



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA

COMPARAÇÃO DO PREPARO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO MUSICAL
PARA AS ESCOLAS REGULARES DA DÉCADA DE 30/40 E DA ATUALIDADE

SUZANA DE ALMEIDA SANTANA

RIO DE JANEIRO, 2015

COMPARAÇÃO DO PREPARO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO MUSICAL
PARA AS ESCOLAS REGULARES DA DÉCADA DE 30 E DA ATUALIDADE

por

SUZANA DE ALMEIDA SANTANA

Monografia apresentada para conclusão
do Curso de Licenciatura em Música da
UNIRIO, sob a orientação do professor
Dr. José Nunes Fernandes.

Rio de Janeiro, 2015

Dedico este trabalho à Deus, que guiou meus caminhos para que eu chegasse até aqui. Aos meus pais pelo apoio e aos professores que passaram pela minha vida ao longo desses anos. Dedico também à querida Creseli, que durante seu tempo de vida e de trabalho, se mostrou uma pessoa amiga e uma funcionária exemplar da UNIRIO, a qual me orientou e me ajudou em muitas coisas. E quanto ao seu carinho, nunca esquecerei.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelas bênçãos que me têm concedido, por ter me dado saúde, forças e condições para enfrentar os percalços da vida e me ajudar a vencer mais uma etapa, colocando pessoas maravilhosas em meu caminho. Sem Ele, nada disso seria possível.

Agradeço aos meus familiares que sempre me apoiaram na minha decisão quanto à profissão e principalmente aos meus pais, Acsa Santana e Marcio Santana, que investiram em mim desde cedo para que isso se tornasse possível hoje. Obrigado por tudo!

Aos meus professores da Escola de Música Villa-Lobos que tiveram uma importância fundamental para a escolha da minha profissão.

Agradeço à Levy Nunes, que foi um presente herdado da EMVL, e que tem caminhado comigo durante essa jornada tanto universitária, quanto na vida, me dando total apoio, me ajudando e me incentivando sempre. Obrigado pelo seu amor e sua parceria!

Aos professores da UNIRIO por me orientarem e fazerem eu tomar gosto pela profissão.

Ao meu orientador professor Dr. José Nunes Fernandes que acreditou no meu trabalho e que eu pudesse conseguir concluí-lo a tempo, me incentivando a não desistir.

À minha irmã e aos meus amigos pela força, pela compreensão e pela amizade. Vocês também fizeram parte da minha formação e entenderam todas as vezes que tive que me fazer ausente e mesmo assim, continuaram presentes em minha vida. Obrigado pela amizade!

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	6
2. A EDUCAÇÃO MUSICAL NAS DÉCADAS DE 30/40	13
2.1.Movimentos políticos do período de 30-40 e a atuação de Villa-Lobos	13
2.2.Canto Orfeônico e a (o) SEMA	15
2.3.Metodologia	17
2.4.Os Cursos Oferecidos pelo SEMA (Cursos Rápidos) – Preparação dos Professores	23
3. A EDUCAÇÃO MUSICAL PÓS VILLA-LOBOS E A LEGISLAÇÃO A PARTIR DA DÉCADA DE 60.....	28
3.1.A decadência do Canto Orfeônico, a Lei 4.024 de Diretrizes e Bases e as questões sociais, políticas e educacionais	28
3.2.As tendências tecnicistas e a Lei de Diretrizes de Base nº 5.692/71	32
3.3.A Lei nº 9. 394/96.....	36
3.4.A Lei nº 11. 769/2008.....	39
4. COMPARAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ENTRE AS DÉCADAS DE 30/40 X PÓS-LEI 11. 769/2008	46
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
6. REFERÊNCIAS.....	51
7. ANEXOS	54

1. INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa busca-se a comparação do preparo do professor de educação musical nas escolas regulares da década de 30 com o ensino atual depois da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas (Lei 11.769/08), especificamente do Rio de Janeiro. Este estudo pretende comparar a atuação dos professores, as influências políticas e socioeconômicas. A década de 30 foi um período marcado pela obrigatoriedade do ensino de música em escolas de ensino público, momento em que Villa-Lobos imperava com seu Canto Orfeônico, com ajuda do governo. E me valendo do ano de 2012, ano em que todas as escolas públicas e privadas do Brasil foram obrigadas a incluir o ensino de música em suas grades curriculares, graças a um projeto de lei sancionado em 18 de agosto de 2008 que incluiu a música como conteúdo obrigatório em toda a Educação Básica, aproveitei o ensejo para abordar o tema. Mesmo não dispondo de um programa de governo de cunho nacional, como o Canto Orfeônico, a pesquisa tem como objetivo descobrir as semelhanças e diferenças em algumas questões como: a influência do governo no projeto escolar de música nas escolas, a preocupação da formação acadêmica de profissionais que atuarão nesta área, comparar os objetivos da inserção da música nas escolas entre os dois períodos, as dificuldades e facilidades tanto de recursos materiais quanto ambientais (considerando as questões épicas dos dias atuais com a década de 30), e se ao longo dos anos trazemos influências do período anterior, refletindo se ainda são aplicáveis para a educação musical brasileira de ensino coletivo nas instituições escolares.

Sendo estudante do curso de Licenciatura em Música no Rio de Janeiro, me preparo para atuar em sala de aula. Entrei no curso sem perspectiva de achar um emprego público, pois havia poucas possibilidades na cidade. E ao longo do curso, exatamente no meio dele, surge a oportunidade de atuar em escolas públicas por meio da lei que obriga as escolas, não só públicas, como também as particulares, a incluírem o ensino de música em suas grades curriculares. Surge então um assunto novo para o conteúdo dos educandos de Licenciatura em Música, que foram aos poucos se informando sobre o assunto, com a orientação generosa do corpo docente, que também teve que se atualizar, só que às pressas. Sendo assim, a justificativa para esta pesquisa é

aproveitar o assunto recente e, a partir destas comparações, refletir sobre o que se progrediu, retrocedeu ou se manteve neste trajeto de mutação para a educação musical no Brasil, conseqüentemente, no Rio de Janeiro. Prevendo, desta maneira, contribuir não só para a minha formação, mas para os que virão depois de mim.

A revisão da literatura terá como base as revistas da ABEM e OPUS, anais da ANPPOM e da ABEM, literatura de história da música, artigos e seminários disponíveis em sites, monografias, teses e dissertações e os livros que tratam da educação musical nas escolas regulares no período estudado das autoras Fuks (1991) e Paz (2013).

Na década de 30, foi implantado no Brasil um programa de educação musical com o objetivo de musicalizar alunos da escola pública. Este programa foi criado pela Superintendência de Educação Musical e Artística – SEMA, fundada por Anísio Teixeira em 1932, que, embasado pelos novos ideais pedagógicos para a área de artes na Escola Nova, convidou Villa-Lobos para o cargo de Diretor (FUKS, 1991).

O SEMA criou este programa com base no Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931, que instituiu o ensino obrigatório de Canto Orfeônico no Município do Rio de Janeiro, visando o incentivo de valores cívicos e práticas individuais de autocontrole. Para que se realizasse esse projeto político-pedagógico, era preciso contar com profissionais aptos para atender esta reforma na educação escolar. Sendo assim, foi criado pelo SEMA o Curso de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico, destinado aos professores das escolas primárias. Também foram criados o Curso Especializado de Música e Canto Orfeônico e de Prática de Canto Orfeônico, destinados à formação de professores especializados (FUKS, 1991).

Um dos mais conhecidos feitos de Villa-Lobos foi a criação do famoso Orfeão dos Professores, com quase 250 vozes, que se juntavam periodicamente para suntuosas apresentações orfeônicas nas datas cívicas. Ainda hoje, esta fase é considerada por algumas pessoas, principalmente as que estudaram naquela época, a melhor fase da educação musical nas escolas, pois alegam que o Canto Orfeônico trouxe estímulo ao processo educativo e incentivo à cultura. O projeto foi tão bem-sucedido que em 1942 foi fundado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico com o intuito de formar e orientar professores educadores musicais “e fiscalizar todas as iniciativas do Canto Orfeônico no país inteiro” (GOLDEMBERG, 2002).

Neste mesmo período, Antonio Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli Mignone implementavam a Iniciação Musical no Conservatório Brasileiro de Música (CBM) e no Instituto Nacional de Música (atualmente UFRJ) trazendo uma nova maneira de musicalizar as crianças, influenciados pelo Método Dalcroze, um educador musical suíço do início do século XX. Este projeto era voltado para a formação de futuros músicos, despertando, nestes, maior interesse e preocupando-se com suas diferenças individuais. Concepção, a qual, Villa-Lobos muito criticava, parecendo considerar uma atitude asoberbada, de um ensino elitizado, “fugindo” de todo pensamento coletivo modernista que predominava naquele período até meados da década de 1940. Embora criticasse a implantação do Método Dalcroze e a “elitização das massas”, percebia-se que “o mesmo ideal modernista de musicalizar a todos” e “o ideal corporativista da ‘salvação nacional’” (FUKS, 1991, p. 118) estava irrigado e implantado em toda esta revolução estético-educacional e que suas diferenças eram ilusórias, embora consideradas distintas.

Mesmo com essa impressão de divergência, ambas as metodologias caminhavam com o mesmo propósito: formar professores de música. Visto que foram criados Conservatórios para formação e preparação de docentes. Em 1948 foi criado por Liddy Chiaffarelli o Conservatório de Especialização para Professores de Iniciação Musical. E como já citado antes, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico por Villa-Lobos. O curso de Chiaffarelli tinha duração de dois anos, já Rosa Fuks descreve o mecanismo funcional pensado por Villa-Lobos para habilitar, na medida do possível, professores que atuariam ou já atuavam nas escolas públicas de todo país. Uma tarefa audaciosa, já que o número de escolas era maior que o número de professores com formação na área. Esta circunstância deixaria consequências históricas para a formação do professor de educação musical posteriormente:

(...), como Villa-Lobos e o SEMA objetivavam que toda a escola pública cantasse e não havia professores de música em número suficiente, buscaram-se soluções emergenciais através dos Cursos Rápidos. Estes aconteciam nas férias, em quase todas as capitais do país, e reuniam, geralmente, professores egressos da escola normal que, possuindo algum conhecimento musical, recebiam aulas de música. E no final do curso, cuja duração, segundo os entrevistados, era de um mês e, segundo o Museu Villa-Lobos, de dois, eram considerados aptos para dar aulas desta disciplina. Entretanto, considerando a fragilidade dos ensinamentos recebidos, aqueles que os cursaram continuariam necessitando de uma constante

realimentação musical, que lhes era proporcionada por intermédio do SEMA. (FUKS, 1991, p.123)

Tal situação é bastante semelhante à problemática que nos deparamos atualmente. Mas comentaremos sobre o assunto em seguida.

Com a saída de Villa-Lobos do SEMA e o fim do Estado Novo a educação musical foi decaindo por falta de orientação dos professores de música, o que fez, gradativamente, adormecer o canto nas escolas, principalmente as públicas. Este silêncio musical (FUKS, 1991) caracterizava o fim do modernismo. Mas um movimento chama outro. E o mundo artístico preparava um novo momento de rompimento estético. De um movimento contra cultural surgia: a criatividade.

