura nacional. Algunos de ellos llegaron a asumir cargos públicos para tener más condiciones de actuar directamente en el proceso de mejora del panorama artístico nacional, como es el caso de Villa-Lobos, cuya participación en el escenario político fue fundamental para la implantación del orfeonismo escolar.

¹⁹ La Semana de Arte Moderna de 1922 fue un evento modernista organizado por jóvenes escritores, pintores y músicos, artistas que pretendían divulgar sus trabajos y enseñar nuevas tendencias y estéticas contemporáneas y nacionalistas para renovar el contexto artístico y cultural en Brasil. Ocurrió en el Teatro Municipal de São Paulo los días 13, 15 y 17 febrero de 1922 y contó con la participación de Oswald de Andrade, Mario de Andrade, Anita Malfatti, Di Cavalcante y Heitor Villa-Lobos, entre otros.

3.1. Heitor Villa-Lobos: Compositor, Educador y Político

3.1.1. De la infancia a la consolidación como compositor de música brasileña

Nacido el 5 de marzo de 1887 en Rio de Janeiro, Heitor Villa-Lobos afirmaba haber empezado a estudiar música con su padre Raul, un bibliotecario de ascendencia española. Compositor y músico *amador*, Raul Villa-Lobos fue el responsable de enseñar a Heitor a tocar el violonchelo y el clarinete, además de llevarle para asistir a conciertos y óperas. Heitor Villa-Lobos empezó a tocar el violonchelo a los seis años, usando una viola adaptada, y muy joven aprendió con su padre sobre los principales compositores eruditos y los diferentes estilos musicales. Heitor recibió además la influencia musical de la hermana de su padre, la tía Zizinha, que tocaba el piano y tenía predilección por la música de Johann Sebastián Bach.

Aunque Heitor Villa-Lobos sea considerado el más importante compositor brasileño del siglo XX, no existen registros que puedan confirmar que hubiera recibido una formación musical formal en conservatorios. Sin embargo, en entrevista concedida a Magdala da Gama Oliveira en agosto de 1957, el propio compositor afirmó que tuvo una formación sólida con su padre, un profesor muy exigente:

“... Aprendí, también a tocar el clarinete y era obligado a discernir el género, estilo, carácter y origen de las obras, así como a declarar con presteza el nombre de la nota, de los sonidos o ruidos que surgían casualmente en el momento, como por ejemplo el guincho de la rueda de un tranvía, el piar de un pájaro, la caída de un objeto de metal etc. ¡Pobre de mí cuando no acertaba!...”²⁰ (Villa-Lobos, 1987, pp.14-15).

Además de bibliotecario y músico *amador*, Raul Villa-Lobos también era un entusiasta escritor. A principios de la década de 1880 publicó una serie de artículos en la prensa haciendo críticas al gobierno y acabó perseguido por la policía, refugiándose con su familia en varias ciudades de Minas Gerais. En ese periodo, el pequeño Heitor tuvo contacto con las

²⁰ Texto original en portugués: “... Aprendi, também a tocar clarinete e era obrigado a discernir o gênero, estilo, caráter e origem das obras, como a declarar com presteza o nome da nota, dos sons ou ruídos que surgiam incidentalmente no momento, como por exemplo o guincho da roda de um bonde, o pio de um pássaro, a queda de um objeto de metal etc. Pobre de mim quando não acertava...”.

canciones y músicas regionales, temas rurales que llegaría a utilizar en sus futuras composiciones. De vuelta a Rio de Janeiro en 1894, padre e hijo seguían frecuentando la Sociedad de Conciertos Sinfónicos de Rio de Janeiro y tocando música de cámara juntos en los pequeños conciertos organizados en la casa de la familia.

En 1899 Raul falleció víctima de viruela y Heitor perdió su gran profesor y compañero. Sin embargo, fue a partir de ese momento cuando Heitor Villa-Lobos empezó a vivir la música con más libertad, aproximándose a músicos populares. En los primeros años del siglo XX, Heitor fue testigo de los cambios en la realidad cultural de la ciudad y del desarrollo de estilos musicales populares como la *samba* y el *choro*, géneros que tuvieron una amplia difusión y desarrollo tras la liberación de los negros de la esclavitud en 1888. Heitor tocaba la guitarra y en ese periodo pudo perfeccionar su técnica en el instrumento, el más importante del *choro*, además de aventurarse tocando el clarinete y el saxofón con otros jóvenes músicos populares. Villa-Lobos empezó a actuar con los *chorões*, músicos que tocaban *choro* en pequeños grupos que se reunían por las noches en la ciudad de Rio de Janeiro. Sus presentaciones estaban marcadas por la improvisación y los músicos utilizaban en general la guitarra, la flauta y el *cavaquinho*, pequeña guitarra de cuatro cuerdas.

En 1906 Villa-Lobos ya había empezado a componer y decidió realizar algunos viajes por varios estados brasileños para conocer los diferentes aspectos de la música nacional y aplicar nuevos recursos musicales en sus obras. El compositor pudo financiarse sus primeros viajes vendiendo algunos de los libros que había heredado de su padre, que además de bibliotecario, era un coleccionista de libros raros. Las informaciones sobre los viajes realizados por Villa-Lobos entre los años 1905 y 1912 son confusas y a veces contradictorias. Según Mariz (2005), musicólogo y biógrafo de Villa-Lobos, la cronología de estos viajes por el interior de Brasil no es definitiva pero se aproxima de la realidad, pudiéndose afirmar que en estos viajes el compositor escuchó por primera vez temas que formarían parte de sus futuras composiciones. Mariz comenta que en 1906 Villa-Lobos realizó su primer viaje a los estados del noreste brasileño, lo que sirvió para que el compositor conociese y apuntase los temas folclóricos que utilizaría años después en su *Guia Prático*. En un viaje al sur del país el compositor pudo constatar la influencia de los inmigrantes europeos en la música popular de la región. En 1911 Villa-Lobos empezó a tocar el violonchelo en una compañía de operetas, la *Companhia Luis Moreira de Operetas*. Con esta compañía realizó giras por ciudades en el interior de Brasil y llegó hasta la Amazônia.

Residiendo de vuelta en Rio de Janeiro, en 1913 Villa-Lobos se casó con Lucília Guimarães, pianista, compositora, directora de coros y profesora de música. La actividad de la esposa de Villa-Lobos como compositora de obras corales contribuyó para que el compositor se acercara al orfeonismo algunos años después de su boda e incluso generó dudas sobre la verdadera autoría de algunas obras del compositor. Lo que se puede afirmar es que la influencia de Lucília en la vida del compositor fue determinante, pues además de auxiliarle musicalmente en aspectos técnicos y estéticos, fue su profesora de piano y su principal pianista, ejecutando las primeras audiciones de diversas obras de Villa-Lobos.

En 1915 Villa-Lobos realizó su estreno oficial como compositor, realizando una serie de conciertos acompañado de su esposa y amigos músicos. Su obra no fue bien aceptada ni por el público ni por la crítica, que consideraba su obra incomprensible y su alejamiento de la tradición compositiva un absurdo. Mariz (2005) afirma que la obra del compositor también era criticada por los músicos de las orquestas y comenta que en 1918, cuando Villa-Lobos recibió una invitación para presentar sus composiciones en un concierto con la orquesta del Instituto Nacional de Música, muchos músicos se negaron a tocar sus obras. En ese periodo Villa-Lobos conoció a importantes músicos extranjeros con los que establecería amistad y que serían esenciales para la divulgación de su trabajo, como el compositor Darius Milhaud, el pianista Arthur Rubinstein y el director Marius François Gaillard.

La Semana de Arte Moderna de 1922

La segunda década del siglo XX empezó marcada por la inquietud de jóvenes artistas que deseaban una renovación del panorama artístico en Brasil. Muchos artistas, como la pintora cubista Anita Malfatti y el escritor Graça Aranha, tras realizar estudios en Europa, volvieron a Brasil con ideas innovadoras y nuevas concepciones del arte, empezando un movimiento que culminó en la realización de la Semana de Arte Moderna en febrero de 1922. Los modernistas buscaban la afirmación de una identidad brasileña y querían exaltar la naturaleza, el alma y las tradiciones nacionales, defendiendo tres principios: el derecho a la investigación estética, una actualización de la inteligencia artística brasileña y el establecimiento de una conciencia creadora nacional. La crítica a las manifestaciones artísticas realizadas durante el evento fue dura, sin embargo, la semana representó un cambio en la manera de pensar las artes en Brasil, provocando nuevos debates a nivel nacional con relación al tema.

Theatro Municipal

SEMANA DE ARTE MODERNA

PROGRAMMA DO PRIMEIRO FESTIVAL

SEGUNDA-FEIRA, 13 DO CORRENTE — A's 20.30 horas

<p style="text-align: center;">1.a PARTE</p> <p>Conferencia de Graça Aranha: A emoção esthetica na arte moderna, illustrada com musica executada por Ernani Braga e poesia por Guilherme de Almeida e Ronald de Carvalho. Musica de camera</p> <p style="text-align: center;">VILLA-LOBOS</p> <p>1 — Sonata II de violoncello e piano — 1916. A (Alegro Moderato — B (Andante — C (Scherzo — D (Alegro vivace sostenuto e final. Alfredo Gomes e Lucília Villa-Lobos.</p> <p>2 — Trio Segundo (1916) violino, cello e piano. A (Alegro Moderato — B (Andantino calmo (Berceuse-Barcarola) — C (Scherzo-Spiritoso — (Molto Allegro e final. Paulina d'Ambrosio, Alfredo Gomes e Fructoso de Lima Vianna.</p>	<p style="text-align: center;">2.a PARTE</p> <p>Conferencia de Ronald de Carvalho: A pintura e a escultura moderna do Brazil 3 — Solos de piano — Ernani Braga. (1917) A (Valva Mystica — (Da simples collectanea (1919) B (Camponesa Cantadeira — "Da sultia floral". (1921) C (A Fiandeira. 4 Oiteto — (Tres dansas africanas) A (Farrapos — (Dança dos moços) 1914. B (Kankukus — (Dança dos velhos) 1916. C (Kankúks — (Dança dos meninos) 1916. Violinos, Paulina d'Ambrosio, George Marinuzzi, Alto, Orlando Frederico. Violoncellos, Alfredo Gomes, Baixo, Alfredo Carrazza, Flauta: Pedro Vieira, Clarino: Antão Soares. Piano: Fructoso de Lima Vianna.</p>
---	---

Preços para as 3 recitas:
CAMAROTES e FRISAS, 186\$000 CADEIRAS e BALCÕES 20\$000
 Bilhetes á venda no theatro Municipal e na secretaria do Automovel Club de São Paulo.

Figura 1. Programa del primer día de la Semana de Arte Moderna de 1922.

En la parte musical, la Semana de Arte Moderna de 1922 contó con la participación de varios artistas. Mariz (2005) comenta que Villa-Lobos no compuso ninguna obra especialmente para el evento y necesitó pedir ayuda financiera para poder contratar músicos para ejecutar sus obras y viajar a São Paulo. El evento contó con la actuación de músicos reconocidos como la pianista Guiomar Novaes y fueron ejecutadas obras de compositores extranjeros como Claude Debussy y Éric Satie. Villa-Lobos presentó tres conciertos con músicas propias y sus obras no fueron bien aceptadas por los espectadores. La reacción del público a la actuación del compositor también puede estar relacionada con su presentación en el escenario. El compositor apareció vestido con frac, un zapato en un pié y unas chanclas en otro, utilizando un paraguas para apoyarse en el suelo. Muchos pensaron que se trataba de una actitud revolucionaria pero en realidad el compositor sufría una herida en uno de los pies que le obligaba a salir con sandalias.

Un Compositor Brasileño en Paris

El primer viaje de Villa-Lobos a Europa fue realizado en junio de 1923. La idea de que saliera del país para mejorar sus conocimientos agradaba incluso a los que criticaban sus obras y en 1922 se intentó conseguir una subvención del gobierno para que el compositor pudiese realizar un viaje con el fin de divulgar la música brasileña. La subvención recibida no fue

suficiente y aun realizando conciertos para recaudar fondos, no se consiguió la cuantía necesaria para pagar todos los gastos. En 1923, gracias a amigos intelectuales y también al apoyo de representantes de las clases sociales más ricas, el compositor recibió el incentivo y la financiación para viajar a Europa y divulgar su trabajo. En París, en un rico ambiente musical, Villa-Lobos pudo mantener contacto con compositores y artistas de vanguardia, como Pablo Picasso, Éric Satie, Sergei Prokofiev y Andres Segovia. No existen registros que confirmen que Villa-Lobos acudió a clases para ampliar sus conocimientos musicales y perfeccionar su técnica compositiva y el propio compositor comentaba con orgullo sobre su formación realizada exclusivamente en Brasil:

“... Me siento honrado por ser un artista formado exclusivamente en Brasil, donde estudié y donde me hice, sin ni siquiera haberme perfeccionado en el extranjero, como es un hábito entre nosotros. Por eso, los éxitos, o mejor dicho, las victorias, que por ventura haya conseguido, son éxitos de Brasil...”²¹(Villa-Lobos, 1970, p.111).

Villa-Lobos era patriota y pretendía mostrar lo que ya había realizado un compositor nacido en un país que no estaba tan desarrollado musicalmente como los países europeos. En ese periodo de afirmación como compositor brasileño, sus obras ya habían sido comentadas y divulgadas en Europa por sus amigos Darius Milhaud, Arthur Rubinstein y Vera Janacopulos. Villa-Lobos también mantuvo contacto con los brasileños Tarsila Amaral y Souza Lima, que vivían en Francia y le ayudaron a empezar una buena relación con el medio cultural de París. Según Mariz (2005), el primer concierto realizado por Villa-Lobos en París ocurrió el 3/5/1924 y su música recibió la atención de músicos de vanguardia, que le invitaron a participar en nuevos conciertos. Con relación al éxito del compositor en París, Mazzeu (2002) comenta sobre el recital realizado por Villa-Lobos en la casa de Henre Prunier, editor de la *Revue Musicale*.

El compositor permaneció en París hasta finales de 1924, cuando tuvo que volver a Brasil por motivos económicos. De vuelta a su patria, Villa-Lobos tomó la decisión de componer

²¹ Texto original en portugués: “... Honro-me de ser um artista feito exclusivamente no Brasil, onde estudei e onde me fiz, não tendo nem sequer me aperfeiçoado no estrangeiro, como é hábito entre nós. Por isso, os sucessos, ou melhor, as vitórias, que porventura tenho conseguido, são sucessos do Brasil...”.

músicas para afirmar la cultura brasileña, como los *Choros*, utilizándose de elementos folclóricos, nacionales y populares. En 1926 presentó en Rio de Janeiro el estreno del *Choro n° 10*, en un concierto oficial que contó la participación de un coro de 200 voces. A mediados de 1927 Arthur Rubinstein y Carlos Guinle apoyaron y financiaron el retorno de Villa-Lobos a Paris para realizar conciertos y editar sus obras en la editora Max Eschig. En octubre del mismo año el compositor ya estaba organizando conciertos en Paris y un grupo de 260 voces de *L'Art Choral* interpretó con mucho éxito el *Choro n° 10* y el *Noneto*, bajo dirección de Robert Siohan.

Mariz (2005) comenta que a finales de la década de 1920 Heitor Villa-Lobos empezó a ser reconocido en Europa como un compositor de música brasileña, con 19 obras editadas que habían aportado fuerza y originalidad a la música realizada en el periodo. Villa-Lobos trabajaba realizando revisiones para la editora Max Eschig, dando clases particulares y, según Mazzeu (2002), dando clases de composición en el conservatorio internacional a petición de Roger Duchase. Aunque trabajase ejerciendo estas tres funciones, sus medios económicos no eran suficientes para seguir viviendo en la capital francesa. Pasados dos años y tras exitosos conciertos, Villa-Lobos vio que su reputación estaba consolidada y decidió volver a Brasil.

3.1.2. El regreso a Brasil y las ideas sobre educación musical

El Contexto Político

Villa-Lobos retornó de Paris en 1930 y encontró un nuevo contexto político en Brasil. Durante las primeras décadas de República, la presidencia del país se alternaba entre políticos de São Paulo y de Minas Gerais, en un pacto llamado *Política do Café com Leite*²². Entre los años 1922 y 1929 la situación social y política también despertó movimientos que buscaban una renovación en la República, con una transformación en la forma de gobernar el país. Surgieron el Partido Comunista, el Partido Democrático, el *Movimento Tenentista* organizado por militares y otras manifestaciones que difundían ideas de reformas políticas.

²² Se denomina Política del Café con Leche por hacer referencia a los dos estados brasileños con mayor poder político y gran desarrollo económico debido a la producción agrícola. São Paulo era el mayor productor de café y Minas Gerais era el mayor productor de leche. El pacto político se inició en 1889 y duró hasta la Revolución de 1930.

En 1929 la alternancia política fue amenazada por la elección de un candidato de São Paulo a la presidencia, el político Julio Prestes. Los estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul y Paraíba no se conformaron con la ruptura del pacto y organizaron una *Aliança Liberal*, indicando la candidatura de Getúlio Vargas, un político de Rio Grande do Sul. Julio Prestes ganó las elecciones pero no llegó a asumir el cargo de presidente debido a que la *Aliança Liberal* organizó un golpe de Estado con el apoyo del *Movimento Tenentista*. El golpe político, conocido como *Revolução de 1930*, garantizó la ascensión al poder de Getúlio Vargas el 24 de octubre de 1930.

Villa-Lobos llegó de vuelta a Brasil deseando realizar conciertos y divulgar su música. Realizó pequeños recitales en Recife y en São Paulo y la conturbada situación política colaboró para que el compositor encontrara dificultades para la realización de sus proyectos y empezase a pasar por dificultades financieras, aumentando su deseo de volver a Europa. El contexto se agravó cuando el compositor empezó a tener problemas con músicos de São Paulo que no querían ejecutar sus obras y que dudaban de su capacidad como director. Según Galinari (2007), eso representó un motivo más para que Villa-Lobos deseara regresar a Europa, en donde la relación entre compositores y músicos intérpretes era más respetuosa.

Sin reconocimiento artístico y financiero por su labor como director y compositor, Villa-Lobos seguía en São Paulo, tocando el violonchelo y frecuentando recitales realizados en casas de amigos intelectuales y en mansiones de familias ricas que tenían la costumbre de invitar a autoridades para pequeños conciertos en sus salones. Mazzeu (2002) comenta que muchos de los contactos entre artistas, intelectuales y dirigentes políticos se realizaban en reuniones organizadas en las residencias de familias tradicionales. En esos recitales Villa-Lobos conocía a artistas, políticos y personas con influencia en el mundo artístico, que podían colaborar para la realización de algún proyecto o financiar su deseado regreso a Francia.

En ese periodo de dificultades económicas, Villa-Lobos empezó a demostrar que se interesaba por la educación musical. El compositor ya había tenido experiencia como profesor de música y durante los años que estuvo en París la actividad docente fue fundamental para complementar su renta. Al notar que las clases de música no eran una práctica común en las escuelas brasileñas, y quizá pensando en la enseñanza de música como una alternativa profesional en momentos de crisis, Villa-Lobos intentó difundir sus ideas sobre la enseñanza de música por medio del orfeonismo. Además de haber vivido en París, donde nació el

orfeonismo escolar, el compositor contaba con la experiencia de componer para coros, y estaba casado con una profesora de piano que era directora y compositora de obras para coro. En Francia, Villa-Lobos pudo haber tenido contacto con orfeones de diferentes formaciones, e igualmente haber conocido muchas de las nuevas metodologías de educación musical. Sin embargo, no se han encontrado registros sobre la participación o colaboración de Villa-Lobos con orfeones escolares de París. Tampoco existen referencias sobre una aproximación a educadores musicales u orfeones de otros países europeos. La referencia que se puede comentar es una declaración del propio compositor, que afirmó haber estudiado el movimiento:

“...Por esa época, al volver de uno de mis viajes al Viejo Mundo, donde estuve en contacto con los grandes medios musicales y donde tuve la oportunidad de estudiar las organizaciones orfeónicas de varios países, volví la mirada a mi entorno y percibí la dolorosa realidad...”²³ (Villa-Lobos, s.f., p.17).

Las declaraciones de Villa-Lobos dejan claro que él conocía el movimiento orfeonístico que había tenido lugar en Europa y que eso había colaborado para la concepción de su proyecto educativo, pudiéndose afirmar que el movimiento orfeonístico influenció sus ideas sobre educación musical. Villa-Lobos decidió presentar su proyecto educativo en la *Secretaria de Educação do Estado de São Paulo*, con la intención de reformar la enseñanza de música en las escuelas del estado. El compositor elaboró un proyecto educativo en el año 1930 pero sus ideas sobre educación musical ya habían sido presentadas anteriormente al político Julio Prestes, que le prometió apoyo si llegase a asumir la presidencia de la República. Según Mariz (2005) el plan educativo enviado a la secretaría de educación por Villa-Lobos ya había sido expuesto a Julio Prestes en casa de Olivia Penteado, amiga del compositor que mantenía buenas relaciones con políticos y artistas.

La tournée artística y educativa

A finales de 1930, la revolución no permitió que Julio Prestes asumiese la presidencia y Villa-Lobos perdió las esperanzas de ver implantado su proyecto educativo. El compositor intentaba

²³ El texto original en portugués: “... Por essa época, de volta de uma das minhas viagens ao Velho Mundo, onde estive em contato com os grandes meios musicais e onde tive a oportunidade de estudar as organizações orfeônicas de vários países, volvi o olhar em torno e percebi a dolorosa realidade...”

conseguir fondos para volver a Europa cuando fue invitado para comparecer en la sede de la administración y debatir sobre su proyecto de educación musical con João Alberto de Lins e Barros, interventor del gobierno de São Paulo. Galinari (2007) comenta que los primeros encuentros entre Villa-Lobos y el interventor del gobierno ocurrieron en los pequeños recitales realizados en la casa del político. João Alberto era un admirador de la música culta y tocaba el piano en recitales que él propio organizaba, teniendo como invitados a Villa-Lobos y su esposa, entre otros artistas e intelectuales. Para el interventor, poder contar con la colaboración de un compositor innovador reconocido internacionalmente, representaría un buen comienzo para su gobierno y para la nueva fase política del estado de São Paulo.

El debate con João Alberto resultó productivo para las dos partes y se propuso la realización de una *tournee* artística y educativa en el interior del estado de São Paulo. Villa-Lobos tuvo la oportunidad de realizar conciertos y divulgar sus ideas sobre el orfeonismo escolar y el interventor pudo dar inicio a una serie de actividades artísticas que ya propagaban los nuevos ideales del gobierno de Getúlio Vargas, que buscaba el apoyo popular para consolidarse.

Realizando propaganda política, la excursión representaba la primera actuación del gobierno como tutor de un movimiento artístico, cumpliendo el deseo de muchos intelectuales que esperaban poder contar con el apoyo del Estado para la difusión del arte. Según Mazzeu (2002), la *tournee* artística cumplía a la vez dos funciones: una función estratégico-educativa, para la difusión de la música erudita y de la educación musical y una función estratégico-política, para verificar el nivel de aceptación del nuevo gobierno en los pueblos del interior del estado. Para Villa-Lobos, el viaje artístico y educativo pudo haber significado antes de todo una buena oferta de trabajo, quedando toda la cuestión política en un segundo plano. Villa-Lobos era consciente de los beneficios que alcanzaría al colaborar para propagar las ideas del nuevo gobierno. Además de conseguir la financiación de conciertos en varias ciudades, empezó a asumir la postura de líder que fue fundamental para el desarrollo de su carrera profesional.

Cumpliendo el acuerdo firmado con el interventor, durante el año 1931 Villa-Lobos realizó una *tournee* artística financiada por el gobierno de São Paulo. Además de Villa-Lobos, participaron en la gira su esposa Lucília y los pianistas Souza Lima, Guiomar Novaes y Antonieta Rudge, el violinista Maurice Raskin y las cantantes Nair Duarte y Anita Gonçalves. El grupo realizó conciertos en más de cincuenta ciudades del estado de São Paulo y

eventualmente contó con la participación de orquestas y coros locales. Según Guimarães (2003), durante la *tournée* Villa-Lobos tuvo contacto con los educadores pioneros que ya practicaban el orfeonismo en las escuelas del estado y pudo asistir a conciertos de orfeones de normalistas y del Orfeón de Piracicaba, que había sido creado por Fabiano Lozano en 1925 y era considerado el orfeón más importante de la época.

Además de presentar obras propias, Villa-Lobos incluía en los conciertos obras de compositores consagrados como J. S. Bach, Chopin, Liszt y Tchaikovsky, siempre buscando establecer una conexión con el público, que debería aceptar que aquella era la buena música, la “música pura”. En este momento, según Gilioli (2008), la música popular urbana nacional y extranjera empezaba a ser ampliamente difundida por las radios y Villa-Lobos buscaba valorar la música culta extranjera y la buena música nacional, que incluía la música culta nacionalista, la música folclórica y la música regional.

Realizando conciertos didácticos y conferencias para divulgar sus ideas sobre la implantación del orfeonismo escolar, Villa-Lobos despertó el interés de políticos cercanos a Getúlio Vargas. Además de propagar valores patrióticos y morales, principios muy oportunos para la consolidación del régimen autoritario propuesto por Vargas, la excursión liderada por Villa-Lobos reforzaba la idea de que el Estado era competente para organizar y financiar las artes. Antes de los conciertos, se realizaban charlas sobre los instrumentos, el patriotismo musical y se remarcaban en ellas la importancia social de la música. Villa-Lobos se volvía cada vez más conocido y buscaba la formación de un nuevo público para los conciertos, enseñando que la música erudita podía ser accesible. En declaraciones realizadas años después de la gira educativa, cuando ya ocupaba un cargo político y su proyecto ya había sido implantado, el compositor declaró que el objetivo de la *tournée* era sembrar el gusto por la música pura y negó la intención de auto promocionarse, afirmando que “...no era mi intento enfocar mi obra, ni tampoco obligar a que comprendieran mi orientación artística, pero, solamente entusiasmar a nuestra gente...”²⁴ (Villa-Lobos, 1937, p.11).

Guimarães (2003) comenta que en muchos lugares había bandas de música y autoridades que esperaban al grupo coordinado por Villa-Lobos y que muchos alcaldes decretaban festivo el

²⁴ Texto original en portugués: “... não era meu intento focalizar minha obra, nem tampouco obrigar a compreenderem minha orientação artística, mas apenas, entusiasmar a nossa gente...”

día de la llegada de los músicos. Villa-Lobos percibió que la música agradaba a la gente y decidió realizar una presentación con la participación de muchas voces para hacer la demostración de una concentración de orfeones. De este modo, con el apoyo del gobierno de São Paulo, en mayo de 1931 se organizó la primera gran concentración de orfeones realizada en Brasil. Galinari (2007) comenta que el evento contó con la participación de músicos, estudiantes y profesores y reunió más de 12.000 orfeonistas en el Parque Antártica, un estadio de fútbol. Este concierto inauguró una serie de concentraciones de orfeones que fueron realizadas en estadios de fútbol en São Paulo y Rio de Janeiro y que llegaron a contar con más de 40.000 orfeonistas.

El éxito de la gira y de las concentraciones de orfeones hizo que Villa-Lobos percibiera que vivía el momento político ideal para la implantación de su proyecto. En 1931 había sido firmado el decreto que creaba la obligatoriedad del *canto orfeônico* en las escuelas secundarias y en febrero de 1932 Villa-Lobos decidió enviar un memorial al presidente Getúlio Vargas, informándole sobre la situación de la clase artística brasileña²⁵. En el documento, el compositor comenta que los artistas pasaban por momentos de dificultades, sobre todo debido a la crisis mundial vivida en el periodo posterior a la Primera Guerra Mundial. Villa-Lobos considera que los artistas deberían actuar en beneficio de la educación, comentando que en aquel momento se encontraban desamparados más de 34.000 músicos y que hacía falta una medida para evitar la caída del nivel artístico nacional. De este modo, se declara patriota y ofrece sus servicios artísticos a la nación, sugiriendo la creación de un Departamento Nacional de Protección a las Artes. Sin hacer referencia directa a su proyecto educativo, destaca el carácter universal de la música y su función como elemento socializador y propagador de ideas.

3.1.3. Músico y Político en la Era Vargas

El presidente Getúlio Vargas recibió el memorial pero no aceptó la sugerencia de Villa-Lobos para crear el Departamento Nacional de Protección a las Artes. Sin embargo, incorporó al compositor en su plantilla de colaboradores ofreciéndole el cargo de superintendente en una nueva institución vinculada al Ministerio de Educación y Salud. El compositor fue invitado

²⁵ El memorial fue publicado en 1972 en la obra *Presença de Villa-Lobos*.

por el director de Instrucción Pública del Distrito Federal, Anísio Teixeira, para dirigir la recién creada SEMA (Superintendencia de Educación Musical y Artística).

La SEMA fue creada en 1932 con el objetivo de orientar las iniciativas relacionadas con la implantación del orfeonismo en las escuelas. Villa-Lobos era el superintendente y contaba con un equipo de trabajo que incluía asistentes, copistas de música y motorista, entre otros trabajadores. La implantación del orfeonismo como elemento educativo debería servir para despertar el gusto por la música y por las artes en general, colaborando a mejorar el nivel intelectual de los alumnos y para formar público para los conciertos. Para Villa-Lobos (1937), la asignatura *canto orfeônico* debería alcanzar la finalidad de transmitir disciplina, educación moral y educación artística a los alumnos.

El objetivo inmediato de Villa-Lobos era la divulgación y la práctica del orfeonismo escolar pero el compositor se encontró con problemas como la falta de profesores preparados para enseñar el *canto orfeônico*, la falta de material didáctico y la inexistencia de un programa definido para la asignatura. Hacia falta un planeamiento específico para que los objetivos de la asignatura pudiesen ser alcanzados y Villa-Lobos dejaría claro que el orfeonismo escolar tenía como función el despertar de las aptitudes naturales de los alumnos con relación al arte:

“En las escuelas primarias y secundarias, lo que se pretende, bajo el punto de vista estético, no es la formación de un músico sino el despertar en los estudiantes de las aptitudes naturales, desarrollándolas, abriéndoles horizontes nuevos y enseñándoles los institutos superiores del arte, donde se desarrollan las especialidades de la cultura”²⁶ (Villa-Lobos, 1937, p.23).

Con el fin de organizar la implantación del orfeonismo escolar, en 1937 el equipo de la SEMA elaboró un plan general de actuación, que incluía las siguientes actividades: Curso de Pedagogía de la Música y Canto Orfeonístico para el Magisterio Municipal e interesados ajenos al mismo; Comisión Técnica Consultiva para el examen de las composiciones a ser adoptadas; Programas anuales detallados de la materia a ser enseñada; Escuelas

²⁶ El texto original en portugués: “Nas escolas primárias e secundárias, o que se pretende, sob o ponto de vista estético, não é a formação de um músico, mas despertar nos educandos, as aptidões naturais, desenvolvê-las abrindo-lhes horizontes novos e apontando-lhes os institutos superiores da arte onde é especializada a cultura”

Especializadas; Orfeones escolares artísticos; Orfeón de Profesores; Conciertos escolares; Organización de repertorio, discoteca y biblioteca de músicas en las escuelas; Selección y distribución de himnos y canciones, de modo que la música esté relacionada con la vida, dentro y fuera de las escuelas; Audiciones de orfeones en las escuelas y en grandes conjuntos; Clubes musicales en las escuelas; Salas ambientadas; Alumnos - directores; Concilio cívico-intelectual y artístico, formado por un grupo de profesores del magisterio municipal.

La primera actividad realizada por la SEMA fue la organización de un curso de formación para los profesores, etapa considerada fundamental para el desarrollo del orfeonismo escolar. En el curso, los profesores estudiarían teoría musical y detalles sobre cómo deberían dar clases de música, además de recibir explicaciones sobre orfeonismo, clasificación y selección de voces, declamación rítmica y uso de la *manossolfa*, técnica que fue desarrollada por Villa-Lobos para el *canto orfeônico escolar*.

Las clases de Pedagogía de la Música y Canto Orfeonístico empezaron el 10 de marzo de 1932 y fueron muchos los profesores que acudieron al curso, que tenía la finalidad de familiarizar a los profesores de las escuelas públicas con la teoría musical y con el orfeonismo. Mariz (2005) comenta que con cinco meses de trabajo Villa-Lobos realizó la primera demostración pública de su proyecto, con la creación del *Orfeão de Professores do Distrito Federal* y la reunión de trece mil voces para una presentación. Además de las clases de Pedagogía, fueron creados los Cursos de Orientación y Perfeccionamiento de la Enseñanza de la Música y del *Canto Orfeônico*, que se impartían en cuatro fases²⁷. Las dos primeras fases, destinadas a profesores de la enseñanza primaria, no tenían como objetivo enseñar música sino orientar a los profesores para enseñar lo básico a los alumnos para que no tuviesen dificultades cuando llegasen a la enseñanza secundaria, en la cual las clases de *canto orfeônico* ya eran obligatorias. Los dos últimos cursos eran especializados y a ellos debería incorporarse el Orfeón de Profesores.

Según el plan publicado en 1937, los Cursos de Orientación y Perfeccionamiento se dividían en:

²⁷ Muchos autores no hacen diferencia entre los dos cursos pero Lisboa (2005) comenta que los Cursos de Orientación y Perfeccionamiento de la Enseñanza de la Música y del *Canto Orfeônico* fueron creados en agosto de 1933.

- 1.º Curso - Declamación Rítmica y Dicción;
- 2.º Curso - Preparación para el *canto orfeônico*;
- 3.º Curso - Curso especializado para enseñanza de música y *canto orfeônico*, con el principal objetivo de estudiar la música en su evolución y en sus aspectos actuales;
- 4.º Curso - Práctica orfeónica, dando la oportunidad a los profesores especializados de profundizar en la práctica de los nuevos y principales métodos de realización de los grandes y pequeños conjuntos vocales bajo varios aspectos.

