



EDUCAÇÃO MUSICAL: CONTRAPONTO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA MUSICAL EDUCATION: HISTORICAL COUNTERPOINTS

Ednardo Monteiro Gonzaga do Monti¹

RESUMO: O presente artigo apresenta uma perspectiva histórica da educação musical nas escolas de ensino regular no Brasil. São destacados três momentos: as práticas musicais da educação jesuítica no período colonial, o canto orfeônico na Era Vargas e a música como uma das linguagens na disciplina Educação Artística. Nessa perspectiva, procura-se analisar os momentos favoráveis e desfavoráveis à educação musical no contexto político da educação brasileira. Quanto aos aspectos metodológicos, o estudo é uma revisão bibliográfica que segue articulada com as idéias de Ivor Godson sobre a história das disciplinas. Como resultado, concluiu-se que a educação musical no ensino formal é um desafio interinstitucional, pois sua execução eficaz parece possível a partir da ação conjunta do Estado e Escola, ou seja, de profissionais da área, pesquisadores, professores e entidades que congreguem esses agentes.

PALAVRAS-CHAVE: História das disciplinas; Música; Educação Básica; Currículo.

ABSTRACT: The present article presents a historical perspective of the musical education in schools of regular formal education in Brazil. Three moments are studied: the musical practices of the jesuitic education in the colonial period, the orpheonic singing in the Vargas Era and the music as one of the languages in the discipline of Artistic Education. In this perspective, it is desired to analyze the favourable and unfavourable moments to the musical education in the political context of Brazilian education. Regarding the methodological aspects, the study is a bibliographical revision that keeps articulated with the ideas of Ivor Godson on the history of the disciplines. As result, it was concluded that the effective execution of the musical education in formal education is an inter-institutional challenge, and therefore it seems possible from the joint action of the State and School, that is, of professionals of the area, researchers, professors, teachers and entities that congregate these agents.

KEYWORDS: History of the disciplines; Music; Basic education; Curriculum.

[...]Como linguagem, a música tem sua história. E esta mostra que a maneira de construir música varia de comunidade para comunidade, de época para época e, às vezes, de indivíduo para indivíduo.

¹ Doutorando em Educação (ProPEd/UERJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, E-mail: ednardomonti@gmail.com



Cadapovo, cada momento da História tem o seu próprio sistema de organização musical.

Jota de Moraes.²

Introdução

A potencialidade da música no processo de desenvolvimento, aprendizagem intelectual e social é muito aceita e, mais do que isso, reconhecida cientificamente. Juntamente com Willens é possível pensar que:

A educação, bem compreendida, não é apenas uma preparação para a vida; ela própria é uma manifestação permanente e harmoniosa da vida. Assim deveria ser com todos os estudos artísticos e, particularmente, com a educação musical, que recorre à maioria das principais faculdades do ser humano (Edgar Willems, 1970, p18).

Entretanto, no contexto do currículo e da história da educação brasileira a música já ganhou e perdeu espaço por diferentes questões políticas e ideológicas. Como afirma Goodson (1995), o surgimento de cada disciplina no currículo tem características próprias, uma história particular que não segue os mesmos padrões do nascimento de outras. A maneira como se firmam está em constante adaptação e variação, pois é fruto da relação de variados grupos, associados por interesses e tradições comuns.

Para Goodson (1995), as matérias (disciplinas) escolares passam por uma seqüência de estágios. Elas partem de um momento de marginalidade com um status inferior no currículo, passam para um estágio utilitário e finalmente alcançam uma definição como disciplina, que se configuraria a partir de um conjunto exato e rigoroso de conhecimentos.

² MORAES, J.Jota. **O Que é Música**. São Paulo: **Editora Brasiliense**, 1991. p.69.



Ivor Goodson ainda expressa a seguinte idéia: “a aplicação explicitamente instrumental de conjuntos de conhecimentos diminui em relação inversa à seriedade e ao êxito das tentativas dos profissionais de melhorar as suas condições materiais.” (Goodson, 1995, p. 131)

Em outras palavras, o profissional traça um caminho de criação, recriação e valorização da disciplina, para tanto perpassa por conflitos e lutas por financiamentos, recursos, prestígio, lideranças e interesses políticos. Como argumenta Goodson, há um sistema pré-concebido para assegurar padrões de estabilidade e para dissimular as relações de poder que sustentam o conjunto de ações curriculares.