(...), houve um choque entre o que restara do Canto Orfeônico e a criatividade, e que, ao contrário dos discursos do SEMA e dos professores que atualmente trabalham na escola normal pública, esta sempre se manteve coerente com os acontecimentos relevantes do país. Portanto, a diminuição do canto escolar estaria denunciando a afinidade desta instituição com o discurso libertário que, ao questionar o instituído, se opunha ao Canto Orfeônico. (FUKS, 1991, p.139)

Este período foi marcado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024/61 que veio regulamentar a educação de um modo geral, da mesma forma das que viriam depois. Esta Lei “tinha por objetivo proporcionar um ensino de música mais democrático e acessível” (CÁRICOL, 2012, p. 24).

Hoje, a metodologia deste movimento é mais esclarecida, mas no começo, um pouco desordenada. Fuks (1991) revela em seu livro “O discurso do silêncio” a fala de um professor de música, num encontro de educação musical nos anos 60: “não é mais preciso o conhecimento das notas musicais, agora é a época da criatividade e não é necessário saber mais nada” (p.126). A nova pedagogia do processo criativo exigia que as aulas de música fossem ministradas por meio de “jogos, instrumentos de percussão e até brincadeiras que proporcionassem o desenvolvimento corporal, auditivo, rítmico e também a socialização dos alunos que precisavam ser estimulados a improvisar e experimentar” (CÁRICOL, 2012, p. 24). Mas para empregar essa metodologia eram necessários recursos materiais e humanos, o que dificultou o sucesso da aplicação deste novo método, pois não havia recursos necessários para atender a todas as escolas.

Por esta razão, (...) os professores – (...), por exigência da LDB, deveriam ser diplomados em Educação Musical – tivessem seus

certificados emitidos pelo Instituto Villa-Lobos, o Canto Orfeônico continuava a ser praticado em muitas escolas. Além desses professores, os formandos em nível superior em Música também começaram a lecionar. O curso de Educação Musical, em caráter de formação superior, foi criado somente em 1964, atendendo à recomendação do Conselho Federal de Educação pela portaria nº 63 do Ministério da Educação. Seu nome foi alterado para Licenciatura em Música em 1969. (CÁRICOL, 2012, p. 24).

Havia, entre alguns professores de música, certas distorções quanto à ideia de musicalização como uma forma mais amena e descomprometida de ensino da música. Segundo Regina Santos (MORAES, 2006), por outro lado, o ensino “real” de música era visto como aquele relacionado somente às práticas musicais de coral e instrumentos, práticas que permaneciam “ímmunes” aos princípios da arte-educação. (SANTOS, 1990, p. 31). Este movimento tem refletido hoje na nossa educação e formação musical, e foi veemente plantado e bem aceito na escola normal.

Para Regina Santos (1990), a ideia do ensino de música como forma de expressão, dividindo espaços com outras formas de arte, admitiu um esvaziamento de conteúdos musicais ensinados nas escolas. Sendo assim, “o ensino da música como forma de conhecimento não encontrou lugar para desenvolvimento nas escolas”. (MORAES, 2006, p. 57).

A cada tentativa de levar o ensino da música para a escola brasileira, nos deparamos com uma frustração. E assim, em 1971, é atestada a decadência da educação musical nas escolas, a Lei de Diretrizes de Base nº 5.692 fora aprovada pelo presidente Médici. A música agora fazia parte da Educação Artística, como também as artes plásticas, artes visuais e as artes cênicas, passando a ser uma prática polivalente, na justificativa de prestigiar e valorizar todas as artes, considerando o conhecimento artístico como um todo, ou seja, os professores agora teriam que dominar todas as linguagens artísticas, mesmo tendo somente uma formação em alguma área específica. É notável que esse modelo não cabia à escola brasileira e que essa ideia de supervalorizar a arte como um todo era ilusória. E foi assim que aconteceu. Se o intuito da prática polivalente era agregar todas as artes, não conseguiu, pois o ensino da música, como outras áreas artísticas, foram sendo desvalorizadas e desaparecendo das escolas, enquanto a predileção nas salas de aula eram para as artes plásticas e visuais, as quais prevaleceram por muito tempo. Por isso, até hoje essa proposta é repudiada pelos

educadores musicais que continuam debatendo e lutando contra essa proposta, vide literaturas mais recentes que trazem opiniões sobre o assunto.

Em 1996, o presidente Fernando Henrique Cardoso aprova a Lei nº 9.394, que traz em seu artigo 26, novamente, a inclusão das artes como “componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica” com o intuito de “promover o desenvolvimento da cultura dos alunos” (BRASIL, 1996).

Esta fase é marcada pelo resgate da música nas escolas e importante principalmente para os lecionadores formadores de profissionais da área artística, pois após mais de 30 anos, cada linguagem ganhou sua licenciatura própria.

Apesar de a nova LDB considerar novamente todas as áreas de artes específicas, o conceito de integração das expressões artísticas ainda permanecia na Educação Básica (CÁRICOL, 2012), o que não deixou claro que artes deveriam ser ensinadas e quem poderia lecioná-las. Segundo Maura Penna (2004) em uma análise sobre as leis de 1971 e a LDB de 1996, muitos estudos privilegiam essas duas leis por serem opositoras, no entanto, sua análise não considera essa transição uma fase de grandes mudanças e nem que exista uma distinção significativa dentre elas, pois ambas não oferecem garantia à música na escola.

Mais tarde, em 2006, por iniciativa de alguns músicos e educadores musicais, formou-se um Grupo de Trabalho (GT), coordenado pelo músico Felipe Radicetti (RJ), coordenador do GAP – Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música, com o intuito de organizar uma audiência promovida pela Subcomissão de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social da Comissão de Educação e Cultura do Senado. O GAP ficou encarregado de organizar e indicar as entidades que comporiam a mesa da audiência (SOBREIRA, 2008, p.46), sendo assim, convidou a ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical para participar de suas reuniões e contribuir nos debates e encaminhamentos. O GT foi responsável por articular diversas etapas que resultaram dois anos depois, por meio de um Manifesto, na aprovação da lei 11.769/2008, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a qual dispunha “sobre a obrigatoriedade da música na educação básica” (BRASIL, 2008). É a partir daí que consideramos que a educação musical na escola começa a apontar para o progresso, mais ainda falta uma longa jornada a percorrer.

Concretamente a lei representa um avanço para a educação musical no Brasil, já que estabelece a presença da música no currículo escolar de forma inequívoca. De certa forma, a falta de clareza do parágrafo 2º do artigo 26 da LDB foi minimizada com a nova lei, porque agora se evidencia que a música é uma das artes que devem fazer parte do currículo obrigatório das escolas. [...].

Apesar do avanço que a legislação pode trazer, ainda restam diversas questões sobre a educação musical na escola a partir da nova lei. A questão do professor adequado para ensinar música na escola ainda não está definida com toda a clareza necessária, pois a lei 11.769/2008 é genérica; cabe aos estados e municípios, estabelecerem os detalhes desta questão. A prática polivalente para o ensino das artes ainda está muito presente nos sistemas educacionais brasileiros e, para vários deles, a nova lei não acrescenta modificações.

Um exemplo claro desta prática pode ser verificado em matéria jornalística publicada em Santa Catarina, onde o Diretor de Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação afirma que a nova lei da música não afeta as ações da Secretaria porque a música fará parte da disciplina de Artes, como vem sendo feito até este momento, ministrada por “professores de artes em geral”. (FIGUEIREDO, 2010, p. 3-4).

Mesmo caminhando em curtos passos, podemos notar que o processo de evolução da educação musical até aqui foi bastante relevante, e essa pesquisa tem por objetivo incentivar essa nova geração de professores músicos a lutar pela valorização da música nas escolas, sendo reconhecida como uma área artística específica e por melhores recursos e investimentos nesta área.

2. A EDUCAÇÃO MUSICAL NAS DÉCADAS DE 30/40

A trajetória da música na educação escolar no Brasil segue um histórico tomado de influências e impulsionado por movimentos político-sócio-culturais. Para chegarmos a essa reflexão, voltemos rapidamente no tempo, a partir da década de 1930, para entender o processo da educação musical nas escolas e a influência política sobre as metodologias e no ensino de música no Brasil.

2.1. Movimentos políticos do período de 30-40 e a atuação de Villa-Lobos

As décadas de 30 e 40 no Brasil representaram um período de mudanças e acontecimentos importantes que influenciam no país até hoje. Politicamente, o período é marcado pelo: Golpe de Estado 1937; a consolidação de Getúlio Vargas no poder e a implantação do Estado Novo (1937-1945); a modernização do Estado, das leis e das instituições; a 2ª Guerra Mundial e o declínio e o fim do Estado Novo. Grandes mudanças também ocorreram na concepção de arte nacional, e por consequência na concepção de música brasileira como também na área da educação, onde houve a implantação de um novo modelo de ensino: a Escola Nova.

Uma das figuras importantes para a música brasileira neste período foi Heitor Villa-Lobos. Compositor, maestro e instrumentista, nasceu no Rio de Janeiro, em 5 de março de 1887, iniciou seus estudos de música ainda criança, inicialmente com seu pai, e aos 19 anos já fazia suas primeiras composições. Se mudou com a família para Minas Gerais ainda pequeno, com 5 anos de idade. Alguns biógrafos de Villa-Lobos, como Vasco Mariz, cogitam que foi em Minas que ele teve seu primeiro contato com músicos caipiras. Heitor viajou pelo Brasil, especificamente ao Nordeste e ao Sul do país, fazendo pesquisas e anotações sobre as muitas riquezas e diversidades que tinham a música regional, chamada de “folclore brasileiro”, o que posteriormente faria parte da inspiração de suas composições. Em 1923 teve a oportunidade de viajar para a Europa e retornar ao Brasil em 1929. Sua inspeção a alguns países europeus foram muito válidas, principalmente sua estadia na França, precisamente em Paris, onde foi incentivado por

amigos que divulgaram suas obras. Motivado pelo movimento nacionalista europeu e encantado com a educação musical nos países que visitou, Villa-Lobos “apresentou a Júlio Prestes - o candidato à presidência da república -, um projeto de educação musical para o país. Entretanto, com a vitória dos correligionários de Getúlio Vargas, o plano de educação musical nacional de Villa-Lobos entrou em vigor no governo provisório de Getúlio, em 1931”. (MOREIRA, 2009). Manuel Bandeira comenta essa chegada de Villa-Lobos de Paris num artigo publicado pela revista *Ariel*, em outubro de 1924:

Villa-Lobos acaba de chegar de Paris. Quem chega de Paris espera-se que venha cheia de Paris. Entretanto Villa-Lobos chegou cheio de Villa-Lobos. A ardente fé, a vontade tenaz, a fecunda capacidade de trabalho que o caracterizam renovam em cada momento em torno dele aquela atmosfera de egotismo tão propícia à criações verdadeiramente pessoais.

A maioria dos artistas estrangeiros que vão a Paris estudar ou trabalhar quase nada logram fazer nos primeiros tempos, se é verdadeiro o depoimento de muitos deles. Fica-lhes a sensibilidade como que desnorteada pelo tumulto de todo um mundo novo de sensações.