El *Orfeão de Profesores* realizaba conciertos en festividades públicas y en escuelas. Formado por profesores de varias escuelas y teniendo a Villa-Lobos como director artístico, el grupo practicaba la lectura de obras nuevas e incluía en su repertorio arreglos vocales de obras originalmente escritas para instrumentos solistas. Uno de los objetivos del orfeón era demostrar las posibilidades del canto colectivo, considerado por su director como el género musical más apropiado para la disciplina colectiva y eliminación de tendencias individualistas. Paz (1989) comenta que el grupo ejecutó las primeras audiciones en Brasil de obras como la *Misa en Si menor* de J.S. Bach y la *Novena Sinfonia* de Beethoven. La SEMA siguió realizando actividades relacionadas con su plan general de actuación y después de organizar la formación de los profesores de *canto orfeônico* que deberían impartir las clases en las escuelas, empezó a organizar orfeones de alumnos y a realizar actividades culturales y presentaciones fuera del ambiente escolar. Además del orfeón de profesores, fue creada, en 1933, la *Orquestra Villa-Lobos*, con la finalidad de promover eventos cívicos y educativos.

En 1936 Villa-Lobos fue invitado por el presidente Getúlio Vargas para representar al país en el Congreso de Educación Musical, realizado en Praga a principios del mes de abril. Según Paz (1989), el compositor llegó tarde al evento pero realizó la presentación de su trabajo en una sesión extra organizada por la Sociedad de Educación Musical. En el día 25 de abril de 1936, Villa-Lobos pudo hacer propaganda cultural en Europa y divulgar el proyecto educativo desarrollado en Brasil, enseñando su técnica de *manossolfa* y logrando dirigir un coro local de niños que llegó a ejecutar obras corales en portugués.

Tras su exitosa presentación en Praga, Villa-Lobos siguió realizando actividades culturales para la divulgación del orfeonismo y de la música que consideraba pura. A finales de 1936 Getúlio Vargas implantó el canto del Himno Nacional Brasileño en todas las instituciones

educativas, lo que hizo que Villa-Lobos se dedicase a establecer normas para la correcta ejecución de los himnos patrióticos, realizando una de las actividades relacionadas con el plan de actuación de la SEMA. Asimismo, la superintendencia continuó a desarrollar sus actividades culturales y a organizar transmisiones radiofónicas de presentaciones orfeónicas, conciertos educativos como los *Concertos para a Juventude* y *Concertos Educativos para a Zona Rural*, conciertos para grandes públicos como los *Concertos Culturais* y conciertos populares, como las grandes concentraciones orfeónicas y las audiciones de obras de J. S. Bach destinadas a las clases obreras.

Las Concentraciones de Orfeones

Las concentraciones de orfeones llamadas *Concentrações Orfeônicas* reunían millares de orfeonistas y bandas de música en conmemoraciones cívicas que representaban la más importante demostración pública de los éxitos alcanzados con el orfeonismo escolar. La primera concentración orfeonística ideada por Villa-Lobos tuvo lugar durante la *tournée* artística en São Paulo y colaboró a que el compositor empezase su trayectoria como político. La primera concentración organizada por el compositor como director de la SEMA ocurrió en octubre de 1932, en el campo de fútbol del *Fluminense*, en Rio de Janeiro. Durante su actuación como superintendente, Villa-Lobos consideró que las concentraciones funcionarían como “clases de civismo” para los alumnos y para todo el pueblo. Según el compositor, la concentración debería despertar el interés por la música:

“La primera demostración realizada tuvo, como principal finalidad, el despertar del entusiasmo de nuestros escolares por la enseñanza de música y canto orfeonístico, y, de ese modo, colaborar con los educadores en la obra de educación cívica y del aumento del gusto artístico de Brasil”²⁸ (Villa-Lobos, 1937, p.13).

²⁸ El texto original en portugués: “A primeira demonstração realizada teve, por principal fim, despertar o entusiasmo dos nossos escolares pelo ensino de música e canto orfeônico, e, desse modo, colaborar com os educadores na obra de educação cívica e do levantamento do gosto artístico do Brasil”.



Figura 2. *Concentração orfeônica* en el *Estádio de São Januario-Vasco da Gama* (1942)

A partir de 1932 las concentraciones alcanzaron proporciones gigantescas y sirvieron para fines educativos y políticos, divulgando el orfeonismo y los ideales políticos. Mariz (2005) comenta que las primeras concentraciones realizadas en 1932 contaron con la participación de 18.000 voces, ya en 1935 cantaron 30.000 acompañados por mil músicos de banda y en 1940 el número de orfeonistas ya llegaba a 40.000. Villa-Lobos tenía el perfil ideal para el desarrollo de las prácticas orfeonísticas y para el éxito de las grandes concentraciones. Compositor, educador y político, tenía su imagen asociada a la de un líder, capaz de reunir millares de estudiantes en las concentraciones de orfeones. Subía en un gran podio y con una batuta gigante conducía el coro de millares de voces. También era capaz de hacer que estudiantes, profesores, músicos, militares y obreros actuaran juntos, absolutamente atentos y siguiendo las orientaciones del director. Su imagen era conveniente para los ideales del gobierno, que deseaba que se levantase una nación organizada, disciplinada y capaz de cumplir las ordenes de un dictador.

El gobierno de Vargas alcanzó su momento más complejo a partir del año 1937, cuando se instauró el llamado *Estado Novo*²⁹, una dictadura instaurada bajo la justificación de guardar la

²⁹ La denominación Estado Novo fue utilizada por primera vez en Portugal para designar el régimen autoritario de Salazar. Durante las décadas de 1930 y 1940, países como Portugal y España vivían bajo el liderazgo de dictadores militares mientras Alemania experimentaba la implantación de la ideología nazista e Italia promovía

integridad nacional, amenazada por movimientos comunistas. En ese periodo, las concentraciones alcanzaban su auge mientras los discursos ideológicos de dictadores europeos empezaban a llegar a Brasil. Unglaub (2008) comenta que las prácticas de la dictadura del Estado Novo denotaban un estilo fascista, con una ideología que buscaba el apoyo de la clase obrera y suponía limitación de las libertades civiles con concentración de poderes y control estatal ejercido por medio de decretos y leyes firmados por un líder extremadamente popular.

La ideología del *Estado Novo* funcionaba como un mecanismo social cuyo discurso se apoyaba en directrices morales, valores y uso de símbolos para interpretar la realidad. Los ideales patrióticos y nacionalistas del movimiento orfeonístico eran pertinentes para el gobierno y la llegada de información sobre las ideologías que se estaban desarrollando en Europa resultaba fundamental para que Getúlio se mantuviese en el poder como el protagonista de una historia de reconstrucción nacional. El *Estado Novo* era liderado por un dictador que promovía un movimiento a favor de la patria, del nacionalismo y de la construcción de la identidad nacional. También se esperaba un comportamiento cívico ejemplar por parte de los ciudadanos, que deberían demostrar disposición para el trabajo, preservando los valores morales y actuando de manera ordenada y disciplinada. Era el momento ideal para la realización de grandes concentraciones de orfeones y difusión de la imagen de un país pacífico, sin diferencias de clases.

Cherñavsky (2003) comenta que Getúlio Vargas comparecía todos los años a la concentración llamada “*Hora da Independencia*”, realizada los días 7 de septiembre, cuando se conmemora el día de la independencia de Brasil. Según la autora, la presencia de Getúlio Vargas y la lectura de su discurso en la mitad de la presentación de los coros representan el auge de la comunión ideológica entre el orfeonismo escolar y los ideales políticos de Vargas. Los periodistas comentaban el momento de la participación del presidente en las concentraciones:

“El Estadio del Vasco da Gama vive una tarde inolvidable. 30.000 niños de nuestras escuelas forman parte en una espléndida demostración de Canto Orfeonístico, en homenaje al Día de la Patria. Gran masa popular llena las dependencias de la plaza de deportes, en una extraordinaria vibración cívica. Con la

el fascismo. Las doctrinas autoritarias dominaban el escenario político de Europa y los discursos ideológicos llegaron al gobierno brasileño.

llegada del presidente de la República, las aclamaciones retumbaban los últimos acordes del Himno Nacional”³⁰ (A Noite, 1939, p.1).

Las concentraciones para conmemorar el día de la independencia de Brasil eran las más impresionantes. Realizadas en el *Estádio de São Januario*, campo de fútbol del *Vasco da Gama*, uno de los más importantes equipos del fútbol brasileño, contaban con la participación de famosos cantantes populares, bandas de música, profesores de *canto orfeônico* y estudiantes de escuelas primarias y secundarias. La concentración más grandiosa fue realizada el 7 de septiembre de 1940 y llegó a reunir más de 40.000 orfeonistas. Paz (1989) comenta que en la concentración de 1940 el cantante Francisco Alves, conocido como el *Rei da Voz*, interpretó la canción *Meu jardim* y en 1941 el cantante Silvio Caldas interpretó la canción *Gondoleiro do Amor*.



Figura 3. *Concentração orfeônica* en el *Estádio de São Januario-Vasco da Gama* (1940)

³⁰ Texto original en portugués: “O Estádio do Vasco da Gama está vivendo uma tarde inesquecível. 30.000 crianças de nossas escolas tomam parte numa esplêndida demonstração de Canto Orfeônico, em homenagem ao Dia da Pátria. Grande massa popular enche as dependências da praça de sports, numa extraordinária vibração cívica. À chegada do presidente da República, as aclamações estrugiam aos últimos acordes do Hino Nacional”.

3.2. El Conservatorio Nacional de Canto Orfeônico

Villa-Lobos continuó ejerciendo sus actividades como director de la SEMA y, tras la creación del Departamento de Música de la Facultad de Educación del Distrito Federal en 1938, fue nombrado Jefe del Servicio de Educación Musical y Artística del Departamento de Educación. En 1941 el compositor fue llamado por el Ministro Gustavo Capanema para integrar la comisión responsable de elaborar un plan para la reforma del sistema de educación musical y artística a nivel nacional. Villa-Lobos elaboró un proyecto y en 1942 fue firmado el Decreto-Ley 4993 de 1942, que estableció la creación del *Conservatorio Nacional de Canto Orfeônico* (CNCO), subordinado al Departamento de Educación³¹. Villa-Lobos fue nombrado director del Conservatorio y se afirmó como autoridad máxima en todas las cuestiones relacionadas con el orfeonismo en Brasil. El conservatorio empezó sus actividades en Rio de Janeiro con el compromiso de organizar y fiscalizar todas las iniciativas relacionadas con el uso del canto colectivo en las escuelas, incluyendo el trabajo realizado en varios estados por los profesores que fueron pioneros al utilizar el orfeonismo escolar.

Según el artículo segundo del decreto-ley, el *Conservatorio Nacional de Canto Orfeônico* tenía las siguientes competencias: la preparación de profesores de *canto orfeônico* para las escuelas primarias y secundarias; la elaboración de directrices técnicas para regular el *canto orfeônico* en todo el país; la realización de investigación para la recuperación de canciones cívicas, patrióticas y folclóricas; la grabación de discos de *canto orfeônico* del Himno Nacional, del Himno de la Independencia, del Himno de la Proclamación de la República y del Himno a la Bandera Nacional, así como de las músicas patrióticas y populares que deberían formar parte del repertorio del *canto orfeônico escolar*.

El *canto orfeônico* se convirtió en una asignatura obligatoria a nivel nacional pero la cantidad de profesores no era suficiente. Hacían falta docentes especializados y el decreto-ley dejaba la posibilidad de que se impartieran cursos de emergencia para formar profesores rápidamente. Mariz (2005) destaca la existencia del *Curso de Férias*, con una duración de dos meses y para ser impartido en periodos de vacaciones, del *Curso de Emergência*, con una duración de seis meses y del *Curso Seriado*, con una duración de dos años.

³¹ Decreto-Lei 4993 de 1942. Ver Legislación en Anexo 7.1.1.

La legislación que reglamentó el funcionamiento del CNCO se firmó en el año 1946³² y estableció la creación del *Curso de Especialização*³³, curso principal con una duración de dos años. Además de la especialización, fueron creados el Curso Preparatorio para alumnos que deseaban ingresar en la especialización y los Cursos de Perfeccionamiento, con la duración de un año y destinados a los alumnos formados en el curso de especialización. La legislación también contemplaba Cursos de Extensión anexos a los cursos preparatorios, destinados a la formación de músicos artífices. El *Curso de Especialização* incluía en su currículo cinco grupos de asignaturas divididos en didáctica, práctica, formación musical, estética y cultura pedagógica. Las asignaturas también eran impartidas en los demás cursos, sin embargo, el curso de especialización era el único que abarcaba todas las asignaturas. Según el programa del conservatorio, los temas estudiados en el *Curso de Especialização* fueron:

1. Didáctica del *Canto Orfeônico*: temas indispensables para el estudio del *canto orfeônico*. Incluía las asignaturas Didáctica del *Canto Orfeônico*, Fisiología de la Voz, Polifonía Coral, Prosodia Musical, Organología y Organografía;
2. Práctica del *Canto Orfeônico*: temas prácticos relacionados con la didáctica. Incluía además de la Práctica del *Canto Orfeônico*, las asignaturas Teoría del *Canto Orfeônico*, Coordinación Orfeonística Escolar y Práctica de Dirección;
3. Formación Musical: temas relacionados con la percepción, apreciación y ejecución musical. Incluía las asignaturas Didáctica del Ritmo, Didáctica del Sonido, Didáctica de la Teoría Musical y Técnica Vocal;
4. Estética Musical: musicología y temas relacionados con la percepción crítica de los valores nacionales. Incluía las asignaturas Historia de la Educación Musical, Apreciación Musical, Etnografía Musical e Investigación Folclórica;
5. Cultura Pedagógica: temas considerados indispensables para completar la cultura pedagógica del profesor de *canto orfeônico*. Incluía las asignaturas Biología, Psicología y Filosofía Educativas, Terapéutica por Medio de la Música y Educación Deportiva.

El programa desarrollado para los cursos impartidos por el CNCO representaba un avance muy significativo con relación a la capacitación de docentes para la enseñanza de música en

³² Decreto-Lei 9494 de 22/07/1946. Ver Legislación en Anexo 7.1.2.

³³ Parece ser que el *Curso Seriado* destacado por Mariz (2005) es el curso reglamentado en 1946 como Curso de Especialización.

Brasil. Los cursos incluían conocimientos musicales imprescindibles para la formación de un profesor de música, poniendo énfasis en la didáctica del orfeonismo. Las asignaturas relacionadas con la musicología, investigación y musicoterapia revelan la intención de ofrecer a los alumnos una formación musical más completa y los temas relacionados con la cultura pedagógica, incluyendo psicología y educación deportiva son una muestra de que se valoraba la interdisciplinariedad para mejorar la formación de personal docente.

La organización de la enseñanza de canto orfeonístico en las escuelas

Además del programa desarrollado para la formación de profesores, también se llevó a cabo la elaboración de la programación curricular para las escuelas. Las instrucciones y unidades didácticas fueron elaboradas para normalizar la enseñanza del orfeonismo en las escuelas de educación infantil y primaria, en el curso normal, en las escuelas secundarias y en los cursos técnico-profesionales. Villa-Lobos, que ya había afirmado que el *canto orfeônico escolar* no tenía como objetivo formar músicos, destacaba en sus declaraciones sobre educación musical las finalidades de la enseñanza del orfeonismo en las escuelas:

- a) Estimular el hábito de la perfecta convivencia colectiva, perfeccionando el sentido de apuración del buen gusto.
- b) Desarrollar los factores esenciales de la sensibilidad musical, basados en el ritmo, en el sonido y en la palabra.
- c) Proporcionar la educación del carácter con relación a la vida social por medio de la música viva.
- d) Inculcar el sentimiento cívico, de disciplina, el sentido de solidaridad y de responsabilidad en el ambiente escolar.
- e) Musicalizar a todos los escolares.
- f) Despertar el amor por la música y el interés por las realizaciones artísticas.
- g) Promover la confraternización entre los escolares.

Para las clases de *canto orfeônico* en las escuelas de educación infantil, el programa contemplaba la recreación rítmica, el uso de juguetes e instrumentos musicales y la audición de discos previamente seleccionados. Los profesores también deberían contar cuentos e historias basadas en el folclore y utilizar las canciones infantiles. Para los alumnos de las escuelas primarias, secundarias y cursos técnico-profesionales, además de la práctica del orfeonismo, el programa elaborado incluía grafía musical, elementos rítmicos, elementos

melódicos y armónicos, apreciación musical e historia de la música. En algunas escuelas de cursos técnico-profesionales fue incluida la práctica instrumental con el objetivo de formar músicos para actuar en las bandas municipales. Para las clases en el curso normal, destinado a la formación de profesores, fueron incluidos en el programa temas relacionados con la metodología del orfeonismo, como el estudio del programa oficial de la asignatura y el estudio de métodos para utilizar los recursos didácticos elaborados por Villa-Lobos. También fue incluida una finalidad, que era mantener la interpretación justa de los himnos oficiales entre los escolares.

Villa-Lobos (1991) afirmaba que solamente por medio de la enseñanza de música en la escuela renovada, por medio del canto colectivo, sería posible el inicio de la formación de una conciencia musical brasileña. El orfeonismo escolar reunía todos los elementos necesarios para la verdadera formación musical, con una iniciación rítmica segura, educación auditiva, familiaridad con las melodías y letras y promoción de sensaciones de orden estética en un ambiente que proporcionaba la socialización y la integración de los alumnos en el patrimonio social de la patria.

La formación de la conciencia musical brasileña tenía que ver con conceptos relacionados con la formación del pueblo brasileño, la variedad cultural y la afirmación de la identidad nacional. Para que se formase una conciencia musical genuinamente brasileña, sería necesario que alumnos de todas las regiones brasileñas pudiesen acudir a clases de *canto orfeônico* y vivir lo que Villa-Lobos consideraba una participación anónima en la construcción de la nacionalidad. La evolución en la estructuración de la enseñanza del orfeonismo y sobre todo la mejora en el proceso de formación de profesores permitieron la creación de nuevos conservatorios y el avance del movimiento por varios estados brasileños.

El orfeonismo escolar en los estados

En el año 1933 había sido enviada una invitación a los interventores de todos los estados brasileños para que enviasen candidatos al magisterio de *canto orfeônico* para realizar los cursos impartidos por la SEMA. La intención era fomentar la participación de alumnos de otras regiones en los cursos de formación de profesores y difundir el orfeonismo, que posteriormente podría ser utilizado en todo el país como herramienta de unificación nacional:

“A los interventores y directores de instrucción de todos los Estados de Brasil fue enviado en 1933 una petición para que se interesasen por la propagación de la enseñanza de música en las escuelas y por la organización de orfeones escolares, presentándoseles a la vez una exposición de necesidades y ventajas que podrían advenir para la unidad nacional, de la práctica colectiva del canto orfeonístico, calcada en una orientación didáctica uniforme. Fue esa petición acogida con interés y simpatía en muchos Estados que desde entonces se preocuparían de hacerlo una realidad. Así, se resolvió aceptar la matrícula de profesores de los estados en los cursos especializados, para pequeñas prácticas en las que pudiesen adquirir los conocimientos básicos imprescindibles”³⁴ (Villa-Lobos, 1991, p.32).

La participación de alumnos de otros estados en los cursos de la SEMA colaboró para la difusión del orfeonismo escolar en ciudades de São Paulo, Minas Gerais, Paraná y Santa Catarina. En muchas ciudades ya había un movimiento orfeonístico anterior al proyecto de Villa-Lobos y la formación de nuevos profesores para trabajar en las escuelas locales contribuyó a la formación de orfeones. Un ejemplo es lo que ocurrió en Pará, donde el orfeonismo ya era practicado desde principios del siglo. Salles (2007) comenta que la participación de la profesora Margarida Schivazappa en el curso de la SEMA en 1937 fomentó el orfeonismo paraense, con la formación de orfeones escolares y realización de concentraciones de orfeones.

³⁴ Texto original en portugués: Aos interventores e diretores de instrução de todos os Estados do Brasil foi enviado em 1933 um apelo no sentido de que se interessassem pela propagação do ensino da música nas escolas e pela organização de orfeões escolares, apresentando-se ao mesmo tempo uma exposição de necessidades e vantagens que poderiam advir para a unidade nacional, da pratica coletiva do canto orfeônico, calcada numa orientação didática uniforme. Foi esse apelo acolhido com interesse e simpatia em muitos Estados que desde então se preocuparam em torna-lo uma realidade. Assim, resolveu-se aceitar a matricula de professores estaduais nos cursos especializados, para pequenos estágios onde eles pudessem adquirir os conhecimentos básicos imprescindíveis”.

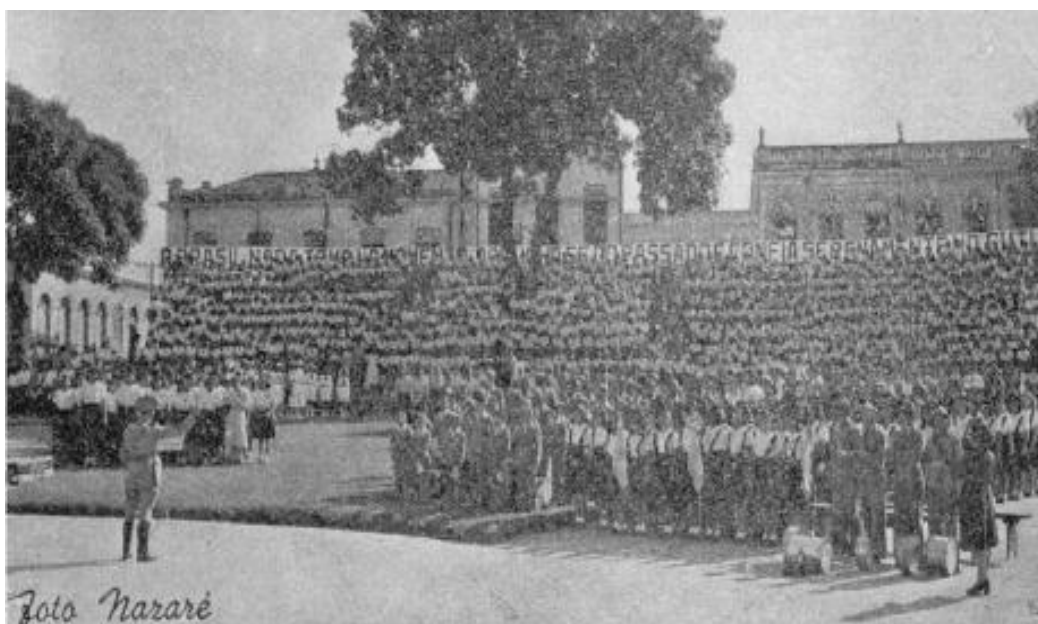


Figura 4. Concentración de orfeones en Belém, estado de Pará. (Década de 1930)

A partir de la década de 1940 el orfeonismo escolar empezó a alcanzar las diferentes regiones de Brasil, sobre todo después de la creación del *Conservatorio Nacional de Canto Orfeônico*. La legislación establecía que el CNCO era la institución oficial a la cual deberían equipararse todos los centros educativos e institutos que se dedicasen a la formación de profesores y en pocos años varios conservatorios de *canto orfeônico* empezaron a ser inaugurados. Lisboa (2005) destaca la apertura de conservatorios en varios estados: el *Conservatório Paulista de Canto Orfeônico*, localizado en São Paulo, establecido en 1947 y creado a partir del *Instituto Musical São Paulo*, que ya impartía desde 1943 el *Curso de Canto Orfeônico* equiparado al modelo do CNCO y que tenía como director João Batista Julião, pionero del orfeonismo escolar en São Paulo; el *Conservatório de Canto Orfeônico "Maestro Julião"*, establecido en 1950 en la ciudad de Campinas, en São Paulo, anexo al *Conservatório "Carlos Gomes"*; el *Conservatório Estadual de Canto Orfeônico de São Paulo (CECO)*, establecido en 1951 y criado a partir del Curso de Especialización de Profesores de *Canto Orfeônico* que existía desde el 1949 anexo al *Instituto Caetano de Campos*, en la capital de São Paulo; el *Conservatório Bahiano de Canto Orfeônico*, establecido en la ciudad de Salvador, Bahia, en el año 1950.

Con el fin del *Estado Novo* en 1945, el apoyo político al proyecto orfeonístico ya no fue tan evidente. Sin embargo, las clases de *canto orfeônico* continuaron siendo impartidas en las escuelas y se mantuvo la preocupación con la continuidad del avance del orfeonismo en los

estados brasileños. En 1946 una publicación que reglamentaba las clases colectivas de todas las asignaturas incluía el *canto orfeônico* y creaba normas tales como la frecuencia obligatoria a las clases y la distribución de los alumnos en grupos, series y conjuntos para la realización de las prácticas colectivas, que ya tenían fechas predeterminadas³⁵.

3.3. La Pedagogía del Orfeonismo Escolar

Investigando sobre nuevas metodologías y adaptándolas a la realidad nacional, muchos profesores pioneros empezaron a utilizar el orfeonismo en Brasil considerando las mismas características que llevaron a la formación del primer orfeón escolar en Francia: el canto colectivo tenía la finalidad de alcanzar el lado afectivo y desarrollar el campo de las emociones de los alumnos para, además de enseñar música, transmitir valores morales.

En São Paulo, década de 1910, Gomes Junior y Cardim decidieron adoptar el método analítico para la enseñanza de música y publicaron la obra *O Ensino da Música pelo Método Analítico*, proponiendo desde un punto de vista pedagógico que la música debería ser enseñada como un lenguaje y considerando que esa era la clave para los resultados positivos de las clases de música en las escuelas primarias, “...un método que parte de lo general para lo específico, del todo para la parte, del efecto para la causa...”³⁶ (Cardim y Gomes Junior, 1914, p.3). Teniendo como base el orfeonismo francés de Wilhem, el método analítico sirvió como principal orientación pedagógica para el *canto orfeônico escolar* en Brasil, tanto para los profesores pioneros como para el proyecto de Villa-Lobos, implantado veinte años después.

Cardim y Gomes Junior afirmaban que la finalidad de la música era la educación del oído y del sentimiento. Creían que la educación musical debería de comenzar de modo sencillo e interesante para el alumno, utilizando los nombres reales de las notas, trabajando para la educación de los oídos y utilizando la *manossolfa* para agilizar la lectura musical y trabajar intervalos, escalas, acordes y solfeo a una o más voces en diversas tonalidades. En esta misma línea, Villa-Lobos (1997) afirmaba que la música debería ser enseñada como un lenguaje, una

³⁵ Portaria Ministerial nº 300, de 7 de mayo de 1946, sobre Aulas y Práticas Coletivas.

³⁶ Texto original en portugués: “...un methodo em que se parte do geral para o particular, de todo para as partes, dos efeitos para as causas...”.

fuerza viva o una la lengua materna: primero se aprende a oír y a hablar, para después aprender las reglas gramaticales. Así, la música, portadora de sonido y sentimiento, debería ser sentida por los alumnos antes de que fuesen enseñadas las reglas de armonía.

El proyecto orfeonístico de Villa-Lobos valoraba el ritmo y el oído, considerando la enseñanza natural de la música y confirmando el éxito del método analítico para la educación musical. Sin embargo, la fuerte influencia política que marcaba el orfeonismo obligatorio revelaba disonancias con relación al aprendizaje natural. Recomendando el solfeo con palabras y la perfecta ejecución de las letras de himnos patrióticos y canciones que tenían que ver con el discurso político de la época, Villa-Lobos daba destaque a la función cívico-educativa del orfeonismo, la exaltación patriótica y nacionalista. Los pioneros Cardim y Gomes Junior (1914) también recomendaban la ejecución de himnos y marchas para la educación musical, con una diferencia fundamental: los himnos deberían ser cantados primero sin letra, ya que la idea era despertar el sentimiento por la música y la emoción por medio de la melodía. Las letras deberían ser encajadas posteriormente porque solo servirían para traducir las emociones experimentadas y corroborar los sentimientos. Sin estar directamente relacionada a un contexto político, la obra de Cardim y Gomes Junior continuó siendo editada durante la implantación del proyecto de Villa-Lobos, valorando el poder de la música despertar el gusto artístico de los alumnos.

Además de dar continuidad a las propuestas del método analítico, la orientación pedagógica adoptada para el proyecto de Villa-Lobos también se aproximó a los conceptos propios de los métodos activos de educación musical, que consideran la participación activa de los alumnos y la experiencia directa con la música a partir de varios elementos musicales vivenciados de manera activa. En ese sentido se puede considerar la concepción inicial del orfeonismo escolar, que considera la actividad musical en grupo y que prioriza la experiencia musical con melodías familiares para después acercarse a la teoría.

3.3.1. Las obras didácticas

Con la implantación del orfeonismo obligatorio fueron creados cursos y conservatorios especializados para la formación de profesores. La falta de material didáctico específico para las clases de *canto orfeônico* constituía un impedimento para el desarrollo del orfeonismo

escolar y Villa-Lobos decidió elaborar métodos que pudiesen ser utilizados tanto en los cursos de formación de profesores como en las escuelas. Los métodos de educación musical elaborados en las décadas de 1910 y 1920 por los profesores pioneros del orfeonismo continuaron siendo utilizados y a partir de la década de 1930 varios autores empezaron a elaborar libros y métodos específicos para el *canto orfeônico escolar*.

Las obras didácticas de Villa-Lobos

A partir del año 1932 Villa-Lobos empezó a elaborar obras didácticas para el orfeonismo escolar, utilizando canciones populares y folclóricas como herramienta educativa y considerando la naturaleza multicultural de la música brasileña. Los himnos y canciones patrióticas incluidos en el repertorio didáctico confirman la vinculación del proyecto educativo con el momento político y el nacionalismo. Según el catálogo de obras de Villa-Lobos publicado en 2009, las obras didácticas con indicación de uso específico para el orfeonismo escolar son las siguientes:

- *Guia Prático, 1º Volume*: libro organizado en 1932, presenta 137 canciones infantiles populares, arregladas o armonizadas por Villa-Lobos para coros de 1, 2 o 3 voces o conjunto instrumental.
- *Canto Orfeônico Volume I – 41 Marchas, Canções e Cantos Marciais para a Educação Consciente da “Unidade de Movimento”*: obra del año 1940, con temas patrióticos, folclóricos y canciones que hacen referencia a las actividades escolares y ciertas actividades profesionales.
- *Canto Orfeônico Volume II – 45 Marchas, Canções e Cantos: Cívicos, Marciais, Folclóricos e Artísticos para formação conciente da apreciação do bom gosto na música brasileira*: obra del año 1950, presenta carácter más artístico, canciones cívicas y folclóricas con nivel de dificultad técnica más alto y arreglos corales para hasta seis voces.
- *Solfejos-Volume I*: obra organizada a partir de 1938, presenta 140 solfeos con diferente nivel de complejidad, para uso en los cursos de formación de profesores y en las escuelas primarias. Incluye melodías populares con ritmos irregulares.
- *Solfejos-Volume II*: obra organizada a partir de 1938, presenta 66 solfeos con canciones populares y clásicas con arreglos destinados a profesores y alumnos avanzados. Dividida en dictados, vocalismos, imitaciones, cánones y fuga, incluye temas del compositor originalmente escritos para orquesta.

- *Melodía das Montanhas*: 6 melodías compuestas entre 1934 y 1940, escritas a partir de la técnica melodía de las montañas, que utiliza los elementos de la naturaleza y el paisaje como inspiración para las composiciones.
- *Coleção Escolar*: sin fecha especificada, es un conjunto de canciones e himnos editados separadamente, formando una colección con 281 canciones brasileñas y extranjeras arregladas por Villa-Lobos para coros escolares.

Las primeras obras editadas con carácter didáctico para el orfeonismo formaron la *Coleção Escolar*, con músicas folclóricas y canciones del repertorio universal arregladas o ambientadas por Villa-Lobos. De acuerdo con el compositor, muchas de estas obras editadas separadamente pasarían a formar parte del *Guia Prático*:

“Para uso en las escuelas, organizamos una recopilación de documentos musicales seleccionados, que denominamos guía práctica y dividimos en seis volúmenes, obedeciendo a un criterio de clasificación y de análisis minucioso”³⁷ (Villa-Lobos, 1937, p.38).

Villa-Lobos tenía ideas claras sobre la importancia del material didáctico específico para las clases de *canto orfeônico escolar* y sabía que sería necesario elaborar material con diferentes niveles de dificultad, para ser utilizado por novatos y profesionales. Con relación al *Guia Prático*, el compositor comentaba sobre la existencia de seis volúmenes:

1º Volumen: con 137 canciones infantiles populares, cantadas por los niños brasileños;

2º Volumen: cívico-musical, con una selección de himnos nacionales y escolares, canciones patrióticas e himnos extranjeros;

3º Volumen: recreativo-artístico, con canciones escolares nacionales y extranjeras;

4º Volumen: folclórico-musical, con temas amerindios puros, melodías afro-brasileñas y cantos del folclore universal;

5º Volumen: una colección ecléctica con temas del repertorio universal, para facultar al alumno la opción de elegir las músicas conforme su gusto y evolución musical;

³⁷ Texto original en portugués: “Para uso das escolas, organizamos uma coletânea de documentos musicais selecionados, que denominamos guia pratico e dividimos em seis volumes, obedecendo a um critério de classificação e de analise minuciosos”.

6° Volumen: repertorio universal de música erudita, incluyendo los clásicos y modernos, nacionales y extranjeros. Los que alcanzasen el nivel exigido por el sexto volumen serían capaces de discernir, juzgar y crear los auténticos valores del arte musical.