Na realidade, a conquista, bem como, a manutenção da presença de uma disciplina no currículo trata-se de um “jogo de interesses”. Segundo Nóvoa é um jogo “entre as forças pró-estabilidade e pró-mudança que consagra padrões e modelos que autorizam novas”.

Várias surpresas são possíveis, quando se olha com interesse e seriedade um assunto tão banalizado como o ensino da música. Nessa perspectiva, hoje umas das questões que se coloca é a forma não especializada como foram estabelecidas as diferentes linguagens artísticas no contexto polivalente da disciplina Educação Artística.

Essa superficialidade foi, todavia, estabelecida ao longo do tempo e do desenvolvimento do sistema educacional brasileiro. Assim, faz-se relevante conhecer o passado do ensino de música nas escolas regulares e a situação em que este se encontra atualmente, no intuito de fornecer subsídios para a reflexão e o debate acerca de novas propostas da educação musical na Educação Básica, já que, a partir da música, podem-se desenvolver as habilidades artísticas de todos os que têm acesso a essa linguagem na escola, disseminando-as para a comunidade. (FUCCI AMATO, 2006)

O presente estudo justifica-se considerando o momento de uma suposta retomada do ensino da música como componente curricular. Pois houve a aprovação unânime da Lei 11.796/2008 que dispõe sobre a obrigatoriedade da música na Educação Básica como conteúdo e que altera a lei nº. 9.394, de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).



O ensino da música encontra-se esquecido em muitas instituições de ensino em nosso país. Como afirmam os educadores musicais brasileiros Beaumont e Rosa:

a utilização da Música sem finalidades educativas, em momentos ou circunstâncias do cotidiano escolar, não são restritas ao espaço da sala de aula, por exemplo: cantar na fila que se forma depois do recreio no retorno para a classe, cantar para chamar a atenção dos alunos, cantar em formaturas ou nas festividades das datas comemorativas do calendário escolar, cantar para o apoio na aprendizagem de conteúdos de outras disciplinas. Além dessas ocasiões, ocorre, de maneira esporádica, práticas que objetivam a aprendizagem da Música com finalidades educativo-musicais, ou seja, para a aquisição de conhecimentos musicais e com a utilização de procedimentos específicos da área, por exemplo: canções [exercícios ou jogos] para a aprendizagem de conceitos musicais como pulsação e apoio. (BEAUMONT, ROSA, 2004, p.794)

Nessa direção, é possível pensar que a educação brasileira vive um momento de transição no currículo em relação à música por conta das mudanças supracitadas na Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional. Quanto às diferentes linguagens artísticas, na disciplina Educação Artística, destaca-se a importância de manter-se e fortalecer licenciaturas específicas nas chamadas modalidades artísticas: música, danças, artes visuais e teatro; parece que também é chegado o momento de abolir a figura do Educador Artístico - aquele responsável pela impossível missão polivalente, a de ensinar todas as Artes como previa a Lei 5692/71 que instituiu a Educação Artística.

Na história da educação brasileira percebem-se as articulações e as conquistas da música, quando associada aos ideais políticos-ideológicos, e outros momentos de grande escassez de recursos e incentivos do Estado. Nessa direção, há no estudo ora proposto uma revisão bibliográfica articulada com uma pesquisa documental, onde são constatados os acordos e as negociações entre o Estado e educadores em três momentos do ensino da música no Brasil: a educação jesuítica no período colonial; o canto orfeônico na Era Vargas; e a música como uma das linguagens na disciplina Educação Artística.



Dos jesuítas ao século XIX

Em 1549, a educação jesuítica liderada pelo Padre Manuel da Nóbrega tinha como objetivo a conversão dos mamelucos, dos órfãos e dos indígenas ao cristianismo. Com a finalidade de despertar o interesse e motivar os alunos a estudar, os missionários educadores ofereciam, no currículo, o canto em grupo, com características educacionais bem parecidas com os da proposta orfeônica, apenas com diferentes finalidades e proporções. A semelhança pode ser verificada no texto escrito por Almeida (1942, p.285),

A música que os Jesuítas trouxeram era simples e singela, as linhas puras do cantochão, cujos acentos comoviam os indígenas. [...] Havia uma influência indefinível e instintiva que atuava sobre a sensibilidade grosseira dos índios, naqueles cantos e naqueles hinos que lhes pareciam vozes celestiais, alguma coisa de extático e sobrenatural.