A sensibilidade de Villa-Lobos, porém, resistiu ao choque traumático de Paris. (...). A formação dos outros como que vem de fora para dentro; a dele, de dentro para fora. Formação vulcânica, não sedimentária. A qualidade dominante de seu espírito vê a imaginação, a que deve a sua música aquela prodigiosa riqueza de ritmos e de combinações de timbres que espantou a Schloezer.

Villa-Lobos não precisava ouvir com os ouvidos do corpo as excelentes orquestras de Paris. Pela sua imaginação alucinatória ele as antecipava interiormente. (PORTAL LUIS NASSIF, 2014)

Embora tenha conhecimento de outras metodologias que se consolidaram na década de 30 como as de Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli Mignone, quando pensamos na educação musical neste período, logo nos vem a atuação de Heitor Villa-Lobos e o Canto Orfeônico. Como este trabalho tem o foco de relatar, refletir e comparar este período na perspectiva de Villa-Lobos, sua metodologia em especial servirá como base para nossa análise.

2.2. Canto Orfeônico e a (o) SEMA

No final de 1930, Heitor Villa-Lobos já havia iniciado o projeto orfeônico em São Paulo, mas foi em 1932, numa das muitas apresentações cívicas que foram feitas na Capital Federal (Rio de Janeiro) que o movimento de Villa-Lobos passou a ser reconhecido, inclusive por Anísio Teixeira, Secretário de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, que acabara de assinar o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, escrito por Fernando de Azevedo, o qual apresentava um novo modelo de educação nacional que defendia uma escola pública em que todos podiam ter acesso à instituição de forma gratuita e obrigatória. Este modelo também “valorizava o ensino das artes em razão do benefício social” (CÁRICOL, 2012):

“A arte e a literatura têm efetivamente uma significação social, profunda e múltipla; a aproximação dos homens, a sua organização em uma coletividade unânime, a difusão de tais ou quais ideias sociais, de uma maneira ‘imaginada’, e, portanto, eficaz, a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo conferem certamente à arte uma enorme importância social”, dizia parte do documento. (CÁRICOL, 2012, p.20).

As perspectivas de Villa-Lobos para o canto coletivo como um canal de acesso ao ensino da música a todas as camadas sociais, tal como a música sendo um incentivo “positivo” à formação do caráter de cada indivíduo estavam constituídos nos mesmos ideais da Escola Nova. E é a partir deste momento que Heitor Villa-Lobos entra na história da educação brasileira, quando, em 1932, Anísio Teixeira o convida para assumir o cargo de diretor do SEMA, instituição criada pelo próprio Secretário da Educação, que ao longo do tempo sofreu várias mudanças de nomenclatura. Inicialmente, EM 1932, chamava-se Serviço de Música e Canto Orfeônico, a partir de setembro do ano seguinte passou a se chamar Superintendência de Educação Musical e Artística – (a) SEMA e em 1936 denominou-se Serviço de Educação Musical e Artística do Departamento de Educação Complementar – (o) SEMA (BORGES, 2008; FUKS, 1991). Esta instituição tinha como função “planejar, orientar e desenvolver o estudo da música nas escolas primárias, no ensino secundário e nos demais departamentos da municipalidade” (PARADA, 2008). Este projeto iniciou-se no Rio de Janeiro e depois se multiplicou por todo o país.

Como diretor do SEMA, Villa-Lobos pôde executar seu projeto orfeônico, que foi aprovado como matéria obrigatória no currículo escolar, depois de feita uma reforma no programa de educação musical, baseada no Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931, assinado pelo presidente Getúlio Vargas, que instituiu o ensino obrigatório de Canto Orfeônico no Município do Rio de Janeiro e, a partir da Constituição de 1934, disciplina obrigatória nos currículos escolares de âmbito nacional (Anexo 1). Este programa tinha o objetivo de usar a disciplina como um vetor cívico-pedagógico, onde o poder público conseguia o controle das massas mediadas pela metodologia do Canto Orfeônico.

Segundo o próprio Villa-Lobos, “só a implantação do ensino musical na escola renovada, por intermédio do canto coletivo, seria capaz de iniciar a formação de uma consciência musical brasileira” (CÁRICOL, 2012, p.21). Ao contrário,

para Paulo de Tarso, músico e professor do Departamento de Música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, Villa-Lobos não era alguém, originalmente, preocupado com a educação musical. “Essa foi uma oportunidade profissional que ele agarrou com unhas e dentes. Ele convergiu parte da sua força criativa no sentido de construir uma ideia de educação musical por meio do canto coletivo tendo a música popular como eixo central”, explica Tarso. (CÁRICOL, 2012, p.21)

Villa-Lobos foi responsável por realizar grandes eventos cívicos patrocinados pelo governo que também promovia grandes manifestações patrióticas e nacionalistas. Os apelos patrióticos do Estado Novo estavam impregnados em várias áreas de comunicação como na imprensa, nas propagandas, nos livros didáticos e na música das escolas. O autor Maurício Parada relata um dos primeiros momentos históricos, em 1931, desta parceria política entre Villa-Lobos e as forças governamentais:

(...), pela primeira vez se realizou no Brasil uma demonstração orfeônica de caráter cívico. Sob o patrocínio do então interventor federal em São Paulo, João Alberto, Villa-Lobos reuniu professores, alunos, soldados e operários em um coral com cerca de 12.000 vozes. O evento contou com técnicas modernas de propaganda – milhares de folhetos foram lançados de aviões e prospectos foram entregues nas escolas e fábricas –, sendo o primeiro exercício de mobilização organizada de massas urbanas realizado, nesta escala, pelo poder público. (PARADA, 2008, p.176)

Todo esse movimento político influenciou fortemente nas atuações pedagógicas das escolas públicas, por conseguinte, no ensino da música também (Anexo 2).

2.3. Metodologia

O Canto Orfeônico é o elemento propulsor da elevação do gosto e da cultura das artes, é um fator poderoso no despertar dos sentimentos humanos, não apenas os de ordem estética, mas ainda os de ordem moral, sobretudo os de natureza cívica. Influid, junto aos educandos, no sentido de apontar-lhes, espontânea e voluntária, a noção de disciplina, não mais imposta sob a rigidez de uma autoridade externa, mas novamente aceita, entendida e desejada. Dá-lhes a compreensão da solidariedade entre os homens, da importância da cooperação, da anulação das vaidades individuais e dos propósitos exclusivistas, de vez que o resultado só se encontra no esforço coordenado de todos, sem o deslize de qualquer, numa demonstração vigorosa de coesão de ânimos e sentimentos. O êxito está na comunhão. (...). Só quando todas as vozes se integram num mesmo objetivo artístico, despidas de quaisquer predominâncias pessoais, é que se encontrará a verdadeira demonstração orfeônica. (...). Esse ensino, embora elementar, há de contribuir, poderosamente, para a elevação moral e artística do povo. Assim, pois, as três finalidades distintas obedecem a orientação traçada para as escolas do Distrito: a) disciplina; b) civismo; c) educação artística. (VILLA-LOBOS, 1937, p. VIII. 12).

Além de carregar um caráter disciplinador, a prática do canto na escola almejava ter também a função de caráter socializador. O projeto de educação atual caminhava por assistir as camadas populares do país que não tinham oportunidade, até então, de terem acesso aos estudos, quem dirá acesso à educação musical. Sendo assim, a aspiração de Villa-Lobos era atingir essa massa popular por meio das escolas públicas, como a todas as escolas nacionais, com a finalidade de desenvolver a “disciplina”, o “civismo” e a “educação artística” (VILLA-LOBOS, 1937), na esperança de que, através da sensibilização pela música, se despertasse nos alunos e nos participantes do projeto a compreensão do espírito coletivo, entendendo que a música não tem questão ou razão social; que a mesma música nasce da boca do rico, do pobre, da mulher, do homem, do operário e do seu senhor; que todos se sintam parte de uma pátria que é amada por ser carregada de solidariedade; tudo isso crendo que os três pilares conduzidos para este fim sejam transformadores, elevando moralmente e artisticamente o indivíduo. Esse discurso idealista estava impregnado das influências europeias que Villa-Lobos trazia depois de visitar alguns países: “O orfeão adotado nos países de maior cultura, socializa

as crianças, estreita seus laços afetivos, cria a noção coletiva do trabalho” (VILLA-LOBOS, 1937). E eram sob essas perspectivas que a metodologia do maestro era regida.

Para que a realização desse projeto político-pedagógico acontecesse, o SEMA contou com todos os setores educacionais do Distrito Federal, implantando cursos de capacitação e aperfeiçoamento para que houvesse especialização dos professores em música e Canto Orfeônico. Para que fossem funcionais e atendessem aos objetivos do projeto, programas foram criados com orientações que atendessem “às necessidades de ordem técnica” (PAZ, 1988). Sendo assim, Villa-Lobos instituiu todo um sistema metodológico escrevendo manuais e livros didáticos para serem seguidos por estes cursos preparatórios e nas escolas, deixando claro como queria que funcionasse o projeto orfeônico.

Ao ser instituída a disciplina de Canto Orfeônico nas escolas, Villa-Lobos (1951, p. 3) faz as seguintes considerações a respeito:

O ensino do Canto Orfeônico destina-se a desenvolver no aluno a capacidade de aproveitar a música como meio de renovação e de formação moral, intelectual e cívica. No início predominará o estudo prático, ensinando-se da teoria e do solfejo o que for indispensável ao desenvolvimento imediato dos alunos.

(...)

Os cantos deverão ajustar-se à idade dos alunos, proporcionando lhes o necessário meio de adestramento dos órgãos auditivos e da fonação e despertar-lhes o sentido do ritmo. É recomendável a prévia leitura da letra dos cânticos, para que se lhes facilite a compreensão do sentido e da expressão musical. Só depois de sabido o canto haverá comentários teóricos e musicais, corrigindo-se, então, os defeitos notados na execução do trecho, tendo-se particularmente em vista, o ritmo, a entoação e a dicção. Não se deve omitir a caracterização típica, quando o exigir a natureza da canção, como por exemplo nas canções regionais baseadas em motivos de folclore.