Villa-Lobos fue el responsable de la composición de muchas de las músicas utilizadas en sus obras didácticas. Muchas canciones del *Guia Prático* también aparecen en otros libros didácticos y hay canciones con diferentes arreglos y niveles de dificultad. Aunque el compositor haya comentado sobre la existencia de seis volúmenes, solo se han encontrado ejemplares del *Guia Prático, 1º Volume*. Se supone que hubo la intención por parte del compositor de editar los seis volúmenes pero el proyecto no se concretó³⁸. Un dato que llama la atención para la posibilidad de que solo se haya publicado un volumen es la referencia clara que el compositor hace a las 137 músicas y al objetivo del primer volumen de su *Guia Prático*. Villa-Lobos (1937) afirma que su objetivo es orientar a los jóvenes compositores regionales, pudiendo ser destinado a todas las actividades escolares por representar un reflejo de la fisonomía sonora de Brasil, con puras canciones infantiles del rico patrimonio folclórico nacional.

Con relación al método *Melodía das Montanhas*, consistía en utilizar elementos del paisaje para componer, estimulando la creatividad y la improvisación por parte de los alumnos. Técnicamente el alumno debería ser capaz de componer una melodía a partir de un dibujo de una montaña: debería cuadricular el papel dibujado e indicar la posición de las notas para conocer la melodía creada, y posteriormente, utilizar sus conocimientos musicales para transferir la melodía a un pentagrama. El método constituye una innovadora herramienta de composición, que estimula a la percepción y la posterior notación musical de los posibles sonidos que una imagen puede proyectar. El catálogo de Villa-Lobos (2009) hace referencia a la existencia de seis obras pero añade que solo existen las melodías de *Corcovado*, *Montanha de Tatus*, *Pão de Açúcar*, *Serra da Piedade* y *Serra dos Órgãos*, informando que en el manuscrito de *Tijuca* consta solo el título de la obra, sin melodía escrita.

³⁸ Paz (1989) presenta una serie de artículos de prensa y entrevistas relacionadas con la publicación del primer volumen del *Guia Prático*. Considerando la opinión de musicólogos y profesores de música que son unánimes en decir que no han visto los cinco volúmenes del *Guia Prático*, llega a la conclusión de que Villa-Lobos tenía un planteamiento y que las varias obras corales sueltas que forman parte de su catálogo completarían los cinco volúmenes restantes.

Una importante característica de las obras didácticas de Villa-Lobos es la significación de las letras de las canciones. Se puede percibir que los textos alcanzan los objetivos del movimiento orfeonístico y las finalidades cívicas indispensables para el contexto político de la época. En ese sentido, Lisboa (2005) considera los textos de las canciones como medio para divulgar el discurso ideológico del periodo. Con relación a la canción nº 5 del *Canto Orfeônico Volume II*, la autora comenta sobre la importancia de adoptar textos conocidos como *Minha terra tem palmeiras*, del escritor Gonçalves Dias, que representa una exaltación a la naturaleza e incorpora el sentimiento de amor a la patria. Sobre el mensaje de la canción nº 2 del *Canto Orfeônico Volume I*, la autora comenta que sobre el texto “Vengan niños alegres a cantar, vamos de prisa contentos a trabajar”³⁹, utilizado en conjunto con la melodía tradicional folclórica de *Marcha Soldado* para relacionar importantes ideas del discurso orfeonístico: la disciplina del soldado, la importancia del canto, la idealización de la infancia alegre y la valoración del trabajo. Otro ejemplo de canción cuyo texto se presenta como medio para divulgar el discurso ideológico del periodo es el *Hymno al Trabalho*, de la *Coleção Escolar*. El himno presenta el trabajo como un deber de pobres y ricos y relaciona el trabajador con la imagen de ciudadano feliz y vencedor, utilizando una melodía sencilla y un ritmo de marcha.

³⁹ Texto original en portugués: “*Vamos crianças alegres a cantar, Vamos depressa contentes trabalhar*”.

Hymno ao trabalho

(Para cõro a capella)

Poesia de D.^r José Rangel

DUQUE BICALHO

Arr. de H.V.L.

UM POUCO MARCIAL

mf

Sopranos
Tenorinos

Mezzo Sop.
Tenores

Sopraninos
Baritonos

Contraltos
Baixos

Tra-ba-lhar é li-dar sor-ri-den-te, Num em-balho é dever que se im-põ-e, Tan-to ao

-pe-nho te-naz p'ra ven- cer, E' bus-car a-len-ta-do con-for-to, No fe-ri-co que a sor-te ba-fe-ja, Como ao po-bre que luc-ta sem trégua, Na mais

Figura 5. Primera página de la partitura del *Hymno ao Trabalho* - *Coleção Escolar*

Las obras didácticas de Villa-Lobos revelan la intención de colaborar para la afirmación de una identidad brasileña, con textos y melodías que hacen referencia al universo indio, negro y europeo, formadores de la sociedad brasileña. Además, son utilizados temas nacionalistas y relacionados con las finalidades primeras del movimiento orfeonístico, como la moral, el patriotismo y la valoración del estudio y del trabajo. Con relación al lenguaje musical de las canciones, prevalece un padrón tonal más cercano a la realidad de los niños, así como ritmos marciales y otros relacionados con las tradiciones folclóricas. En algunas canciones e himnos

patrióticos el autor utiliza onomatopeyas para simbolizar los tambores y reforzar sensaciones rítmicas. En las melodías utiliza los grados conjuntos e intervalos musicales de fácil ejecución, presentes en la mayoría de las canciones populares. En la canción *Heranças da nossa raça*, de la *Coleção Escolar*, se nota la intención de colaborar en la afirmación de la identidad nacional por medio de una melodía sencilla, con afirmación de la tonalidad en los primeros compases y uso de sílabas para reforzar las sensaciones rítmicas.

Colleção Escolar
de musicas de varios autores estrangeiros e nacionaes

Arranjadas e adaptadas por
H. Villa-Lobos

À Joaquim Francisco D'Almeida

**Heranças da
nossa raça**
MARCHA-CANÇÃO

LETRA DE
C. PAULA BARROS H. VILLA-LOBOS

Adoptado oficialmente no Orpheão dos Professores do Curso Especial de Pedagogia de Musica e Canto Orpheonico da Directoria Geral da Instrucção Publica

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
DO DISTRICTO FEDERAL
SUPERINTENDENCIA DE EDUCAÇÃO
MUSICAL E ARTISTICA**

Figura 6. Portada de la partitura de *Heranças da nossa raça* – *Coleção Escolar*

HERANÇAS DA NOSSA RAÇA

Marcha-Canção

Letra de C. Paula Barros

H. VILLA-LOBOS

Marcha acelerada

Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan!

Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan!

mf

Foi so cla-ro céu de A -
Pe - - la praia o co - quei -

Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan!

- bril, - ral, das so - -

Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan!

es - tre-las so - bre o mar a cruz!...
- bre a ser-ra os oa-fé - zaes em flôr...

Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan! Nan!

Figura 7. Primera página de la partitura de *Heranças da nossa raça* – *Coleção Escolar*

Las obras de otros autores

A partir de la implantación del orfeonismo escolar, los profesores de música se sintieron incentivados a producir material didáctico adecuado para las clases de *canto orfeônico*, facilitando la difusión de la metodología por escuelas de varios estados brasileños. Muchos de los autores trabajaban como profesores en escuelas secundarias y en las *Escolas Normais* y habían sido alumnos de los cursos de la SEMA y del CNCO, así como miembros del Orfeón de Profesores. Tras realizar una revisión sobre los libros publicados, comentamos las

principales características de las obras de Leonila Linhares Beuttenmüller, Ceição de Barros Barreto, Yolanda de Quadros Arruda y Nelson Montmorency⁴⁰.

El libro *O Orfeão na Escola Nova*, de autoría de Leonila Linhares Beuttenmüller, parece haber sido elaborado con el fin de colaborar a la implantación del proyecto del orfeonismo escolar. El libro se divide en tres partes: la primera parte se dedica a la historia de la música, con énfasis en la historia del canto coral, en el surgimiento del canto orfeonístico y su desarrollo en Brasil; la segunda parte presenta una visión de la autora como alumna de Villa-Lobos, con una revisión de las clases prácticas de orfeonismo impartidas por el compositor; la tercera parte parece ser la más importante por destacar por medio de gráficos y ejemplos musicales lo que la autora consideraba más importante del curso que realizara con Villa-Lobos. Sin hacer referencia directa a la educación musical como objetivo del orfeonismo, Beuttenmüller (1937) explica las finalidades del orfeón: educar al pueblo, cooperar de modo eficaz para la educación estética de los niños, mejorar la capacidad de cantar bien las canciones y desempeñar actividad recreativa.

En su libro *Coro, Orfeão*, Ceição de Barros Barreto comenta sobre las finalidades del orfeonismo y presenta sugerencias para la mejoría del proyecto de Villa-Lobos. Define como finalidades musicales del orfeonismo el aprender a valorar y comprender los elementos musicales con base en la apreciación y práctica musical. Barreto (1938) comenta sobre las finalidades higienistas del orfeonismo, considerando el canto orfeonístico como un elemento de desenvolvimiento físico que genera un entretenimiento sano. La autora también denuncia los problemas relacionados con la implantación del orfeonismo escolar, como la falta de profesores capacitados y la dificultad e indiferencia de muchos alumnos con relación al canto, llegando a recomendar una mejor capacitación docente para la evolución del proyecto.

Barreto tenía una concepción distinta del orfeonismo escolar, discrepando de Villa-Lobos en algunos aspectos. La autora creía ser mérito del compositor la valoración de la música en la escuela, en contraposición de la visión de una educación musical teórica e intelectual. También consideraba positiva la utilización del folclore y la valoración de la voz como

⁴⁰ Investigando sobre las obras relacionadas con el *canto orfeônico escolar* publicadas a partir de 1930 hemos encontrado más de quince títulos de libros publicados por una decena de autores. Decidimos comentar las obras de los cuatro autores citados por entender que las mismas sirven de muestra de lo publicado para las clases de *canto orfeônico escolar* entre las décadas de 1930 y 1960.

instrumento para la construcción de la identidad nacional. Discrepaba del compositor al denunciar la falta de expresividad en el orfeonismo escolar, que privilegiaba el carácter cívico en detrimento del estético. Para Barreto (1938), el canto en la escuela no parecía haber aportado muchas ventajas a la educación por no crear la costumbre de cantar en casa, como se hacía en países europeos y en los Estados Unidos de América.

En su obra *Elementos de Canto Orfeônico*, Yolanda de Quadros Arruda propone la enseñanza musical práctica, presentando los elementos musicales de manera sencilla. Explicando la teoría musical con ejemplos de fácil asimilación, con melodías tradicionales y letras relacionadas con el universo infantil, Arruda comenta que el orfeonismo tiene como finalidad la disciplina, el civismo y la educación artística. Así como Beuttenmüller (1937), Arruda (1958) no hace referencia directa a la educación musical como objetivo del *canto orfeônico escolar*, afirmando que el orfeonismo educa el carácter para la vida social, anulando las vanidades individuales y los prejuicios raciales. Además, defiende que el orfeonismo nivela las camadas sociales y estrecha lazos afectivos, despertando naturalmente la solidaridad y la responsabilidad.

El libro didáctico *Aulas de canto orfeônico*, de Judith Morrisson Almeida, aborda en su programa cuestiones relativas a elementos gráficos, rítmicos, melódicos y armónicos, práctica orfeónica, historia de la música y apreciación musical. Almeida (1952) define como orfeón todo conjunto de cantantes que se propone ejecutar música coral y comenta que el orfeonismo se destina a la vulgarización del arte musical por la esmerada interpretación y ejecución de las mejores composiciones, desarrollando el gusto musical entre las diversas clases sociales. También presenta tres puntos que pueden ser desarrollados con el orfeonismo escolar: la disciplina, que surge de manera espontánea, voluntaria y conciente en cada orfeonista; el civismo, considerando el patriotismo como objetivo orfeonístico; el arte, por ampliar la habilidad artística musical en los alumnos. Además, Almeida añade que el orfeón desarrolla cualidades morales y estéticas como el sentido de orden, la obediencia, la disciplina y el compañerismo.

Introdução ao Canto Orfeônico, de Nelson Montmorency, es un libro de lectura musical que se aproxima al *canto orfeônico escolar* por utilizar temas y letras relacionados con el orfeonismo. Montmorency (1955) afirma que los poderes públicos reconocieron la sensibilidad natural de los jóvenes al instituir el orfeonismo escolar, que representaba una

oportunidad de tener contacto con el arte. El autor comenta sobre la función socializadora y la finalidad orfeónica de despertar valores estéticos, proponiendo la iniciación conciente, desarrollando el aprendizaje en secuencias que presenten elementos gráficos, rítmicos, melódicos y armónicos introducidos después del solfeo, como recomendaba Villa-Lobos. Incluyendo ejemplos musicales, Montmorency sugiere la utilización del método *Melódia das Montanhas*, afirmando que el profesor debe despertar la atención de los alumnos con propuestas interesantes para aumentar el rendimiento en el proceso educativo.

3.3.2. La metodología del orfeonismo escolar

Con relación a la metodología orfeonística, Ávila (2010) comenta la importancia de los recursos prácticos que preceden la explicación teórica en las clases de *canto orfeônico*: la *manossolfa*, la dicción correcta de los textos, la entonación correcta de las notas, la ejecución exacta de los ritmos, la declamación rítmica, los ejercicios de dirección de coro, los ejercicios de composición, los solos y los efectos orfeonísticos. Considerando la práctica del orfeonismo y las declaraciones de Villa-Lobos, se puede decir que la metodología del *canto orfeônico escolar* favorece la participación activa de los alumnos en una actividad colectiva desarrollando así la socialización. Según la orientación didáctica, la aproximación a la práctica musical debería empezar con actividades rítmicas, seguidas de melodías simples y de carácter socializador. Eso sería posible con la utilización de melodías tradicionales que ya formasen parte del universo musical de los alumnos, como las canciones folclóricas, canciones de cuna y temas clásicos fácilmente reconocibles tanto por su carácter rítmico como melódico. Los juegos musicales con ritmos deberían ser incentivados para que los alumnos desearan participar espontáneamente de las actividades. Con relación a los himnos, marchas y canciones folclóricas, constituían material esencial para las clases por transmitir valores característicos del movimiento orfeonístico como civismo y atención a las tradiciones nacionales.

Practicando las melodías presentadas por los profesores los alumnos serían estimulados musicalmente, acercándose al mundo de las artes. Villa-Lobos (1937) afirmaba que la práctica orfeónica generalmente se iniciaba por la audición, por eso, melodía y texto deberían ser de óptima calidad artística y moral para poder servir a la finalidad educativa. Una vez despertado su interés por la música, el alumno sería capaz de aprender las nociones técnicas necesarias

para cantar en un coro, práctica indispensable para la educación del oído, para facilitar el aprendizaje del sentido rítmico y de la teoría musical. Villa-Lobos organizó la práctica orfeónica de manera que el nivel de dificultad aumentase según los alumnos avanzasen en los conocimientos musicales.

Villa-Lobos también indicaba el uso de la *manossolfa* para facilitar el aprendizaje y, por otra parte, del método *Melódia das Montanhas*, para colocar en práctica los conocimientos teóricos del lenguaje musical. Respecto a la primera, fue adaptada para que pudiese ser aplicada en ejercicios vocales a una o dos voces y durante las actuaciones de los coros, además de servir como apoyo visual para la memorización de los sonidos de las notas, facilitando el solfeo, el aprendizaje de los intervalos musicales y desarrollando la capacidad de concentración de los alumnos. Respecto a lo segundo, debería ser utilizado para estimular la creatividad y la improvisación musical teniendo como inspiración los elementos del paisaje.

La metodología del orfeonismo escolar contemplaba la percepción musical, la interpretación y la creación por medio de la práctica vocal, una de las más importantes herramientas educativas. Comentando sobre la implantación de su proyecto, Villa-Lobos afirmaba que constituía una síntesis de los factores educacionales más complejos:

“En primer lugar, reúne todos los elementos esenciales para la verdadera formación musical – la iniciación segura en el ritmo, la educación auditiva, la sensación perfecta de los acordes. Y más tarde, el tirocinio de la lectura, la comprensión y la familiaridad con las ideas melódicas y con los textos expresados por autores diversos y, por último, las sensaciones de orden propiamente estética: facultad de emoción frente a la belleza melódica o frente a la capacidad estimulante del ritmo”⁴¹ (Villa-Lobos, 1937, p.8).

⁴¹ Texto original en portugués: “Em primeiro lugar, reúne todos os elementos essenciais para a verdadeira formação musical – a iniciação segura no ritmo, a educação auditiva, a sensação perfeita dos acordes. E, mais tarde, o tirocinio da leitura, a compreensão e a familiaridade com as ideias melódicas e com os textos expressos pelos autores diversos e, por ultimo, as sensações de ordem propriamente estética: faculdade de emoção ante a beleza melódica ou ante a capacidade dinamo-gênica do ritmo”.

4. Orfeonismo y Educación Musical en Brasil: Experiencias y Expectativas

La revisión realizada en el capítulo anterior nos permite afirmar que el orfeonismo escolar representa la más significativa experiencia relacionada con la educación musical en Brasil. Es cierto decir que la implantación del orfeonismo obligatorio influyó a toda una generación de educadores y educandos, haciendo de la experiencia orfeonística un momento fundamental para la construcción de ciudadanía y para el desarrollo de la educación y de la música en Brasil. Los aspectos no musicales implicados en el proyecto han sido revisados y podemos decir que el *canto orfeônico escolar* alcanzó los objetivos cívico-educativos. Entender los éxitos y fracasos del orfeonismo obligatorio puede servir como un primer paso para confirmar que el proyecto proporcionó algún avance con relación a una educación musical significativa.

Las expectativas con relación a la enseñanza musical pasan por el entendimiento de las prácticas realizadas y de los problemas surgidos en el pasado. Frente a las exigencias legales que instituyeron las clases de música obligatorias en las escuelas brasileñas a partir del año 2011, hace falta construir un nuevo paradigma para la educación musical, considerando el modelo vivenciado hasta el momento, el contexto actual y las mudanzas constantes de la sociedad contemporánea, multicultural y globalizada.

4.1. El orfeonismo escolar: un sistema educativo brasileño

4.1.1 El *canto orfeônico escolar* y la educación para la ciudadanía

El movimiento orfeonístico, desde sus primeras manifestaciones en Europa durante el siglo XIX, fue utilizado como instrumento de transmisión de valores e ideales comunes. Según Labajo (1988), los orfeones reúnen valores que les permiten formar parte de todos los ámbitos del acontecer social y representan instituciones de primer orden para el conocimiento de los intereses políticos e ideológicos que pugnan por el protagonismo social. Implantado dentro de un contexto populista y nacionalista, el orfeonismo escolar brasileño nació asumiendo funciones sociales y políticas, con la intención de formar parte en distintos ámbitos y teniendo

como finalidades más evidentes la educación para la ciudadanía y la contribución en el proceso de formación de valores nacionales.

Contier (1985) comenta que la concepción estético-ideológica de raza brasileña, relacionada con conceptos de pueblo, música folclórica y nación soberana, contribuyó en la construcción del mito de la nacionalidad durante las décadas de 1930 y 1940. En ese sentido, podemos entender que el *canto orfeônico escolar* debería cooperar para la construcción de la ciudadanía y de la identidad nacional brasileña. De hecho, Avancini (2000) afirma que, como la creación de una identidad nacional supone la idealización de una imagen de lo que es nacional, el orfeonismo contribuyó en el proceso de identificación con los valores de la nación y homogenización de la cultura, indispensables a la formación de la identidad nacional.

La mayoría de las finalidades del orfeonismo que son enumeradas en las instrucciones didácticas revelan un carácter cívico-educativo, con funciones sociales. Según Villa-Lobos (1937), el *canto orfeônico* debería participar de la vida cotidiana de la escuela, implantando en el ambiente un sentimiento cívico, de disciplina y solidaridad. Las clases de música deberían proporcionar la educación del carácter en relación a la vida social. En un contexto autoritario, el orfeonismo escolar representaba el uso funcional de la música. Podemos afirmar que la *concentração orfeônica* reunía todos los elementos para el cumplimiento de las funciones del orfeonismo escolar, tanto las funciones musicales como las socio-políticas. De acuerdo con Galinari (2007), representaban de manera espectacular la conquista ideológica del pueblo. La concentración era la mejor propaganda política de un gobierno que apoyaba las artes y la cultura e implementaba políticas públicas educacionales que proporcionaban educación para todos. Con carácter extremadamente popular, las concentraciones reunían democráticamente alumnos de varias escuelas de diferentes barrios, obreros, políticos, militares, profesores, músicos, pobres y ricos, en definitiva, todo tipo de gentes.

Cantando himnos, canciones folclóricas y canciones que enaltecían el trabajo, los orfeonistas demostraban disciplina, organización y solidaridad en las grandes concentraciones, despertando un sentimiento colectivo que favorecía a la construcción de una identidad cultural brasileña. La educación para la ciudadanía cumplía con todos sus objetivos y alcanzaba a todas las camadas sociales, ayudando a construir el modelo de ciudadano ideal: sumiso al control del Estado, patriota, trabajador, nacionalista, disciplinado, solidario, consciente de su cultura y de las riquezas de su país, tanto las naturales como las musicales. Los estudiantes

actuaban como receptores y transmisores de los mensajes orfeonísticos, generando una repercusión social que sobrepasaba los límites de una asignatura escolar.

4.1.2 Musicalizar: finalidad del *canto orfeônico escolar*

El estudio del orfeonismo escolar revela que el objetivo principal de las clases de música parece tener más relación con el desarrollo de una disciplina social y formación de la identidad nacional que con el desenvolvimiento de un método musical. Según Villa-Lobos “... nunca será demasiado insistir sobre la finalidad pragmática del canto orfeonístico. Y no confundir su objetivo cívico-educacional con otras exhibiciones de orden puramente estético...”⁴²(Villa-Lobos, 1937, p.10). La intención de iniciar musicalmente a los alumnos es clara, pero los decretos y leyes que reglamentan el orfeonismo escolar obligatorio no llegan a definir el aprendizaje de música como un objetivo a ser alcanzado con las clases de canto orfeonístico. Las declaraciones de Villa-Lobos también confirman que el objetivo del orfeonismo escolar no era la formación de músicos, ya que para eso existían los conservatorios, donde sería posible aprender los conocimientos técnicos y culturales necesarios para las manifestaciones exclusivamente artísticas. Sin embargo, revisando las finalidades del *canto orfeônico escolar* definidas en las instrucciones didácticas, se puede verificar que la quinta finalidad presentada es la de musicalizar a los educandos.

Confirmando la idea difundida por Villa-Lobos (1987) de que su *canto orfeônico escolar* debería ser llamado educación social por medio de la música, la finalidad de musicalizar es mencionada en las instrucciones didácticas después de los objetivos relacionados con el carácter cívico y socializador del orfeonismo escolar. No obstante, al incluir la musicalización de los estudiantes como finalidad de las clases de *canto orfeônico*, Villa-Lobos amplía las posibilidades de utilización de su proyecto como herramienta de educación musical.

Buscando un sentido para el término utilizado en las instrucciones didácticas, se puede entender que musicalizar puede simplemente transmitir la idea de dar sentido musical a alguna acción. También puede simbolizar el efecto transformador de convertir algo que no es música

⁴² *Ibid.*, p.10. Texto original en portugués: “... nunca será demasiado insistir na finalidade pragmática do canto orfeônico. E não confundir o seu objetivo civico-educacional com outras exibições de ordem puramente estética...”.

en música. De todas maneras, el proceso de musicalizar supone la sensibilización con relación a los fenómenos sonoros. Considerando que musicalizar puede significar poner música a un texto para que pueda ser cantado, el canto orfeonístico encaja perfectamente como actividad capaz de musicalizar: Villa-Lobos ponía música a los textos adecuados al contexto político para que estos pudiesen ser cantados por los alumnos.

En el proceso de musicalización de individuos, la sensibilización con relación a los sonidos representa una ampliación de la receptividad de la expresión musical. La musicalización debe ser significativa, capaz de proporcionar la construcción de conocimientos musicales. En base al estudio realizado sobre el proyecto de Villa-Lobos, se puede decir que, además de su carácter cívico y social, el *canto orfeônico escolar* era un medio de transformar los estudiantes en individuos capaces de utilizar herramientas musicales para expresar sentimientos. Aunque no constituyese el objetivo principal de las clases, musicalizar a los alumnos proporcionaría al proyecto de Villa-Lobos un avance para posibilitar la construcción de un conocimiento musical significativo. Considerando que musicalizar es un objetivo de la educación musical, se puede creer que el orfeonismo escolar constituye un sistema eficaz para el aprendizaje de música por promover el acercamiento de los alumnos a las herramientas básicas para la comprensión y utilización del lenguaje musical.

El proyecto desarrollado por Villa-Lobos no solo representaba una importante herramienta social y política, sino también constituía un sistema educativo en perfectas condiciones de ser utilizado para musicalizar y alcanzar el principal objetivo de la enseñanza de música. Teniendo elementos esenciales para la educación musical significativa, que según el pedagogo Swanwick (2003) tiene su foco en los procesos de realización musical, las clases de *canto orfeônico* pueden ser un ambiente de aprendizaje de la música comprometido con la calidad de la experiencia musical, que permite que el alumno pase por la experiencia de componer, apreciar y practicar música.

Una aproximación entre el proyecto de Villa-Lobos y otros sistemas educativos

En el siglo XX se promovieron muchos cambios en el campo de la educación musical. La búsqueda por nuevas maneras de musicalizar llevó a que pedagogos y educadores se acercasen a teorías psicológicas que valoran la experimentación y el proceso de aprendizaje de cada alumno. Compositores y pedagogos empezaron a valorar la práctica musical y

difundieron las ideas de enseñar música haciendo música. El proceso de aprendizaje empezó a ser valorizado, muchas veces considerándose más la trayectoria del alumno que el resultado alcanzado por el mismo.

Swanwick (2003) expone que es necesario saber que es lo que se busca en la realización musical para entender los principios fundamentales relacionados con la enseñanza de música y que deben ser observados por un educador musical: la consideración por el discurso musical, la consideración por el discurso musical de los alumnos y la consideración por la fluencia musical. El autor define la música como una forma de discurso simbólico, en que las notas son transformadas en melodías o gestos, que a su vez se transforman en nuevas estructuras que pueden despertar el alumno para experiencias significantes. Estas transformaciones dan origen a los elementos musicales, naciendo la música en un contexto social, como un reflejo de la cultura, pasible de ser interpretada y producida.

Una de las labores del educador musical es facilitar la comprensión musical, elevando el pensamiento y la conciencia musical del alumno para un primer plan. Considerando el contexto social en el que nace la música, muchos educadores empezaron a proponer nuevas metodologías que contemplasen la práctica musical integrada, en la que los alumnos pudiesen participar en todo el proceso de realización musical. De acuerdo con Del Bianco et al (2007), la idea de innovar en enseñanza de música es compartida por diversos autores que, en distintas propuestas educativas, siguen principios próximos y comparten objetivos. Los métodos siempre contienen aportaciones de otros métodos anteriores, recibiendo una herencia de un método anterior y alimentándose de un antecedente. Reflexionando sobre las intenciones educativas de distintos métodos, pueden ser especificados algunos elementos imprescindibles para que la música “sea accesible, apreciada y disfrutada” (Alsina, 2007, p.17):

- Se deben contemplar los principios relativos a la evolución natural, instintiva y espontánea del alumnado (sentir antes de aprender), con especial atención a las canciones tradicionales, a la experiencia cotidiana y a la práctica musical en un universo sonoro cercano al alumno.
- Es importante la motivación del alumnado, la estimulación de la autoestima y potenciación del trabajo colaborativo, con improvisación y valoración del trabajo individual para construir un proyecto colectivo.

- Debe ser una educación musical basada en la creatividad, la improvisación y la expresividad, con instrucciones que permitan desarrollar capacidades expresivas de manera natural.
- Debe desarrollar la capacidad sensorial y perceptiva, la capacidad de relajación y concentración y la valoración del silencio, con actividades que utilicen la música para percibir y expresar emociones.
- Debe desarrollar las capacidades rítmicas, motrices y expresivas del cuerpo, con el fin de incentivar el desarrollo de la percepción y de la expresión.
- Debe desarrollarse la capacidad de entonación y del oído interno, con actividades y técnicas que faciliten la lectura y el aprendizaje de las notas musicales de modo lógico.
- Es imprescindible facilitar y simplificar la lectura rítmica y melódica, con la proposición de actividades y el uso de fonemas, solmización o gráficos con el fin de facilitar el aprendizaje.

Los puntos especificados por Alsina proponen unos principios para la educación musical que pueden ser desarrollados con el uso de distintos métodos de educación musical. En base a estos principios, que permiten que la música sea accesible, apreciada y disfrutada, podemos verificar puntos de convergencia entre la propuesta educativa de Villa-Lobos y las metodologías de Dalcroze, Willems, Kodály y Orff, pedagogos que también consideran el canto como una importante herramienta educativa.

Con relación a la evolución natural, instintiva y espontánea de los alumnos, Willems desarrolla el ritmo como instinto, la melodía como afectividad y la armonía como intelecto, tratando sonidos musicales como verbales y enseñando música como un lenguaje. Villa-Lobos se aproxima al pedagogo al considerar que la música debe ser aprendida como la lengua materna, de manera natural. Así como Kodály que considera la atención a canciones próximas de los alumnos con tesitura correcta y textos adecuados, Villa-Lobos utiliza arreglos de canciones tradicionales con temas que se acercan a la realidad de los alumnos y sus actividades cotidianas. Al utilizar en sus canciones refranes de fácil asimilación para que la práctica musical sea más natural, el educador brasileño también comparte las ideas de Orff, que en su metodología opta por aludir a rimas y refranes, incluso al recitado de nombres.

Sobre la motivación de los alumnos, Kodály creía que el canto coral era una forma de hacer al alumno sentirse importante e imprescindible. En ese sentido, el orfeonismo según Villa-Lobos (1969) también era motivador y estimulaba la cooperación mutua, despertando valores como compañerismo y estimulando la autoestima de los alumnos. Inculcar el sentido de solidaridad y responsabilidad era una de las finalidades del *canto orfeônico escolar* y la expectativa de éxito en las grandes concentraciones de orfeones era inspiradora. Promoviendo un encuentro entre estudiantes de distintos barrios, que venían tanto de la zona urbana como de la zona rural para cantar juntos en las concentraciones, el orfeonismo escolar generaba un ambiente de confraternización y de comprometimiento con el grupo.

La improvisación es un tema abordado e incentivado por los cuatro pedagogos. Villa-Lobos también se acerca al tema, principalmente con el desarrollo de la *manossolfa* y de la metodología *Melodía das Montanhas*. El uso de la *manossolfa* en las clases permitía crear dictados y trabajar la improvisación con los alumnos. Con relación a la metodología *Melodía das Montanhas*, concebida para “estimular la creatividad de los alumnos y proporcionar un medio sugestivo de construir melodías” (Villa-Lobos, 1937, p.35), el compositor también se aproxima de los conceptos posteriormente adoptados por el educador Murray Schafer⁴³, en su discurso sobre el paisaje sonoro y la imitación de la naturaleza para improvisación en la educación musical.

En su búsqueda por desarrollar la capacidad sensorial y sensitiva de los alumnos, Dalcroze opta por actividades intensas, pero de poca duración, valorando la relajación y el silencio. En ese sentido, parece ser que la actividad orfeónica posee las características necesarias para desarrollar la capacidad sensorial y perceptiva, ya que el orfeonismo escolar tenía la finalidad de perfeccionar el sentido de depuración del buen gusto y desarrollar la sensibilidad musical, despertando el amor por la música y el interés por las artes. Con relación a la concentración, era imprescindible que los alumnos se comportasen con disciplina y máxima atención en las concentraciones de orfeones, respetando los periodos de silencio y las órdenes del director.

⁴³ Schafer (1991) propone la descripción musical de los elementos de la naturaleza con el propósito de desarrollar el potencial de improvisación de los alumnos y, al igual que Villa-Lobos, sugiere la representación gráfica de los elementos.

Para desenvolver las capacidades de expresión y la percepción, Orff opta por movimientos corporales y Willems acredita que deben ser adoptados ritmos y pulsaciones, con marchas. También con relación a esas capacidades, las concentraciones de orfeones revelan ser un momento de expresividad y desarrollo de la percepción. Aunque se reconozca una relación del orfeonismo con la educación física y con ideales higienistas⁴⁴, lo que podría aproximar el *canto orfeônico escolar* a la expresión corporal, Villa-Lobos parece no dedicar mucha atención al tema físico en sus declaraciones, haciendo más referencia a los aspectos relacionados con la salud de la mente. Sin embargo, el compositor incluye la canción *Higiene* tanto en su libro didáctico *Guia Prático – I Volume* como en la *Coleção Escolar*.

⁴⁴ Los ideales higienistas consideraban que un país saludable alcanzaría el progreso más rápidamente. Difundían nociones de limpieza y aseo corporal, incentivaban a la práctica de ejercicios físicos y a la preocupación de la salud. Lemos Junior (2005, 2006) comenta que el *canto orfeônico* se asociaba a las ideas higienistas por ser una actividad capaz de cuidar el cuerpo, actuando en los sistemas respiratorio y circulatorio y también, como descanso para el espíritu, para mantener la salud de la mente.

HIGIENE

Côro a 2 vozes

Bragança (S. Paulo)

ACALANTO (M. M. $\text{♩} = 152$)

Arr. de H. V. L.

Mu - ca - ma bo - ni - ta, Vin - da da Ba -
- hi - a, To - ma êste me - ni - no, La -
- vai na ba - ci - a! Mu - oi - a! Ah!
- vai na ba - ci - a! Mu - oi - a! Ah!

Quando tocada ao Piano, toda a parte da mão esquerda deve ser executada uma oitava abaixo.