Os jesuítas trabalhavam por uma formação integral do aluno, não concebendo a educação como uma simples transmissão de conhecimentos. Acreditavam que a educação deveria desenvolver aptidões e habilidades que capacitassem o homem para a vida do homem “branco”. Para tanto, o trabalho educacional era permeado pelo canto, tendo grande importância pedagógica para a missão educacional da organização, apesar do desafeto por esta arte, conforme transparece na citação de Holler (2005, p.1131):

No Brasil os padres logo perceberam na música um meio eficaz de sedução e convencimento dos indígenas, e embora a Companhia de Jesus tivesse surgido em meio ao espírito austero da Contra-Reforma, e seus regulamentos fossem pouco afetos à prática musical, referências à música em cerimônias religiosas e eventos profanos, realizada sobretudo por indígenas, são encontradas em relatos desde pouco tempo depois da chegada dos jesuítas no Brasil até sua expulsão em 1759.



Acreditava-se que estes processos eram tanto facilitadores do sincretismo cultural como instrumento para adaptar os índios ao mundo “civilizado” europeu e cristão. Em suma, construíam representações sociais para “domesticação” das tribos. Isto ocorria porque era impactante nos índios o fascínio que a música gerava. Existem documentos da Companhia, datados pelos cronistas do séc. XVI, que se referem às habilidades musicais desenvolvidas nos “selvagens”. Como pode ser observado numa carta escrita pelo próprio Padre Manuel da Nóbrega ao Padre Simão Rodrigues, em 1552, no seguinte trecho: "Os mininos desta casa acostumavão cantar pelo mesmo toom dos Indios, e com seus instrmentos, cantigas na lingua em louvor de N. Senhor, com que se muyto athraião os corações dos Indios." (MNC, 1552 *apud* Holler 2006, p.77)

Depois de mais de 200 anos de atuação dos Jesuítas na educação brasileira, as reformas implantadas pelo Marquês de Pombal, primeiro-ministro de Portugal de 1750 a 1777, expulsou-os do Brasil, em 1759. Os padres da companhia de Jesus, em um instante, tiveram praticamente todos os colégios fechados e os bens confiscados.

A educação escolar no modelo da reforma pombalina deu pouco enfoque ao ensino da música. Nesse período a música era considerada um conhecimento específico, ministrado em conservatórios, em escolas confessionais especializadas e, em maior parte, em aulas particulares ministradas nos lares. Nesta realidade, os músicos organizavam-se nas denominadas ‘irmandades’, já que não era grande o número de padres-músicos. As irmandades assumiram a responsabilidade de difusão da música durante a segunda metade do século XVIII. Somente depois da vinda da família real portuguesa para o Brasil a música vai retomar um lugar significativo na educação escolar, contando com o apoio de D. João VI.

Segundo Almeida (1942, p. 285), a entrada um pouco mais efetiva da música no currículo só foi possível porque depois da chegada da família real esta arte ganhou um novo e especial enfoque, principalmente pela reorganização da Capela Real pelo padre José Maurício Nunes Garcia, procedimento que estimulou a vida artística e musical da província. Destaca-se



também a significativa vinda de Lisboa do organista José do Rosário. Entretanto, a música para os grandes públicos ficava limitada às igrejas, até que, em 1813, se iniciou a construção do Teatro São João, já que o antigo Teatro de Manuel Luiz não estava à altura da corte portuguesa.

Depois do movimento musical provocado pela chegada de D. João VI, projetou-se larga sombra sobre a música brasileira. Nestes anos, somente uma grande figura do cenário musical da época zelou pela conservação e aprimoramento do ensino da música em instituições fora da esfera eclesiástica e do ensino doméstico, Francisco Manuel da Silva, compositor do Hino Nacional e fundador do Conservatório Imperial de Música no Rio de Janeiro (1841). O Conservatório Imperial tornou-se um padrão para todas as instituições do gênero no país, como relata Almeida (1942, p. 86). Hoje, Escola de Música da UFRJ, conhecida como Escola Nacional de Música, pode ser entendida como a continuidade do Conservatório Imperial.

Vasconcelos (2004, p.60) constatou em sua pesquisa sobre a educação realizada nas casas dos membros da elite brasileira no séc. XIX que: “Os professores particulares de música, piano e canto, eram recorrentes nos anúncios de oferta para educação nas Casas em 1869, demonstrando serem essas habilidades muito apreciadas na sociedade Oitocentista”.