Preocupado com o rumo da educação musical do país, Villa-Lobos cuidava para que as crianças e jovens no futuro se tornassem bons músicos e bons ouvintes. Dessa forma, ele afirmava que

Nas escolas primárias e mesmo nas secundárias, o que se pretende, sob o ponto de vista estético, não é a formação integral de um músico, mas despertar nos educandos as aptidões naturais, desenvolvê-las, abrindo-lhes horizontes novos e apontando-lhes os institutos superiores de arte, onde é especializada a cultura. Oferecendo-lhes as primeiras noções de arte, proporcionando-lhes audições musicais, cultivando e cultuando os grandes artistas, como figuras de relevo da

Humanidade, em todos os tempos. (VILLA-LOBOS, 1937, p. VIII. 12)

Essas “aptidões naturais” que se pretendia desenvolver partiam do entendimento de que cada educando, na sua vivência e na sua realidade, tinha a música presente em seu cotidiano, fazendo com que estes reconhecessem elementos musicais inseridos nessa música, apresentando-lhes um repertório novo que incorporava: canções folclóricas vernáculas, entre composições, preferencialmente nacionais, de cunho cívico e erudito. No prefácio de seu primeiro volume da coleção Canto Orfeônico, publicado em 1940, e de subtítulo “Marchas, canções e cantos marciais para educação consciente da ‘Unidade de Movimento’”, Villa-Lobos (1940, p.3) deixa clara esta ideia:

Após longos anos de estudo na experimentação da sensibilidade rítmica da mocidade brasileira, quer individual ou coletiva, onde se observa uma relativa facilidade de assimilação intuitiva, embora enfraquecida e duvidosa, quando implantada sob regime de uma marcação rigorosamente metronômica, para definir os tempos regulares de qualquer compasso, cheguei a conclusão da absoluta necessidade de serem ministrados a juventude, exercícios constantes de marchas, cantos, canticos ou cantigas marciais. Acrésce, ainda, que as letras sôbre melodias ritmadas, não só auxiliam a memória – indispensavel para gravar, com presteza por audição, os fatores musicais – como despertam maior interesse civico pelos assuntos patrióticos que encerram as músicas do presente livro. Lembro aos leitores, que quasi todos os brasileiros, em conjuntos populares, são capazes de marcar obstinadamente os tempos fortes de qualquer marcha, como inconscientemente o fazem nos dias de Carnaval, o que não se verifica quando há necessidade de uma grande e uniforme demonstração popular de solidariedade civica para cantar o Hino Nacional, por se sentirem, talvez, constrangidos ou receiosos do desequilíbrio coral da multidão ou então por não terem recebido na juventude a conveniente educação do “ritmo da vontade”.¹

A metodologia do Canto Orfeônico seguia um planejamento que continha “roteiro, atividades, objetivos e avaliações” (FRANZ, 2013). Segundo Ermelinda Paz (2013), o ritmo e o som eram considerados elementos básicos essenciais da música. Estes eram tratados com atenção e base para o conteúdo programático do ensino de Canto Orfeônico em toda a educação básica. Os elementos trabalhados dividiam-se em: gráficos, rítmicos, melódicos e harmônicos, além disso, o programa também continha elementos histórico-folclóricos e a pratica orfeônica. Acreditando que o educando já

¹ A citação respeita a ortografia da língua portuguesa da época, não sendo necessário a colocação do *sic*.

domina, mesmo que inconsciente, alguns elementos básicos da música como a entonação, formulação de frases e melodias entoadas, uma das finalidades do Canto Orfeônico é considerar a linguagem antes da grafia, entendendo que no processo de desenvolvimento da criança a linguagem é primeiramente dominada para depois ser passada gramaticalmente para o papel, e neste mesmo parâmetro é que se pautava a metodologia do ensino de música no projeto orfeônico.

Como citado antes, materiais didáticos foram criados para a execução dessas disciplinas: *Canto Orfeônico I e II*, publicados respectivamente em 1937 e 1951, *Guia Prático*, publicado em 1938, e a *Coletânea de Solfejos*, em 1940. Vejamos o quadro do conteúdo programático com as práticas sugeridas por Villa-Lobos no ensino de Canto Orfeônico (PAZ, 2013, p. 18-20):

CURSO PRIMARIO

1ª série

- Repertório: Cantigas de roda (gráficos e declamação rítmica das cantigas, clave de Sol, pauta, notas e unidade de movimento);
- Exercícios de entoação de voz- sons da escala; intervalos.

2ª série

- Clave de sol, pauta, valores e cópias;
- Ritmo - suas subdivisões e múltiplos, ditados rítmicos;
- Iniciação aos exercícios de solfejo, nomenclatura e graus da escala; intervalos.

3ª série

- Cópia de melodias fáceis e canções a serem estudadas, pausas;
- Compasso simples, declamação e ditados rítmicos; intervalos.

4ª série

- Acidentes, ligadura, linhas suplementares, intensidade, canções a serem estudadas;
- Ditados melódicos e rítmicos, leitura métrica, declamação rítmica e compasso simples;
- Escala maior e suas armaduras, intervalos, solfejos, tonalidade e acorde de três sons.

5ª série

- Clave de Fá na 4ª linha, sinais de abreviaturas e de repetição: Da Capo e salto para a Coda, pontos de aumento e quiálteras;
- Compassos compostos, leitura métrica, declamação e ditados rítmicos;
- Escalas menores e suas armaduras, intervalos, graus conjuntos e disjuntos, solfejos a 1 e 2 vozes, leitura à 1ª vista e ditado melódico, tonalidade, acorde de 4 sons, meio de reconhecer a tonalidade de um trecho.

CURSO GINASIAL

1ª série

- Pauta, linhas suplementares, claves, valores: pausas, ponto de aumento e diminuição, quiáteras e anacruse, ligaduras, acidentes, armaduras, cópias de hinos e canções a serem estudados;
- Unidade de movimento, compassos simples, leitura métrica, ditados rítmicos fáceis, declamação rítmica;
- Intervalos melódicos e harmônicos, graus, escalas Maiores e suas relativas (teoria e prática).

2ª série

- Sinais de repetição, cópia de canções e sinais de repetição;
- Compassos compostos, leitura métrica, ditados e declamações rítmicas;
- Escalas Maiores e menores (teoria e prática), solfejos a 1 e 2 vozes, intervalos e suas inversões, ditado melódico e cantado, tonalidade (teoria e prática), acordes e arpejos de 3 sons.

3ª série

- Cópia e canções a 4 vozes;
- Ditados de ritmos variados, leitura métrica, declamação rítmica, correlação entre compassos simples e compostos, contratempo e andamento.
- Conhecimento geral de escalas Maiores e menores (teoria e prática), ditados melódicos, construção de frases curtas, solfejos fáceis à 1ª vista (a 1 voz, na clave de Fá da 4ª linha), tonalidade, ornamentos, intervalos cromáticos e enarmônicos;
- Acordes perfeito Maior e menor e suas inversões (teoria e prática), noção de tons vizinhos;

4ª série

- Cópia de canções a 3 e 4 vozes;
- Andamento, métrica, metrônomo (teórico e prático), ditados rítmicos mais desenvolvidos, compassos mistos, alternados e fracionários;
- Escalas cromáticas (teoria e prática), ornamentos, prosódia, aplicação das palavras nas melodias, escala geral (incluindo as enarmônicas e ameríndias), ditados melódicos e solfejos à 1ª vista a 1 e 2 vozes, acordes de 4 sons, tons vizinhos e série harmônica.

Alguns desses conteúdos estavam inseridos em disciplinas como a Teoria Aplicada, onde o aluno poderia vivenciar a música e senti-la como um fenômeno, e a partir dessa consciência musical, reconhecer neste fenômeno os elementos musicais, e assim, poder passa-la para o papel. Outra técnica sugerida neste programa, que até hoje é criticada e discutida, é o uso da manossolfa, uma forma de representar as notas

musicais e suas alturas por sinais manuais, usada especificamente para os solfejos. Este método não foi criado por Villa-Lobos, foi desenvolvido por Zoltán Kodály, um músico educador húngaro, que atuou na Europa no século XX, e que “privilegiou a aprendizagem musical através da montagem de corais para promover a educação de crianças e jovens” (Kebach, 2011). Foi por tomar conhecimento deste método que nosso maestro brasileiro acreditou que o caminho mais veloz e a forma mais penetrante para a aprendizagem musical era o canto coral.

"Todos os povos fortes devem saber cantar em cântico (*sic*)... O canto coral fortalece corpo e espírito. Amplia o fôlego dos fracos, disciplina suavemente os impacientes e os tardios. A massa coral é um símbolo da sociedade moderna, em que os interesses humanos se confundem. Todos nela figuram: velhos, moços, crianças, homens, mulheres, operários, camponesas, soldados, sábios, poetas e artistas... O Canto Orfeônico praticado na infância e propagados pelas crianças nos lares, dará gerações renovadas na disciplina dos hábitos da vida social, homens e mulheres que saibam pelo bem da terra, cantando trabalhar, e por ela, cantando, dar a vida" (PINTO apud Villa-Lobos, 1937, p.372).

A manossolfa e o *tonic solfa*, ou dó móvel, além de serem praticadas no estudo de solfejo, podem auxiliar também na “formação dos arranjos vocais em sala de aula, necessitando apenas que as vozes estejam divididas em naipes, para facilitar o processo de passagem e absorção das melodias. Ao longo da disciplina essa técnica foi amplamente utilizada no exercício de formação de acordes. Os alunos são divididos em grupos, ficando cada grupo responsável pela execução de uma nota transmitida por meio do Manossolfa a fim de formar um acorde desejado a partir da união das vozes” (GINO; RODRIGUES; SALES; SILVA, 2012, p. 2).

Além dessas técnicas, Villa-Lobos também alertava sobre que tipo de repertório haveria de ser trabalhado com os alunos, e sua orientação era que este fosse baseado nas canções folclóricas brasileiras e na polifonia: “a consciência musical da criança não deve ser formada tão somente pelo estudo dos mestres clássicos estrangeiros, mas simultaneamente pela compreensão racional e quase intuitiva das melodias e dos ritmos fornecidos pelo próprio folclore nacional” (VILLA-LOBOS, 1940, p.33).

Mesmo sabendo que este era um projeto ousado, Heitor Villa-Lobos junto ao SEMA, procurou orientar seus professores da maneira mais eficaz que pôde, o que não quer dizer que não houve dificuldades para aplicar tais técnicas e que suas tentativas foram um sucesso, mas pode-se dizer que os resultados eram quase que palpáveis, vide

os eventos alegóricos que eram apresentados. O que também não afirma que o objetivo do projeto fora atingido.

Para que o projeto se tornasse viável, como já dito antes, cursos regulares de capacitação foram criados pelo SEMA. O Curso de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico foi destinado aos professores das escolas primárias, o Curso Especializado de Música e Canto Orfeônico e o de Prática de Canto Orfeônico, foram destinados à formação de professores especializados (FUKS, 1991) além dos cursos de férias e intensivos.

2.4. Os Cursos Oferecidos pelo SEMA (Cursos Rápidos) – Preparação dos Professores

Sendo o SEMA responsável pela coordenação geral do novo projeto escolar, como forma de organização, o órgão trabalhava se dividindo em cinco sessões:

Três tinham funções meramente operacionais como cópias e reproduções impressas de pautas e letras, gravação de músicas e uma escola de banda e orquestra que fornecia músicos para as transmissões de rádio. As duas seções restantes tinham funções doutrinárias. A primeira delas atuava como órgão de planejamento e organização dos planos de ensino das escolas municipais e das escolas técnicas secundárias, estendendo sua jurisdição aos cursos de continuação e aperfeiçoamento da Diretoria de Educação de Adultos e Difusão Cultural, às Sociedades Artísticas e aos teatros particulares, subvencionados pela prefeitura do Distrito Federal. A segunda administrava o Orfeão dos Professores, ocupava-se da orientação “cívico-artística musical” da Escola José Pedro Varela, onde eram praticadas as experiências sobre ensino musical a serem aplicadas nas demais escolas municipais, e era responsável pela educação musical na então recém-criada Universidade do Distrito Federal. (VILLA-LOBOS, 1937, p. 5).