Figura 8. Partitura de *Higiene* – Coleção Escolar y Guia Prático – I Volume (Canción n.º 64)

Con relación a la entonación y al desarrollo del oído interno, Villa-Lobos afirmaba que el orfeonismo escolar debería educar el oído y proporcionar la capacidad de percibir la sensación perfecta de los acordes. Para alcanzar sus objetivos, el compositor utilizaba la *manossolfa* y solfeos con letras y melodías tradicionales. En ese sentido, los pedagogos son unánimes en decir que la educación del oído es fundamental para el desarrollo del conocimiento musical, haciendo uso de varias técnicas como la secuenciación lógica de las notas y ejercicios con los intervalos musicales de tercera mayor y quinta justa. Kodály emplea los signos manuales y la escala pentatónica, Orff opta por utilizar los sonidos propios de la lengua materna como

apoyo auditivos, Dalcroze se utiliza de movimientos corporales y Willems emplea juegos de pregunta y respuesta con los nombres y sonidos reales de las notas.

Para desarrollar la lectura musical de los alumnos muchos educadores defienden la utilización de recursos que faciliten el aprendizaje, como la solmización, el uso de números en lugar de los nombres de las notas y el uso de símbolos diferentes o fonemas para indicar los ritmos. Willems emplea ejercicios de percepción para agilizar el aprendizaje y Kodály hace uso de signos para indicar las melodías y fonemas sencillos para indicar los ritmos. Villa-Lobos defiende el uso de los nombres reales de las notas y de canciones folclóricas conocidas y con características rítmicas acentuadas para facilitar el entendimiento de las notas y de los ritmos.

Con esa rápida revisión se puede llegar a la conclusión de que Villa-Lobos tenía ideas claras sobre pedagogía musical y que su método de enseñanza en muchos sentidos se acerca a las prácticas metodológicas utilizadas en varios países. El estudio de los elementos afines entre metodologías comúnmente utilizadas y el sistema educativo de Villa-Lobos es una importante herramienta para entender los motivos que hicieron que la metodología no fuese adoptada o considerada como alternativa para la educación musical en Brasil después de la extinción del orfeonismo obligatorio.

La opción de adoptar o no una metodología está relacionada con factores como el contexto social y la realidad a la que se debe hacer frente. Considerando que todo método funciona bajo algunas condiciones y su aplicación debe ser más fiel al alumnado y al contexto en el que va a ser utilizado que al método en sí, se confirma que “la mejor fidelidad hacia un método no está en seguir su aspecto más superficial (su forma), sino seguir las orientaciones que se encuentran en su fondo” (Alsina, 2007, p.20). En ese sentido, Guimarães (2003) afirma que la implantación del canto colectivo escolar es posible en la actualidad, bastando para ello que el profesorado reciba la formación adecuada y sea consciente de la metodología a ser utilizada. La autora comenta que es fundamental que el profesor reciba una formación especializada en música y canto colectivo, considerando la técnica vocal y el repertorio adecuado para los alumnos.

Con relación al material didáctico de Villa-Lobos, Ávila (2010) aporta significativas consideraciones sobre su aplicación para la educación musical en un contexto actual. La

autora afirma que la obra vocal pedagógica de Villa-Lobos puede ser aprovechada en su totalidad para la enseñanza de música, consideradas sus múltiples posibilidades de uso:

1. Todas las obras pueden ser utilizadas para enseñar solfeo.
2. Los textos pueden ser eliminados y sustituidos por sílabas para trabajar diferencias de timbres.
3. La práctica vocal puede ser sustituida por la práctica instrumental.
4. Las obras pueden ser ejecutadas según un orden de interés y según la capacidad del coro, considerando las edades de los alumnos.
5. El repertorio artístico del coro puede ser seleccionado según el planteamiento del director.

Considerando los aspectos relacionados con las posibilidades pedagógicas del orfeonismo escolar propuesto por Villa-Lobos, es posible afirmar que el sistema puede ser utilizado con éxito como cualquiera de los otros métodos de educación musical mencionados, dado que en el caso de Villa-Lobos, la práctica del orfeonismo puede proporcionar herramientas educativas a los alumnos, además de contribuir en la construcción de valores fundamentales para la convivencia en sociedad.



Figura 9. Villa-Lobos en una concentración de orfeones escolares (Década de 1930)

4.1.3. La decadencia del orfeonismo escolar

El *canto orfeônico escolar* tuvo su momento de mayor expresión durante los años de la dictadura, cuando el apoyo gubernamental fue fundamental para el desarrollo del proyecto de Villa-Lobos. Sin embargo, se puede afirmar que la relación del orfeonismo escolar con la dictadura representa una de las principales razones para que haya sido abandonado poco a poco, hasta que apenas formase parte de la historia reciente de Brasil. Una explicación posible para el olvido de la metodología es la fuerte inclinación cívica y nacionalista demostrada en las finalidades del orfeonismo escolar. Cuando ya no eran necesarias las exaltaciones patrióticas ni las grandes concentraciones de orfeones para demostrar el poder del Estado, la faceta más visible del *canto orfeônico escolar* pasó a ser la musicalización de los estudiantes.

Besen (1991) comenta que con la instauración de la democracia en 1945 las clases de *canto orfeônico* empezaron a ser más teóricas, y el canto fue políticamente olvidado por remitir a una doctrina autoritaria. En ese sentido, Chervavsky (2003) expone que después del panorama trágico revelado por la 2ª Guerra Mundial, cualquier relación con un régimen autoritario era mal vista y el canto orfeonístico estaba asociado al control de las masas urbanas, es decir a un carácter estratégico para la manutención del poder político. Considerando su carácter musical, las concentraciones representaban el momento de demostrar los conocimientos adquiridos en clase. Con la democracia, ya no era necesario ensayar muchas músicas porque no existía la posibilidad de participar en una gran concentración de orfeones. Los alumnos empezaron a manifestar cada vez menos interés por las clases y la enseñanza por imitación y audición fue substituida por clases teóricas, practicándose apenas el canto debido a que el repertorio era inadecuado.

Podemos afirmar que el canto orfeonístico puede proporcionar herramientas educativas, pero hay que tener un método y entender los principios del modelo educativo adoptado. Sabemos que para una educación musical significativa, es imprescindible la investigación y la búsqueda de metodologías que se acerquen a la realidad de los estudiantes. Como comenta Alsina (2007), es necesario generar una metodología coherente con el contexto de los alumnos para que la música sea accesible, apreciada y disfrutada, y en ese sentido, alcanzar los principios educativos defendidos por Swanwick (2003) de proporcionar al alumno herramientas que le permitan componer, tocar y responder positivamente a la música como apreciador.

Con el fin de la dictadura hacía falta una revisión de los contenidos y procedimientos del *canto orfeônico escolar*. El método desarrollado por Villa-Lobos era apto a ser utilizado para musicalizar, siempre y cuando se considerasen sus posibilidades de uso en el contexto adecuado. En ese momento, el profesor de música ejerce un papel fundamental por ser la persona habilitada para conducir al alumno hacia una experiencia musical y la falta de capacitación del personal docente fue uno de los problemas del orfeonismo escolar. Barreto (1938) ya había señalado que la formación de profesores era clave para la evolución del orfeonismo escolar y la ley que organizaba la enseñanza de *canto orfeônico* definía sus finalidades: formar profesores, proporcionar medios para adquirir cultura musical e incentivar la mentalidad cívico musical de los educadores⁴⁵. Villa-Lobos también era consciente de la responsabilidad de todo ello al afirmar que “...es necesario no olvidarse de la enorme responsabilidad de los educadores que van a enseñar a los niños los primeros conocimientos del arte, encargándose, verdaderamente, de su iniciación musical.”⁴⁶ (Villa-Lobos, 1937, p.10).

Aunque hubiesen sido inaugurados conservatorios de *canto orfeônico* en varias ciudades, ellos no eran suficientes para formar la cantidad necesaria de profesores. Sin contar con la estructura política de años anteriores, los pocos profesores existentes no pudieron hacer frente a las clases de música y tampoco supieron reaccionar y realizar los cambios necesarios para que la metodología orfeónica pudiese funcionar en el nuevo contexto político. Besen (1991) explica que las prácticas de la asignatura empezaron a ser evaluadas por la afinación, ritmo, dicción, actitud y disciplina de conjunto, con poca atención a la realización musical y al aprendizaje de los estudiantes, siendo imposible confirmar si la percepción aprendida por los alumnos era transferida para otros contextos.

Getulio Vargas volvió al gobierno en 1951, elegido por el pueblo, y estuvo en el poder hasta 1954. El nuevo contexto político ya no necesitaba del apoyo popular y el modelo anterior, autoritario y populista, ya no parecía correcto, principalmente después de la 2ª Guerra Mundial. En 1956 fue elegido el presidente Juscelino Kubitschek, que trabajó para el

⁴⁵ Artículo 1º del Decreto 9494 del 22/07/1946.

⁴⁶ Texto original en portugués: “...é preciso não esquecer a enorme responsabilidade dos educadores que vão ministrar às crianças os primeiros conhecimentos de arte, incumbindo-se, verdadeiramente, da sua iniciação musical.”

desarrollo económico de Brasil y para el olvido de todo lo que estaba relacionado con el autoritarismo. Con un proyecto innovador, Kubitschek construyó Brasilia, la nueva capital de la República y su gobierno se caracterizó por la esperanza y por la modernidad, buscando reconocimiento internacional y la emancipación política y económica de Brasil.

A partir del año 1956, el nuevo contexto político ya no dejaba lugar para las clases de *canto orfeônico* tal como habían sido implantadas. La falta de revisión de los procedimientos y la ausencia de las concentraciones de orfeones hicieron que el *canto orfeônico escolar* se convirtiese en una asignatura más. El orfeonismo escolar perdió a su gran entusiasta cuando Villa-Lobos falleció, el 17 de noviembre de 1959. Mariz (2005) comenta que un año antes de su muerte Villa-Lobos fue informado de los problemas relacionados con el *canto orfeônico escolar* y no manifestó oposición al enterarse de que la educación musical pasaría a ser facultativa, ya que los profesores habían desvirtuado el concepto del orfeonismo escolar y su propósito de sensibilizar musicalmente. La asignatura continuó siendo impartida con poco entusiasmo hasta 1961, cuando la Ley nº 4.024, de 1961 sustituyó el *canto orfeônico escolar* por la asignatura Educación Musical.

4.2. La Política Educacional

La asignatura de *canto orfeônico escolar* obligatorio fue establecida por medio del Decreto nº 19.890, firmado por el presidente Getúlio Vargas en 18 de abril de 1931. Villa-Lobos recibió total apoyo del gobierno para desarrollar un proyecto que cumpliera lo que establecía la legislación y el *canto orfeônico escolar* fue asignatura obligatoria en los currículos escolares brasileños durante tres décadas. Besen (1991) comenta que Villa-Lobos adoptó una visión platónica de la educación, y considerando la educación como parte de la política y de la ética, elaboró un método en función de la finalidad política propuesta. El orfeonismo de Villa-Lobos fue organizado en un contexto nacionalista y de construcción de identidad nacional, y el compositor adoptó una pedagogía adaptada al contexto y a una legislación vigente, en base a una visión funcional del arte.

Las leyes son la principal herramienta del Estado para controlar y fiscalizar la sociedad y representan una política pública que se basa en la visión del mundo y en los valores de los que la crean. Según Guimarães (2008), la legislación revela la intención común observada por los

legisladores y el perfil de ciudadano que se pretende formar. En ese sentido, el artículo 38 de la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* n° 4.024, de 1961, revela que las finalidades del orfeonismo ya no son necesarias en el nuevo contexto político. En base al contexto de la creación de la ley, el hecho de cambiar la asignatura *canto orfeônico* por actividades complementarias de iniciación artística aleja cualquier asociación entre las clases de música y el régimen político de Vargas.

Durante la década de 1960 el contexto político sufrió nuevos cambios y la dictadura volvió a ser instaurada en Brasil. A partir del año 1964, el país empezó a ser gobernado por militares que se apoyaban en un discurso semejante al que había sido difundido por Getúlio Vargas treinta años antes. La idea de mantener la seguridad nacional frente a los peligros externos justificó la implantación de la dictadura militar, que permaneció hasta el año 1985. En este nuevo contexto, la legislación fue adaptada y se publicó la Ley n° 5.692 de 1971⁴⁷, que en su artículo séptimo incluía la educación artística como actividad obligatoria en las escuelas primarias y secundarias. La educación asumió un carácter más técnico y el espacio que antes era ocupado por la música empezó a ser compartido con las otras artes. El profesor de artes debería ser capaz de dominar todos los lenguajes artísticos y la música pasó a ser considerada una actividad menor, demandada solamente en las fiestas conmemorativas y en los momentos de esparcimiento.

Con el fin de la dictadura en 1985, la transición hacia la democracia llevó a un nuevo momento de discusión sobre la legislación vigente. En 1988 fue convocada una asamblea para que se hiciera una nueva constitución democrática, que generó la reforma de muchas leyes, incluyendo la relativa a la política educacional. El arte volvió a ser obligatorio en las escuelas gracias a la publicación de una nueva versión de la *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, la Ley n° 9.394 de 1996⁴⁸. A partir de ese momento empezaron los debates para estudiar la inclusión de la música como asignatura obligatoria en las escuelas. Muchos educadores se implicaron en un intento de hacer ese sueño realidad y en 2008 fue publicada la

⁴⁷ Texto integral de la ley disponible en http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm, última consulta en el 28 de mayo de 2012.

⁴⁸ Texto integral de la ley disponible en http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm, última consulta el 28 de mayo de 2012.

Ley nº 11.769 en 2008⁴⁹, que determina la vuelta de la música obligatoria en las escuelas. La nueva ley establece que todas las escuelas de enseñanza fundamental y media tengan música como asignatura obligatoria a partir del año 2011:

“Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos;

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”.

Todos los cambios de la legislación relacionada con la educación afectaron a la enseñanza de la música. Las modificaciones curriculares y las diferencias de enfoque que la música recibió a lo largo de los años afectaron principalmente a los profesores, que tuvieron que adaptarse continuamente a nuevas reglas y nuevos contextos para conseguir realizar la labor docente de manera consciente y significativa. La ley que determina la vuelta de la música a las escuelas representa un avance para la educación musical en Brasil. El proyecto de la ley estuvo en el congreso brasileño durante años y muchos fueron los esbozos y redacciones hasta llegar a un consenso. La música es obligatoria y no exclusiva, dejando margen para el trabajo integrado de la música con las otras artes y suscitando nuevos planteamientos relacionados con la elección de la metodología utilizada en las clases.

Con la publicación de la ley, se han abierto nuevos debates sobre temas como la formación profesional y la falta de profesores. Además, se incrementó la investigación sobre posibles metodologías y sobre la historia de la educación musical en Brasil. El *canto orfeônico escolar* sigue siendo el único proyecto de educación musical que recibió apoyo gubernamental y su estudio puede aportar herramientas para la nueva fase de la educación musical en Brasil.

⁴⁹ Texto integral de la ley disponible en http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm, última consulta el 28 de mayo de 2012.

4.3. *El legado orfeonístico*

Tras realizar el estudio del orfeonismo en Brasil, se puede pensar en la influencia del movimiento orfeonístico para la música actual. Considerando que el orfeonismo escolar movilizaba millares de estudiantes durante los años 30 y 40 del siglo pasado, se puede concluir que toda una generación fue influenciada por la música, cumpliendo la intención de Villa-Lobos de despertar el buen gusto musical y sensibilizar a la gente por las artes. Por tanto, hay que pensar la reciente historia de la música brasileña teniendo en cuenta la influencia del *canto orfeônico escolar*.

Sabemos que Villa-Lobos contaba con la participación de famosos intérpretes de la canción popular como solistas en las concentraciones de orfeones, lo que refleja una interacción entre la práctica orfeonística y el contexto musical de la época. En su trabajo sobre la relación entre Villa-Lobos y la Música Popular Brasileira, Paz (2004) expone sobre la colaboración en las concentraciones de varios cantantes populares que habían alcanzado éxito gracias a la radio. Podemos señalar que la participación de músicos famosos al lado de Villa-Lobos confería un carácter aún más popular a las concentraciones, acercando el movimiento orfeonístico del pueblo. Además, la autora presenta declaraciones de varios artistas populares que testifican la influencia de Villa-Lobos en sus actividades musicales⁵⁰.

Entre las décadas de 1930 y 1950 la educación musical en las escuelas era obligatoria y existía un ambiente propicio y receptivo a la música en Brasil. En ese sentido, podemos suponer que muchos músicos populares recibieron sus primeras clases de música en la escuela. Los creadores del más conocido género musical surgido en Rio de Janeiro en la década de 1950, la *Bossa-Nova*, eran jóvenes que podrían perfectamente haber sido alumnos del *canto orfeônico escolar*. Lo mismo se puede decir de los participantes de movimientos musicales

⁵⁰ Paz (2004) presenta las declaraciones de 11 famosos músicos populares, que son unánimes al valorar las composiciones de Villa-Lobos y afirmar su importancia para la música brasileña. Muchos de ellos hacen referencia a composiciones, incluyendo canciones que forman parte del repertorio del *canto orfeônico escolar*. Sin embargo, la referencia a la actividad del compositor como educador es prácticamente insignificante. En ese sentido, vale la pena destacar la declaración de la cantante Joyce, que afirma que le gusta todo en la obra de Villa-Lobos, menos la parte relacionada con el *canto orfeônico*. Tal declaración nos permite entender que la ausencia de comentarios sobre la labor educativa de Villa-Lobos está relacionada a la asociación del proyecto orfeonístico con una ideología política autoritaria.

como la *Jovem Guarda* y el *Tropicalismo*, surgidos en la década de 1960. Aunque no se pueda afirmar que algún músico de éxito haya acudido a clases de *canto orfeônico*, podemos concluir que, solo por vivir en ese periodo, de alguna manera fueron influenciados por el movimiento y por la iniciativa educativa de Villa-Lobos.

En ese momento, la radio funcionaba como importante herramienta de difusión musical y también fue utilizada para la propagación del orfeonismo escolar. Las transmisiones radiofónicas de orfeones de estudiantes podían alcanzar a regiones lejanas en que las clases de *canto orfeônico* todavía no habían sido implantadas. Gracias a la radio, el canto orfeonístico podría alcanzar a una gran cantidad de personas y despertar el interés por la música. Con relación a la promoción de la música, merece la pena comentar que a partir de los años 1950 la televisión empezó a ejercer un papel fundamental como medio de entretenimiento en Brasil. La televisión colaboró para la divulgación de la música, sobre todo a partir de los años 1960, con la transmisión de conciertos para la juventud, programas de música y festivales de canciones populares, que divulgaron jóvenes talentos que hasta la actualidad son referencia de la MPB⁵¹. Considerando la intención orfeonística de despertar el interés por la música y propagar el arte musical, podemos suponer que el incremento en la producción de MPB es un reflejo del movimiento musical iniciado por Villa-Lobos en las décadas anteriores.

Con relación a la práctica de la música coral, no es posible afirmar que el orfeonismo escolar haya iniciado una tradición de canto polifónico en Brasil. Sin embargo, es evidente que el proyecto influenció la difusión de la práctica coral. Se puede decir que el canto colectivo se libertó del estigma que le vinculaba al gobierno y que los conservatorios de *canto orfeônico* creados en varias ciudades de todo el país formaron profesores que continuaron creando coros e incentivando la actividad coral.

El orfeonismo dejó de ser obligatorio en las escuelas pero la práctica coral siguió su trayectoria como herramienta de desarrollo social a partir de los años 60. Proyectos relacionados con la práctica coral continuaron siendo realizados y muchas músicas del repertorio orfeonístico seguían siendo utilizadas, principalmente por profesores que habían

⁵¹ MPB es la abreviatura comúnmente utilizada para designar la *Música Popular Brasileira*. En relación a la participación de importantes nombres de la MPB en programas de televisión en la década de 1960, podemos citar como ejemplo a los cantantes y compositores Roberto Carlos, Caetano Veloso y Chico Buarque de Holanda.

estudiado con Villa-Lobos y siguieron actuando para la divulgación del canto colectivo en los estados brasileños. Podemos citar como ejemplo el proyecto *Jovens Cantores do Rio*, implantado para formar conjuntos vocales con estudiantes entre 8 y 18 años y cuyos objetivos seguían los principios del movimiento orfeonístico: promover la auto confianza, la socialización, la disciplina y la solidaridad. Este proyecto fue organizado por el Ayuntamiento de Rio de Janeiro y tuvo una duración de tres años, entre 1975 y 1978.

Otra iniciativa relacionada con la práctica coral fue la realización de concursos de coro que eran realizados anualmente y que contaban con la participación de muchos grupos. Paz (1989) expone sobre los concursos de coro realizados entre los años 1970 y 1986. La cantidad de músicas ejecutadas que formaban parte del repertorio orfeonístico disminuyó considerablemente con el paso de los años, así como el número de coros que presentaban obras de Villa-Lobos, lo que permite pensar que la actividad coral seguía siendo fomentada sin vinculación con el proyecto de Villa-Lobos.

A finales del siglo XX la actividad coral empezó a ser cada vez más utilizada como una herramienta social. Además de la realización de encuentros y seminarios⁵², también se ha incrementado la producción de libros y trabajos científicos relacionados con la práctica coral, como los realizados por Mathias (1986), Junker (1999), Fucci Amato (2009) y Mazzarin (2009), que presenta un estudio sobre las principales investigaciones realizadas actualmente en torno a la práctica coral. También empezaron a ser desarrollados proyectos socio-culturales que utilizaban la música como herramienta educativa y cultural, por medio de la práctica coral y de prácticas colectivas con instrumentos.

Alejándose de los ideales sociales y políticos del siglo pasado, el canto colectivo llegó al siglo XXI como un fomentador del bienestar. Actualmente, la práctica coral es un recurso muy utilizado en empresas, como elemento de promoción de la salud laboral de los empleados. Asimismo, la actividad coral es desarrollada en proyectos con niños, discapacitados, mayores, presidiarios y todo tipo de colectivos en los que hiciera falta un elemento de cohesión, o una actividad socio-educativa. Con relación a la educación musical, aunque de manera aislada la actividad coral volvió a ser implementada como medio de aprendizaje en algunas escuelas, lo

⁵² Podemos citar la realización de los *Painéis FUNARTE de Regencia Coral*, que tuvo su primera edición en la década de 1980 y la Convención Internacional de Directores de Coro en Brasilia, realizada en 1999.

que colaboró a que se planteara la redacción de una ley que obligase a la enseñanza de música en las escuelas.

4.4. Visión de los educadores

Las entrevistas personales son una importante herramienta para la investigación porque constituyen un método que privilegia la memoria de protagonistas de los fenómenos estudiados. Conocer las ideas y tener contacto directo con profesores de música es una manera de entender la función del canto colectivo en el proceso educativo y valorar la relevancia y la influencia de Villa-Lobos como educador. La opinión de músicos de diferentes generaciones es fundamental porque permite conocer diferentes puntos de vista sobre una memoria colectiva, a partir de individuos que ocupan diferentes posiciones sociales y que han experimentado diferentes contextos culturales.

Los músicos entrevistados opinaron sobre la actuación de Villa-Lobos como educador y sobre su material didáctico, además de considerar la utilización del canto colectivo en las clases de música. Todos cuantos aparecen aquí ejercieron o ejercen como profesores de música en Brasilia y contribuyeron para la elaboración de este trabajo informando sobre cómo utilizaron las obras didácticas de Villa-Lobos, no solo como profesores, sino también durante su formación profesional.

Las entrevistas sirvieron como base para entender desde qué punto de vista sería posible plantear la realización de la investigación. Las entrevistas fueron realizadas en agosto de 2010, en Brasilia, Brasil, siempre teniendo como base una serie de diez preguntas. Las preguntas eran propuestas y los entrevistados podían contestar y comentar libremente sobre el tema. La serie de preguntas es igual para todos, sin embargo, fue necesario realizar algunas variaciones como consecuencia de la respuesta dada a la pregunta anterior y también para adaptar la pregunta a la trayectoria del entrevistado.

Las entrevistas fueron realizadas en el idioma portugués y han sido traducidas al castellano, para facilitar la fluidez en la lectura del trabajo. La traducción al castellano es libre y propia, y el contenido original de las entrevistas puede ser consultado en los anexos del trabajo. En la

reproducción de la entrevista fueron omitidas aquellas partes que no tienen relación directa con el tema o relevancia para esta investigación.

Los entrevistados

Fueron elegidos directores de coro y músicos que actúan como profesores y que se destacaron en el escenario musical de Brasilia. La elección de estos cinco profesores de diferentes generaciones se llevó a cabo teniendo en cuenta la posibilidad de haber tenido contacto o no con el proyecto desarrollado hace más de 50 años. Las entrevistas son presentadas según el orden en que fueron realizadas, y el criterio elegido para la fecha de realización fue la disponibilidad del entrevistado.

El primer entrevistado es Augusto Guerra Vicente, músico de orquesta que desde joven empezó a dar clases de música. Fue elegido por su trayectoria como músico y también por haber actuado como profesor en tres ámbitos distintos: universidad de música, curso preparatorio para las pruebas de acceso a la carrera superior de música y curso técnico-profesional de música. Estudió en la EMB⁵³ y en la UnB⁵⁴ y pertenece a la generación que empezó los estudios de música en los años 1980.

El segundo entrevistado es David Junker, profesor de la universidad de Brasilia y director del Coro Sinfónico Comunitario da UnB. Su elección se debe a su trayectoria como director de coro y por su actuación para divulgar la actividad coral. Fue el primer doctor en educación musical de Brasil y su actuación como profesor se limita al ámbito universitario. Estudió en la UnB y pertenece a la generación que empezó los estudios de música a principios de los años 1970.

El tercer entrevistado es Orlando Brito, educador y director que fue alumno de Villa-Lobos en el *Conservatorio Nacional de Canto Orfeônico*. Fue uno de los responsables de la creación de

⁵³ EMB es la sigla usada para la *Escola de Música de Brasília*, principal centro de formación de músicos de Brasilia. Funciona como un Conservatorio Profesional y actualmente se denomina *CEP-EMB- Centro de Educação Profissional - Escola de Música de Brasília*.

⁵⁴ UnB es la sigla usada para la *Universidade de Brasília*. En la Universidad hay cursos de Licenciatura en Música- Instrumento y en Educación Artística con Habilitación en Música.

cursos superiores de música en las universidades de Brasil. Fue elegido por su trayectoria como director, divulgador del canto coral y pionero en la lucha por la educación musical, desde la escuela hasta la universidad. Fue el creador del departamento de música de la UnB y su primer director. Pertenece a la generación que empezó los estudios de música en la década de 1940 y vivenció el orfeonismo escolar durante su auge hasta que fue substituido en las escuelas por la educación artística. Desafortunadamente, el maestro Orlando Brito falleció meses antes de la conclusión de este trabajo.

El cuarto entrevistado es Emílio De Cesar que, además de actuar como profesor, posee una importante trayectoria como director de coro y orquesta. Su elección se debe a su actuación como profesor en la EMB y por su labor para divulgar la actividad coral. Estudió en la UnB y pertenece a una generación que realizó los estudios de música entre las décadas de 1950 y 1960 y vivenció los varios cambios relacionados con la educación musical en las escuelas.

La quinta y última entrevistada es Roseane Cruzeiro, profesora de música en la escuela regular y en la EMB. Fue elegida por su trayectoria como músico y también por su actuación como profesora en la escuela secundaria. Estudió en la EMB y en la UnB y pertenece a una generación que empezó los estudios de música en los años 1990.

Las principales consideraciones

Gracias a la contribución de los educadores entrevistados, fue posible llegar a algunas conclusiones con relación a la influencia del proyecto de Villa-Lobos para la formación de las diferentes generaciones de profesionales de la música. Consideramos conveniente exponer las principales aportaciones antes de las entrevistas y presentar las conclusiones obtenidas a partir de las entrevistas realizadas.

Para tener una visión más amplia con relación a la información de los entrevistados con respecto al *canto orfeônico escolar* y la educación musical en los días actuales, hemos decidido realizar las entrevistas sugiriendo que el entrevistado comentase sobre los siguientes temas:

1. La trayectoria personal, como músico y como profesor de música.
2. Las experiencias y expectativas como docente.
3. La práctica musical y la enseñanza de música en las escuelas.

4. El proyecto pedagógico de Villa-Lobos.
5. La importancia de la capacitación docente.
6. El uso del material didáctico elaborado para el *canto orfeônico escolar*.
7. La practica coral como medio de aprendizaje.
8. La Ley 11.789/98, que establece las clases de música obligatorias en las escuelas.
9. El uso del canto colectivo para la educación musical en los días actuales.
10. El éxito del proyecto de Villa-Lobos.

En primer lugar, constatamos que la influencia de Villa-Lobos y de su proyecto educativo ha disminuido sensiblemente a lo largo de los años. Hemos tenido la suerte de entrevistar a Orlando Leite, un profesor de más de 80 años de edad que fue alumno de Villa-Lobos y que estudió en el conservatorio de *canto orfeônico*. Orlando Leite demostró conocer perfectamente la filosofía del proyecto, sus puntos positivos y sus debilidades. Sus aportaciones revelan que había entusiasmo por la educación y ganas de sacar adelante un proyecto dedicado a la formación de profesores y a la mejora de la calidad con relación a la formación de los músicos en Brasil.

Orlando Leite no hizo comentarios sobre las concentraciones de orfeones, limitándose a decir que llegó a reunir 3000 cantantes en un coro y dando énfasis a aspectos relacionados con la pedagogía del orfeonismo. Sin embargo, el profesor Emílio De Cesar, que tiene más de cuarenta años de experiencia docente, afirmó que utilizaba el concepto de las concentraciones de orfeones para dar clases en los años 1960. Aunque no haya llegado a estudiar la asignatura *canto orfeônico*, Emílio demostró haber recibido la influencia más directa de uno de los conceptos más representativos de la ideología orfeonística, llegando a adoptarlo en sus actividades docentes. El profesor David Junker, que estudió música en los años 1970, recibió una influencia más relacionada con la intención de formar profesores de nivel superior, y su iniciación musical por medio de la actividad coral le llevó a implantar proyectos con coros en la universidad, como el *Coro Sinfónico Universitario da UnB*. Este coro se caracteriza por realizar conciertos grandiosos y cuenta con la participación de más de 300 cantantes, en su gran mayoría *amadores*.

En ese sentido, parece ser que la relación del orfeonismo de Villa-Lobos con la política impidió la divulgación de la propuesta educativa para los músicos más jóvenes, que demostraron tener un conocimiento superficial del proyecto. Parece ser que en los años 1980

se notaba un resquicio de influencia del movimiento coral en Brasilia, ya que el profesor Augusto Guerra Vicente recuerda con cariño sus momentos en el coro de jóvenes en la EMB. Merece la pena destacar que Augusto comenta sobre las concentraciones de orfeones y se refiere a ellas como las “aglomeraciones para cantar”, sin revelar señales de conocimiento del concepto y remitiéndose al carácter grandioso de las presentaciones. La profesora Roseane Cruzeiro, que empezó sus estudios en los años 1990, no revela ninguna relación o experiencia especial con el canto coral, comentando que lo bueno del canto orfeonístico es que es “para muchos alumnos”.

Todos los profesores entrevistados están de acuerdo en relación a la importancia de la actividad coral y su uso como herramienta educativa, considerando que la actividad puede ser un recurso eficaz para la educación musical. Es interesante constatar que la profesora Roseane es la que tiene más contacto con la realidad actual de la escuela regular y con alumnos de baja renta, adolescentes y adultos. Comentando sobre la necesidad de adaptar la enseñanza de música al contexto de los alumnos y a la realidad de la música actual, hace referencia a las preferencias de los alumnos por las nuevas tecnologías y géneros musicales populares como el funk y el hip-hop. Podemos afirmar que es evidente que hoy en día se oye mucha más música reproducida por aparatos electrónicos. En ese sentido, Schafer (1991) comenta si eso no es lo más natural para el oído contemporáneo, lo que nos lleva a reflexionar sobre los cambios necesarios para que el actual estudiante de música tenga acceso a las herramientas musicales adecuadas para entender la música.

En relación al material pedagógico del *canto orfeônico escolar* y a la propuesta educativa de Villa-Lobos, las declaraciones de los entrevistados llevan a creer que el estudio del proyecto educativo de Villa-Lobos no forma parte en los currículos de los cursos superiores de música. La superficialidad con que los más jóvenes hablan de la propuesta deja claro que el principal proyecto de educación musical implantado y desarrollado en Brasil no es enseñado a los futuros profesores de música. Sigue habiendo fallos en la formación del personal docente, que no llega a conocer la historia de la educación musical del país.

Con relación a los futuros profesores de música, Augusto comenta sobre los jóvenes que pretenden ingresar en la carrera de música porque piensan que es más fácil. Además, considera importante que el profesor de música sea un músico. Vale la pena comentar que Schafer defiende que los músicos profesionales se dediquen a dar clases, considerando que la

educación musical debe ser una competencia de los músicos, de profesionales capacitados. Roseane comenta que los futuros profesores de música reciben una formación muy superficial. Su afirmación sobre la formación de profesores en la carrera de música muestra que ésta no se corresponde con la realidad ya que no se prepara al docente para la actividad diaria de dar clases.

Tales afirmaciones remiten a la razón de la decadencia del orfeonismo escolar y llevan a reflexionar sobre la importancia de la formación del profesorado de música en el contexto actual. De acuerdo con los datos más recientes del Ministerio de Educación⁵⁵, existen 42 cursos de Licenciatura en Música en Brasil y un innovador curso superior de música a distancia, que empezó en el año 2008. En 2006 se graduaron 327 profesores de música y dos años después empezaron las clases online del curso a distancia, en el que 600 alumnos reciben clases online de guitarra y teclado y aprenden a utilizar la música en el aula. La iniciativa parece ser interesante, siempre y cuando se tenga en cuenta que la formación de un profesor de música debe ser sólida, basada en principios que le permitan conocer y entender el lenguaje musical y la didáctica. Igualmente, de acuerdo con las teorías de Schafer (1991), que consideran que el profesor debe desarrollar el potencial creativo de los alumnos considerando todos los sonidos del ambiente, la formación debe aportar herramientas suficientes para que el educador sea capaz de comprender teóricamente todo lo que ocurre a lo largo de las fronteras del paisaje sonoro.