Neste sentido, segue Vasconcelos (2004, *idem*), na Corte, ou seja, no Rio de Janeiro, existiam instituições públicas e particulares onde, além dos lares, ocorriam os “exercícios de canto e prática vocal” no ensino escolar. A pesquisadora toma como referência estabelecimentos oficiais em 1886, entre outros, o Colégio Pedro II, com 620 alunos, colégio bem conceituado na cidade, no qual se estudava música numa disciplina denominada Música Vocal ministrada no decorrer de sete anos. Porém, como a própria autora menciona, no Rio de Janeiro havia uma população de 1.200.000 habitantes, aproximadamente, apenas um pouco mais que 2% de alunos freqüentavam os estabelecimentos escolares. Neste ano, a escola pública de música, o Conservatório Imperial de Música, contava com 148 alunos.



O currículo das escolas públicas do Município Neutro³, segundo o publicado no jornal *A instrução pública*, em 1887, continha Noções de Música e Exercícios de Canto.

Até a década de 1910, essa linguagem artística esteve nas instituições públicas de ensino como atividade de recreação e preenchimento dos intervalos das demais disciplinas curriculares, ou quando tinha o enfoque na música como linguagem, os métodos utilizados eram os mesmos adotados nos conservatórios. A prática era baseada em manuais didáticos chamados de “Artes da Música”, ou “Artinhas”, como eram comumente conhecidos. Esses métodos possuem conteúdos predominantemente teóricos e direcionados à formação profissional do músico, em consonância com os objetivos do ensino musical nos conservatórios.

Provavelmente fazendo uma comparação com o ensino da música das escolas públicas européias que utilizavam a metodologia orfeônica, Veríssimo de Souza (1910, p. 37) criticou a “Educação Musical Brasileira” desse período, que não era compatível com as propostas educacionais:

Sou pelo ensino da música em as escolas primárias, não pelo ensino completo da arte, e menos ainda pelos péssimos compêndios que conheço, em que já na 2ª lição se ensinam os modos maior e menor, quando um aprendiz nem faz idéia do que é um fá sustenido [ou então] ensinada de modo recreativo nos intervalos de outras lições, não só é de mui fácil aprendizagem como também é atraente. [...] Os cânticos, principalmente marciais, devem ser usados freqüentemente, como exercícios estéticos e como incitamento ao civismo.

O Canto Orfeônico

Como aprimoramentos da educação musical no Brasil surgiram as primeiras atividades denominadas explicitamente orfeônicas nas escolas públicas do estado de São Paulo. Nesse

³ Cf. projeto de Lei, constante do jornal *A instrução Pública*. Folha Hebdomadária. Rio de Janeiro, 1887, ano I, p. 35. (apud Vasconcelos, 2004, p. 237)



período são encontrados os primeiros relatos sobre a utilização do orfeão no Brasil. Como afirma Goldemberg (1995, p.106) o movimento orfeônico surgiu com tal nomenclatura desde o início do século XX, na educação brasileira, mais precisamente no ano de 1910.

Como assinala Lemos (1993, p.2), no território brasileiro, os primeiros vestígios sobre o uso do orfeão indicam que o músico Carlos Alberto Gomes Cardim, professor diretor do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, em 1910, utilizou essa modalidade de ensino musical numa escola pública de SP. Não só Gomes Cardim, mas outros músicos participaram ativamente da implantação dos orfeões no estado paulista. O nome de João Gomes Junior, autor do hino patriótico "São Paulo de Piratininga", não pode ser esquecido. Este educador musical da escola normal de São Paulo, juntamente com Cardim, construiu um método para o ensino de música na escola.

Como constata Lemos (2005, p.2), “mesmo que o ensino de Canto Orfeônico não tenha se expandido nas escolas brasileiras nas décadas de 1910 e 1920, o ensino de Música nessa modalidade esteve presente nas três primeiras décadas do século XX.”.

Depois de 1920, o governo de São Paulo posicionou-se firmemente a favor do ensino de música, na modalidade orfeônica, nas escolas das redes públicas com grande enfoque nas escolas primárias e normais. Porém, no ensino secundário, a música não estava presente na grade curricular. Apenas nos primeiros anos da década de 30 ela foi incluída nesse segmento.