No ano de 1932 foi criado o *Curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico* para que educadores das instituições públicas pudessem se especializar nas áreas técnicas e teóricas exigidas para o projeto e, assim, atuarem em escolas municipais que já adotavam o ensino especializado de música e Canto Orfeônico. Essas escolas eram chamadas de “escolas-modelo”. Deste modo, em março do mesmo ano, Heitor Villa-Lobos lançou um edital convocando professores para participar ativamente deste curso. Sua aula inaugural aconteceu no dia 10 de março e contou com a presença de

professores e assistentes do Instituto Nacional de Música da Universidade do Brasil, artistas e intelectuais brasileiros renomados como, por exemplo, Roquette Pinto. Logo em maio, vê-se colher os frutos do trabalho feito nesses pequenos dois meses, e o resultado disso foi a criação do *Orfeão dos Professores do Distrito Federal*, deliberado pela Diretoria Geral de Instrução Pública, o qual desenvolveu um programa social onde eram realizadas atividades “como os ‘Concertos da Juventude’, voltados para a apresentação da música erudita aos operários e pessoas sem recursos”, como também, “apresentações educativas, realizadas para pais e alunos” (BORGES, 2008). Quanto a esta iniciativa, Villa-Lobos comenta:

Foram escolhidos para fazer parte de seu repertório trechos de autores clássicos já conhecidos em peças para piano, violino, canto, etc., para que desta forma, o público tivesse a oportunidade de apreciar a mesma música por intermédio destes instrumentos, tratadas para vozes a seco, despertando-lhe, assim, o gosto pelo gênero de coros, que é justamente o mais necessário para a disciplina coletiva do povo. (VILLA-LOBOS, 1937, p. 43).

O Orfeão dos Professores conteve ilustres participações em diversos eventos cívicos. O grupo coral foi crescendo e em pouco tempo “tornou-se um laboratório para experiências pedagógicas e musicais e a vanguarda cívica do ensino musical” (PARADA, 2008), tendo como componentes efetivados 250 vozes que, em sua maioria, era formada por professores do magistério público e particular.

Por conta da grande demanda que exigia o projeto orfeônico, por requisição da lei, em 1933 foram instituídos os *Cursos de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico* com o intuito de difundir o canto coletivo nas escolas. Este foi o modo mais instantâneo que encontraram para capacitar professores de forma rápida, prática e eficiente. Estes cursos destinavam-se a docentes que desejassem se especializar para ministrar cursos de iniciação. O curso era reconhecido, como uma espécie de curso técnico, portanto, ao concluí-lo, um diploma oficial era entregue, dando título ao professor-estudante de educador musical e Canto Orfeônico. É certo que nem todos os professores almejavam ter o título de educador musical, no entanto, professores de escolas primárias foram obrigados a participar dos cursos de iniciação, o que não agradou à alguns.

Os *Cursos de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico* eram divididos em quatro, nivelados numa escala de especialização progressiva:

- 1) **Curso de Declamação Rítmica** – preparava os professores da escola primária para iniciar o ensino de música nas turmas da 1º, 2º e 3º séries;
- 2) **Curso de Preparação ao Ensino de Canto Orfeônico** – para professores da escola primária com o mesmo objetivo do primeiro - estes funcionaram no período de 1933 a 1936, e também em 1939;
- 3) **Curso de Especializado de Música e Canto Orfeônico** – para professores especializados que tinham o objetivo de estudar a evolução dos fenômenos musicais nos seus aspectos técnico, social e artístico, com o intuito de aplicar diretamente ao ensino do Canto Orfeônico . O seu programa, além das disciplinas de caráter propriamente técnico, como: Regência, Análise Harmônica, Teoria Aplicada, Solfejo e Ditado, Ritmo, Técnica vocal e Fisiologia da voz, compreendia também o estudo da História da Música, Estética Musical, Etnografia e Folclore;
- 4) **Curso de Prática Orfeônica** – espaço para reuniões, encontros, debates, promovendo a troca de ideias entre os professores especializados. (PARADA, 2008, p. 178-179).

O autor Maurício Parada, além de definir o funcionamento e o objetivo de cada curso, ainda relata em dados numéricos a difusão do projeto que autora havia se realizado:

Nos cursos de Declamação Rítmica e de Preparação ao Ensino de Canto Orfeônico inscreveram-se 2.762 professores de classe nos anos de 1933, 1934, 1935, 1936 e 1939 que, na sua maioria, passaram a atuar nas cerca de 207 escolas elementares, 12 intermediárias, 4 jardins de infância e 5 escolas experimentais mantidas pelo governo do Distrito Federal. Como muitos destes professores vinham dos diversos Estados do país estes cursos passaram a ser os principais formadores de especialistas em Canto Orfeônico. (PARADA, 2008, p. 179)

Neste mesmo período, investiam-se também nos alunos participantes do projeto. Estes eram estimulados pela socialização com outros orfeões entre participações em

alguns eventos, como, por exemplo, programas de rádio. Quanto a socialização, ao conhecerem outras escolas que abraçavam o projeto orfeônico, identificavam-se e deparavam-se com a gana e o ensejo de outros orfeões, o que acarretava em estímulo e animação. Nessas visitas, confraternizações eram promovidas no intuito de integrá-los e instiga-los a permanecerem no projeto.

A década de 40, para a educação musical, foi marcada pela organização de instituições formadoras de profissionais na área da música. Isso não se deve somente ao Canto Orfeônico, mas também à Iniciação Musical, uma metodologia de ideias igualmente modernistas e nacionalistas que surgiu paralelamente ao projeto de Heitor Villa-Lobos, tendo sua atuação focada em escolas específicas no ensino da música, enquanto Villa-Lobos atuava na rede de escolas públicas. Os implantadores da Iniciação Musical no Brasil foram Liddy Chiaffarelli Mignone e Antônio Sá Pereira que tinham o intuito de formar futuros músicos, apresentando um novo modo de musicalizar as crianças, onde suas preocupações, ao contrário de Villa-Lobos, não eram com o ensino coletivo, e sim “com as diferenças individuais dos alunos” (FUKS, 1991).

Embora suas atuações e metodologias demonstrassem convergência, os seus ideais se atrelavam quando se tratava do objetivo maior que regia seus projetos, acoplado num pensamento só, que era: difundir o pensamento nacionalista e modernista. E para que se garantisse a continuidade desses projetos, foram criados cursos oficiais com o fim de formar professores especializados para exercer o ensino de Canto Orfeônico e de Iniciação Musical. O primeiro era destinado à educação primária e secundária com o intuito de atingir as escolas brasileiras. Sendo assim, em 26 de novembro de 1942, foi criado o *Conservatório Nacional de Canto Orfeônico*, cuja atuação era diretamente acoplada à Instituição Nacional de Música da Universidade do Brasil, caindo assim, sob sua responsabilidade, os cursos oferecidos pelo SEMA. Estes foram reelaborados e ampliados com o intuito de atender melhor a demanda. Esta instituição foi aprovada pelo decreto lei nº 4.993, e ficou sob o encargo do Departamento Nacional de Educação. Seu primeiro diretor foi o próprio Villa-Lobos que deixou a direção do SEMA em 1943 para assumir e cuidar do Conservatório. Segundo Horta, o maestro tinha por objetivo ser o Conservatório um lugar onde pudesse controlar “o ensino de Canto Orfeônico em todo o país, determinando os programas a serem seguidos, os hinos e canções a serem ensinados, as normas didáticas e os manuais a serem adotados e até mesmo os critérios de avaliação, entre os quais ele incluirá

[incluiria] a ‘perfeita atitude cívica’ e a ‘disciplina de conjunto’”. (HORTA, 1991, p. 187 apud PARADA, 2008, p. 180). Já o segundo, de Iniciação Musical, era destinado ao ensino específico de música nas escolas especializadas, e em 1948, foi criado, por Liddy Mignone, o *Curso de Especialização para professores de Iniciação Musical*. Ambos os cursos tinham duração de dois anos.

A educação musical ficou dividida entre as duas vertentes metodológicas até meados da década de 50, período em que o quadro político do país estava mudando, ou bem dizendo, se libertando.

3. A EDUCAÇÃO MUSICAL PÓS VILLA-LOBOS E A LEGISLAÇÃO A PARTIR DA DÉCADA DE 60

3.1. A decadência do Canto Orfeônico, a Lei 4.024 de Diretrizes e Bases e as questões sociais, políticas e educacionais

Em meados da década de 50, o contexto político do país sofria mudanças com o fim da Era Vargas. Por consequência, o Canto Orfeônico nas escolas foi-se esvaindo, pois não havia mais sentido as mobilizações e grandiosos eventos cívicos para os novos ideais, pois o país havia passado de uma ditadura para uma democracia, contribuindo para a extinção do projeto. (ARAUJO, 2010).

A ênfase atribuída pelo governo Vargas ao Canto Orfeônico nas escolas se deve ao reconhecimento de seu potencial formador. Mais que isso, a presença de escolares em cerimônias públicas, cantando hinos e músicas que celebravam a grandeza do país, ajudava a criar a imagem de um povo saudável e disciplinado, de um povo unido em torno do projeto de reconstrução nacional conduzido pelo Estado Novo.

(...). Nesse processo, embora o Canto Orfeônico continuasse presente como disciplina, no currículo das escolas, ele já não possuía a mesma importância (LOUREIRO, 2003, p. 63 apud LEAL, 2005, p. 25).

Porém, outros problemas contribuíram para seu término. A capacitação inadequada dos professores também foi uma das causas. O ensino de emergência referido no Decreto-Lei que instituiu o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico foi falho na formação dos professores, tornando-os inaptos para o ensino da disciplina, pois "os cursos emergenciais e de férias eram de formação qualitativa duvidosa e nunca chegaram aos níveis desejados" (GOLDEMBERG, 2002).

O rigor do método foi outro fator decisivo, pois houve [...] a inadequação de um método baseado em moldes europeus num país com pouca tradição de educação musical (GRANJA, 2006, p. 14), além do material pedagógico musical elaborado pelo próprio Villa-Lobos. (ARAUJO, 2010, p. 9).

O Canto Orfeônico foi adotado oficialmente no ensino público brasileiro até a década 50 e sua prática se estendeu até a década de 60 de forma a se dissipar gradativamente. Já o projeto de Liddy Mignone resistiu um pouco mais, pois procurou aderir ao novo movimento artístico e político que surgia. Mesmo assim, embora sua metodologia tenha sido importante para fundamentar o ensino de música naquele momento, seu impacto não foi suficiente para atingir a atuação e prática da maioria dos professores nas escolas públicas.

Com a saída de Villa-Lobos do SEMA e o fim do Estado Novo, começou a diminuir a intensidade da educação musical. O SEMA tornou-se menos rígido em relação à orientação que dava aos professores de música, e a maioria destes, sem esta realimentação diretiva, não soube o que ensinar. Pouco a pouco o canto desapareceu das escolas, principalmente as públicas, o que caracterizava o fim do modernismo. E, no momento em que toda esta ebulição modernista decresceu, o mundo artístico já se preparava para um outro momento de ruptura estética: a criatividade emergente dos movimentos contraculturais. (FUKS, 1991, p.124)

Pouco a pouco o Canto Orfeônico foi perdendo seu espaço e se mostrando incompatível ao “novo espírito libertário” (FUKS, 1991) que se instalava no Brasil. “O país se democratizava e para isso era necessário eliminar tudo aquilo que pudesse ser associado ao regime autoritário” (ARAUJO, 2010), mas o projeto de Villa-Lobos não conseguiu acompanhar o novo movimento libertário e criativo, que ultrapassava seu pensamento moderno, já antiquado para a ocasião. O que implicava agora eram

princípios escolanovistas calcados na ideia do desenvolvimento expressivo da criança em sua individualidade, buscando substituir os fundamentos do Canto Orfeônico e da teoria musical pelas práticas rítmico-sonoras (SUBTIL, 2011, p.246 apud MARIANAYAGAM; VIRIATO, 2013, p. 4).