Al comentar sobre los éxitos del orfeonismo, Emílio De Cesar hace referencia a la influencia del *canto orfeônico escolar* en la música popular, llegando a afirmar que ciertos géneros musicales y grandes ídolos de la música son frutos de una época en la que había música en las escuelas. Emílio y Roseane comentan sobre proyectos culturales y el poder transformador de la música, haciéndonos reflexionar sobre el impacto de la música en la construcción de ciudadanía y sobre la práctica del canto en la escuela y su poder para cambiar la vida de los alumnos.

Por último, vimos que todos los profesores están de acuerdo con la vuelta de la música a las escuelas y consideran posible la utilización de conceptos del orfeonismo escolar de Villa-

⁵⁵ Información disponible en <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=329>, última consulta realizada el 22/06/2012.

Lobos. Con excepción de Orlando, que vivenció el *canto orfeônico escolar*, todos consideran que el proyecto de Villa-Lobos tubo éxito. Orlando, que fue responsable de la creación del curso de música en la Universidad de Brasília, apunta la falta de preparación de los profesores como una causa del fracaso del orfeonismo escolar y afirma que es necesario formar al educador a través de la música.

4.4.1. Entrevistas

Entrevista a Augusto Guerra Vicente

Augusto es violonchelista de la Orquesta Sinfónica do Teatro Nacional de Brasília y ejerció como profesor de teoría y música de cámara en la UnB, además de actuar como profesor de violonchelo y de teoría musical en cursos preparatorios para ingresar en la universidad. En su formación, estudió durante tres años en la EMB y después con su padre y su abuela en clases particulares. Hijo y nieto de músicos, su abuelo participó como violonchelista de la primera audición de las Bachianas nº5 de Villa-Lobos. Sobre su formación como músico, Augusto comenta que es muy sólida. Afirma que estudiaría música aunque no quisiera ser músico profesional pero siente que faltó en su formación la convivencia con otros estudiantes, lo que considera importante para desarrollar los conocimientos musicales:

“Yo leo todo, pero faltó la convivencia con otros estudiantes de música, la convivencia empezó en la *Orquestra Jovem de Brasília* y en la *Camerata da UNB*. (...) Me gradué en violonchelo en la UNB y un año después aprobé las oposiciones para la orquesta del Teatro Nacional en 1991. Después hice un máster en música de cámara en la UNIRIO y en 1999 aprobé la oposición para ejercer de profesor sustituto en la UNB. Empecé dando clases de teoría porque no había profesor y lo hice por dos años. A partir de entonces empecé a dar clases en el curso preparatorio para ingresar en la universidad. Daba clases de violonchelo, música de cámara y empecé el proyecto de educación musical en el SESI⁵⁶. La idea era formar una

⁵⁶ El SESI (Servicio Nacional de la Industria) es una institución que promueve la mejora de la calidad de vida del trabajador y de sus dependientes por medio de acciones en educación, salud y entretenimiento. Forma parte del llamado Sistema "S" que esta formado por organizaciones creadas por los sectores productivos (industria, comercio, agricultura, transportes y cooperativas) con la finalidad de calificar y promocionar el bienestar social de sus trabajadores.

pequeña orquesta pero solo duró un año por motivos externos. Fui profesor de la escuela de música por un año, dando clases de música de cámara. La experiencia fue buena, pude tener contacto con alumnos de diferentes niveles y ver otras percepciones de la música. Creo que el mayor legado de la docencia es aprender a abrir la mente para dar clases y pensar en el mundo considerando la diversidad”.

Al comentar sobre sus experiencias y expectativas como docente, afirma que la experiencia como músico es muy importante para la formación de un profesor de música y revela que no llegó a actuar en escuelas primarias o secundarias:

“Los que están actuando profesionalmente como músicos saben afrontar mejor las situaciones. Creo que aquellos que van a dar clases deben haber pasado por la experiencia de tocar un instrumento, creo que es esencial ser músico. Incluso en el caso de las clases en las escuelas, creo que es importante ser formado en música aunque no toque como músico profesional. Mi primera experiencia docente fue como profesor universitario, y en general la capacidad de los alumnos me sorprendía. En el curso preparatorio se notaba que había gente que se decidía por la carrera de música por creer que era más fácil, porque la competencia era menor. Había gente con buena formación y otros que no tenían ninguna noción de música. Como el objetivo era aprobar para ingresar en la universidad, daba las clases según el ritmo de los mejor preparados. En la EMB vi que había una buena preparación, pero con los alumnos particulares, todo depende de la expectativa de cada uno”.

Con relación a la práctica de música en las escuelas, Augusto comenta estar de acuerdo por creer que influye en la formación cultural del individuo:

“Creo que es importante que haya clases de música en las escuelas, independientemente de objetivar la formación de músicos. La música ayuda a desarrollar el raciocinio lógico y también la formación del individuo, promueve la integración. Solo el hecho de crecer con una formación cultural más amplia ya es suficiente para hacerse un adulto con una visión global. Saber expresarse, raciocinar, relacionarse con el otro. Pero el aprendizaje debe ser serio, se debe adentrar en el lenguaje, en la codificación de los sonidos”.

Sobre el *canto orfeônico escolar*, Augusto afirma no conocer en profundidad el proyecto pedagógico de Villa-Lobos, pero tiene información sobre las grandes concentraciones de orfeones, que eran la mayor propaganda del proyecto:

“Yo sé poco, no puedo hablar en profundidad. Conozco algo del resultado y siempre me ha causado buenas impresiones. Conozco las aglomeraciones para cantar y casi cuarenta años después utilicé las mismas músicas para cantar. Creo que quien participó en las concentraciones de orfeones contó esa experiencia a las otras personas como algo positivo. El movimiento trabajaba la autoestima del pueblo, el uso del patriotismo para un pueblo de formación reciente es más positivo que negativo”

Sobre la capacitación docente, Augusto prefiere no hacer muchos comentarios. Ya con relación al material didáctico de Villa-Lobos, comenta que tuvo contacto con las músicas, hablando con entusiasmo de canciones que interpretaba con el coro de niños en la EMB y que forman parte del libro *Canto Orfeônico- 1º volume, Canto do Pajé, Heranças da Nossa Raça*. La manera como se refiere al momento de práctica coral revela emoción y sentimiento, lo que parece remeter a los ideales del orfeonismo de despertar el lado afectivo de los orfeonistas:

“Creo que no existen límites para mejorar la capacitación de los profesores. (...) Yo tuve contacto con el material de Villa-Lobos en las clases de canto coral en la EMB y hasta el día de hoy me acuerdo de las músicas. *Canto do Pajé, Heranças da Nossa Raça, Magnificat...* Tengo la impresión que en los años ochenta estaba la filosofía del orfeonismo y se utilizaba el material de Villa-Lobos”.

Al hablar sobre material didáctico, Augusto comenta sobre el material del checo Bohumil Med, profesor de la UnB que desarrolló un método que fue muy difundido y acabó siendo adoptado oficialmente en las clases de teoría musical de la universidad. Augusto afirma que no utilizó material de Villa-Lobos en su actividad docente pero cree en la práctica coral como momento de aprendizaje:

“No puedo comentar mucho con respecto a este tema. Para dar clases no he utilizado material de Villa-Lobos, para dar teoría siempre utilicé material del profesor Bohumil Med. Yo creo en el poder de masa. El canto colectivo funciona porque

socializa el conocimiento, genera integración entre las personas. Creo que enseña la teoría a través de la práctica, es accesible porque la voz es el instrumento natural, todos pueden participar, es económico. La práctica musical puede ser iniciada sin grandes aportaciones financieras”.

Al hablar sobre la Ley 11.769/08, Augusto también comenta sobre la importancia de la capacitación docente:

“Yo creo que la ley es importante, no tuve clases de música en la escuela regular, la clase de educación artística siempre fue un recreo. Con la ley se abre un campo de trabajo para los graduados en música que tienen dificultad para trabajar. Lo importante es que sean capacitados para que las clases de música no se tornen como un recreo. Creo que hay que definir un programa para mantener la importancia de la música, para evitar un hiato y dejar de encajarse en la actualidad”.

Finalizando, Augusto comenta sobre el éxito del orfeonismo escolar y sobre las posibilidades de uso del canto colectivo en la actualidad:

“Aunque sea de modo indirecto, yo creo que tuvo éxito. Aún después de cuarenta años se puede utilizar el material de Villa-Lobos. Aunque el proyecto haya decaído, adormecido, esta disponible para ser estudiado, para ser reactivado, creo que esta en la incubadora. Creo que la experiencia puede ser utilizada ya que las cosas se transforman. Generalmente las cosas surgen de movimientos, de adaptaciones. La parte controvertida fue el apoyo político a la ideología de Vargas, lo que es polémico y posiblemente no se llegara a un consenso sobre el tema”.

Entrevista a David Junker

Sobre su trayectoria, David Junker comenta que es fruto del trabajo realizado en el SESI, dejando claro la importancia de la actividad coral para su formación y citando los nombres de varios compañeros de coro que también se dedicaron a estudiar música y hoy actúan como músicos profesionalmente. Fue un activista del canto colectivo, fundando coros de *amadores* formados por alumnos y otros miembros de la comunidad académica:

“Soy fruto del coral del SESI, de los años setenta. Somos todos alumnos de Nelson Mathias: yo, Lincon Andrade, Eduardo Carvalho, Rinaldo, Sirley Rodrigues de Paulo. Los ensayos eran diarios y había formación musical. En la escuela yo tenía actividad coral, guitarra, banda, pero era solo el aspecto práctico. Después del coro del SESI ya entré como alumno en la UNB. (...) Elegí dirección pero seguí estudiando canto. Como alumno fundé el coro de la UNB y la Serenata de Natal”.

Sobre sus experiencias y expectativas como docente, comenta que solo ha sido profesor universitario. Se siente como parte de la tercera generación influenciada por Villa-Lobos:

“Mi actividad docente solo ocurrió dentro de la universidad. Creo que mi generación ya no recibió el impacto del orfeonismo escolar. En mi opinión Villa-Lobos no tenía formación como educador, la filosofía educacional del proyecto educativo es de Anísio Teixeira. La experiencia de Villa-Lobos con el folclore dejó la música disponible y el compositor fue muy importante en ese sentido. Me siento como la tercera generación influenciada por Villa-Lobos. La generación anterior no tuvo esa vertiente académica. Los que sobresalieron tuvieron una formación empírica, por iniciativa propia. Me considero fruto del trabajo de Villa-Lobos, de toda una inversión del Estado para formar personal con nivel académico. Y el papel de la universidad es especializar personas”.

David dice que no puede acrecentar mucha información sobre la práctica de música en las escuelas, pero afirma creer en el proyecto de Villa-Lobos. Comenta sobre la formación de profesores:

“No puedo añadir mucha información porque siempre he sido profesor en el ambiente universitario. (...) Creo totalmente en musicalización por medio del método de Villa-Lobos. Es una metodología pero me parece que no fue muy desarrollada metodológicamente. Villa-Lobos no tuvo la visión educacional de Kodály y otros educadores, creó el método a partir del producto y para el desarrollo de la política del periodo, utilizando los mismos elementos que Kodály, pero con énfasis diferenciada, como el repertorio de la música popular folclórica. Creo que soy de la primera generación de músicos y profesores de música con formación académica completa. Haber sido el primer doctor en educación musical en los años

noventa muestra la dura realidad en términos académicos. Pero creo que todo eso fue una consecuencia de involucramiento de Villa-Lobos con temas educacionales. Ahora existe un movimiento para mejorar el nivel académico de los profesionales de música que creo que es fruto del movimiento orfeonístico”.

David también comenta sobre el material didáctico de Villa-Lobos y su pedagogía:

“Villa-Lobos no tuvo visión educacional profundizada, si lo comparamos con otros educadores. El método Kodály, por ejemplo, tiene una secuencia, una ordenación metodológica. En Villa-Lobos no encuentro esa ordenación metodológica en términos de contenido. Es un poco desordenado, fruto de nuestra cultura. No podemos decir si usamos do fijo o do móvil. Bohumil es de la filosofía del do móvil. Sería un sueño poder “kodalizar” el sistema brasileño, serían necesarios de 5 a 10 años de investigación. Pero solo una movilización del gobierno puede cambiar eso”.

Sobre la práctica coral, afirma que es un momento de aprendizaje. Comenta sobre el *Coro Sinfónico Comunitário* de la UnB, un coro de *amadores* fundado por él y que influenció la vida cultural de Brasilia. En el coro sinfónico de la UnB participan jóvenes, adultos y personas mayores, y muchos de ellos no habían participado nunca en una actividad musical:

“Un ejemplo es el *Coro Sinfónico Comunitário da UnB*. El coro influenció la ciudad, generó transformación cultural y musicalización. Ya pasaron por el coro más de 6000 personas y ya hemos realizado más de 40 grandes obras. Incluso la tecnología puede ser adaptada a la educación musical. Yo casi conseguí realizar un ensayo por Internet”.

Finalizando, David comenta sobre la Ley 11.769/08 y la práctica musical en las escuelas, considerando el éxito del orfeonismo escolar y las posibilidades de uso del canto colectivo en la actualidad:

“En la escuela tuve prácticas de coro, guitarra y banda. Creo que la música en la escuela es un sueño de los brasileños y la realización del sueño deriva de la ley. Hay una serie de problemas y un papel importante de las universidades brasileñas, que es el de habilitar personas. El hecho de que cualquiera pueda dar clases de música es un retroceso. En realidad la ley parece ser utópica, queremos que sea viable pero me

parece imposible alcanzar los objetivos de la ley. Las próximas generaciones lo van a tener más fácil, con más oportunidades para hacer llegar la música a todo el mundo. No tenemos personal pero vamos a crearlo, es un punto de partida. Pero falta cultura en personas que ocupan los cargos importantes. Yo creo que el proyecto sí tuvo éxito y es posible volver a utilizarlo con una visión diferente. Hoy día no hay patriotismo y tampoco vivimos una dictadura. Se puede rescatar el proyecto. Hoy en materia de cultura, estamos perdiendo espacio para los medios mediáticos, los productos anticulturales realizan más cosas para los niños que nosotros. Los niños no conocen los himnos. Existe una anticultura liderada por los espacios mediáticos. Creo que un coro puede influenciar culturalmente”.

Entrevista a Orlando Leite.

Sobre su trayectoria, Orlando Leite afirma que fue alumno de Villa-Lobos en el CNCO y profesor de *canto orfeônico*, elegido entre 15 alumnos de Fortaleza para ir a recibir formación en el estado de Rio de Janeiro. También comenta sobre su labor a favor de la implantación de cursos superiores de música:

“Fui elegido entre 15 alumnos para ir a Rio de Janeiro a realizar el *curso de emergência de canto orfeônico*, con una duración de dos años. Fui el primer alumno durante todo el curso... (...) Trabajé con musicalización y con coros en Ceará. (...) Villa-Lobos era profesor de didáctica del *canto orfeônico*, pasaba seis meses aquí y seis meses fuera. El estaba muy preocupado por la educación musical en Brasil. Había colegas de varias partes de Brasil y mucho entusiasmo. Fui orador y director del grupo en el año 1953. Después estudié con Kollreuter y gané una beca para un curso de verano en Estados Unidos. En aquella época había 12 orquestas en Brasil, y todos con formación autodidacta. En los años cincuenta solo había cuatro cursos de formación superior en música. Me di cuenta que el país no necesitaba directores, sino profesores para formar músicos. Los músicos no podían tocar el repertorio sinfónico por falta de formación. Volví de los Estados Unidos en 1966 y empecé a trabajar para la creación de cursos de enseñanza superior de música en São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte y Rio Grande do Sul. Fui llamado para crear el curso de música de la Universidad de Brasília. La cuestión de la educación musical en Brasil empezó muy tarde y trabajé en el Ministerio de Educación para crear cursos superiores de música”.

Comentando sobre la música en la escuela, afirma que hay que trabajar la vivencia musical:

“Lo que hay que trabajar en las escuelas es la vivencia musical, vivir experiencias por medio de la música. Desarrollar la musicalidad para humanizar y sensibilizar a las personas. El lugar indicado para formar músicos es el conservatorio, y ese fue el problema de la música en las escuelas”.

Al hablar sobre el proyecto de Villa-Lobos, enfatiza la importancia de la práctica musical y sobre la capacitación docente, comenta que es importante que el profesor de música sepa música y sea un educador:

“La base del *canto orfeônico escolar* era leer y ejecutar música, realizar música por medio de la voz. También se usaba la *manossolfa*. Era usada para improvisar y podría ser utilizada nuevamente. Había un entusiasmo en aquella época, una preocupación con la educación y se puede decir que había musicalización. Lo que se espera de los profesores no es solo saber música, creo que se tiene que formar el educador a través de la música. Es importante saber música y educar a través de la audición porque así todo profesor sería capaz de usar el lenguaje musical. Si cualquiera puede dar clases de música, eso es un peligro, desvaloriza la formación”.

Orlando defiende el uso de la *manossolfa* con entusiasmo y afirma que la manejaba como si fuera un instrumento, enseñando ejemplos de cómo se utilizaba el método:



Figura 10. Orlando Leite ejemplificando el del uso de la *manossolfa* (26/08/2010)

Con relación al material didáctico de Villa-Lobos, Orlando cree que era mal utilizado. También comenta que Villa-Lobos tenía en común con otros educadores la voluntad de realizar música:

“Creo que el material de Villa-Lobos era mal utilizado. El lenguaje musical no era vivenciado, era solo usado, solo hablado. Ser músico era conocer la teoría, saber valores, intervalos. Era más fácil enseñar solo la teoría. Si no sabes música, no tiene sentido saber la teoría. Viajé por Brasil para cambiar la realidad, trabajar para estimular la creación de coros en las escuelas y probar que cada uno tiene su instrumento natural usando la voz, solfeando. (...) su idea era realizar música, Villa-Lobos usaba la *manossolfa*. Guido D’Arezzo ya había pensado en ese sistema y Villa-Lobos la incluyó en su proyecto para la improvisación. Con la *manossolfa* era posible hacer solfeo e improvisaciones a cuatro voces. Creo que podría ser utilizada actualmente para hacer música. Yo era muy bueno con la *manossolfa*, la usaba como si fuera un instrumento. En el conservatorio llegué a ser llamado el rey de la *manossolfa*”.

Sobre el uso del canto colectivo para la educación musical en los días actuales, comenta que la práctica coral es un medio de aprendizaje:

“Yo creo que la práctica coral es un medio de aprendizaje y creo que es importante principalmente para los que no saben tocar un instrumento. Cuando estaba en los Estados Unidos yo vi cómo la experiencia coral aproxima las personas. Nosotros éramos todos extranjeros y cada uno hablaba en su idioma, pero nos aproximábamos a la hora de la práctica coral. Cuando todos juntos empezamos a cantar un coral de Bach, empecé a mirar hacia a los otros y pude ver a todos los demás como personas iguales a mí”.

Finalizando, con relación a la Ley 11.769/98, Orlando comenta que la música debe ser enseñada por profesores capacitados y que el proyecto de Villa-Lobos no tuvo éxito por esa razón, la falta de profesores capacitados para dar clases de música:

“La música es un lenguaje universal, debe ser enseñada como inglés, francés, pero es importante que la persona que vaya a impartir clases de música sea un profesor capacitado. La música produce efectos positivos y creo que el canto colectivo proporciona que centenas de personas puedan cantar. La música es equilibrada y eso se refleja en los seres humanos. Si una persona se vuelve un ser humano mejor, sirve de modelo para la sociedad. La música tiene esa capacidad de enriquecer el ser humano. El proyecto de Villa-Lobos no fue exitoso por falta de gente capacitada para dar clases de música. Creo que todos deben tener nociones de música. Aprender música es educar el sentido de la audición, es un enriquecimiento de la persona como un todo. En Fortaleza llegué a formar un coro de 3000 voces, en un encuentro de coros en Natal ganamos ocho de los diez premios disponibles. La situación hoy día esta mucho mejor, yo trabajé mucho para estimular la creación de coros en las escuelas. Yo creo que es posible traer de vuelta ese movimiento”.

Orlando Leite tenía más de 80 años cuando realizamos esta entrevista. Mostraba mucha vitalidad y entusiasmo. Le gustaba hablar sobre el orfeonismo y tenía una verdadera pasión por la educación musical. La entrevista fue una clase magistral y fundamental para la realización de este trabajo. Sus amplios conocimientos sobre el orfeonismo escolar y sobre la

labor educativa sirvieron para ampliar mi visión sobre la importancia del profesor en el proceso de enseñar música de manera significativa.

Entrevista a Emílio De Cesar

Emílio De Cesar es un profesor reconocido en Brasilia por su actividad docente a lo largo de las últimas décadas. Al comentar sobre su trayectoria como músico, destaca la importancia de Levino de Alcântara, fundador de la EMB y pionero de la actividad coral en Brasilia. Afirma que Villa-Lobos fue la base de su formación:

“Fui profesor de música en los años sesenta y setenta en Brasília, en la EMB, tuve contacto con el profesor Levino de Alcântara. El maestro Levino estuvo con Villa-Lobos, y tenía mucho conocimiento sobre el *canto orfeônico*. En su época la música coral tuvo mucha importancia. La clase “creciendo con música” de la EMB creaba a los mejores alumnos. (...) Mi tío, Eleazar de Carvalho también conoció a Villa-Lobos y aprendió de él. Él tenía mucho interés por la juventud, por el gusto por la música y por las actividades musicales. En mi formación tuve a Villa-Lobos como base, con Eleazar de Carvalho aprendí la técnica y Levino de Alcântara fue mi maestro aquí en Brasília”.

Sobre la música en las escuelas, destaca la importancia de las actividades que fomentan la práctica musical y afirma que las clases de música en las escuelas hasta los años setenta fueron resultado de la labor de Villa-Lobos:

“La música es muy importante, es la base. En los años sesenta yo llegué a impartir clases de música en la escuela. En los años setenta el Madrigal de Brasília iba a las escuelas y juntaba los alumnos para los conciertos de primavera. Hacía conciertos para cerca de 3000 alumnos. El madrigal era la base y actuaba junto con la gente de la escuela de música. Era una forma de fomentar la música. La actividad musical en las escuelas hasta los años setenta fue resultado del proyecto de Villa-Lobos. La legislación quiere crear más escuelas, pero la misma escuela tiene que atender a más gente, y por eso se eliminan las asignaturas como idiomas, música... Yo comparo la música a las letras, quitar el latín de las escuelas fue un error. Hoy la informática es más importante, existen las clases en jornada completa pero hace falta el espacio físico. En los Estados Unidos todas las escuelas tienen orquesta, banda”.

Con relación al proyecto pedagógico de Villa-Lobos, afirma que hay que entender el contexto. También comenta sobre cambios en la legislación y el papel del profesor, señalando que actualmente la capacitación docente no es satisfactoria:

“Creo que es necesario entender el momento en que vivía Villa-Lobos. A principios del siglo XX Villa-Lobos estaba preocupado de la recopilación de las obras folclóricas, era un nacionalista universal, un estudioso de Bach. (...) Villa-Lobos realizó la *tournee* artística con el grupo de músicos. Cuando Getúlio Vargas dio la oportunidad, fue el momento perfecto para que Villa-Lobos empezara el trabajo de enseñar música en las escuelas. Aún después del período Vargas Villa-Lobos mantuvo el grupo para la educación musical. En 1963 la música dejó de ser obligatoria y pasó a ser opcional, o sea, el profesor de artes debería conocer de todo. Hay que observar que en ese momento cualquiera podría dar clases de música. La generación de Lula no tuvo música en la escuela. Creo que hubo fallos en el proceso. Creo que hoy en día el profesorado no tiene compromiso, no está bien preparado. Si comparamos la situación de quien vivió los años cuarenta y la actual existe un hiato enorme”.

Emilio comenta que utilizó el material didáctico de Villa-Lobos y el concepto de las concentraciones orfeónicas, afirmando creer que en su pedagogía, Villa-Lobos entendió la sociedad brasileña e intentó llevar la influencia del pueblo a la música:

“Yo utilicé mucho el material didáctico de Villa-Lobos. En los años sesenta llegué a dar clases de música pero ya era educación artística. En esa época había aversión a las clases de música, pero no estoy de acuerdo con la aversión a Vargas vinculada a Villa-Lobos. En 1970 llegué a dirigir un coro con 3000 alumnos en el estadio Caio Martins, en Niteroi, Rio de Janeiro. Utilicé el concepto de las concentraciones orfeónicas de Villa-Lobos. Creo que Villa-Lobos entendió la mezcla del pueblo brasileño y quiso representarlo en su música. Leyendas, música religiosa, el musical Magdalena es un ejemplo. Otros pedagogos usaron métodos parecidos al suyo, como Kodály, Bartók. Otros también innovaron, como Berstein que hizo programas de TV, Shostakovich que hizo jazz, Copland. Para mí Villa-Lobos fue un compositor cinematográfico, que proyectaba imágenes del entorno en sus composiciones”.

Sobre el uso del canto colectivo para la educación musical en los días actuales, comenta sobre el poder transformador de la música practicada en conjunto y afirma que los efectos de la Ley 11.769/98 podrán ser vistos en cuarenta años:

“La polifonía es importante para el desarrollo de involucramiento. En los Estados Unidos todas las escuelas tienen coral, orquesta, banda. (...) La música en conjunto desarrolla la disciplina, el respeto por el trabajo en equipo. El proyecto de Heliópolis en São Paulo es un ejemplo. Después del incendio en la favela empezó el trabajo de la orquesta, el director llevó artistas para dar clases. La gente de la favela cambió sus perspectivas de vida. La música puede modificar la sociedad. Creo que si empezamos un proyecto en los días actuales, con lectura y vivencia musical, en cuarenta años se podrán ver los efectos de la ley. Quien define el país hoy día no tuvo música en la escuela. (...) Hasta hoy los grandes ídolos de la MPB son músicos de los años sesenta y setenta, o sea, son de la generación influenciada por el movimiento orfeonístico. Hoy en día las personas ya no cantan, no saben cantar con afinación porque falta vivencia musical. Las madres ya no cantan a sus hijos”.

Finalmente, comenta que el proyecto de Villa-Lobos tuvo éxito y que es posible utilizar las experiencias del pasado e ideales orfeonísticos para mejorar la calidad de la enseñanza de música:

“Creo que sí, que el proyecto de Villa-Lobos tuvo éxito. Creo que el orfeonismo influenció la música popular. La *bossa-nova* es un reflejo de ese período en que había música en las escuelas. Tom Jobim fue de la generación del *canto orfeônico* de Villa Lobos. Caetano Veloso también es un reflejo de ese período, toda la escuela de Bahía recibió influencia del movimiento del orfeonismo escolar y todo se perdió. La música popular realizada a partir de los años ochenta no tuvo esa influencia, inclusive la de nivel. Toda la generación posterior a los años sesenta no tuvo esa influencia de la música en las escuelas, por eso los ídolos de la música continúan siendo los mismos. Villa-Lobos fue un hombre del pueblo y creo que lo que tenemos hoy es consecuencia de su época. El coro es importante y se debe incentivar para que esté en las escuelas, porque aunque no esté en las escuelas, está en la vida, en el cine. La juventud oye música por medio de los juegos electrónicos. Debe haber una reacción en el mundo de la música para que se consiga una educación perfeccionada, eso se va a reflejar en el concepto de ciudadanía”.

Entrevista a Roseane Cruzeiro.

Roseane Cruzeiro es una joven profesora de música que también actúa como instrumentista. Inició los estudios musicales formales en la EMB, en 2003, ingresó en la UNB y en 2008, concluyó el curso de Licenciatura en Música y el curso de *Bacharelado* en Oboe⁵⁷. En 2009, tras ser aprobada en concurso público para el cargo de profesor de música, fue convocada para asumir el cargo de Profesora de Educación Básica de la Secretaria de Educación del Distrito Federal y empezó a ejercer en escuelas públicas de Ceilândia, barrio marginado de Brasilia: por la tarde en el *Centro de Ensino Fundamental 25* (CEF 25), en clases de 6ª e 8ª series y por la noche en el *Centro de Ensino Fundamental 18* (CEF 18), para enseñar a jóvenes y adultos (EJA). Además de actuar en escuelas públicas de enseñanza regular, también es profesora en la EMB, el más reconocido centro de formación de músicos profesionales de Brasilia. Comenta su trayectoria profesional y actividad docente en las diferentes escuelas:

“El trabajo durante la tarde era muy estresante debido a la edad de los estudiantes y a causa de las condiciones estructurales de la escuela: tejados de chapa que dan mucho calor y más aún por la tarde, la mala ventilación de las aulas, treinta y cinco estudiantes por aula de promedio, llegando a más de cuarenta... Aulas pequeñas, sin aire, con baja humedad. Fuera de las cuestiones ambientales de la estructura física, la estructura social era muy complicada. Los estudiantes conversaban mucho, hablando en voz alta, decían palabrotas, muchos no tienen una estructura familiar de padre y madre, vivían con su hermana, abuela, no sabían quién era el padre, comenzaban su vida sexual a los 12 años, había niñas de 13 años embarazadas, "aviones" (niños que venden drogas). No era un caos total porque había estudiantes que querían aprender en vez de besar en la boca, que sacaban buenas notas, que estaban luchando. Estos eran muy pocos. Teniendo en cuenta todo esto, los estudiantes parecían no interesarse por nada, no querían aprender, e incluso, cuando se hacía revisión de los contenidos de los exámenes no participaban. Aproveché muchos contenidos que la otra profesora de artes utilizaba, que estaba relacionado con las artes visuales. Historia del Arte, Arte del siglo XX. Yo explicaba los

⁵⁷ En Brasil la graduación universitaria en Música puede ser realizada en dos cursos distintos, la Licenciatura y el Bacharelado. La Licenciatura en Educación Artística con Habilitación en Música esta relacionada con la Pedagogía Musical y el Bacharelado esta relacionado con la formación específica en un instrumento.

períodos del siglo XX, el impresionismo, el expresionismo, el pop art, y les pedía que dibujasen, de acuerdo con el estilo, todo contaba para la nota, por supuesto. Todo tiene que valer para las notas! Incluso el silencio. La otra profesora tenía formación en artes escénicas. Las artes visuales son más fáciles de ser trabajadas en estos ambientes, debido a la dispersión de los estudiantes. Proponemos un dibujo y ya esta. El trabajo en grupo es difícil, pero hicimos seminarios y fue muy bueno. Hubo una semana de la inclusión y llevé un sexteto, dos violines, oboe, viola, violonchelo y contrabajo. Yo toqué, fue genial. Fueron unos 7 minutos de música porque ellos no se quedaron más tiempo. Fue en el polideportivo de la escuela, a las 17h, ellos ya tenían muchas ganas de marcharse... Por la noche, en la EJA es maravilloso. Los adultos están ansiosos por aprender, excluyendo algunos adolescentes que van a estudiar por la noche, porque ya han suspendido varias veces, o trabajan, o algo así. Pero incluso los adolescentes se comportan mejor por la noche. Realicé un trabajo muy bueno con los alumnos de la escuela nocturna. Les expliqué los instrumentos, llevé grabaciones, toqué el oboe para ellos, los llevé a ver un concierto en el Teatro Nacional. Es posible hacer todo lo que se programa. Es muy diferente de la tarde! ¡Es genial! Los mismos apuntes que preparamos para la tarde los utilicé por la noche y he tenido otro resultado! Y fue muy bueno. Ellos agradecieron la oportunidad de ir al teatro, para muchos era la primera vez y les encantó. La EMB posee una estructura maravillosa, aire acondicionado, aulas amplias, también faltan algunas cosas, pero los alumnos son muy diferentes. Las personas que entran en la EMB quieren estudiar música, o al menos deberían querer, y los estudiantes de la tarde en Ceilandia, por ejemplo, muchos de ellos no quieren estudiar nada! ... Quieren tener un mp-x de última generación, el último I-Phone, de eso, de aquello, quieren noviazgos, hasta la fecha, ellos quieren el funk... Yo que sé! Para los alumnos de la escuela pública regular, diurna, tiene que haber un factor de motivación muy grande para que ellos quieran estudiar algo. En la EMB también hay muchos estudiantes que solo están allí porque el padre quiere, porque él tiene que ocupar la tarde, porque esto o aquello, pero es diferente. En la EMB, cada uno tiene su instrumento, hay pocos alumnos por clase, pocos diarios de notas, es menos voz que se gasta. La EMB es un paraíso para todos los maestros. El trabajo en la EJA lo echo de menos, quiero hacer algo por ellos todavía. Por la tarde, siento pena, remordimiento... No se... Simplemente no tengo ganas de volver”.

Con relación al proyecto pedagógico de Villa-Lobos, cree que era una buena iniciativa que no fue mejor aprovechada por falta de profesores. Sigue comentando sobre la formación docente y los fallos en la preparación de aquellos que van a asumir la tarea de educar:

“Era un buen proyecto, con una visión amplia, para enseñar música en las escuelas. Tuvo éxito hasta cierto punto hasta entrar en cuestiones políticas y tal vez no fue mejor aprovechado por fallos en la capacitación de los docentes. Veo que se está incrementando mucho la producción de materiales pedagógicos para la capacitación de profesores, materiales para la utilización en el aula, pero desde mi punto de vista, todo es todavía muy utópico. Ninguna clase durante la licenciatura me preparó para dar clases en el instituto en Ceilandia ni mucho menos para dar clases en la Escuela de Música. Es todo muy general, incluso los profesores de la universidad no tienen condiciones de formar buenos profesores. Son muchos alumnos, hay mucha demanda y los profesores de la universidad no saben como es la realidad en un aula de enseñanza regular en el siglo XXI. Existe el riesgo de que ocurra lo mismo que pasó con Villa-Lobos y el *canto orfeônico escolar*. Hay música en las escuelas, pero ¿cómo? ¿Con qué profesores? ¿Con qué preparación de profesores? Los profesores pueden abandonar la enseñanza regular. La enseñanza de música en la escuela regular para la formación global del individuo tiene que ser enseñada desde la facultad, con modelos para enfrentarse a la realidad y no con teorías que son del siglo XIX y funcionaron en escuelas europeas o americanas. Nuestra realidad es otra, el avance tecnológico asombroso. No es posible enseñar música de forma teórica y desvinculada de la práctica, sin una vivencia musical. Es un desafío muy grande, que debe ser enfrentado teniendo como base la realidad brasileña, nuestra música, nuestra vivencia y nuestras dificultades”.