No final da segunda década do século XX o movimento orfeônico se tornou mais visível com Villa-Lobos em São Paulo e o projeto espalhou-se por todo o país. A instalação do canto orfeônico tomou grande força com o apoio do Maestro que fez, propositalmente, uma aproximação com o movimento dos orfeões paulistanos.

Villa-lobos foi bem sucedido em seu empreendimento nas concentrações orfeônicas paulistanas, em 1930. Tal fato impulsionou o Maestro a fazer um memorial do evento para entregar ao Presidente da República. Assim, o Villa-lobos tornou-se bem próximo de Getúlio Vargas. O projeto foi tão bem aceito, que em 18 de abril de 1931, o chefe da nação assinou o decreto N° 19.890 que tornou obrigatório o Canto Orfeônico como disciplina em todas as



escolas do Distrito Federal. As medidas foram além das leis como descreve Chernavsky (2003, p.3)

Villa-Lobos foi convidado pelo então secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Anísio Teixeira, para organizar e dirigir a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA). Sua missão: ensinar a população a ouvir a moderna música brasileira. Uma das primeiras iniciativas tomadas pelo músico foi introduzir o canto orfeônico em todas as escolas públicas e particulares, de primeiro e segundo grau, do Distrito Federal. A experiência logo começou a ganhar força em São Paulo e ser reproduzida em novos estados, chamando a atenção de Getúlio, que havia assumido a Presidência da República pela primeira vez em 1930. Quando convidado pelo ministro da Educação de Getúlio, Gustavo Capanema, para integrar a Pasta, Villa-Lobos estendeu a sua experiência para o restante do País.

O trabalho do Maestro junto ao Governo Brasileiro levou o Canto Orfeônico a tornar-se oficialmente uma disciplina obrigatória também no ensino secundário, onde antes não havia tal prática. Nesse período, o renomado músico brasileiro apresentou as diretrizes do ensino do canto orfeônico nas escolas públicas e privadas, além de mais tarde criar o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico para formação de professores especializados.

Outro fator importante no contexto histórico destaca-se. Os princípios da Escola Nova que se tornaram influentes em âmbito nacional a partir da criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública e do Conselho Nacional de Educação. Essas medidas foram tomadas em função da maior popularização da educação pública, dentro de uma política centralizadora e nacionalista com os primeiros traços populistas. Surgiram então no Brasil os movimentos de mobilização de massa, ou seja, um contexto propício para Villa-Lobos desenvolver o seu projeto orfeônico.

As concentrações orfeônicas no Distrito Federal começaram antes mesmo de completar um semestre do ensino desta modalidade de canto nas escolas do Rio de Janeiro. A primeira demonstração carioca uniu 18.000 vozes de alunos das escolas primárias, técnico-secundárias, do Instituto de Educação e o Orfeão de Professores do Distrito Federal. Esta apresentação no



Distrito Federal foi a primeira de muitas. A partir desse momento, a prática das concentrações tornou-se freqüente, passando a fazer parte dos ritos das festividades cívicas como o Dia da Independência, o Dia da Bandeira, ou em outras datas significativas do calendário, como o Dia da Árvore, Dia da Música, Dia do Trabalho, etc.

Nos jornais da época encontram-se alguns relatos que demonstram o gigantismo das concentrações orfeônicas.

No jornal **O Globo**, em 1933:

A grandiosidade de uma festa de educação cívica, de arte e fé. No campo do Fluminense vibrou a alma nacional em expressões inéditas. Além da regência tríplice (a mais suave e doce regência da História do Brasil) dos maestros Francisco Braga, Joanídia Sodré e Chiafiteli, as mãos dominadoras e os olhos hipnóticos de Villa-Lobos, o grande educador brasileiro. Não se pode deixar de ver realçados o brilho e a galhardia com que se incorporaram a essa festa de ritmo as bandas musicais do exército, polícia, bombeiros e batalhão naval. Estiveram presentes o Sr. e Sra. Getúlio Vargas, cardeal D. Sebastião Leme, professor Anísio Teixeira, Ministro da Marinha, secretários dos ministérios. Dr. Amaral Peixoto, representando o interventor Pedro Ernesto, e figuras de grande representação social.⁴

Na primeira página do jornal **A Noite**, de 7 de setembro de 1939:

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 chagado do presidente da República, as aclamações estrugiram aos últimos acordes do Hino Nacional.⁵

⁴ O GLOBO. Rio de Janeiro, 27 de novembro de 1933.p.3 (edição da manhã)

⁵ A NOITE, Rio de Janeiro, quinta-feira, 7 de Setembro de 1939 – ano XXIX – N. 9.906 (1ª página)



Com o apoio do então Presidente da República, Getúlio Vargas, concentrações orfeônicas grandiosas foram organizadas. As maiores manifestações chegaram a congregar mais de 40 mil vozes infanto-juvenis escolares e mil instrumentistas das bandas de música. Villa-Lobos posicionava-se no alto em uma plataforma de 15 metros. Este era o melhor local encontrado pelo Maestro para conduzir a multidão.