Essas “práticas rítmico-sonoras” se dariam “por meio da exploração de novos recursos e novas possibilidades de criação musical por parte dos alunos”. (CÁRICOL, 2012, p. 24). Sendo assim, o movimento da criatividade tornou-se base fundamental do fazer artístico como forma de expressão no ensino de música das escolas brasileiras e foi tomando espaço nas salas de aula, fazendo com que, mais tarde, o Canto Orfeônico fosse substituído pela disciplina curricular Educação Musical, através da Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.

Pela necessidade de mudanças, tratou-se de elaborar, em 1948, um projeto de reforma geral de educação que propunha novas perspectivas. Este projeto desencadeou uma luta de treze anos, posto que só foi tornado lei em 1961: a Lei 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação. (FUKS, 1991, p.133-134)

Quanto à pedagogia musical, por certo período, as artes encontraram-se imbricadas umas nas outras, quando se tentava buscar o desenvolvimento da criatividade através da linguagem musical. Com isso, surge, então, “a proliferação das Escolinhas de Artes e a intensificação do movimento Arte-Educação” (BARBOSA,

1982 apud FERNANDES, 2000, p. 61), respaldadas pelo decreto da LDB e a projetos de arte como os da Universidade de Brasília (UnB).

Completando este panorama estético-pedagógico, a Escolinha de Arte do Brasil, que funcionava como pólo catalisador e transmissor da arte-educação, promovia conferências e cursos que visavam, principalmente, à preparação do professor, e que o colocavam em contato com o que estava ocorrendo Neste campo, no Brasil e no mundo. Havia uma troca de influências entre os arte-educadores e os professores de música em geral, que penetraria o ensino de música da escola normal, do qual o velho e o novo começavam a se defrontar, a se confrontar e, também, a se misturar. (FUKS, 1991, p.140)

A nova lei exigia que os professores de nível técnico fossem diplomados em Educação Musical, tendo seus certificados emitidos pelo Instituto Villa-Lobos. Mas, enquanto isso não acontecia, muitas escolas permaneceram com a prática de Canto Orfeônico. Segundo Kassia Cáricol (2012), o curso de formação acadêmica de Educação Musical foi criado somente em 1964, atendendo à recomendação do Conselho Federal de Educação pela portaria nº 63 do Ministério da Educação. É nesse momento que professores de nível superior em Música passaram a atuar no quadro escolar e, em 1969, o nome do curso foi alterado para Licenciatura em Música.

As autoras Rosa Fuks (1991) e Kassia Cáricol (2012), qual acabo de citar, descrevem e comentam em seus textos sobre este momento. A primeira, de forma elaborada e detalhada, a outra de maneira mais resumida. Considerando que foram escritos em épocas distintas, cerca de 11 anos, mas que contém, basicamente, o mesmo enredo histórico, pode-se notar, em alguns poucos trechos, contraposição entre ambas as partes, mesmo que não intencional. Cáricol, em seu relato, descreve a lei como regulamentadora da educação em geral, delineando sua proposta que era: “proporcionar um ensino de música mais democrático e acessível”. Já Fuks, nos lembra que a Lei 4.024 de Diretrizes e Bases demorou treze anos para ser revogada devido a uma luta travada pela modernização da educação brasileira. A causa desta demora estava na expectativa que se passasse o furor de uma ideia modernista “equivocada” e ameaçadora que fora difundida, para que o “real” modernismo, o libertário, entrasse em ação assim que esta fosse saturada com o passar do tempo, enfraquecendo o movimento e dando lugar ao novo. Além disso, a autora também descreve a situação social, política e educacional daquela época, mostrando o lado nada democrático e nada acessível como propunha a lei:

No Brasil, a educação sempre incentivara a discriminação social, através do dualismo das nossas instituições escolares, que se organizavam em duas vertentes paralelas: a primeira, reservada à classe dominante, e da qual constava o curso secundário que dava acesso às universidades; e a segunda, composta pelas escolas normais e pelos cursos profissionalizantes, que eram destinados ao povo. Por intermédio desta nova proposta legal é que o curso normal seria definitivamente equiparado ao secundário, já que, até a aprovação deste projeto de lei, a única abertura que aproximava os dois cursos era a possibilidade de ingresso das professorandas em alguns cursos da Faculdade de Filosofia (Romanelli, 1987), que fora conseguida através da Lei Orgânica do curso normal (1946). (FUKS, 1991, p.133-134).

O relato de Fuks quanto à discriminação social que acontecia naquele período é tão claro como o que acontece hoje. Nos mostra que muita coisa não mudou. Ela praticamente afirma que só pessoas possuidoras de bom recurso financeiro tinham acesso ao ensino secundário (ensino médio), o qual dava condições ao sujeito para ingressar nas universidades, e que os indivíduos de carência financeira, tinham o “direito”, por lei, a frequentar a escola, no entanto, estes só podiam contar com as instituições públicas (escolas normais) oferecidas pelo governo que, geralmente, só davam condições ao acesso aos cursos profissionalizantes (escolas técnicas), os quais, naquela época, tinham o foco direto na empregabilidade industrial. Desta forma, nos deparamos com uma gritante segregação, onde, enquanto o abastado se especializava profissionalmente de forma aprofundada, tendo a oportunidade de ser pesquisador, possuir bons empregos e bons salários, o povo estava sendo preparado para atuar como trabalhadores “peões”, com possibilidade mínima oferecida a estes para ingressar em uma universidade e ter a chance de ter um emprego de boa remuneração e melhorar de vida.

Para entendermos melhor como o sistema educacional passou a funcionar após a aprovação da LDB de 1961, também como e em quais condições ocorriam o acesso do aluno nos seguimentos escolares, vamos relatar suas alterações. Segundo o artigo 25 da LDB, o ensino primário seria ministrado, no mínimo, em quatro séries anuais, no entanto, mudanças no ensino médio foram feitas por conta dos direitos à educação, agora garantidos por lei. Entenda o que essas alterações implicaram na parte educacional da lei 4.024/61:

Como o ingresso no ensino médio ocorria mediante aprovação nos exames de admissão, aos não aprovados eram oferecidos mais dois

anos de escolaridade. Assim, a educação, sendo declarada um direito de todos, não poderia excluir os não aprovados nos exames de admissão que, em muitos casos, não se dava por falta de conhecimento, mas, sim de vagas nas escolas do ensino médio. Diante disso, essa lei prevê, no parágrafo único, do capítulo II, a ampliação do curso primário em até seis anos a iniciação em artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade.

[...]

A lei 4.024/61, do ponto de vista da organização do ensino, trouxe grande inovação para os alunos, pois permitia, ao término de qualquer ramo do ensino médio, o acesso ao nível superior mediante o exame vestibular. Anteriormente a esta lei, somente o aluno que cursasse o ensino secundário teria acesso ao ensino superior, visto que, em geral, os demais ramos do ensino médio só permitiam o acesso às carreiras a eles correspondentes (como as normalistas, destinadas ao magistério). E nas situações de troca de ramos desse tipo de ensino, o aluno não perderia mais os anos antes cursados. (CORRÊA, 2007, p. 100)

A intenção de dar a qualquer estudante a possibilidade de ingressar na universidade, investindo na educação de base, garantindo escolaridade à todas as camadas sociais, era boa e politicamente correta. Não se pode negar que a garantia da escolaridade a qualquer cidadão foi uma das maiores conquistas da educação e dos ideais democráticos que permeavam o país naquela época.

3.2. As tendências tecnicistas e a Lei de Diretrizes de Base nº 5.692/71

Segundo a Lei de Diretrizes de Base nº 4.024/61:

Art. 1º. A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;

g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça. (BRASIL, 1961)

Ainda que esteja claro por lei que os conhecimentos científicos e tecnológicos têm o fim de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, vemos que essa é uma forma de “tapar o sol com a peneira”. Sabemos que o discurso de condenação à desigualdade não se trata de melhora de vida ou elevação e igualdade social, mas sim de

suprir questões estatísticas de desemprego, profissionalizando tecnicamente, ou melhor dizendo, capacitando minimamente aqueles que dependem de recursos rápidos para sobreviver.

Embora tenhamos progresso educacional no Brasil ao longo dos anos, também relativo ao acesso às universidades, pode-se perceber que os problemas sociais, sempre presentes em nossa história, não foram resolvidos, mesmo na tentativa de repará-los. Segundo o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), programa criado pelo Governo Federal, em 2011, para ampliar a oferta de cursos técnicos no Brasil, o ensino superior é distinto do ensino tecnológico, contudo alega vantagem em ambas as partes. A própria PRONATEC descreve os dois cursos, definindo-os por suas características específicas, facilitando a comparação entre eles:

CURSO TÉCNICO

- Tem como objetivo capacitar o participante para atuar no setor produtivo, com um ensino focado e rápido. Seu diferencial está nos conhecimentos práticos, ao apresentar métodos e experiências do cotidiano empresarial. O curso técnico é focado na empregabilidade. O participante tem acesso imediato ao mercado de trabalho.

CURSO SUPERIOR

- É caracterizado pelo domínio de princípios científicos e tecnológicos próprios, com ênfase em determinado ramo de atividade humana. O curso superior tem maior tempo de duração e uma formação mais generalista.

Somente a partir da década de 70 que os cursos técnicos foram sendo mais reconhecidos por conta da aceleração do crescimento econômico. E foi neste período que nasceram os três primeiros e importantes Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), que, a princípio, tinham o intuito de formar engenheiros de operação e tecnólogos.

Entendendo essa situação como parte de um processo de um movimento político iniciado pouco antes da década de 60, em meados desse período, precisamente no início da década de 70, surge uma tendência tecnicista na educação brasileira por conta do novo modelo socioeconômico desenvolvimentista que estava sendo implantado no país.

Nesse momento histórico, como explana Dias (2010), o golpe militar cria condições para a implementação do mercado de consumo e a industrialização sob a hegemonia norte americana. Nesta perspectiva, é organizada a reforma da educação brasileira com concepções que afirmam os interesses da sociedade industrial que considera como função prioritária da escola o preparo técnico das aptidões para o trabalho e para o mercado consumidor. Laval (2004), ao analisar o contexto europeu, critica que, nesta lógica, os novos homens a formar são os trabalhadores e os consumidores do futuro, e explana: “a industrialização e a mercantilização da existência redefinem o homem, como um ser essencialmente econômico” (LAVAL, 2004, p. 43). (MARIANAYAGAM; VIRIATO, 2013, p. 4).