Roseane comenta sobre la importancia de la práctica musical en las escuelas y afirma que hacen falta cambios estructurales para llevar a cabo un proyecto que incluya práctica musical en las escuelas:

“Las escuelas regulares tienen que ser preparadas en su estructura para que haya música en la enseñanza regular. Es necesario un auditorio, instrumentos, micrófonos, entre otros. No se puede dar clase de música al lado del aula en que se da clase de portugués. Música tiene que tener sonido y hace falta un tratamiento acústico para

convivir con otras asignaturas. La practica musical en las escuelas puede cambiar una nación, puede hacer milagros porque el arte es un medio de transformación del ser humano, es un medio de cambiar el pensamiento de un grupo social haciendo que ese grupo desenvuelva un sentido de unidad por un bien mayor y mejor para todos. Debería ser como las orquestas de Venezuela, se han cambiado muchas vidas por medio de la música”.

Afirmando que no ha utilizado nada de Villa-Lobos en su labor como docente, también comenta que no conoce la metodología del *canto orfeônico escolar* pero deja claro que cree que el canto coral es eficaz para musicalizar:

“No utilicé nada de Villa-Lobos como docente. No veo semejanza con otros métodos, quizá porque no haya estudiado a fondo alguna relación entre Villa-Lobos y otros compositores y pedagogos. La práctica coral es maravillosa ya que no hacen falta instrumentos externos, todos tienen la voz y el cuerpo en el caso de la percusión corporal. El coro como medio de aprendizaje es valido porque hay una participación colectiva y aprendizaje colectivo en el aula. Hay un momento social de cantar, conversar, preguntar las dudas al corista de al lado”.

Finalizando, Roseane afirma que es posible utilizar el canto en las escuelas, incluso el material de Villa-Lobos, observando que hay que revisar las músicas. Sobre la Ley 11.769/08, comenta que tuvo prácticas musicales en la escuela y que la ventaja del orfeonismo es su magnitud. Afirma creer que el proyecto de Villa-Lobos obtuvo éxito y que es posible utilizar la experiencia para mejorar la calidad de la enseñanza de música, destacando la importancia de las políticas públicas en ese proceso:

“Hay que revisar las músicas. Hoy en día es todo Hip-hop, funk, hay que repensar el repertorio o enseñar a los alumnos a respetar los estilos musicales, o las dos cosas. Hay que tener paciencia, perseverancia y fuerza. En la escuela en que estudié la enseñanza primaria tuve prácticas con pequeños grupos corales y teatro. Era siempre con grupos pequeños, y lo bueno del canto orfeonístico es que es para muchos alumnos. Creo que el proyecto educativo de Villa-Lobos obtuvo éxito y podría ser incrementado y adaptado a las necesidades actuales de la educación musical”.

5. Conclusiones

En ese trabajo procuramos realizar un estudio del movimiento orfeonístico desde sus orígenes hasta la implantación del *canto orfeônico escolar* en Brasil, considerando las consecuencias del proyecto para los días actuales. Primeramente, repasamos el histórico del movimiento orfeonístico en Europa y América, para conocer los orígenes del movimiento y entender sus principales características. En seguida realizamos un estudio del uso del canto colectivo en Brasil, con especial atención a su utilización como herramienta educativa. Realizamos una revisión del proyecto educativo idealizado por el compositor Heitor Villa-Lobos, considerando el contexto socio-político, los elementos que precedieron su creación, la fase de implantación y la pedagogía del proyecto del orfeonismo escolar. Asimismo, buscamos entender la *metodología del canto orfeônico escolar*, relacionándola con otros métodos de educación y buscando elementos que pudiesen cualificarla, para entender las razones del abandono de su uso. Revisamos la legislación que regula la educación musical en Brasil y el legado del movimiento orfeonístico escolar, teniendo en cuenta la nueva ley que trae de vuelta la música a las escuelas. Finalmente, presentamos las principales aportaciones de profesores de música sobre el proyecto orfeonístico de Villa-Lobos, el uso del canto colectivo para la educación musical y la vuelta de la música obligatoria a las escuelas.

La gran cantidad de estudios realizados sobre el orfeonismo escolar en Brasil revela la importancia del tema para la historia del país. Las investigaciones realizadas son prácticamente unánimes al afirmar que el proyecto de Villa-Lobos alcanzó sus objetivos cívico-políticos, dando menos importancia a los aspectos musicales del proyecto, dejándoles en un segundo plano. Temas como la afirmación política e ideológica y la afirmación de valores relacionados con la identidad cultural brasileña son señalados como logros de un proyecto de educación musical que nació vinculado a un régimen autoritario.

La implantación de un sistema de educación musical a nivel nacional representó un significativo progreso si consideramos el proceso de evolución de la educación musical en Brasil. Durante los años 1950 la metodología empezó a ser rechazada por remitir a una dictadura y aun así los métodos de *canto orfeônico* siguieron siendo editados y utilizados por los profesores. Aunque estuviese inmerso en un contexto político autoritario, el orfeonismo escolar sobrepasó las barreras ideológicas y siguió siendo utilizado durante la década de 1960, cuando el orfeonismo obligatorio fue sustituido por la educación artística. Además de la falta

de personal docente, la falta de criterios en el uso del material didáctico e incluso el desconocimiento de la filosofía del orfeonismo escolar idealizado por Villa-Lobos también pueden ser considerados responsables de la ruina del proyecto.

Se puede entender que el estudio del contexto del periodo es imprescindible para comprender el proyecto del orfeonismo y su impacto en la educación musical. Por un lado, es cierto que los objetivos no musicales fueron alcanzados, el canto fue importante para la construcción de la ciudadanía y para inculcar valores cívicos y patrióticos. También se puede decir que las concentraciones de orfeones representaban una demostración del poder del Estado y de su capacidad de gestionar la educación y la cultura. Por otro lado, las reiteradas revisiones sobre cuestiones ideológicas y políticas relacionadas con el orfeonismo pueden revelar una posible intención de separar el movimiento musical del movimiento político.

Hemos visto que además de los objetivos cívico-políticos, una de las funciones del orfeonismo era la de musicalizar a los estudiantes. En base a la revisión realizada, podemos contestar a la hipótesis que motiva la investigación y decir que es posible definir el valor educativo del orfeonismo escolar. Asimismo llegamos a la conclusión de que el *canto orfeônico escolar* desarrollado por Villa-Lobos posee las herramientas necesarias para lograr el objetivo de musicalizar. Por sus características inclusivas y socializadoras y por su aproximación a exitosas metodologías de educación musical, el canto orfeonístico puede aportar herramientas de aprendizaje y desarrollo musical capaces de proporcionar una educación musical significativa, además de contribuir en la formación de los estudiantes como ciudadanos conscientes de su papel en la sociedad.

Villa-Lobos fue un elemento activo en un contexto político autoritario y rechazable. Sin embargo, teniendo en consideración el contexto sociopolítico de la implantación del orfeonismo escolar, no se puede negar el impacto positivo del proyecto orfeonístico. En base a la investigación realizada, podemos destacar como positivos los siguientes aspectos del orfeonismo escolar:

1. La práctica del orfeonismo en las escuelas posibilitó un acercamiento de los estudiantes a la música, despertando el interés por el lenguaje musical.
2. El *canto orfeônico escolar* estimuló el mercado editorial y la elaboración de libros y partituras para la iniciación musical y para coros no profesionales.

3. El orfeonismo escolar incentivó la creación de escuelas de música en los estados y contribuyó para ampliar la formación de profesores de música

4. El creciente interés por la música y la necesidad de mejorar la formación del personal docente impulsó la creación de cursos superiores de música en las universidades.

5. El orfeonismo escolar promovió el desarrollo del movimiento coral en Brasil, influenciando la música popular y la música culta.

6. El *canto orfeônico escolar* continuó siendo referencia de educación musical en Brasil pasados más de 30 años de su implantación, confirmando el impacto del proyecto en la sociedad.

7. El orfeonismo escolar despertó interés e incentivó la investigación sobre música y educación musical en Brasil. El *canto orfeônico escolar* fue estudiado desde puntos de vista educacionales, históricos, sociológicos y antropológicos y todas estas investigaciones aportan importantes herramientas para entender el proyecto en todas sus implicaciones.

8. Los estudios sobre el tema han despertado para la posibilidad de utilizar el canto colectivo en las escuelas en la actualidad y también han fomentado el estudio de posibilidades de utilización del material didáctico elaborado para el *canto orfeônico escolar*.

9. Se puede afirmar que la práctica coral en el ámbito escolar, por su capacidad de divertir, instruir, estimular los sentidos y divulgar ideas y valores, representa una eficiente herramienta educativa.

10. Considerando el poder de la música y su influencia en la formación moral y social de ciudadanos, se puede confirmar el impacto del orfeonismo escolar en la construcción de ciudadanía.

En base al estudio realizado, también hemos planteado nuevas posibilidades de acercamiento al orfeonismo escolar. En ese sentido, podemos destacar como posibles objetos de estudio:

a. La realización de un estudio comparativo entre la implantación del proyecto orfeonístico en Brasil y la educación musical en el mismo periodo en otros países que también vivían bajo regimenes autoritarios.

b. La realización de un estudio comparativo entre los diferentes métodos elaborados para el *canto orfeônico escolar* por diversos profesores y apuntar las posibles discrepancias que hay entre ellos, así como las diferentes maneras de pensar sobre la educación musical y la relación entre estos métodos.

c. Estudiar la influencia del canto orfeonístico en la formación de músicos populares que estudiaron entre las décadas de 1930 y 1950 y que posiblemente fueron alumnos del

orfeonismo escolar, encontrando en la asignatura su único contacto con el lenguaje y los signos musicales.

d. Estudiar la influencia del orfeonismo en la formación de nuevas escuelas y géneros musicales que surgieron en las décadas posteriores a la implantación del sistema educativo de Villa-Lobos, como la *bossa nova*, la *jovem guarda* y la *tropicalia*;

e. Estudiar el rechazo al canto colectivo y la posterior limpieza de los conceptos asociados al orfeonismo escolar, pensando en la actualización del concepto.

f. La realización de un estudio sobre la importancia de la mujer en el proceso de implantación del orfeonismo escolar, ya que muchas de las alumnas del *Conservatorio Nacional de Canto Orfeônico* fueron las responsables de la difusión del movimiento coral y de la educación musical cuando la asignatura, *canto orfeônico escolar*, fue substituida por la asignatura educación artística.

Finalmente, tras la realización e este trabajo de investigación fue posible entender el panorama de la educación musical en los días actuales, relacionando la práctica del canto colectivo, la vuelta de la música a las escuelas y los aspectos relacionados con las finalidades primeras del orfeonismo, como la construcción de ciudadanía e identidad cultural. La realidad educacional cambia en cada generación y los educadores deben estar atentos a las nuevas posibilidades y a los éxitos de las metodologías aplicadas. El orfeonismo de Villa Lobos, útil en un contexto nacionalista, en el que se buscaba la identidad del pueblo, puede sufrir renovaciones y cambios que le hagan lograr éxitos en tiempos de un mundo globalizado e intercultural. Sin asociar la iniciativa pedagógica con la política, el orfeonismo escolar puede ser visto desde otro punto de vista, como elementos que ya fueron usados por otros educadores en otros contextos y que son fundamentales para la iniciación musical y para contribuir en la formación de los ciudadanos.

6. Bibliografía

Almeida, J. M. (1952). *Aulas de canto orfeônico para as 4a Series do Curso Ginásial*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Alsina, P. (2007). Métodos de enseñanza musical. Algunos puntos de contacto. En Díaz, M. Giraldes, A. (cord.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*, (pp.16-21). Barcelona: GRAÓ.

Amato, R. C. F. (2009). Música e políticas socioculturais: a contribuição do canto coral para a inclusão social. *Opus*, vol. 15, nº 1, pp. 91-109. ISSN: 1517-7017. Recuperado de http://www.anppom.com.br/opus/data/issues/archive/15.1/files/OPUS_15_1_Amato.pdf .

Andrade, M. (1991). *Aspectos da música brasileira*. Belo Horizonte: Villa Rica.

Anónimo. (7 de septiembre de 1939). Vamos ter a lei orgânica da juventude brasileira. *A Noite*, pp. 01-02. Recuperado de <http://hemerotecadigital.bn.br/acervo-digital/noite/348970>.

Arruda, Y. Q. (1958). *Elementos de canto orfeônico*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Avancini, E. G. (2000). *O canto orfeônico escolar e a formação da identidade nacional no Brasil – 1937- 1961*. (Tesis Doctoral, UFRGS, Porto Alegre, Brasil).

Ávila, M. B. (2010). *A obra pedagógica de Heitor Villa-Lobos – Uma leitura atual de sua contribuição para a educação musical no Brasil*. (Tesis Doctoral, USP, São Paulo, Brasil). Recuperada de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27158/tde-29102010-125844/pt-br.php>.

Barreto, C. B. (1938). *Coro, Orfeão*. São Paulo: Edições Melhoramentos.

Besen, C. L. (1991). *A educação musical na visão de Villa-Lobos*. (Tesis de Maestría, UFRGS, Porto Alegre, Brasil).

Beuttenmüller, L. L. (1937). *O Orfeão na Escola Nova*. Rio de Janeiro: Irmãos Pongetti Editores.

Binder, F. P. – Castagna, P. (1996). “Teoria Musical no Brasil: 1734 -1854”. *Revista Eletrônica de Musicologia*, vol.1, nº 2, pp.1-15. ISSN: 1415-952X. Recuperado de <http://www.rem.ufpr.br> .

Campos, R. (2002). Histories d’amateurs. *Revue de Musicologie*, T. 88, nº 1, pp. 151-156. ISSN: 0035-1601. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/947474>.

Cardim, C. A. G. – Gomes Junior, J. (1916). *As Comemorações cívicas e as festas escolares*. São Paulo: s.e.

_____. (1914). *O Ensino da Música pelo Método Analytico*. São Paulo: Escola Normal de São Paulo.

Carvalho, A. M.(1991). *Das Musikerziehungsprojekt von H. V. Lobos auf dem Hintergrund der Suche nach Kultureller Identitat*. (Tesis Doctoral, Pädagogische Hochschule Freiburg, Freiburg, Alemanha).

Cherñavsky, A. (2003). *Um maestro no gabinete: música e política no tempo de Villa-Lobos*. (Tesis de Maestria, UNICAMP, Campinas, Brasil). Recuperada de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000298909>.

Clement, J. V. (1980). *Villa-Lobos, Educateur*. (Tesis Doctoral, Université de Paris – Sorbone, Paris, Francia).

Cohen, H. R. (1983). The Nineteenth-Century French Press and the Music Historian: Archival Sources and Bibliographical. *19th-Century Music*, vol. 7, nº 2, pp.136-142. ISSN: 0148-2076. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/746344>.

Contier, A. D. (1985). *Música e ideologia no Brasil*. São Paulo: Novas Metas.

_____. (1998). *Passarinhada do Brasil: canto orfeônico, educação e getulismo*. Bauru: EDUSC.

Curwen, J. (1848). *Singing for Schools and Congragations*. London: T. Ward and Co. Paternoster Row.

Del Bianco, S. et al. (2007). *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical. Una selección de autores relevantes*. Díaz M., Giráldez A. (cord.). Barcelona: GRAÓ.

Feliz, J. C. (1998). *Consonâncias e dissonâncias de um canto coletivo: a história da disciplina canto orfeônico no Brasil*. (Tesis de Maestria, UFMS, Campo Grande, Brasil).

Figueiredo, S. L. F. (1990). *O ensaio coral como momento de aprendizagem. A política coral numa perspectiva de educação musical*. (Tesis Doctoral, UFRGS, Porto Alegre, Brasil).

Freitas-González, P. (1996). *A study of selected choral works of H. Villa Lobos*. (Tesis de Maestría, University of Texas, Texas, USA).

Fulcher, J. (1979). The Orphéon Societies: "Music for the workers" in the second empire France. *International Review of the Aesthetics and Sociology of Music*, vol. 10, nº 1, pp.47-56. ISSN: 0351-5796. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/836599>.

Galinari, M. M. (2007). *A Era Vargas no pentagrama: dimensões político-discursivas do canto orfeônico de Villa-Lobos*. (Tesis Doctoral, UFMG, Belo Horizonte, Brasil). Recuperada de <http://www.letras.ufmg.br/poslin/defesas/634d.pdf>.

Gilioli, R. de S. (2003). *Civilizando pela Música: a prática do Canto Orfeônico nas Escolas Paulistas de 1910 a 1930*. (Tesis de Maestria, USP, São Paulo, Brasil). Recuperada de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-19122012-143551/pt-br.php>.

_____. (2008). *Educação e cultura no radio brasileiro: Concepções de radioescola em Roquette-Pinto*. (Tesis Doctoral, USP, São Paulo, Brasil). Recuperada de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18062008-164233/pt-br.php>.

_____. (2008). *Educação musical antes e depois de Villa-Lobos e os registros sonoros de uma época*. Rio de Janeiro: FBN/MinC.

Glover, S. A. (1982). *Scheme for rendering psalmody congregational 1835; together with The sol-fa tune book, 1839*. London: Boethius press.

Goldemberg, R. (1995). Educação musical: a experiência do canto orfeônico no Brasil. *Proposições*, vol. 6, nº 3 [18], pp.103-109. ISSN: 1980-6248. Recuperado de <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br>.

Gomes Jardim, V. L. (2006). Educação Musical: A concepção escolar para o ensino da música. En Oliveira, M. A. T. (org.), *Educação do corpo na escola brasileira* (pp.161-180). Campinas: Autores Associados.

Guimarães, L. (2008). *Políticas públicas educacionais – Prática Musical na Escola Pública Paulista*. (Tesis de Maestria, UNESP, São Paulo, Brasil). Recuperada de http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bia/33004013066P3/2008/guimaraes_l_me_ia.pdf.

Guimarães, M. A. B. (2003). *O canto coletivo na educação infantil e no ensino fundamental*. (Tesis Doctoral, UNICAMP, Campinas, Brasil). Recuperada de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000304510>.

Gumplowicz, P. (1987). *Les travaux d'Orphie, 150 ans de vie musicale amateur en France. Harmonies, chorales, fanfares*. Paris : Aubier.

Holler, M. T. (2007). O mito da música nas atividades da Companhia de Jesus no Brasil colonial. *Revista Eletrônica de Musicología*, XI, pp. 01-07. ISSN: 1415-952X. Recuperado de http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMV11/01/01-Holler-Jesuitas.pdf.

_____. (2006). *Uma historia de cantares de Sion na terra dos brasis: a música na atuação dos jesuítas na America Portuguesa (1549-1759)*. (Tesis Doctoral, UNICAMP, Campinas, Brasil). Recuperada de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000382848>.

Junker, D. (Outubro, 1999). O movimento do canto coral no Brasil. Breve perspectiva administrativa e histórica. *Anais do XII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós- Graduação em Música*. CD-ROM. Salvador, Bahia.

Kater, C. (1984). "Villa-Lobos e a 'Melodia das montanhas': Contribuição à revisão crítica da pedagogia musical brasileira. *Latin American Music Review* , vol. 5, nº 1, pp. 102-105. ISSN: 0163-0350. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable780115>.

Labajo Valdes, J. (1987). *Aproximación al fenómeno orfeonístico en España (Valladolid 1890-1923)*. Valladolid: Diputación Provincial de Valladolid.

_____. (1988). *Pianos, voces y panderetas. Apuntes para una historia social de la música en España*. Madrid: Ediciones Endimión.

Leite, S. (1955). *Cartas do Brasil e mais escritos do Pe. Manuel da Nóbrega*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Lemos Júnior, W. (2005). *Canto orfeônico: Uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária pública de Curitiba (1931-1956)*. (Tesis de Maestria, UFP, Curitiba, Brasil). Recuperada de <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/2772/disserta%E7%E3o%20com%20parecer.pdf?sequence=1>.

_____. (2006). O ensino de canto orfeônico e sua perspectiva higienista na primeira metade do sec. XX. En Oliveira, M. A. T. (org.), *Educação do corpo na escola brasileira* (pp.181-195). Campinas: Autores Associados.

Lisboa, A. C. (2005). *Villa-Lobos e o canto orfeônico: música, nacionalismo e ideal civilizador*. (Tesis de Maestria, UNESP, São Paulo, Brasil). Recuperada de http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=31016.

Lozano, F. (1932). *Alegria das Escolas: primeiros passos no ensino natural da música. Aprovado e adotado nos mais importantes centros educacionais da União*. São Paulo: Ricordi.

Mariz, V. (2005). *Heitor Villa-Lobos, o Homem e a Obra*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Mathias, N. (1986). *Coral: um canto apaixonante*. Brasília: Musimed.

Mazzarin, R. M. B. B. (2009). Coro: Espaço Dinâmico de relações a partir da psicologia social da Música. *Cadernos do Coloquio*, vol.10, nº 2, pp.1-12. ISSN: 1808-8805. Recuperado de <http://www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/viewFile/589/578>.

Mazzeu, R. B. (2002). *Heitor Villa-Lobos: questão nacional e cultura nacional*. (Tesis de Maestria, UNICAMP, Campinas, Brasil). Recuperado de <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000256978>.

Montmorency, N. (1955). *Introdução ao Canto Orfeônico. Teoria do solfejo e sua prática*. São Paulo: Irmãos Vitale.

Morrone, R. M. (2006). *O governo Vargas e a música brasileira: poder e cultura*. (Tesis de Maestria, Universidade São Marcos, São Paulo, Brasil).

Murphy, K. (1994). Joseph Mainzer's 'Sacred and Beautiful Mission': An Aspect of Parisian Musical Life of the 1830s. *Music & Letters*, vol. 75, nº 1, pp.33-46. ISSN: 0027-4224. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable737242>.

Museu Villa-Lobos: MVL 1977-16-068, MVL 1982-16-144, MLV 1982-16-264, P.323A.57.1, P.323A.76.1, P.323A.80.1.

Nagore Ferrer, M. (2001). *La Revolución Coral: estudio sobre la sociedad Coral de Bilbao y el movimiento coral europeo (1800-1936)*. Madrid: Instituto Complutense de Ciencias Musicales.

Niskier, A.(2001). *Educação Brasileira: 500 anos de História*. Rio de Janeiro: FUNARTE.

Oliveira, F. C. S. (2004). *O Canto Civilizador: Música como disciplina escolar nos ensinos primário e normal de Minas Gerais, durante as primeiras décadas do século XX*. (Tesis

Doctoral, UFMG, Belo Horizonte, Brasil). Recuperada de <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/FAEC-85NQDX>.

Paiva, J. S. S. (2009). *A música nas propostas educacionais dos parques infantis na cidade de São Paulo: 1947 a 1957*. (Tesis de Maestría, Universidade São Francisco , Itatiba, Brasil). Recuperada de [http://webp.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/JULIANE%20PAIVA\[11919\].pdf](http://webp.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/JULIANE%20PAIVA[11919].pdf).

Pajares, V. S. (1995). *Fabiano Lozano e o inicio da pedagogia vocal no Brasil*. (Tesis de Maestría, UNICAMP, Campinas, Brasil). Recuperada de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000102747>.

Paz, H. (1989). *Villa-Lobos: O Educador*. Brasília: INEP.

_____. (2004). *Villa-Lobos e a Música Popular Brasileira: uma visão sem preconceito*. Rio de Janeiro: Eletrobrás.

Pimentel, I. F. (1998). A Mocidade Portuguesa Feminina nos dez primeiros anos de vida (1937-47). *Penélope*, nº 19-20, pp.161-187. ISSN: 0871-7486. Recuperado de <http://www.penelope.ics.ul.pt/pages/todo.htm>.

Raibow, B. (2003). *Bernarr Raibow on music: memoirs and selected writings*. Woodbridge: Boydell.

Salles, V. (2007). Canto Orfeônico no Pará. *Música em Contexto*, Ano 1, nº 1, pp. 57- 71. ISSN: 1980-5802. Recuperado de <http://periodicos.bce.unb.br/index.php/Musica/article/view/7323/0>.

Schafer, M. (1991). *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP.

Seco, A. P. - Amaral, T. C. I. (2006). Marques de Pombal e a Reforma educacional Brasileira. *Navegando pela Historia da Educação Brasileira*. CD-ROM. Lombardi, J. C., Saviani, D. y Nascimento, M. I. M. (org.). Campinas: Gráfica FE-HISTEDBR.

Small, C. (1989). *Música Sociedad Educación. Un examen de la función de la música en las culturas occidentales, orientales y africanas, que estudia su influencia sobre la sociedad y sus usos en la educación*. Madrid: Alianza Editorial.

Souza, C. D. (2005). *O Brasil em Pauta: Heitor Villa-Lobos e o Canto Orfeônico*. (Tesis de Maestría, USP, São Paulo, Brasil).

Souza, J. (1993). *Schulmusikerziehung in Brasilien zwischen 1930 und 1945*. Bremen: Universidad de Bremen.

Souza, L. V. (2008). *Educados nas letras e guardados nos bons costumes. Os pueris na prédica do Padre Alexandre de Gusmao S.J. (séculos XVII e XVIII)*. (Tesis de Maestría, UFBA, Salvador, Brasil). Recuperada de <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10868/1/Dissertacao%20Lais%20Souzaseg.pdf>.

Swanwick, K. (2003). *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna.

The New Grove Dictionary of Music and Musicians (1980). 20 vols. Sadie, S. (ed.). Londres: Macmillan Publishers Limited.

Tinhorão, J. R. (1978). *Pequena história da música popular*. São Paulo: Círculo do Livro.

_____ – Souza, A. B. (1998). *Historia Social da Música Popular Brasileira*. São Paulo: Editora 34.

Unglaub, T. R. R. (2008). *O poder do canto ou o canto do poder? Um olhar sobre o uso do canto como prática pedagógica no estado de Santa Catarina num contexto autoritário (1937-1945)*. (Tesis Doctoral, UFCS, Florianópolis, Brasil). Recuperada de http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=150718.

Vassberg, D. (1975). “Villa-Lobos as a pedagoge: music in the service of the state”. En: *Journal of Research in Music Education*, vol. 23 n° 3, pp. 163-170. ISSN: 0022-4294. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3344641>.

Villa-Lobos, H. (s.f.). *A música nacionalista no governo Getúlio Vargas*. Rio de Janeiro: DIP.

_____. (1940). *Canto Orfeônico 1º volume: marchas, canções e cantos marciais*. São Paulo: Irmãos Vitale.

_____. (1951). *Canto Orfeônico 2º volume: marchas, canções, cantos: cívicos, marciais, folclóricos e artísticos*. São Paulo: Irmãos Vitale.

_____. (1991). *Educação Musical. Presença de Villa-Lobos*. Volume 13. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos.

_____. (1945). *Guia Prático*. São Paulo, Irmãos Vitale.

_____. (1937). *O ensino popular da música no Brasil*. Rio de Janeiro, Departamento de Educação do Distrito Federal.

_____. (1987). Ribeiro, J. C. (ed.). *O Pensamento Vivo de Heitor Villa-Lobos*. São Paulo: Martin Claret Editores.

_____. (1969). *Presença de Villa-Lobos*. Volume 3. Rio de Janeiro: MEC, MVL.

_____. (1970). *Presença de Villa-Lobos*. Volume 5. Rio de Janeiro: MEC/DAC, MVL,

_____. (1972). *Presença de Villa-Lobos*. Volume 7. Rio de Janeiro: MEC/DAC, MVL.

_____. (1940). *Solfejos: originais e sobre temas de cantigas populares, para o ensino de canto orfeônico*. São Paulo: Irmãos Vitale.

_____. (2009). *Villa-Lobos. Sua Obra*. Arminda Villa-Lobos (org.). Rio de Janeiro: MinC/IBRAM/Museu Villa-Lobos.

Wilhem, G. B. (1827). *Méthode élémentaire et analytique de musique*. Paris, L. Colas.

_____. (1849). *Manuel Musical*. Paris: Perrotin.

7. Anexos

7.1. *Legislación*

7.1.1. Decreto-Lei nº 4.993, de 26 de Novembro de 1942

Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, e dá outras providências.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição,
DECRETA:

Art. 1º Fica criado, no Ministério da Educação e Saúde, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, subordinado ao Departamento Nacional de Educação.

Art. 2º Compete ao Conservatório Nacional de Canto Orfeônico:

- a) formar candidatos ao magistério do canto orfeônico nos estabelecimentos de ensino primário e de grau secundário;
- b) estudar e elaborar as diretrizes técnicas gerais que devam presidir ao ensino do canto orfeônico em todo o país;
- c) realizar pesquisas visando à restauração ou revivescência das obras de música patriótica que hajam sido no passado expressões legítimas de arte brasileira e bem assim ao recolhimento das formas puras e expressivas de cantos populares do país, no passado e no presente;
- d) promover, com a cooperação técnica do Instituto Nacional de Cinema Educativo, a gravação em discos do canto orfeônico do Hino Nacional, do Hino da Independência, do Hino da Proclamação da República, do Hino à Bandeira Nacional e bem assim das músicas patrióticas e populares que devam ser cantadas nos estabelecimentos de ensino do país.

Art. 3º Baixará o Ministro da Educação e Saúde instruções que rejam as seguintes matérias, até que disposições legais e regulamentares venham a discipliná-las:

- a) organização dos cursos de formação de professores de canto orfeônico e o respectivo regime escolar;
- b) processo de equiparação ou de reconhecimento dos congêneres estabelecimentos de ensino que existem ou venham a existir no país;
- c) registo de diplomas relativos aos cursos referidos na primeira alínea deste artigo.

Art. 4º Poderá ser ministrado pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico ensino de emergência destinado à formação de professores de canto orfeônico.

Art. 5º Ficam criados, no Quadro Permanente do Ministério da Educação e Saúde, o cargo de diretor, em comissão, padrão O, e a função de secretário, com a gratificação de Cr\$ 4.800,00 anuais, do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico.

Art. 6º O ensino será ministrado por técnicos nacionais ou estrangeiros, especialmente contratados, podendo, porem, ser designados, como professores, funcionários públicos.

§ 1º Os funcionários designados na forma deste artigo perceberão, nos termos da legislação em vigor, honorários de Cr\$ 50,00 por hora de aula dada ou de trabalho executado, até o limite máximo de doze horas por semana.

§ 2º Esses funcionários poderão, em casos especiais, a critério do Presidente da República, ser dispensados dos trabalhos normais das repartições ou serviços em que estiverem lotados. Ficarão obrigados, nesta hipótese, a

dezoito horas semanais de aulas e trabalhos escolares, não tendo direito aos honorários previstos no parágrafo anterior.

§ 3º O Conservatório Nacional de Canto Orfeônico fica considerado estabelecimento afim da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil, exclusivamente para os efeitos do cômputo do trabalho semanal obrigatório de acordo com o previsto no § 1º do artigo 3º do decreto-lei n. 2.895, de 25 de dezembro de 1940.

Art. 7º As taxas cobradas pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico serão as mesmas da Faculdade Nacional de Filosofia.

Parágrafo único. Nos três primeiros anos de funcionamento do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico poderá ser dispensado, total ou parcialmente, a juízo do Ministro da Educação e Saúde, o pagamento das taxas de que trata este artigo.

Art. 8º Este decreto-lei entrará em vigor no dia 1 de janeiro de 1943, revogadas as disposições em contrário. Rio de Janeiro, 26 de novembro de 1942, 121º da Independência e 54º da República.

GETÚLIO VARGAS
Gustavo Capanema

7.1.2. Decreto-Lei nº 9.494, de 22 de Julho de 1946

Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico.

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição, decreta a seguinte:

Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico

TÍTULO I

Da organização do ensino de canto orfeônico

CAPÍTULO I

Da finalidade do ensino de canto orfeônico.

Art. 1º O ensino de canto orfeônico terá por finalidade:

- I - Formar professôres de canto orfeônico;
- II - Proporcionar aos estudiosos os meios de aquisição de cultura musical, especializada, de canto orfeônico;
- III - Incentivar a mentalidade cívico-musical dos educadores.

CAPÍTULO II DOS CURSOS

Art. 2º O ensino de canto orfeônico será ministrado em curso de especialização, para formação de professor.

Parágrafo único. Ao curso de especialização precederá o curso de preparação, destinado aos que não tenham curso completo da Escola Nacional de Música ou estabelecimento equiparado ou reconhecido.

Art. 3º Ao curso de especialização para formação de professôres de canto orfeônico seguir-se-ão, facultivamente, cursos de aperfeiçoamento com a duração de um ano.

CAPÍTULO III

Do tipo de estabelecimento de ensino de canto orfeônico.

Art. 4º Haverá um único tipo de estabelecimento de ensino de canto orfeônico: "o conservatório", que se destinará à formação de professor de canto orfeônico nas escolas pré-primárias, primárias e de grau secundário.

Art. 5º Os estabelecimentos de ensino de canto orfeônico federais, equiparados ou reconhecidos, não poderão adotar outra denominação que não a de conservatório.