Segundo Contier (1998, p.67)

Com o advento do Estado Novo, as concentrações orfeônicas tornaram-se mais freqüentes e cada vez mais bem planejadas. A solenidade *Hora da Independência*, promovida para a comemoração do dia 7 de setembro de 1940, ilustra a fase do apogeu desse tipo de manifestação. O projeto previa o comparecimento de 40.000 escolares e de 1.000 músicos da banda, no estádio de futebol do Vasco da Gama.

Conforme nos relata Chernäavsky (2003, p.105), nas concentrações orfeônicas havia um repertório abrangente passando pelo Hino Nacional, assim como os demais hinos cívicos, obras do cenário musical universal, composições sacras e canções com inspirações folclóricas compostas por Villa-Lobos e outros músicos.

Getúlio Vargas era freqüentador assíduo das grandes concentrações, mas não faltava especialmente à “Hora do Brasil”, fato que se repetiu por muitos anos no dia 7 de setembro, sempre às 16 horas, tornando-se uma tradição. O momento máximo do evento era o pronunciamento de Getúlio Vargas, chefe da nação. No programa sempre vinha “ORAÇÃO DO EXMO. PRESIDENTE DA REPÚBLICA À NAÇÃO BRASILEIRA” como um tópico que anunciava com letras maiúsculas o discurso do presidente.

As concentrações orfeônicas eram verdadeiros concertos em estádios de futebol, praças públicas, pátios dos palácios ou escolas. Para Villa-Lobos era uma oportunidade de aproximar o povo brasileiro das diferentes classes sociais à música e, por isso, investia intensamente na propaganda. Segundo Contier (1988, p. 214), o Maestro juntava forças com o Ministério da Educação e Saúde para confeccionar diversos materiais para conclamar a nação.



Como apresenta Chernavsk (2003), o custo final do evento era elevado, entretanto o governo apoiava o projeto. Em 1936, Villa-Lobos fez uma solicitação financeira expressiva para a realização do evento, 127:000\$000 (cento e vinte e sete contos réis), um investimento considerável para o governo. Nesse contexto, o Maestro preparou um orçamento bem estruturado e direcionado. Com o passar dos anos, a relevância das concentrações juntamente com custos cresceram significativamente. Em 1940, foram gastos aproximadamente 800:000\$00 (oitocentos contos de réis). O fato de não necessitar apresentar um orçamento com discriminações detalhamentos reafirma o “prestígio” de Villa-Lobos no governo..

O gigantismo demandava uma administração eficiente para evitar transtornos ou acidentes nos percursos dos alunos, professores, músicos e autoridades envolvidas. No folheto da Hora do Brasil de 1940 encontram-se todas as coordenadas e as atribuições para os diferentes departamentos e institutos do governo que participavam, de alguma forma, na infraestrutura da concentração. Este documento gerado pela Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) era praticamente completo, contendo um cronograma detalhado dos ensaios, deslocamentos e instruções gerais para a solenidade.

Segundo Fonterrada (1991), a organização do canto coletivo na rede oficial de ensino, nos moldes relatados, possibilitou um maior contato da música com a população brasileira por algumas gerações, em um processo democrático e de valorização cultural. Todavia, após a morte de Villa-Lobos em 1959, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4024/61), o Estado instituiu a disciplina Educação Musical, em substituição ao canto orfeônico (por meio do Parecer nº 383/62 homologado pela Portaria Ministerial nº 288/62), mas as metodologias orfeônicas praticadas por décadas ainda estavam muito presentes no contexto da nova disciplina.

O canto orfeônico, mesmo com a denominação Educação Musical, foi ministrado nas instituições públicas e privadas de ensino até o final da década de 60, seu desaparecimento na educação brasileira foi um processo paulatino. O marco oficial do término desse projeto foi a promulgação da Lei 5.692/1971. A LDB de 1971 instituiu a obrigatoriedade do ensino das diferentes artes numa disciplina polivalente denominada Educação Artística.