Diante desse cenário em que o homem era agora considerado um ser “essencialmente econômico”, a Educação Musical no país não foi poupada. E ante este panorama educacional, em 1971, a disciplina fora eliminada definitivamente dos currículos escolares, adentrando em seu lugar a atividade de Educação Artística, através da aprovação da nova Lei de Diretrizes de Base nº 5.692, assinada pelo presidente Médici, com a referente alteração constada em seu 7º artigo, a qual agrupava os conteúdos específicos da arte (artes cênicas, artes plásticas, música e desenho), tornando-os agora em uma só modalidade, constituindo a disciplina como obrigatória “nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1o e 2o Graus” – atual ensino fundamental e médio – (Lei 5.692/71 – art. 7º), juntamente à Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programas de Saúde.

É preciso lembrar que a LDB de 1971 foi responsável por atribuir ao Estado a responsabilidade de oferecer por 8 anos o ensino público e gratuito a todo o 1º grau (ensino fundamental) e que esta nova concepção educacional era devido aos “interesses políticos e econômicos dominantes nesse momento histórico, em que o país se encontra sob governo militar e diante do chamado ‘milagre econômico’” (PENNA, 2004).

Se no Brasil era concebida até então como um bem de consumo de luxo, ao qual somente uma minoria tinha acesso fácil, a educação precisa ser consumida por todos para que se torne um **capital** que, devidamente investido, produzirá **lucro** social e individual. O Estado brasileiro, que se torna o mediador do processo de internacionalização do mercado interno, passa a investir em educação assumindo parte dos gastos da qualificação do trabalhador em benefício das empresas privadas nacionais e multinacionais. (FREITAG, 1980, p. 107 apud PENNA, 2004, p. 21, grifo da autora).

No entanto, estas mudanças de privilégio à Arte-Educação causaram transtornos para a classe artística-educacional especializada. O fato de ter as artes unificadas por lei, não significava contemplar e nem anular nenhuma área de conhecimento artístico específico, o objetivo era valorizar todas elas. Sendo assim, o professor que dominava uma linguagem artística específica passou a ser um educador polivalente, ou seja, um professor que agora teria que dominar todas as linguagens artísticas. Como não havia professores que atendessem a exigência curricular de formação polivalente, o Conselho Federal de Educação instituiu o curso de graduação em Educação Artística (curso de Licenciatura curta em Educação Artística), que tinha duração de 2 anos.

Nesse momento surgem as Oficinas de Música como uma das propostas metodológicas para a ocasião. Solução adequada para o caos formado no ensino da arte no Brasil, mais precisamente, da música. Estas, agora, supriam as necessidades que se tinham de ter material para desenvolver a criatividade, a qual fora implantada há quase duas décadas atrás. O aluno “dispunha de material sonoro concreto, integrado a outras linguagens e utilizava a técnica de composição” (FERNANDES, 2000, p.65). No entanto, esta prática, como outras, não foram suficientes para atender as escolas públicas, e a música, gradativamente foi sendo excluída dos currículos escolares de Educação Artística, partindo para as práticas das atividades de contraturno. A música “passou a ser utilizada com funções secundárias, nas festas, comemorações e formaturas. Com isso, deixou de ser explorada como linguagem artística e de proporcionar um contato com o verdadeiro conhecimento”. (CÁRICOL, 2012). Sendo assim,

a preferência dos licenciados pela atuação em espaços educativos menos problemáticos do que a escola pública e a educação básica, os salários pouco atraentes, dentre outros, contribuíram para uma ausência significativa da música na educação escolar desde a década de 1970. (FIGUEIREDO, 2010, p.1).

Esta proposta polivalente foi, de fato, uma experiência traumática para a educação musical brasileira, tanto quanto para quase todas as Artes. Quase todas, porque, mesmo que a o intuito da lei não fosse privilegiar um segmento artístico, o ensino das artes plásticas e visuais foram as que predominaram e permaneceram em sala

de aula, enquanto os demais setores foram desaparecendo gradativamente das práticas escolares.

O desaparecimento da educação musical na sala de aula aconteceu porque, até então, a música não tinha um curso oficial de graduação. Contava, apenas, com a formação conservatorial de caráter “eurocentrista”, que não pertencia àqueles ideais de um novo modelo escolar.

Paralelamente, o padrão tradicional de ensino de música, de caráter técnico-profissionalizante, mantém-se sem maiores alterações em grande parte das escolas de música especializadas – bacharelados e conservatórios –, continuando a ser visto como o modelo de um ensino “sério” de música. No entanto, seus conteúdos e metodologias não são adequados para as escolas regulares, onde a música tem objetivos distintos da formação de instrumentistas (cf. Penna, 1995). Persiste, portanto, o desafio de levar uma educação musical de qualidade para as escolas públicas de educação básica, que se encontram em fase de expansão, passando a atender a grupos sociais que anteriormente não tinham acesso ao sistema de ensino. (PENNA, 2004, p. 22).

Com a saída do ensino da música nas escolas, o acesso à educação musical ficou restrito à elite financeiramente privilegiada, ou seja, àqueles que tinham condições de pagar pelo conhecimento específico de música, impossibilitando o acesso de todos os alunos a vivenciar experiências musicais de maneira democrática.

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, somando-se a isso os valores culturais e sociais que regem a sociedade brasileira. (Beyer, 1993, apud MATEIRO, 2000, p. 2).

3.3.A Lei nº 9.394/96

No final da década de 80 a ditadura militar é extinta por meio da Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988. E em meados da década de 1990 o país iniciava seu “processo de reforma do Estado, alinhado às proposições de cunho neoliberal” (MARIANAYAGAM; VIRIATO, 2013), na justificativa de que as crises sociais eram resultado das ações do Estado e não da adoção de modelos capitalistas

ocidentais. Sendo assim, a instituição estatal é responsabilizada pela crise e passa a ser inviabilizado de exercer seu papel político social e ter suas empresas estatais participando do mercado.

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p.12).

Nesse contexto em que o Estado agora tinha o papel de atender às necessidades do capital, novas políticas educacionais surgiram no Brasil, e em dezembro de 1996, é promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases, de nº 9.394, da educação nacional. Com esta nova lei o termo Educação Artística passa a ser nomeado por lei “Ensino de Arte” (art. 26, parágrafo 2o), sendo agora a arte reconhecida como parte do campo de conhecimento, tão importante quantas outras áreas do currículo escolar. Sendo assim, a Arte foi conservada como componente curricular obrigatório na educação básica.

Paralelamente a este fato, ainda em 1996, foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no intuito de sistematizar o ensino em todo o Brasil, independentemente das diferenças regionais. Desta forma, a Arte teve sua PCN elaborada com orientações didáticas, objetivos e critérios para seleção e avaliação dos conteúdos (CORRÊA, 2007, p. 108).

Os PCNs foram distribuídos

em dez volumes. O sexto volume, chamado "PCN – Artes", tem o objetivo de mostrar como e o que trabalhar em relação às Artes nas escolas de ensino fundamental. O texto deste documento, que seria o norteador do trabalho educativo, apresenta vários problemas de fundamentação e concepção de arte e música. (MARIANAYAGAM; VIRIATO, 2013, p. 6).

A criação do PCN foi uma das primeiras conquistas da educação musical depois de 25 anos sendo o fantasma da arte-educação escolar, pois suas diretrizes especificavam cada área do conhecimento, abolindo, assim, a formação polivalente dos professores de educação artística. No entanto, não fica claro quais modalidades artísticas “deveriam ser incorporadas neste ensino, nem que tipo de profissional deveria ser responsável pelo ensino das linguagens artísticas” (FIGUEIREDO, 2011 apud

MARIANAYAGAM; VIRIATO, 2013). Desta forma, a música continuava sem a garantia de atuar no espaço escolar, pois não havia respaldo na lei quanto a presença obrigatória das expressões artísticas nos currículos escolares. Sendo assim, cada instituição passou a escolher qual ou quais modalidades artísticas deveriam ser abordadas nas práticas de seu estabelecimento, de acordo com seus recursos e possibilidades, quanto a disponibilidade de professores que dominassem alguma área artística específica, já que a formação destes era polivalente.

Diante deste contexto, novamente a música muda de lugar, tornando-se uma modalidade artística de uma área de conhecimento – Arte. O que se percebe é que os lugares que a música tem ocupado nos currículos escolares, lugares esses estabelecidos pela legislação educacional, não lhe têm conferido seu *status* de objeto de conhecimento. Apesar da música estar avançando ao longo dos anos dentro da hierarquia curricular, ela ainda não conquistou sua importância como conteúdo imprescindível à formação global do ser humano. (PIRES, 2003, p. 84).

Embora houvesse conquistado o fim do desastre da polivalência, a música, infelizmente, ainda não havia conseguido conquistar seu espaço próprio e específico nas práticas escolares. Desta maneira, a música, mais uma vez, foi sendo deixada de lado. Neste caso, não só a música como outras linguagens artísticas que se viram sendo desvalorizadas no momento em que se nivelava o grau de importância das disciplinas, sendo estas hierarquizadas conforme as necessidades do mercado atual. Isso se deve a nova fase capitalista globalizada que predominava naquele momento, carregada de discussões inovadoras que traziam temas referentes à globalização, sociedade do conhecimento e teorias pós-críticas da educação – multiculturalismo e a valorização da tecnologia no ramo educacional. Com isso surgiram discussões entre vários setores da educação sobre a necessidade de reformar a estrutura política educacional brasileira, adequando-a as novas tendências que agora ocupavam o espaço do mercado.

É nessa fase que evidencia-se o discurso desenvolvido por Organizações Internacionais, como a UNESCO, a CEPAL, o BM, os quais, por meio da sua assistência técnica, passaram a priorizar as séries iniciais da Educação Básica como fatores de desenvolvimento do capital humano na busca do desenvolvimento econômico das nações periféricas, em especial da América Latina. Nos explica Dias (2010, p.199):

“A UNESCO defende a “educação para todos”, educação essa que está pautada nos conteúdos mínimos: ler, escrever e contar. O Banco Mundial conceitua a educação como fator responsável pela redução da pobreza e para o desenvolvimento econômico e do capital humano. A Cepal que, mesmo não sendo agência especializada na questão da educação, discute os rumos econômicos e da educação para a América Latina, visando à transformação produtiva dos países da região”. (MARIANAYAGAM; VIRIATO, 2013, p. 6).

Apesar de a LDB de 1996 incluir o ensino de arte na educação brasileira como componente curricular obrigatório, a partir do momento em que se deu preferência a leitura, a escrita e ao cálculo como conteúdos básicos para a educação, o ensino da Arte, em geral, foi ficando para escanteio, tendo seu papel no espaço escolar diminuído e mantendo a função recreativa e festiva, principalmente a música. Por consequência desse estreitamento curricular, os professores de arte, com exceção das artes visuais, foram saindo de cena das instituições.

Embora Maura Penna (2002) afirme que foi a partir da legislação de 1996 que a música potencializou seu espaço na escola como uma das linguagens artísticas a serem ensinadas, ela também consta que a lei não gerou relevantes modificações nos currículos de diversos sistemas educacionais brasileiros.