TÍTULO II
Estrutura do ensino nos conservatórios
de canto orfeônico

CAPÍTULO I
DO CURSO DE PROFESSOR DE CANTO
ORFEÔNICO

Art. 6º O curso de especialização para formação de professor de canto orfeônico abrangerá o ensino das seguintes disciplinas:

I - Didática do Canto Orfeônico.

1. Fisiologia da Voz.
2. Polítonia coral.
3. Prosódia Musical.
4. Organologia e Organografia.

II - Prática do Canto Orfeônico

1. Teoria do Canto Orfeônico.
2. Prática de Regência.
3. Coordenação Orfeônica Escolar.

III - Formação Musical

1. Didática de Ritmo.
2. Didática de Som.
3. Didática da Teoria Musical.
4. Técnica Vocal.

IV - Estética Musical

1. História da Educação Musical.
2. Apreciação Musical.
3. Etnografia Musical e Pesquisas.
4. Folclórica.

V - Cultura Pedagógica

1. Biologia Educacional.
2. Psicologia Educacional.
3. Filosofia da Educação.
4. Terapêutica pela Música.
5. Educação Esportiva.

Art. 7º O curso de Preparação abrangerá o ensino das seguintes disciplinas:

I - Didática do Canto Orfeônico

1. Fisiologia da Voz.
2. Prosódia Musical.
3. Organologia e Organografia.

II - Prática do Canto Orfeônico

1. Teoria de Canto Orfeônico.

III - Formação Musical

1. Didática do Ritmo.

2. Didática do Som.
3. Didática da Teoria Musical.
4. Técnica Vocal.

IV - Estética Musical

1. Apreciação Musical.
2. Etnografia Musical e Pesquisa Folclóricas.

V - Cultura Pedagógica

1. Educação Esportiva.

Parágrafo único. Anexo ao curso de preparação funcionará um curso de extensão, facultativo, para formação de músico-artífice, que abrangerá o ensino das disciplinas seguintes:

I - Formação Musical

1. Prática do Ritmo.
2. Prática do Som.
3. Teoria Musical.

II - Ensino Técnico

1. Cópia de Música.
2. Gravação Musical.
3. Impressão Musical .

III - Prática da Canto Orfeônico

1. Teoria do Canto Orfeônico.

IV - Cultura Pedagógica

1. Educação Esportiva.

Art. 8º O Curso de Aperfeiçoamento obedecerá a regulamento, que será periodicamente baixado, conforme as necessidades da respectiva orientação pedagógica.

CAPÍTULO II DA SERIAÇÃO

Art. 9º As disciplinas do Curso de Formação de professores de Canto Orfeônico terão a seguinte seriação:

Primeira Série

1. Fisiologia da Voz.
2. Prática do Canto Orfeônico.
3. Teoria do Canto Orfeônico.
4. Prática de Regência.
5. Didática do Ritmo.
6. Didática do Som.
7. Didática da Teoria Musical.
8. Técnica Vocal.
9. História da Educação Musical.
10. Apreciação Musical.
11. Etnografia Musical e Pesquisas Folclóricas.
12. Biologia Educacional.
13. Psicologia Educacional.
14. Terapêutica pela Música.
15. Educação Esportiva.

Segunda Série

1. Didática do Canto Orfeônico.
2. Prosódia Musical .
3. Organologia e Organografia.
4. Prática do Canto Orfeônico.
5. Prática de Regência.
6. História da Educação Musical.
7. Apreciação Musical.
8. Etnografia Musical.
9. Biologia Educacional.
10. Psicologia Educacional.
11. Filosofia da Educação.
12. Terapêutica, pela Música.

Art. 10. As disciplinas do Curso de Formação de Músico-Artífice terão a seguinte seriação:
Primeiro Período

1. Cópia de Música.
2. Gravação Musical.
3. Impressão Musical.
4. Prática do Canto Orfeônico.
5. Prática, do Ritmo.
6. Prática do Som.
7. Teoria Musical.
8. Educação Esportiva.

Segundo Período

1. Cópia de Música.
2. Gravação Musical.
3. Impressão Musical.
4. Prática do Ritmo.
5. Prática do Som.

TÍTULO III

Dos programas das disciplinas e da conclusão de cursos

CAPÍTULO I DOS PROGRAMAS

Art. 11. Organizar-se-ão os programas das disciplinas ministradas nos Conservatórios de Canto Orfeônico obedecendo às seguintes normas gerais:

1. Didática do Canto Orfeônico, que se destina a fazer a apuração de todos os conhecimentos adquiridos no currículo geral do Conservatório, concentrando-se na metodologia do ensino geral do Canto Orfeônico.
2. Fisiologia da Voz, que ministrará o conhecimento das principais funções relativas a voz e a tudo aquilo que se refere à boa conservação da mesma.
3. Polifonia Geral, que promoverá o exercício da capacidade de melhor percepção dos sons simultâneos nas vozes, procurando desenvolver, por processos simples e diretos, o sentido de criação no terreno polifônico.
4. Prosódia Musical, que orientará os alunos no que se refere ao perfeito domínio da linguagem cantada, habilitando-os a conjugar letra e melodia.
5. Organologia e Organofratia, que ensinará a nomenclatura instrumental, sua origem, natureza, e finalidade, do mesmo modo que a denominação dos diversos conjuntos de instrumentos, desde os primitivos e clássicos aos modernos e folclóricos.
6. Prática do Canto Orfeônico, que se destinará a promover a execução pedagógica de toda a teoria do ensino de canto orfeônico e a avivar os pontos capitais da cultura geral de cada indivíduo, segundo os problemas sugeridos incidentalmente nos assuntos de aula, bem como a despertar o senso do tirocínio escolar e a desenvolver a capacidade de criação para a vida cívico-artístico social na escola.
7. Teoria do Canto Orfeônico, que ensinará as regras e sistemas de canto orfeônico.
8. Prática de Regência, que desenvolverá no professor-aluno a consciência do dirigente de conjunto de vozes escolares, não só do ponto de vista técnico e estético como sob o aspecto pedagógico.
9. Didática do Ritmo e Didática do Som. que serão duas cadeiras distintas mas interdependentes, destinando-se a desenvolver a percepção e o domínio consciente dos principais fatores da música., quais sejam: o ritmo, o som, o intervalo, o acôrde, o tempo, o conjunto e o timbre.
10. Didática da Teoria Musical, que se destinará a recapitulação dos conhecimentos da Teoria Musical

adquiridos pelo alunos antes de ingressarem no curso de especialização, dando-lhes a necessária uniformidade de orientação. Utilizará, métodos e processos práticos e especiais no mais concentrada sistema de recursos, para ensinamento dos pontos indispensáveis da tradicional teoria da música, baseando-se, sempre, nas obras didáticas especializadas de canto orfeônico.

11. Técnica Vocal, que pregará o professor para articular e guiar a voz dos alunos, evitando vícios de entoação e quaisquer outros defeitos.

12. História da Educação Musical, que ministrará o conhecimento das transformações por que passou a educação musical, geral e especializada, incluindo explanação da história geral da música, e, em particular, da música no Brasil, e orientando pedagogicamente os alunos naquilo que deve ser ensinado nas escolas de cultura geral.

13. Apreciação Musical, que desenvolverá o senso de discernimento dos alunos no que se refere a espécies, gênero, formas e estilos de música, desde a popular à mais elevada.

14. Etnografia Musical e Pesquisas Folclóricas, que ministrará conhecimentos elementares de etnologia e etnografia ligados à música, para melhor compreensão e boa execução das pesquisas folclóricas estrangeiras e nacionais.

15. Biologia, Psicologia e Filosofia, Educacionais, que ministrarão o ensino das noções indispensáveis dessas matérias, aplicadas às necessidades do ensino de Canto Orfeônico, proporcionando, no curso de aperfeiçoamento, êsses ensinamentos num grau mais elevado.

16. Terapêutica pela Música, que preparará o professor-aluno no sentido de empregar os meios musicais indicados, segundo resultados colhidos em experiências científicas, para o tratamento de alunos anormais ou displicentes em face da música, assim como corrigir deficiências dos alunos provindos de meios sociais atrasados.

17. Educação Esportiva, que ministrará noções de educação física relacionadas com o ensino do Canto Orfeônico e transmitirá as regras de comportamento social na vida escolar, inerentes ao magistério do Canto Orfeônico.

18. Cópia de Música, que consistirá em cópia em papel liso e com pentagrama; execução de matrizes para mimeógrafo; cópia em papel vegetal.

19. Gravura Musical, que consistirá na preparação de chumbo para gravação; tiragem de provas de chapas; gravação;

20. Impressão Musical, que consistirá na impressão em mimeógrafo; reprodução de cópia heliográfica; impressão em máquina rotativa; reprodução de cópia em rotofoto.

CAPÍTULO II DAS PARTICULARIDADES DE ALGUMAS DISCIPLINAS

Art. 12. As classes de Coordenação Orfeônica Escolar terão caráter experimental e os professores darão aulas dessa disciplina a alunos de conservatório das escolas pré-primárias, primárias e de grau secundário.

CAPÍTULO III DOS DIPLOMAS DOS CERTIFICADOS

Art. 13. Conferir-se-á aos alunos que concluírem o curso de qualquer disciplina isolada e aos que concluírem os cursos de preparação e aperfeiçoamento, nos conservatórios de canto orfeônico, um certificado da conclusão de ditos cursos, conferindo-se diploma somente àqueles que concluírem o curso de especialização.

Art. 14. Somente os diplomas e certificados expedidos pelos conservatórios oficiais, reconhecidos e equiparados darão aos respectivos possuidores o direito de exercer o magistério do canto orfeônico, e, ainda assim, quando devidamente registrados no competente órgão do Ministério da Educação e Saúde.

TÍTULO IV Da vida escolar

CAPÍTULO I DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 15. Os trabalhos escolares constarão de lições, exercícios e exames. Os exames serão de três ordens: vestibulares, de promoção e de habilitação.

CAPÍTULO II DO ANO ESCOLAR

Art. 16. O ano escolar, no ensino de Canto Orfeônico, dividir-se-á em quatro períodos:

- a) Dois períodos letivos, num total de nove meses.
- b) Dois períodos de férias, num total de três meses.

§ 1º O primeiro período letivo terá início a 1 de março, encerrando-se a 15 de junho; o segundo período letivo terá início a 1 de julho, encerrando-se a 15 de dezembro; devendo os exames ser realizados de 1 a 31 de março, e de 15 de novembro a 15 de dezembro.

§ 2º O primeiro período de férias principiará a 16 de dezembro e terminará no último dia de fevereiro; o segundo período de férias principiará a 16 e terminará a 30 de junho.

CAPÍTULO III DOS ALUNOS

Art. 17. Os alunos dos estabelecimentos de ensino de canto orfeônico poderão ser de três categorias:

- a) Alunos regulares;
- b) alunos de disciplinas isoladas;
- c) alunos ouvintes.

§ 1º Alunos regulares serão os que estiverem inscritos nos cursos, compreendidas tôdas as disciplinas que os compõem e sujeito a tôdas as exigências legais.

§ 2º Alunos de disciplinas isoladas serão os que estudarem uma ou mais disciplinas livremente escolhidas; podem ser admitidos no primeiro ano de cada disciplina; e ficam sujeitos a exames e demais trabalhos escolares.

§ 3º Alunos ouvintes serão os que não estiverem sujeitos a, exames e a trabalhos escolares. Não serão admitidos nas classes de ensino individual .

CAPÍTULO IV DA LIMITAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DO TEMPO DE TRABALHOS ESCOLARES

Art. 18. O plano de distribuição de tempo em cada semana é matéria do horário escolar, que será fixado pela direção dos estabelecimentos de ensino de canto orfeônico antes do início do ano letivo, observadas as determinações dos programas quanto ao número de aulas semanais de cada disciplina.

CAPÍTULO V DA FREQUÊNCIA E AVALIAÇÃO DO APROVEITAMENTO

Art. 19. Será obrigatória a frequência às aulas, só podendo, em cada disciplina, prestar exame, de primeira época, o aluno que tiver frequentado pelo menos dois terços das aulas dadas e, de segunda época, o que houver frequentado a metade ou mais da metade das aulas.

Art. 20. O aproveitamento do aluno será avaliado mediante trabalhos práticos e arguições mensais, de abril a novembro, a que o respectivo professor atribuirá notas de zero a dez.

Parágrafo único. A nota anual por disciplina será a média aritmética das notas mensais, considerando-se como nota zero, no cálculo da média, os exercícios e as arguições a que o aluno faltar.

CAPÍTULO VI DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Art. 21. Os estabelecimentos de ensino de canto orfeônico deverão promover entre os alunos a organização e o desenvolvimento de instituições escolares de caráter cultural e estatístico, como revistas, jornais, clubes e grêmios, em regime de autonomia, bem como deverão organizar, sempre que possível, arquivos, museus, bibliotecas, publicações especializadas, gabinete de pesquisas de folclóre e musicologia, centros de debates e de exercícios culturais e pedagógicos, bem como laboratórios de voz, destinados a trabalhos de correção de voz e pesquisas de fonética.

Art. 22. Aos estabelecimentos referidos no artigo anterior recomenda-se a criação de arquivos, museus, bibliotecas, publicações especializadas, gabinetes de pesquisas de folclóre musicologia, centros de debates e de exercícios culturais e pedagógicos. bem como laboratórios de voz, destinados a trabalhos de correção de voz e

pesquisas fonéticas.

Art. 23. Nos conservatórios de canto orfeônico haverá, como atividade complementar da cadeira de Didática de Canto Orfeônico, centros de coordenação, com reuniões semanais, das quais participarão os corpos docente e discente dos conservatórios, professores de canto orfeônico e ex-alunos.

CAPÍTULO VII DOS EXAMES

Art. 24. Os exames vestibulares habilitarão à matrícula no curso de preparação ou de especialização.

Art. 25. Os exames de promoção habilitarão à matrícula na série seguinte de uma mesma disciplina.

Art. 26. Os exames de habilitação serão prestados para concluir a última série de uma disciplina ou de um curso.

Art. 27. Haverá três espécies de exames, conforme a natureza da disciplina: exame escrito, exame oral e exame prático.

Art. 28. Facultar-se-á segunda chamada ao aluno que à primeira não tiver comparecido por moléstia, impeditiva de trabalho escolar ou luto por falecimento de pessoa da família.

§ 1º Somente se permitirá a segunda chamada dentro do prazo de 30 dias depois da primeira.

§ 2º Dar-se-á nota zero ao aluno que deixar de comparecer à primeira, chamada sem motivo de força maior nos termos do artigo ou ao que não comparecer à segunda chamada.

Art. 29. Os exames serão prestados perante banca examinadora composta de três professores, inclusive o professor da cadeira. As notas serão consignadas em mapas individuais, pelos examinadores, cabendo à Secretaria a extração da média.

CAPÍTULO VIII DA ADMISSÃO

Art. 30. No curso de formação de professor de canto orfeônico serão admitidos alunos a partir de dezesseis anos completos, os quais deverão apresentar certificado de conclusão do segundo ciclo em conservatório de música, ou de curso de preparação nos conservatórios de canto orfeônico e terão de submeter-se a provas de aptidão musical, que servirão de base para a classificação dos candidatos.

Art. 31. No curso de preparação serão admitidos alunos a partir de quinze anos completos, os quais deverão apresentar certificado de conclusão de curso ginásial e submeter-se a provas de aptidão musical, para efeito de classificação dos candidatos.

Art. 32. No curso de formação de músico-artífice serão admitidos alunos a partir de dezesseis anos completos, os quais deverão apresentar certificado de conclusão de curso primário e serão submetidos a prova de conhecimentos musicais.

Parágrafo único. Na falta de documento que ateste a conclusão do curso primário, o candidato deverá submeter-se a, exame de suficiência do nível desse curso.

CAPÍTULO IX DA PROMOÇÃO E HABILITAÇÃO

Art. 33. A média das notas mensais, atribuídas em classe, pelo professor, será computada para promoção ou habilitação, valendo um terço, da média geral, em cujo cálculo serão funções essa nota, e a dos exames.

Art. 34. Nas classes de conjunto não haverá exames e a promoção ou habilitação terá por base as notas mensais atribuídas pelo professor e uma hora de frequência a todas as aulas dadas e grau zero a falta a um terço das aulas dadas.

Art. 35. O aluno reprovado em uma só disciplina poderá ser promovido de série, mas dependendo da mesma;

entretanto, não poderá ser admitido em outro ciclo na dependência de qualquer disciplina do ciclo anterior, a não ser no caso do artigo

Parágrafo único. O aluno que não obtiver promoção ou habilitação nas classes de conjunto perderá o ano.

Art. 36. Considerar-se-á aprovado o aluno que tiver as médias anuais mínimas de cinco em cada disciplina e seis no conjunto delas.

TÍTULO V **Da organização escolar**

CAPÍTULO I **DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DE** **CANTO ORFEÔNICO FEDERAIS,** **EQUIPARADOS E RECONHECIDOS.**

Art. 37. Além dos estabelecimentos de ensino de canto orfeônico federais, mantidos pela União, haverá no país duas outras modalidades de estabelecimentos de ensino: os equiparados e os reconhecidos.

§ 1º Estabelecimentos de Ensino de Canto Orfeônico equiparados serão os mantidos pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Territórios, com estrita obediência a este decreto-lei, e que hajam sido autorizados pelo Govêno Federal.

§ 2º Estabelecimentos de Ensino de Canto Orfeônico reconhecidos serão os que forem mantidos pelos Municípios ou por particulares de personalidade jurídica, e que o Govêno Federal haja autorização a funcionar.

Parágrafo único. A equiparação ou o reconhecimento será suspenso ou cassado sempre que o Estabelecimento de Ensino, por deficiência de organização ou quebra de regime, assegurar as condições de eficiência indispensáveis.

Art. 38. Conceder-se-á equiparação ou o reconhecimento aos estabelecimentos de ensino cujas condições de instalação e de organização o Ministério da Educação e Saúde tenha previamente verificado que satisfazem as exigências legais mínimas para o seu funcionamento normal.

Art. 39. Os Estabelecimentos de Ensino de Música reconhecidos poderão realizar cursos de Formação de professor de Canto Orfeônico que funcionarão anexos aos Estabelecimentos originais sob a denominação de Conservatório de Canto Orfeônico.

CAPÍTULO II **DA INSPEÇÃO FEDERAL DO ENSINO DE CANTO ORFEÔNICO**

Art. 40. O Ministério da Educação e Saúde exercerá inspeção sôbre os Estabelecimentos de Ensino de Canto Orfeônico equiparados ou reconhecidos.

§ 1º A inspeção far-se-á sob o ponto de vista administrativo e tendo em vista zelar pela exata observância dos programas e outras disposições legais de natureza pedagógica.

§ 2º A inspeção limitar-se-á ao mínimo imprescindível a assegurar a ordem e a eficiência escolares.

Art. 41. Haverá orientadores de Ensino de Canto Orfeônico, destinados a manter a sua unidade em todo o país, e sômente êles poderão funcionar como inspetores de Canto Orfeônico e como inspetores de ensino de Canto Orfeônico ministrado nos estabelecimentos de ensino pré-primário, primário e de grau secundário.

Art. 42. Com jurisdição em cada uma das regiões que forem estabelecidas pelo Ministro da Educação e Saúde, haverá, orientadores-chefes de ensino de canto orfeônico a quem incumbirá em todos os estabelecimentos em que for ministrado e naqueles em que se formarem professores para o mesmo.

Art. 43. Só poderão ocupar cargos de orientadores de ensino de canto orfeônico, nos estabelecimentos mencionados nos arts. 42 e 43, os portadores de diplomas expedidos por conservatórios de canto orfeônico.

CAPÍTULO III **DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR**

Art. 44. A administração de cada estabelecimento de ensino estará enfeixada na autoridade do diretor, que presidirá ao funcionamento dos serviços escolares, ao trabalho dos professores, às atividades dos alunos e às relações da comunidade escolar com a vida exterior, velando por que regularmente se cumpra, no âmbito de sua ação, a ordem educacional vigente no país, excluídas as atribuições que competem privativamente às comissões técnicas.

Art. 45. A administração escolar atenderá a necessidade de limitar o número de matrícula à capacidade didática de cada estabelecimento.

Art. 46. Nos conservatórios de canto orfeônico as comissões técnicas a que se refere o art. 44 serão constituídas pelos professores dos grupos de cadeiras abaixo discriminadas:

I - Comissão Técnica de Didática do Canto Orfeônico

1. Didático de Canto Orfeônico.
2. Fisiologia, da Voz.
3. Prosódia Musical.

II - Comissão Técnica de Prática do Canto Orfeônico

1. Prática de Canto Orfeônico.
2. Teoria do Canto Orfeônico.
3. Prática de Regência.

III - Comissão Técnica de Formação Musical

1. Didática do Ritmo.
2. Didática do Som.
3. Didática da Teoria Musical.
4. Técnica Vocal.

IV - Comissão Técnica de Estética Musical

1. História da Educação Musical.
2. Apreciação Musical.
3. Etnografia Musical e Pesquisas Folclóricas.

V - Comissão Técnica de Cultura Pedagógica

1. Biologia Educacional.
2. Psicologia Educacional.
3. Filosofia Educacional.
4. Terapêutica pela Música.
5. Educação Esportiva.

VI - Comissão Técnica de Artesanato Musical

1. Cópia de Música.
2. Gravação Musical.
3. Impressão Musical.

Art. 47. Serão atribuições do diretor, além das mencionadas do artigo 45 :

I - Convocar e presidir as reuniões da congregação, das comissões técnicas e das comissões julgadoras de concursos ao magistério e a prêmio;

II - Designar professor efetivo do estabelecimento para completar as comissões julgadoras do concurso;

III - Designar substituto para presidir as comissões julgadoras de concurso quando impedido;

IV - Determinar o funcionamento conjunto de duas ou mais comissões técnicas quando se der o caso previsto no art. 53:

V - escolher na lista tríplice organizada, pela respectiva comissão técnica nome do professor que deverá reger interinamente cadeira vaga;

VI - Assinar diplomas e certificados expedidos pelo estabelecimento.

Art. 48. Serão atribuições das comissões técnicas

I - Orientar e atualizar o ensino das respectivas disciplinas;

II - Elaborar os programas de aulas, exames e concursos;

III - Designar três profissionais de reconhecida capacidade, estranhos ao estabelecimento, para integrarem as comissões julgadoras dos concursos ao magistério e a prêmio;

IV - Apresentar ao Diretor a lista tríplice para provimento interino de cadeiras vagas;

V - Aprovar os pareceres das comissões julgadoras dos concursos.

Art. 49. Todo professor efetivo será membro nato de uma das comissões e obrigado a participar dos seus trabalhos.

Art. 50. As comissões serão convocadas e presididas pelo diretor, que terá voto de desempate.

Art. 51. Quando uma comissão ficar reduzida menos de três membros, o diretor passará a convocá-la para, sessões conjuntas com outra de natureza afim.

Art. 52. As comissões constituem a congregação que, convocada pelo diretor, reunir-se-á, para recepção de novos professores, homenagens a artistas ou a personalidades eminentes, proposição de títulos honoríficos e para outras solenidades escolares.

CAPÍTULO IV DOS CORPOS DOCENTES

Art. 53. O provimento em caráter efetivo dos professores dos estabelecimentos de ensino de canto orfeônico federais e equiparados dependerá da prestação de concurso.

Art. 54. O provimento de professor de conservatórios reconhecidos dependerá da prévia inscrição no competente registro do Ministério da Educação e Saúde.

Art. 55. Quando houver evidente vantagem para o ensino, os conservatórios federais, equiparados ou reconhecidos poderão contratar profissionais estrangeiros para reger as cadeiras de que trata esta lei ou ministrar cursos de extensão de natureza técnica ou cultural.

Parágrafo único. Os professores de que trata este artigo ficam dispensados do registro no Ministério da Educação e Saúde.

Art. 56. Promover-se-á a elevação dos conhecimentos e aperfeiçoamento da competência pedagógica dos professores de ensino de canto orfeônico, fazendo-se concessão de bolsas de estudo para viagens ao estrangeiro e organizando-se estágios em estabelecimentos padrões.

CAPÍTULO V DOS CONCURSOS AO MAGISTÉRIO

Art. 57. Os concursos ao magistério serão julgados por comissão de cinco membros, presidida pelo diretor ou por êle designado para substituí-lo, e dos membros restantes, três serão indicados, entre profissionais de reconhecida capacidade, estranhos ao estabelecimento, pela comissão técnica competente; e um será designado pelo diretor, que o escolherá entre os professores efetivos do estabelecimento.

Art. 58. Os recursos serão julgados pela entidade superior prevista em lei, ouvida a competente comissão técnica.

Art. 59. Os concursos serão de títulos e de provas. O conjunto de títulos valerá tanto como cada uma das provas, que serão as seguintes, conforme a natureza da disciplina: defesa de tese; escrita; prática; execução e interpretação; didática.

Parágrafo único. A prova de didática terá o caráter de aula. prática, ou esportiva, conforme a natureza da disciplina.

Art. 60. Os concursos serão regulados e orientados pela competente comissão técnica, nos estabelecimentos de ensino federais ou equiparados em que se verificar a vaga a preencher.

TÍTULO VI Disposições transitórias

Art. 61. Os atuais estabelecimentos de ensino de canto orfeônico equiparados ou reconhecidos deverão adaptar-se às disposições dêste decreto-lei, dentro do prazo de um ano, a contar da data de sua publicação, sob pena de perderem o reconhecimento.

Art. 62. Enquanto não houver professôres efetivos em número suficientes para constituirem as comissões técnicas a que se referem os artigos 44 e 48 competirão ao diretor do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico as atribuições Constantes do artigo 48 dêste decreto-lei.

Art. 63. Revogam-se as disposições contrário.
Rio de Janeiro, 22 de julho de 1946, 125º da Independência e 58º da República.
EURICO G. Dutra.
Ernesto de Sousa Campos.

7.2. Entrevistas

7.2.1. Entrevista a Augusto Guerra Vicente

Local: Residência do entrevistado

Data: 20/08/10

Autorização e Entrevista:

AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DE ENTREVISTA

Eu, Augusto Guerra Vicente, confirmo que fui entrevistado, em minha residência, por Jaqueline dos Santos Martins no dia 20 de agosto de 2010. Aceito a transcrição apresentada e autorizo a reprodução e a publicação da entrevista em seu trabalho de investigação *El Orfeonismo Escolar en Brasil y su Impacto en la Construcción de Ciudadanía*¹.

Brasília, 5 de setembro de 2012.


Augusto Guerra Vicente

¹ Yo, Augusto Guerra Vicente, confirmo que fui entrevistado en mi residencia por Jaqueline dos Santos Martins en el día 20 de agosto de 2010. Acepto la transcripción presentada y autorizo la reproducción y la publicación de la entrevista en su trabajo de investigación “El Orfeonismo Escolar en Brasil y su Impacto en la Construcción de Ciudadanía”.

1. Comente sua trajetória como músico e sua atividade como professor de música.

Sendo filho e neto de músicos, mesmo que não fosse músico profissional estudaria música. Comecei a estudar na EMB aos oito anos. Passei três anos na Escola de Música e depois comecei a ter aula particular, com meu pai e minha avó, que eram muito exigentes. Eu leio tudo, mas faltou conviver com outros estudantes de música. A convivência começou na Orquestra Jovem de Brasília e na Camerata da UnB. Formei em bacharelado em música na UnB e um ano depois passei no concurso para a orquestra do Teatro, em 1991. Depois fiz mestrado em música de câmara na UNIRIO e em 1999 fui aprovado como professor substituto na UnB. Comecei dando aulas de teoria por falta de professor e fiquei dois anos. Foi uma boa experiência e a partir daí comecei a dar aula de teoria no curso preparatório para as provas específicas do vestibular da UnB. Comecei a dar aulas de cello e música de câmara na UnB e ao mesmo tempo comecei o projeto de educação musical no SESI, com aulas de teoria e instrumento. A idéia era formar uma orquestra, mas o projeto durou apenas um ano por problemas externos. Fui professor da Escola de Música por um ano, dando aula de música de câmara. Foi uma boa experiência onde pude ter contato com alunos de diferentes níveis e ver outras percepções da música. Acho que o maior legado da docência é aprender a abrir a cabeça para dar aulas e pensar o mundo considerando a diversidade.

2. Você soube conciliar as duas atividades, músico e professor. Você acha importante que o professor de música seja músico? Quais as suas experiências e expectativas como docente?

Acho possível conciliar as atividades, pois quem está atuando profissionalmente sabe lidar melhor com as situações. Acredito que quem vai dar aula deve ter passado pela experiência de tocar, acho essencial ser músico. Mesmo no caso de dar aula para todos, acho importante ser formado em música mesmo que não toque profissionalmente. Minha primeira experiência foi como professor universitário, em geral me surpreendia com a capacidade dos alunos. No curso preparatório vi que havia gente que optava pela música por achar mais fácil, porque a concorrência é menor. Havia gente com uma boa formação e outros que não tinham nenhuma noção de música. Como o objetivo era a aprovação no vestibular, sempre dava aula no ritmo dos mais bem preparados. Na EMB vi que havia uma boa preparação dos alunos, já com os alunos particulares, tudo depende da expectativa de cada um.

3. Em sua atividade como professor você participa ativamente da formação da nova geração. Qual é o seu ponto de vista sobre a prática musical ou ensino de música nas escolas?

Acho importante ter aula de música nas escolas, independentemente de ser para formar músicos. A música ajuda a desenvolver raciocínio lógico e também na formação do indivíduo, promove a integração. Só de crescer com uma formação cultural mais ampla já é o suficiente para se tornar um adulto com visão global. Saber se expressar, raciocinar, lidar com o outro. Mas o aprendizado deve ser sério, deve-se entrar na linguagem, na codificação dos sons.

4. Por meio do Decreto 19.890/31 surgiu o mais abrangente projeto de ensino de música ocorrido no País, a proposta educacional de Villa-Lobos, que visou a implantação da disciplina Canto Orfeônico em todas as escolas brasileiras do ensino regular. Considerando sua experiência como aluno e como professor, você pode comentar sobre o projeto pedagógico de Villa-Lobos?

Sei pouco, não posso falar de maneira aprofundada. Conheço algo do resultado, e sempre me passou boas impressões. Conheço as aglomerações para cantar e quase 40 anos depois usei as mesmas músicas no meu aprendizado. Acho que quem participou das concentrações passou isso adiante como algo positivo. O movimento trabalhava a auto-estima do povo, o uso do patriotismo em um povo com formação recente é mais positivo que negativo. Se os objetivos foram atingidos não posso dizer.

5. O projeto de Villa-Lobos abrange um programa de capacitação docente e a produção de material didático específico. Como você vê a capacitação docente nos dias de hoje? Como você vê a formação de professores para ensinar música nos dias de hoje?

Eu acho que não há limite para melhorar a capacitação de professores, mas não me sinto à vontade para falar sobre este tema.

6. Existem vários métodos de educação musical e muito material didático para ser utilizado nas aulas de música. Em sua formação você teve contato com o material produzido por Villa-Lobos para o canto orfeônico?

Eu tive contato com material de Villa-Lobos nas aulas de canto coral na EMB e até hoje me lembro das músicas. Canto do Pajé, Heranças da Nossa Raça, Magnificat. Tenho a impressão de que nos anos 80 havia a filosofia do canto orfeônico e se usava material do Villa-Lobos.

7. Você nota alguma semelhança entre a pedagogia de Villa-Lobos e a de outros compositores e pedagogos que elaboraram métodos no século passado? Você já utilizou durante sua atividade docente?

Não posso comentar muito a respeito. Para dar aula não usei o material do Villa Lobos, na parte de teoria sempre usei o material do professor Bohumil Med.

8. O uso do canto coletivo no projeto de Villa-Lobos tem objetivos que vão além da educação musical, como a formação de cidadania e elevação do nível cultural da população. Considerando sua experiência como músico e professor de música, você acredita no uso do canto coletivo para a educação musical nos dias de hoje? Como você vê a prática coral como momento de aprendizagem?

Eu acredito no poder da massa. O canto coletivo funciona pois socializa o conhecimento, gera a interação entre as pessoas. Acho que ensina a teoria na prática, é mais acessível porque a voz é o instrumento natural, todos podem participar, é econômico. A prática musical pode ser iniciada sem grandes investimentos financeiros.

9. Recentemente foi aprovada a Lei 11.769/08, que determina a volta do ensino de música obrigatório nas escolas a partir de 2011. Você teve aulas de música na escola regular? O que você pensa a respeito?

Eu acho a lei importante, eu não tive aula de música na escola regular, a aula de educação artística sempre foi um recreio. Com a lei se abre um campo de trabalho para formados em música que tem dificuldade para trabalhar. O importante é que sejam professores capacitados para a aula de música não virar recreação. Acho que tem que ser criado um programa, pra não cair no vazio e deixar de se encaixar na atualidade e manter a importância da música.

10. Você acredita que o projeto educativo de Villa-Lobos obteve êxito? Você acredita que é possível utilizar as experiências do passado e os ideais do canto orfeônico para melhorar a qualidade do ensino de música no Brasil?

Mesmo que seja de modo indireto, acredito que teve êxito. Mesmo depois de quarenta anos se pode utilizar o material do Villa-Lobos. Mesmo tendo decaído, o projeto está adormecido, está disponível para estudos, para ser reativado, está incubado. Acredito que a experiência pode ser utilizada, pois as coisas se transformam. Geralmente as coisas surgem de movimentos, de adaptações. A parte controversa foi o apoio implícito à ideologia Vargasista, o que é polêmico e possivelmente não vai haver um consenso sobre isso.