A música na disciplina Educação Artística

Na elaboração da lei 5692/71 (reforma do ensino de primeiro e segundo graus) constatam-se algumas influências, como a forte relação da educação com o mercado de trabalho, a racionalização do sistema educacional, a formação profissional no ensino médio, então 2º grau, e a reciclagem para atender à flexibilidade da mão-de-obra. (FUCCI AMATO, 2006)

A polivalência no ensino das artes é a proposta da disciplina Educação Artística. E, refere-se ao professor como um educador artístico. Em outras palavras, um docente para dar conta de ensinar: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança.

Houve também, nesse mesmo período, o ingresso de profissionais na educação habilitados pelos cursos de Licenciatura Curta em Música. Habilitação criada também pela Lei Nº 5.692/71 (artigo 30) como formação mínima para o exercício do magistério no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries.

Como destaca Shafer (1991, p. 303),

sendo a música uma disciplina complexa, que abrange teoria e prática de execução, deve ser ensinada por pessoas qualificadas para isso. Sem concessões. Não permitiríamos que alguém que tivesse freqüentado um curso de verão em Física ensinasse a matéria em nossas escolas. Por que haveríamos de tolerar essa situação com respeito à Música? Por acaso ela está menos vinculada a atos complexos de discernimento? Não.

Com a formação superior precária do educador musical nos chamados cursos de "Licenciatura Curta", muito comum na década de 1970, e o direcionamento tecnicista da educação no período da Ditadura Militar, percebe-se a predominância do ensino das Artes



Visuais, com foco acentuado no desenho industrial, e o afastamento paulatino das outras linguagens artísticas como o Teatro, a Dança e a Música, do currículo.

Nesse período,

A educação musical tornou-se, então, privilégio de uns poucos, pois a maioria das escolas brasileiras aboliu o ensino de música dos currículos escolares devido a fatores como a não obrigatoriedade da aula de música na grade curricular e a falta de profissionais da área. (Mateiro, 2000, p.2)

Atualmente os educadores musicais lutam por um lugar exclusivo para a música no ensino regular. Hoje, depois de muitas tentativas estuda-se há uma retomada da música como disciplina. Inicialmente houve o projeto de lei No. 330, de 2006, que dispunha sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica para alterar a lei no. 9.394, de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O projeto foi votado em 4 de dezembro de 2007, no Senado, em decisão terminativa. Durante a abertura da reunião, 80 músicos - representantes de entidades musicais de seis estados - cantaram na sala da Comissão.

O projeto de lei, de autoria da senadora Roseana Sarney, vinha sendo discutido no Senado desde o início de 2006 e foi proposto pelo Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música, sediado no Rio de Janeiro, com apoio de mais de cem entidades ligadas à música e à educação musical no País.

As perspectivas foram muito boas em relação à aprovação do projeto de lei, haja vista, que na época houve o apoio de senadores como Cristóvam Buarque e Álvaro Dias. Assim como a própria Comissão de Educação do Senado que, aprovado o projeto por unanimidade, ofereceu um café da manhã para os representantes de entidades ligadas à música e para a imprensa no dia da votação.

Na tramitação na Câmara dos Deputados o projeto foi aprovado em última instância. O Projeto de Lei, o qual modifica o texto da LDB 9394/96, chegou numa etapa importante e derradeira, enfim, foi sancionado pelo Presidente da República em exercício, José Alencar, e publicado no Diário Oficial da União no dia 18 de agosto de 2008.



Desde então, foi dado às escolas três anos para implantação da nova legislação. Tempo em que as instituições de ensino precisarão encontrar espaço na grade de horário, adquirir instrumentos e contratar professores “habilitados” para as aulas.

Entretanto, a lei n.º. 11.769/08 aponta novos desafios. Apesar da aprovação da lei, o artigo que tratava da formação específica em música para os professores foi vetado. Como alegação, o governo afirma considerar a dificuldade de encontrar pessoas formadas na área, além de excluir bons músicos que não possuem formação acadêmica para darem aulas.

Com a queda do artigo, provavelmente quem tiver licenciatura em Educação Artística com qualquer habilitação e pessoas que sabem tocar bem, mas não têm a didática para ensinar, poderão dar aulas de música nas escolas públicas e privadas no Brasil.