7.2.2. Entrevista a David Junker

Local: Departamento de Música da UNB

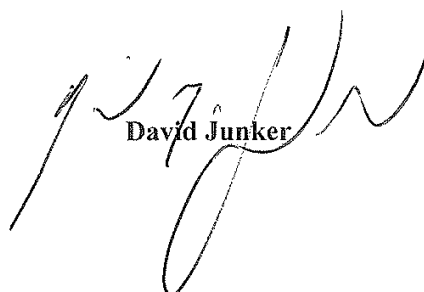
Data: 24/08/2010

Autorização e Entrevista:

AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DE ENTREVISTA

Eu, David Junker, confirmo que fui entrevistado, em minha sala no Departamento de Música da UNB, por Jaqueline dos Santos Martins no dia 24 de agosto de 2010. Aceito a transcrição apresentada e autorizo a reprodução e a publicação da entrevista em seu trabalho de investigação *El Orfeonismo Escolar en Brasil y su Impacto en la Construcción de Ciudadanía*¹.

Brasília, 3 de setembro de 2012.


David Junker

¹ Yo, David Junker, confirmo que fui entrevistado en mi despacho en el Departamento de Música de la UNB por Jaqueline dos Santos Martins en el día 24 de agosto de 2010. Acepto la transcripción presentada y autorizo la reproducción y la publicación de la entrevista en su trabajo de investigación “El Orfeonismo Escolar en Brasil y su Impacto en la Construcción de Ciudadanía”

1. Comente sua trajetória como músico.

Eu sou fruto do coral do SESI, nos anos 70. Somos todos alunos do Nelson Mathias, eu, Lincon Andrade, Eduardo Carvalho, Rinaldo, Sirley Rodrigues de Paula e Tércio Junker. Os ensaios eram diários e havia formação musical. Na escola eu tinha atividade coral, violão e fanfarra, mas era só aspecto prático. Depois do coro do SESI já entrei como aluno da UnB. Tive aula com Santoro e Sonia Born. Escolhi regência, mas continuei estudando canto. Como aluno, fui regente fundador do coral da UnB e da Serenata de Natal. Depois fui estudar no exterior, foi um ano de música e depois regência coral. Voltei para o Brasil e terminei a Licenciatura. Fui de volta para os EUA fazer o mestrado e doutorado com uma bolsa CAPES. Fiz dois pós-doutorados, relacionados à produção de livros de música. Sou presidente fundador da ABRC.

2. Comente as suas experiências e expectativas como docente.

Minha atividade docente sempre aconteceu dentro da universidade. Acho que a minha geração não pegou o movimento orfeônico como um todo. Villa-Lobos na minha impressão não tinha formação como educador, a filosofia educacional vem de Anísio Teixeira. A experiência de Villa-Lobos como pesquisador do folclore tornou a música disponível e ele foi uma figura muito importante nesse sentido. Sinto-me como a terceira geração influenciada por Villa-Lobos. Na geração anterior à minha, poucos foram os que tiveram a vertente acadêmica. Os que despontavam tiveram uma formação mais empírica, por iniciativa própria. Eu me considero fruto do trabalho de Villa-Lobos, de todo um investimento do Estado para formar pessoal com nível acadêmico. E o papel das universidades é habilitar pessoas.

3. Como professor você participa ativamente da formação da nova geração. Qual é o seu ponto de vista no que diz respeito à prática musical ou ensino de música nas escolas?

Não posso acrescentar muito porque sempre fui professor em ambiente universitário. A minha primeira experiência docente foi como professor na Faculdade Teológica de Brasília.

4. Por meio do Decreto 19.890/31 surgiu o mais abrangente projeto de ensino de música ocorrido no País, a proposta educacional de Villa-Lobos, que visou a implantação da disciplina Canto Orfeônico em todas as escolas brasileiras do ensino regular. Considerando sua experiência como aluno e como professor, você pode comentar sobre o projeto pedagógico de Villa-Lobos?

Acredito completamente na musicalização por meio do método de Villa-Lobos. É uma metodologia, que a meu ver, não foi desenvolvida com profundidade metodológica. Villa não teve a visão educacional em comparação com Kodaly e outros educadores, ele criou o método pelo seu produto e para desenvolvimento de sua política, usando os mesmos elementos de Kodaly com ênfase diferenciada, como o repertório da música pop folclórica.

5. O projeto de Villa-Lobos abrange um programa de capacitação docente e a produção de material didático específico. Como você vê a capacitação docente nos dias de hoje? Como você vê a formação de professores para ensinar música nos dias de hoje?

Acredito fazer parte da primeira geração de músicos e professores de música com formação acadêmica integral. O fato de ter sido o primeiro doutor em música nos anos 1990 mostra a dura realidade em termos acadêmicos. Mas acho que tudo isso foi uma consequência do envolvimento de Villa-Lobos com temas educacionais. Agora existe um movimento para melhorar o nível acadêmico dos profissionais de música que acredito ser fruto do movimento orfeônico.

6. Existem vários métodos de educação musical e muito material didático para ser utilizado nas aulas de música. Em sua formação você teve contato com o material produzido por Villa-Lobos para o canto orfeônico? Você já utilizou durante sua atividade docente?

Durante a minha formação tive contato com o material de Villa-Lobos, nos coros, e também realizando as pesquisas de doutorado. Os arranjos das músicas para coro são simples, porém muito efetivos para a formação musical individual.

7. Você nota alguma semelhança entre a pedagogia de Villa-Lobos e a de outros compositores e pedagogos que elaboraram métodos no século passado?

Villa-Lobos não teve visão educacional profunda, se comparado a outros educadores. O método Kodaly, por exemplo, tem uma seqüência, uma ordem metodológica. Em Villa-Lobos não encontro isso, como uma organização em termos de conteúdo. É um pouco variado, fruto da nossa cultura. Não podemos dizer que usamos dó fixo ou dó móvel. Bohumil é da filosofia do dó móvel. Se se pudesse “kodalyzar” o sistema brasileiro, seriam 5 a 10 anos de pesquisa. Seria um sonho pegar os objetos característicos. Mas só uma mobilização do governo pode mudar isso.

8. O uso do canto coletivo no projeto de Villa-Lobos tem objetivos que vão além da educação musical, como a formação de cidadania e elevação do nível cultural da população. Considerando sua experiência como regente e como professor de música, você acredita no uso do canto coletivo para a educação musical nos dias de hoje? Como você vê a prática coral como momento de aprendizagem?

Sim. Um exemplo é o Coro Sinfônico Comunitário da UnB. O coro influenciou a cidade, gerou transformação cultural, musicalização. Já passaram pelo coro mais de seis mil pessoas e já fizemos mais de quarenta grandes obras. Inclusive a tecnologia pode ser adaptada à educação musical. Eu quase consegui fazer um ensaio via internet.

9. Recentemente foi aprovada a Lei 11.769/08, que determina a volta do ensino de música obrigatório nas escolas a partir de 2011. Você teve aulas de música na escola regular? O que você pensa a respeito?

Na escola tive prática de coral, violão, fanfarra. Acredito que música na escola é um sonho no Brasil e a fixação do sonho parte da lei. O nascimento da lei é uma grande realização. Há uma série de problemas e um papel importante das universidades brasileiras, que é habilitar pessoas. O fato de que qualquer um possa dar aulas de música é um retrocesso. Na realidade é utópica, queremos viabilizar, mas é impossível de alcançar. As próximas gerações terão oportunidades mais palpáveis de fazer chegar a música a todos. Não temos pessoas mas vamos criar, é um ponto de partida, mas falta cultura em pessoas que ocupam postos chaves.

10. Você acredita que o projeto educativo de Villa-Lobos obteve êxito? Você acredita que é possível utilizar as experiências do passado e os ideais do canto orfeônico para melhorar a qualidade do ensino de música no Brasil?

Acredito que sim, e que se pode utilizar com uma visão diferenciada. Hoje não existe o patriotismo, já não vivemos numa ditadura. O projeto pode ser resgatado. Estamos perdendo cultura para a mídia, os produtos anticulturais fazem mais pelas crianças. As crianças não conhecem os hinos. Existe uma anticultura encabeçada pela mídia. Acredito que um coro pode influenciar culturalmente.

7.2.3. Entrevista a Orlando Leite

Local: Residência do entrevistado

Data: 26/08/10

Autorização e Entrevista: Orlando Leite teve acesso e aceitou esta transcrição, mas lamentavelmente faleceu antes de poder ver o resultado final deste trabalho e assinar a autorização para a reprodução da entrevista.

1. Comente sua trajetória de como músico.

Estudei violino no Conservatório Alberto Nepomuceno em Fortaleza e fui professor de canto orfeônico. Maria Medeiros era uma professora do Rio que foi dar um curso em Fortaleza. Eu fui escolhido entre quinze alunos para ir ao Rio fazer um curso emergencial de canto orfeônico que duraria dois anos. Fui o 1º aluno durante todo o curso, e como tive aulas com Villa-Lobos, queria ir para a Europa com ele. Trabalhei com musicalização e com coros no Ceará. Criei um coral, um madrigal de vinte e seis vozes para representar o Brasil no Chile.

2. Você foi aluno de Villa-Lobos. Como era o Conservatório de Canto Orfeônico? Comente as suas experiências e expectativas como docente formado pelo conservatório idealizado por Villa-Lobos.

Villa-Lobos era professor de didática do canto orfeônico, passava seis meses aqui e seis meses fora. Ele estava muito preocupado com a educação musical no Brasil. Havia colegas de várias partes do Brasil e muito entusiasmo. Fui orador e regente da turma de 1953. Depois estudei regência com Kollreuter e ganhei uma bolsa, fui para os EUA fazer um curso de verão. Nessa época havia doze orquestras no Brasil, e todos com formação autodidata. Nos anos 50 só havia quatro cursos superiores de educação musical. Descobri que o Brasil não precisava de regente, precisava de professor para formar músicos. Os músicos não podiam fazer o repertório sinfônico por falta de formação. Voltei dos EUA em 1966. Voltei disposto a trabalhar para a criação de cursos superiores de música no Brasil, em São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e Rio Grande do Sul. Recebi o convite para criar o curso de música na Universidade de Brasília. A questão da educação musical no Brasil começou muito tarde, eu trabalhei no Ministério da Educação para criar cursos superiores de música.

3. Qual é o seu ponto de vista no que diz respeito à prática musical ou ensino de música nas escolas?

Acho que o que se tem que fazer na escola é vivência musical, vivenciar as experiências através da música. Desenvolver a musicalidade para humanizar as pessoas, sensibilizar. O lugar certo para formar músicos é o conservatório, esse foi o desastre da música na escola.

4. Por meio do Decreto 19.890/31 surgiu o mais abrangente projeto de ensino de música ocorrido no País, a proposta educacional de Villa-Lobos, que visou a implantação da disciplina Canto Orfeônico em todas as escolas brasileiras do ensino regular. Considerando sua experiência como aluno e como professor, você pode comentar sobre o projeto pedagógico de Villa-Lobos?

A base do canto orfeônico era ler música e executar música, realizar música por meio da voz. Também tinha a mansolfa, usada para improvisar e que poderia ser usada novamente. Havia um entusiasmo na época, uma preocupação com a educação e pode-se dizer que havia musicalização.

5. O projeto de Villa-Lobos abrange um programa de capacitação docente e a produção de material didático específico. Você fez parte desse projeto. Como você vê a capacitação docente nos dias de hoje?

O que se espera dos professores não é só saber música, acho que tem que se formar o educador através da música. É importante saber música e educar através da audição porque assim todo professor saberia usar a linguagem musical. Se qualquer um puder dar aula de música é um perigo, desvaloriza a formação.

6. Existem vários métodos de educação musical e muito material didático para ser utilizado nas aulas de música. Você utilizou o método do compositor durante sua atividade docente?

Acho que o material de Villa-Lobos era mal utilizado. A linguagem musical não era vivenciada, era só usada, só falada. Ser músico era conhecer a teoria, saber valores, intervalos. Era mais fácil ensinar só a teoria. Se você não sabe música, não adianta saber a teoria. Viajei o Brasil para mudar a realidade, trabalhar para estimular a criação de coral nas escolas e provar que cada um tem seu instrumento natural usando a voz, solfejando.

7. Você nota alguma semelhança entre a pedagogia de Villa-Lobos e a de outros compositores e pedagogos que elaboraram métodos no século passado?

Sim, porque sua idéia era realizar música. Villa-Lobos usava o mansolfa. Guido D'Arezzo já havia pensado e Villa-Lobos colocou no seu sistema para a improvisação. Com o

manosolfa era possível fazer solfejo e improvisações a quatro vozes. Poderia ser usado novamente para fazer música. Eu era muito bom com o manosolfa, usava como se fosse um instrumento. No conservatório cheguei a ser chamado o rei do manosolfa.

8. O uso do canto coletivo no projeto de Villa-Lobos tem objetivos que vão além da educação musical, como a formação de cidadania e elevação do nível cultural da população. Considerando sua experiência como professor de música e regente, você acredita no uso do canto coletivo para a educação musical nos dias de hoje? Como você vê a prática coral como momento de aprendizagem?

Eu acredito que o coral é um momento de aprendizagem e acho é importante principalmente pra quem não sabe tocar um instrumento. Quando estava nos EUA vi como a experiência coral aproxima as pessoas. Éramos todos estrangeiros e cada um falava seu idioma, mas nos aproximávamos na hora da prática coral. Quando todos juntos começamos a cantar um coral de Bach comecei a olhar para os outros e enxergá-los como pessoas iguais.

9. Recentemente foi aprovada a Lei 11.769/08, que determina a volta do ensino de música obrigatório nas escolas a partir de 2011. O que você pensa a respeito?

A música é linguagem universal, deve ser ensinada como inglês, francês, mas é importante que quem for dar aula de música seja um professor capacitado. A música traz muitos benefícios e centenas de pessoas poderiam cantar. A música é equilibrada e isso se reflete no ser humano. Se tornando um membro melhor, uma pessoa serve de modelo para a sociedade. A música tem essa capacidade de enriquecer o ser humano.

10. Você acredita que o projeto educativo de Villa-Lobos obteve êxito? Você acredita que é possível utilizar as experiências do passado e os ideais do canto orfeônico para melhorar a qualidade do ensino de música no Brasil?

O projeto de Villa Lobos não deu certo por falta de gente capacitada para dar aula de música. Acho que todos devem ter noções de música. Aprender música é educar o sentido da audição, é um enriquecimento total da criatura. Em Fortaleza cheguei a formar um coral de três mil vozes, em um encontro de corais em Natal ganhamos oito dos dez prêmios disponíveis. A situação hoje está muito melhor, eu trabalhei muito para estimular a criação de coros nas escolas. Eu acho que é possível trazer de volta esse movimento.

7.2.4. Entrevista a Emílio De Cesar

Local: Residência do entrevistado

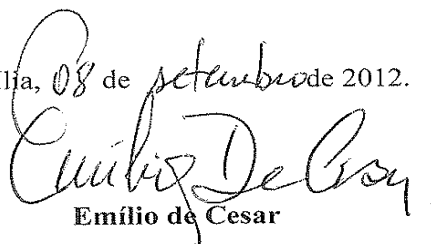
Data: 27/08/10

Autorização e Entrevista:

AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DE ENTREVISTA

Eu, Emílio de Cesar, confirmo que fui entrevistado, em minha residência, por Jaqueline dos Santos Martins no dia 27 de agosto de 2010. Aceito a transcrição apresentada e autorizo a reprodução e a publicação da entrevista em seu trabalho de investigação *El Orfeonismo Escolar en Brasil y su Impacto en la Construcción de Ciudadanía*¹.

Brasília, 08 de setembro de 2012.


Emílio de Cesar

¹ Yo, Emílio de Cesar, confirmo que fui entrevistado en mi residencia por Jaqueline dos Santos Martins en el día 27 de agosto de 2010. Acepto la transcripción presentada y autorizo la reproducción y la publicación de la entrevista en su trabajo de investigación “El Orfeonismo Escolar en Brasil y su Impacto en la Construcción de Ciudadanía”

1. Comente sua trajetória de como músico e a sua relação com o canto coletivo.

Fui professor de música nos anos 60 e 70 e em Brasília, na EMB, tive contato com o professor Levino de Alcântara. O maestro Levino esteve com Villa Lobos, trouxe toda a bagagem do canto orfeônico. Na sua época a música coral teve muita importância. A turma do “crescendo com música” da EMB desenvolvia os melhores alunos. Dos anos 60 aos 80 tive contato com músicos, de todas as partes. Meu tio, Eleazar de Carvalho também conheceu Villa-Lobos e aprendeu com ele. Ele tinha muito interesse pela juventude, pelo gosto pela música e pelas atividades musicais. Na minha formação tive Villa-Lobos como base, com Eleazar de Carvalho aprendi a técnica e Levino de Alcântara foi o meu maestro aqui em Brasília.

2. Qual é o seu ponto de vista no que diz respeito à prática musical ou ensino de música nas escolas?

A música é muito importante, é a base. Nos anos 60 eu ainda tive aula de música na escola. Nos anos 70 o Madrigal de Brasília ia para as escolas e juntava os alunos nos concertos de primavera. Fazia concertos para cerca de três mil alunos. O madrigal era a base e atuava junto com a turma da Escola de Música. Era uma forma de fomentar a música. A atividade musical nas escolas até os anos 70 foi resultado do projeto do Villa-Lobos. A lei quer criar mais escolas, mas a mesma escola tem que atender a mais gente, assim tiram as matérias como línguas, música. Eu comparo a música a letras, tirar o latim das escolas foi um erro. Hoje a informática é mais importante, tem o período integral, mas falta espaço físico. Nos EUA, todas as escolas tem orquestra, banda.

3. Por meio do Decreto 19.890/31 surgiu o mais abrangente projeto de ensino de música ocorrido no País, a proposta educacional de Villa-Lobos, que visou a implantação da disciplina Canto Orfeônico em todas as escolas brasileiras do ensino regular. Considerando sua experiência como regente e como professor, você pode comentar sobre o projeto pedagógico de Villa-Lobos?

Acho que é preciso entender o momento em que vivia Villa-Lobos. No início do século XX, Villa-Lobos estava preocupado em recopilar as obras folclóricas, era um nacionalista universal, um estudioso de Bach. Nesse momento também prevalecia a ideia de ocupar o oeste, ocupar os espaços brasileiros e Villa fez as excursões com o grupo de música. Quando Getúlio Vargas deu a oportunidade, foi o momento certo para o Villa-Lobos começar o trabalho de ensinar música nas escolas. Mesmo depois do período Vargas, Villa manteve o

grupo para educação musical. Em 1963 a música deixou de ser obrigatória e passa a ser opcional, ou seja, o professor de artes deveria conhecer de tudo. A ressalva é que nesse momento qualquer um poderia dar aula de música. A geração do Lula não teve música na escola. Acho que houve falhas no processo.

4. O projeto de Villa-Lobos abrange um programa de capacitação docente e a produção de material didático específico. Como você vê a capacitação docente nos dias de hoje?

Acho que hoje o professorado não tem compromisso, não está bem preparado. Se compararmos a situação de quem viveu os anos 40 e a situação atual existe um hiato enorme.

5. Existem vários métodos de educação musical e muito material didático para ser utilizado nas aulas de música. Você utilizou o método do compositor durante sua atividade docente?

Já utilizei muito o material didático do Villa Lobos. Nos anos 60 cheguei a dar aula de música, mas já era educação artística. Nessa época havia uma aversão à aula de música, mas não concordo com a aversão a Vargas vinculada a Villa-Lobos. Em 1970 cheguei a reger um coro com três mil alunos no estádio Caio Martins, em Niterói no Rio de Janeiro. Utilizei o conceito das concentrações orfeônicas de Villa-Lobos.

6. Você nota alguma semelhança entre a pedagogia de Villa-Lobos e a de outros compositores e pedagogos que elaboraram métodos no século passado?

Acho que Villa-Lobos entendeu a mistura do povo brasileiro e quis trazer todas as influências para a música. Lendas, música religiosa, o musical Magdalena é um exemplo. Outros pedagogos usaram métodos parecidos com o seu, como Kodaly, Bartok. Outros também inovaram, como Berstein que fez programas de TV, Shostakovich que fez jazz, Copland. Para mim foi Villa-Lobos um compositor cinematográfico, levava imagens para sua música.

7. O uso do canto coletivo no projeto de Villa-Lobos tem objetivos que vão além da educação musical, como a formação de cidadania e elevação do nível cultural da população. Considerando sua experiência como professor de música e regente, você acredita no uso do canto coletivo para a educação musical nos dias de hoje? Como você vê a prática coral como momento de aprendizagem?

A polifonia é importante para o desenvolvimento. Nos EUA, todas as escolas tem coral, orquestra, banda. Eles fizeram uma pesquisa e viram que nos estados em que não havia música houve uma queda na produção das indústrias e no comércio. Eles voltaram com a

música para modificar o controle mental. A música em conjunto desenvolve disciplina, respeito pelo trabalho em equipe. O projeto de Heliópolis em São Paulo é um exemplo. Depois do incêndio na favela, começou o trabalho da orquestra, o maestro levou artistas pra dar aula. A gente da favela mudando as perspectivas de vida. A música pode modificar a sociedade.

8. Recentemente foi aprovada a Lei 11.769/08, que determina a volta do ensino de música obrigatório nas escolas a partir de 2011. O que você pensa a respeito?

Acho que se o projeto começa agora, com leitura e vivência musical, daqui a 40 anos se poderá ver o reflexo da lei. Quem define o País hoje não teve música na escola, e música é só fazer. Até hoje os grandes ídolos da MPB são os músicos dos anos 60 e 70, ou seja, são da geração influenciada pelo movimento orfeônico. Hoje as pessoas já não cantam, são desafinadas por falta de vivência. As mães já não cantam para seus filhos.

9. Você acredita que o projeto educativo de Villa-Lobos obteve êxito? O que você considera como reflexo do movimento do canto orfeônico nas escolas?

Acredito que sim, o projeto de Villa-Lobos teve êxito. Acredito que o canto orfeônico influenciou a música popular. A bossa nova é um reflexo desse período em que havia música nas escolas. Tom Jobim foi da geração do canto orfeônico de Villa-Lobos. Caetano também é um reflexo desse período, toda a escola da Bahia teve influência do movimento do canto orfeônico e tudo se perdeu. A música popular feita após os anos 80 não teve essa influência, inclusive a de nível. Toda a geração posterior aos anos 60 não teve a influência da música nas escolas, por isso os ídolos da música continuam os mesmos.

10. Você acredita que é possível utilizar as experiências do passado e os ideais do canto orfeônico para melhorar a qualidade do ensino de música no Brasil?

Villa-Lobos foi um homem do povo e acho que se podemos dizer que hoje temos algo, veio dessa época. O coro é importante e deve-se incentivar para que esteja nas escolas, porque a música mesmo sem estar nas escolas está na vida, no cinema. A juventude ouve música por meio dos jogos eletrônicos. Deve haver uma reação no mundo musical para que se consiga uma educação mais aprimorada, isso vai se refletir no conceito de cidadania.

7.2.5. Entrevista a Roseane Cruzeiro

Local: Departamento de Música da UNB

Data: 28/08/10

Autorização e Entrevista:

AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DE ENTREVISTA

Eu, Roseane Cruzeiro, confirmo que fui entrevistada, em uma sala do Departamento de Música da UNB, por Jaqueline dos Santos Martins no dia 28 de agosto de 2010. Aceito a transcrição apresentada e autorizo a reprodução e a publicação da entrevista em seu trabalho de investigação *El Orfeonismo Escolar en Brasil y su Impacto en la Construcción de Ciudadanía*¹.

Brasília, 06 de Setembro de 2012.


Roseane Cruzeiro

¹ Yo, Roseane Cruzeiro, confirmo que fui entrevistada en un aula del Departamento de Música de la UNB por Jaqueline dos Santos Martins en el día 28 de agosto de 2010. Acepto la transcripción presentada y autorizo la reproducción y la publicación de la entrevista en su trabajo de investigación “El Orfeonismo Escolar en Brasil y su Impacto en la Construcción de Ciudadanía”

1. Comente sua trajetória como músico e sua atividade como professora de música.

Iniciei meus estudos musicais formais na Escola de Música de Brasília aos nove anos de idade. Aos dez anos, comecei a estudar oboé. Em 2003, ingressei na UnB e em 2008, concluí o curso de Educação Artística – Licenciatura, Habilitação em Música e Bacharelado em Oboé. Já participei como musicista convidada com a Orquestra Sinfônica de Goiânia, Orquestra Sinfônica de Santa Catarina, Orquestra Sinfônica da Universidade de Mato Grosso, Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional e Camerata Brasília. Em 2009, fui convocada para assumir o cargo de Professora de Educação Básica da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Hoje, atuo como professora de Música de Câmara no Centro de Educação Profissional Escola de Música de Brasília.

2. Você pode comentar sua atividade como professora de música na escola de ensino regular e na EMB? Quais as suas experiências e expectativas como professora nas duas diferentes escolas?

Atuei na Ceilândia em duas escolas. À tarde no Centro de Ensino Fundamental 25 (CEF 25), com turmas de 6^{as} e 8^{as} séries e à noite no Centro de Ensino Fundamental 18 (CEF 18), no ensino de jovens e adultos (EJA).

O trabalho durante a tarde era extremamente desgastante por conta da faixa etária dos alunos e por conta das condições estruturais da escola: telha eternite, que esquenta muito, e ainda mais à tarde, má ventilação das salas, trinta e cinco alunos por turma em média, podendo chegar a mais de quarenta, numa sala pequena e abafada, com umidade baixa. Fora as questões ambientais da estrutura física, a estrutura social era bem complicada. Os alunos conversavam muito, falavam alto, alguns xingavam, muitos não tinham uma estrutura familiar com pai e mãe, moravam com irmã, com vó, não conheciam o pai, iniciavam a sua vida sexual por volta dos 12 anos, tinham meninas grávidas com 13 anos, "aviõezinhos" (meninos que vendem drogas), enfim. Não era um caos total porque ainda tinham alunos que queriam aprender ao invés de beijar na boca, que tiravam boas notas, que eram esforçados. Eram bem poucos esses alunos. Tendo em vista toda essa situação, os alunos pareciam não ligar pra nada, não queriam nada, e mesmo dando matéria e revisão de conteúdos que cairiam em provas eles não faziam a atividade proposta. Aproveitei muito dos conteúdos que a outra professora de artes ministrava, que era voltado para artes visuais. História da Arte, períodos, arte no séc. XX. Por fim, eu explicava os períodos do sec. XX, impressionismo, expressionismo, pop-art, e pedia a eles para desenhar de acordo com o estilo, valendo ponto, é claro. Tudo tem que valer ponto!! Até o silêncio. A outra professora

era formada em artes cênicas. As artes visuais são mais fáceis de serem trabalhadas nesses ambientes por conta da dispersão dos alunos. A gente propõe um desenho eles fazem e pronto. Os trabalhos em grupo são bem difíceis, mas cheguei a fazer seminários e foi bem legal. Teve uma semana de inclusão e levei um sexteto, dois violinos, oboé, viola, violoncelo e contrabaixo. Eu toquei, foi legal. Foram sete minutos no máximo de música, eles não iriam ficar lá assistindo. Foi no meio da quadra de esportes da escola, 17h, eles estavam doidos pra ir embora...

À noite, no EJA, era maravilhoso. Os adultos têm vontade de aprender, exceto alguns adolescentes que caem pra estudar à noite, porque reprovam muito, ou trabalham, ou algo assim. Mas mesmo os adolescentes se comportam melhor à noite. Fiz um trabalho muito legal com os da noite. Expliquei pra eles os instrumentos, levei gravações na aula, toquei oboé pra eles, os levei pra assistir um concerto no Teatro Nacional. Dá pra fazer o que você programar. É muito diferente da tarde!!! É ótimo! A mesma apostila que montamos para tarde, levei para noite e surtiu outro resultado! E foi muito bom. Eles agradeceram a oportunidade de ir ao Teatro, muitos foram pela primeira vez e adoraram.

Na EMB, tem uma estrutura maravilhosa, tem ar-condicionado, tem salas espaçosas, tem muita coisa e também faltam coisas, mas o público é muito diferente. As pessoas que entram na EMB querem estudar música, ou pelo menos deveriam, e os alunos da tarde no CEF 25, por exemplo, muitos deles não querem estudar nada!... Eles querem ter um mp-x de última geração, o último I-fone disso, daquilo, querem namorar, querem funk... sei lá! Para o público do ensino regular diurno, tem que ter um fator motivacional espetacular para eles quererem alguma coisa. Na EMB, também tem muito aluno que entra porque o pai quer, porque tem que ocupar a tarde, porque isso ou aquilo, mas é diferente. Na EMB, cada um tem o seu instrumento, são poucos alunos por turma, são poucos diários, e poucas notas pra somar, é menos voz que tem que ser gasta. A EMB é o céu para todo professor.

O trabalho no EJA me deixou saudades, sinto vontade de fazer algo por eles ainda. À tarde, sinto pena, sinto remorso... não sei. Só não sinto vontade de voltar.

3. Por meio do Decreto 19.890/31 surgiu o mais abrangente projeto de ensino de música ocorrido no País, a proposta educacional de Villa-Lobos, que visou a implantação da disciplina Canto Orfeônico em todas as escolas brasileiras do ensino regular. Considerando sua experiência como aluna e como professora, você pode comentar sobre o projeto pedagógico de Villa-Lobos?

Era um projeto bom, com uma visão abrangente, que visava ensinar música nas escolas. Deu certo até um ponto, até entrar em cunhos políticos, e talvez não foi melhor aproveitado por falhas na capacitação dos docentes.

4. O projeto de Villa-Lobos abrange um programa de capacitação docente e a produção de material didático específico. Como você vê a capacitação docente nos dias de hoje? Como você vê a formação de professores para ensinar música nos dias de hoje?

Vejo que está crescendo bastante a produção de materiais pedagógicos para a capacitação de professores, materiais para a utilização em sala de aula, mas do meu ponto de vista, ainda é tudo muito utópico. Nenhuma aula durante o curso de licenciatura me preparou para dar aulas no CEF 25 de Ceilândia e muito menos para dar aula na Escola de Música. É tudo muito geral, até mesmo os professores da Universidade não tem condições de formar bons professores, são muitos alunos, a demanda é grande, os professores da Universidade não tem noção da realidade que é uma sala de aula de ensino regular do séc. XXI. Corre-se o risco de cair no mesmo problema de Villa-Lobos com o canto orfeônico: tem música nas escolas, mas como? Com que professores? Com qual preparação de professores? Os professores correm o risco de abandonarem o trabalho no ensino regular. Ensino de música em escola regular, para formação global do indivíduo, tem que ser ensinada desde a faculdade, com os moldes para se enfrentar a realidade, e não teorias que são do sec. XIX que funcionaram em escolas européias ou americanas e deram certo. A nossa realidade é outra, o avanço tecnológico é gritante! Não há como ensinar música de forma teórica e desvinculada de uma prática, uma vivência musical. É um desafio muito grande, que deve ser enfrentado tendo por base a nossa realidade brasileira, a nossa música, a nossa vivência musical e as nossas dificuldades.

5. Em sua atividade como professora você participa ativamente da formação da nova geração. Qual é o seu ponto de vista no que diz respeito à prática musical ou ensino de música nas escolas?

As escolas regulares precisam se preparar estruturalmente para ter música no ensino regular. Precisa de um auditório, de instrumentos, de microfone, entre outros. Não dá para dar aula de música do lado da sala onde se aprende português. Música tem que ter som, e precisa de um tratamento acústico para conviver com as outras disciplinas. A prática musical nas escolas pode mudar uma nação, pode fazer milagres, porque a arte é um meio de transformação do ser humano, é um meio de mudar o pensamento de um grupo social fazendo com que esse grupo desenvolva um sentido de unidade por um bem maior e melhor

para todos. Tinha que ser como as orquestras na Venezuela, mudaram muitas vidas por meio da música.

6. Existem vários métodos de educação musical e muito material didático para ser utilizado nas aulas de música. Em sua formação você teve contato com o material produzido por Villa-Lobos para o canto orfeônico? Você já utilizou durante sua atividade docente?

Não.

7. Atualmente a pedagogia musical incentiva a participação ativa dos estudantes no processo de aprendizagem musical. Você nota alguma semelhança entre a pedagogia de Villa-Lobos e a de outros compositores e pedagogos que elaboraram métodos no século passado? Como você vê a prática coral como momento de aprendizagem?

Não vejo semelhança com nenhum outro, talvez porque não tenha estudado a fundo alguma relação de Villa-Lobos com outros compositores e pedagogos. A prática coral é maravilhosa, pois não precisa de instrumentos externos, pois todos têm a voz, e o corpo no caso de percussão corporal. O momento de aprendizagem coral é muito valoroso, pois tem a participação coletiva e aprendizagem coletiva na aula, tem o momento social de cantar, de conversar, de tirar dúvidas com o corista do lado.

8. O uso do canto coletivo no projeto de Villa-Lobos tem objetivos que vão além da educação musical, como a formação de cidadania e elevação do nível cultural da população. Considerando sua experiência como músico e professora de música, você acredita no uso do canto coletivo para a educação musical nos dias de hoje?

Sim. Mas é necessário repensar as músicas. Hoje em dia tudo é muito hip-hop, funk. Tem que repensar o repertório, ou ensinar os alunos a respeitar os estilos musicais, ou ambos. Tem de ter paciência, perseverança e força.

9. Recentemente foi aprovada a Lei 11.769/08, que determina a volta do ensino de música obrigatório nas escolas a partir de 2011. Você teve aulas de música na escola regular? O que você pensa a respeito?

Na escola onde estudei de 1ª a 4ª série, tive algumas práticas com pequenos conjuntos corais, e pequenos teatros. Mas eram sempre grupos pequenos, e o bom do canto orfeônico é o de ser para muitos alunos.

10. Você acredita que o projeto educativo de Villa-Lobos obteve êxito? Você acredita que é possível utilizar as experiências do passado e os ideais do canto orfeônico para melhorar a qualidade do ensino de música no Brasil?

Sim. Creio que o projeto educativo de Villa-Lobos obteve êxito e que poderia ser incrementado e adaptado às necessidades atuais da educação musical no século XXI, sendo essencial o investimento e interesse por parte das políticas públicas brasileiras.