Essa aparente conquista é fruto do trabalho dos educadores musicais que lutaram desde a implantação da lei 5692/71, que introduziu o ensino da Educação Artística nos atuais moldes. A ação desses educadores ganhou mais espaço, pois na última década eles intensificaram seu trabalho principalmente nos encontros e congressos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM).

Conclusão

Ao longo da história, a educação musical escolar no Brasil proporcionou somente a algumas gerações uma vivência musical intensa, que culminou com a criação de escolas especializadas, responsáveis pela formação de alguns músicos consagrados e pela restrita difusão dos diferentes estilos musicais na sociedade.

Ainda hoje, a realidade é a mesma, o ensino de música nas escolas regulares é escasso, o que nos leva a refletir que a educação musical dentro da disciplina Educação Artística fez parte meramente de manuais e propostas curriculares veiculadas por órgãos governamentais. Apesar de a educação musical estar implícita na disciplina arte, componente obrigatório da educação básica, ela sobreviveu e ainda sobrevive muitas vezes de forma oculta, em atividades extracurriculares e em projetos comunitários. Como bem ressalta Álvares (2005), salvo alguns



casos isolados, principalmente nas instituições educativas federais e privadas, onde ela ainda é realmente praticada.

Acredita-se que a perspectiva de implantação da nova lei (n.º. 11.769/08) sobre a música na educação brasileira motive e impulse a ação dos governantes, educadores, músicos e educadores musicais brasileiros, que atuam nas mais diversas possibilidades de formação musical, incluindo-se a formação de platéias. Isso para tornar este Brasil tão musical cada vez mais educado musicalmente.

Enfim, concluiu-se, que o ensino de música é um desafio interinstitucional e que sua execução eficaz somente é possível a partir da ação conjunta do Estado e Escola, ou seja, de profissionais da área, pesquisadores, professores com as entidades que congreguem esses agentes; como ocorreu no momento de consonância dos educadores musicais com o Estado na Era Vargas.

REFERÊNCIAS

- BEAUMONT, Maria Teresa de; ROSA, Antônio César. Aprendendo e ensinando Música na sala de aula. In: **XIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical**, 2004, Rio de Janeiro. Anais do XIII Encontro Anual da ABEM, 2004. p. 793-800.
- FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 55-61, set. 2004.
- FUCCI AMATO, Rita. Cássia. . Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. In: **Opus** (Belo Horizonte. Online), v. 12, p. 144-165, 2006.
- _____. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 21-29, mar. 2005.
- GILIOLI, Renato de Souza Porto. **“Civilizando pela música”: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da Primeira República**. 2003. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2003.
- GOODSON, Ivor. **Currículo: Teoria e História**. Petrópolis: Vozes, 1995.



- _____ **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: EDUCA, 1997.
- _____ **Dar Voz ao professor: As histórias de vida dos professores e o seu Desenvolvimento** IN NÓVOA, **A. Vidas de Professores**. Portugal: Porto Ed.,1995.
- HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, António (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 45-76.
- MATEIRO, T. Educação Musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e tendências atuais. In: **Arte On-line** - Periódico On-line de Artes, UDESC - Florianópolis, v. 2, n. fev.2000, p. 1-9, 2000.
- ORAZEM, R. B. Arte e educação: uma estratégia jesuítica para a catequização dos índios no Brasil colonial. In: **Revista Digital Art**, v. 5, 2006.
- MORAES, J.Jota. **O Que é Música**. São Paulo: **Editora Brasiliense**, 1991
- PAZ, Ermelinda Azevedo. **Villa-Lobos e a Música Popular Brasileira: uma visão sem Preconceito**. Rio de Janeiro: E. A. Paz, 2004.
- PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 7, p. 7-19, set. 2002.
- _____. **Proposta Curricular para o ensino de Educação Artística: II grau**. São Paulo: Secretaria de Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1992.
- SHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Unesp, 1991.
- VILLA-LOBOS, Heitor. **Programa do Ensino de Música**. Distrito Federal: Oficina Gráfica da Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1937
- VISCONTI, Márcia; BIAGIONI, Maria Zei. **Guia para educação e prática musical em escolas**. São Paulo: Abemúsica, 2002.
- WILLEMS, Edgar. **As bases psicológicas da educação musical**. Bienne (Suíça); Edições ProMúsica, 1970.