Cabe ressaltar que, a partir de 1996, no exercício de sua autonomia, diversos sistemas educacionais inseriram a música em seus currículos, como parte integrante da formação escolar; é o caso de Florianópolis, em Santa Catarina, onde professores especialistas em música, e nas demais áreas artísticas, atuam na rede municipal de ensino, desde 1998 (FIGUEIREDO, 2000).

Este quadro diversificado da presença da música na educação básica foi um dos grandes impulsionadores do processo político que envolveu a proposição e a aprovação da lei que recebeu o número 11.769/2008. De certa maneira, esta nova lei, poderá contribuir para um entendimento preciso sobre a presença da música no currículo escolar. (FIGUEIREDO, 2010, p. 3)

3.4.A Lei nº 11. 769/2008

A Lei de nº 11.769/2008 de Diretrizes e Bases é a mais atual que vivemos hoje. É sob ela que estamos submetidos até então.

A aprovação desta lei foi devida à mobilizações que aconteceram desde 2004, que contavam com músicos, compositores, educadores, artistas, produtores e pessoas engajadas com a música e a cultura (SOBREIRA, 2008) para debaterem sobre as

questões musicais no país. Alguns destes indivíduos ligados à música formaram, em 2005, o Núcleo Independente de Músicos (NIM) com o intuito de discutir sobre o ensino de música no Brasil. Mais tarde, o NIM passou a se chamar Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP), resultado do sucesso do movimento que acabou tomando grande proporção e crescendo.

Este mesmo grupo, coordenado pelo músico Felipe Radicetti (RJ), organizou um Seminário com o tema “Música Brasileira em Debate”, em 30 de maio de 2006, na Câmara dos Deputados, com o apoio e participação de várias entidades políticas, artísticas e associativas, como a ABEM. Este evento foi pensado primeiramente pelo Grupo de Trabalho (GT), um grupo criado para preparar uma audiência promovida pela Subcomissão de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social da Comissão de Educação e Cultura do Senado, que convocou o GAP para que organizasse e recomendasse as entidades que comporiam a mesa da audiência (SOBREIRA, 2008, p.46). No processo de toda esta mobilização, surgiu o Projeto de Lei nº 2.732, de 2008 – nº 330/06 no Senado Federal (BRASIL, 2008) – que sugeria a alteração do 26º parágrafo da LDB nº 9.394/96. Sendo assim, em 19 de agosto de 2008, a finalidade do projeto foi concretizada com a aprovação da lei 11.769, assinada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, a qual passou a garantir a presença da música na educação básica brasileira, tornando-a como conteúdo obrigatório. Em seu decreto consta:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

“Art. 26.

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

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2008)

Sancionada a lei 11.769/2008, os sistemas de ensino tiveram o prazo de 3 anos para se adaptar à implantação da educação musical. Durante este tempo, instituições como o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério da Cultura (MINC) trabalharam no

processo de implementação da nova lei. Uma das maiores preocupações naquele momento era a insuficiência do número de professores especializados e formados nesse setor artístico para que se atendesse a demanda de atuação nas escolas, visto que não eram oferecidos muitos cursos de licenciatura em Música no país. O Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, destaca alguns aspectos sobre a lei, após 2 anos de sua sanção:

A questão a ser enfrentada, a partir desse momento é a da formação de professores especializados para o ensino de Música. Tarefa que levará algum tempo, muito mais que os três anos estabelecidos pela legislação, tendo em vista serem poucos os cursos de licenciatura em Música no Brasil. Para que se tenha clareza sobre a dimensão do problema, basta mencionar que só na rede pública estadual paulista existem mais de 5.000 escolas, acrescente-se a esse universo as redes municipais e as escolas particulares e a questão da formação de professores especializados em Música torna-se mais complexa ainda. (BOLETIM ARTE NA ESCOLA nº 57, 2010, p. 3).

Desta forma, durante o período de adaptação, o MEC passou a investir na capacitação de professores da Educação Básica para reverter o quadro desta situação. Ainda sobre a formação dos professores, outro ponto bastante discutido diz respeito ao veto do parágrafo único do art. 62 da LDB que antes alegava que o ensino da música fosse ministrado obrigatoriamente por professores graduados na área. Este veto permitiu que professores não graduados em Música viessem atuar nas salas de aula, não exigindo desses profissionais a especialização na modalidade. O Prof. Dr. João Cardoso expressa sua opinião sobre o assunto:

O vice-presidente da República, ao vetar o parágrafo único do art. 62 da LDB, criou uma lacuna, que a meu ver, precisa ser suprida pelos Conselhos Estaduais de Educação. O papel do poder público não é apenas normativo, mas deve criar programas para habilitar professores para o ensino de música na educação básica, como, aliás, está previsto pela legislação educacional. (BOLETIM ARTE NA ESCOLA nº 57, 2010, p. 3).

O Ministério da Educação justificou o veto, alegando que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes na área sem formação acadêmica ou oficial que são reconhecidos nacionalmente, mas, que até então, têm sido impedidos de ministrar o conteúdo de música por conta da legislação anterior (BRASIL, 2008).

Em 2012, a Lei 11.769/2008 entrou em vigor, e em muitos artigos, revistas e comentários de professores e recém-formados em licenciatura, viu-se uma preocupação que era geral. Surgiram perguntas e suposições tais quais: o que terá de ser ensinado nas salas de aula? Que tipo de formação musical será oferecida aos alunos? Se não é mais obrigatório ter graduação para lecionar, quem são os professores que atuarão nas escolas? – entre outras. E para que essas e outras questões fossem esclarecidas, foi escolhido para este referido trabalho, um dos artigos que discute e discorre sobre a entrada da música nas escolas, no período em que a lei entrara em vigor. Este artigo intitulado “Música: entenda porque a disciplina se tornou obrigatória na escola” foi elaborado por Cynthia Costa, Juliana Bernardino e Mariana Queen, que entrevistaram diversas pessoas envolvidas legalmente com a educação nacional. Uma delas é a professora Clélia Craveiro, conselheira da Câmara de Educação Básica do CNE (Conselho Nacional de Educação) que começa explicando qual o objetivo de inserir o ensino da música como componente curricular obrigatório: "O objetivo não é formar músicos, mas desenvolver a **criatividade**, a **sensibilidade** e a **integração** dos alunos”.

Para a resposta das perguntas acima, as autoras citam recomendações do próprio MEC:

O MEC recomenda que, além das noções básicas de música, dos cantos cívicos nacionais e dos sons de instrumentos de orquestra, os alunos aprendam cantos, ritmos, danças e sons de instrumentos regionais e folclóricos para, assim, conhecer a diversidade cultural do Brasil. (COSTA; BERNARDINHO e QUEEN, 2011).

E complementam com a fala de Sonia Albano, diretora regional da Associação Brasileira de Ensino Musical (ABEM), que comenta porque a lei não especifica quais são os conteúdos obrigatórios que devem ser ensinados: "É muito complicado impor um conteúdo programático obrigatório para as aulas de música, quando a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) nº 9294/96 privilegia a flexibilidade do ensino". Sendo assim, as escolas têm autonomia para decidir o que irá ser trabalhado nas salas de aula, de acordo com a necessidade de cada espaço.

Quanto à isso, atualmente nosso campo metodológico da educação musical tem sido bem ampliado. Durante todo esse período histórico, métodos e pesquisas vêm sendo desenvolvidas, e, até hoje, considera-se algumas dessas metodologias aplicáveis à sala de aula contemporânea, como por exemplo, as chamadas “Metodologias Tradicionais”

ou “Métodos Ativos”. Estes métodos surgiram na primeira metade do século XX e na perspectiva de que todo indivíduo seria capaz de se desenvolver musicalmente contanto que fossem aplicadas metodologias adequadas. O que caracteriza essas metodologias é que elas são consideradas a experiência direta com a música a partir da vivência de diversos elementos musicais (FIGUEIREDO, 2012). Alguns autores que desenvolveram este tipo de proposta foram: Émile Jacques-Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff e Shinichi Suzuki. Sérgio Figueiredo (2012) elucida brevemente a proposta de cada um destes:

Émile Jacques-Dalcroze (Suíça, 1865-1950) apresentou uma proposta de educação musical que relaciona a música ao movimento corporal. Para o desenvolvimento desta perspectiva, Dalcroze propôs diversos caminhos metodológicos, com o objetivo de estimular “o desenvolvimento global da pessoa na área física, afetiva, intelectual e social” (DEL BIANCO, 2007, p. 27). Ritmo, solfejo e improvisação fazem parte das proposições de Dalcroze para o desenvolvimento musical de crianças, jovens e adultos.

Edgar Willems (Suíça, 1890-1978) desenvolveu uma proposta de ensino de música para todas as crianças a partir de 3 anos de idade. Para ele, “a escuta é a base da musicalidade” (FONTERRADA, 2005, p. 126) e o estudo da audição foi um dos pontos fundamentais abordados em sua proposta. A busca por bases psicológicas para a educação musical marcou a trajetória de Willems como educador musical. Em seus estudos, procurou estabelecer relações entre o som e a natureza humana a partir dos aspectos: sensorial, afetivo e mental.

Zoltán Kodály (Hungria, 1882-1967) idealizou e desenvolveu uma proposta de educação musical que é dirigida para todas as pessoas. A prática vocal em grupo, o treinamento auditivo e o solfejo são atividades centrais para esta metodologia. A música folclórica húngara foi pesquisada e integrada ao método. “A música folclórica”, afirma Szonyi (1990), “é a herança de todas as pessoas... e um princípio fundamental do método Kodály” que pode ser aplicado a diferentes experiências culturais em educação musical. A experiência musical antes da teoria, criatividade, movimentos corporais, desenvolvimento intelectual e emocional, são elementos que também pertencem à abordagem proposta por Kodály.

Carl Orff (Alemanha, 1895-1982) é autor de uma proposta que combina música e dança, trabalhando com o ritmo da fala, atividades vocais e instrumentais em grupo, com forte enfoque para a improvisação e a criação musical. O instrumental Orff, que é um conjunto de instrumentos musicais idealizados por ele mesmo, inclui xilofones, metalofones, tambores e diversos instrumentos de percussão, além de violas da gamba e flautas doces; a experiência de tocar em grupo coloca as crianças em contato direto com o fazer musical, “o que as faz imergir numa sonoridade poderosa, que as motiva a executar música em grupo desde os primeiros estágios” (FONTERRADA, 2005, p. 149).

Shinichi Suzuki (Japão, 1898-1998) baseou sua proposta pedagógica na aquisição da língua materna pelas crianças considerando que haveria um paralelismo entre aprender a língua e aprender um

instrumento musical. Assim, as crianças aprendem a língua a partir da escuta de exemplos constantes das pessoas que estão à sua volta e poderiam aprender música da mesma forma, contando com um entorno de qualidade, baseando a aprendizagem no processo de imitação (HOFFER, 1993, p. 129). O desenvolvimento da habilidade da memória, o estímulo à execução “de ouvido”, a “educação do talento” – que todos possuem – são elementos fundamentais para o método Suzuki, que também enfatiza a realização musical em grupo e a participação da família no processo de aprendizagem da criança. (FIGUEIREDO, 2012, p.2).

Estas propostas “tradicionais” se aplicam às propostas da educação contemporânea, pois trabalham elementos como “o corpo, o uso da voz, a criação musical, a experiência musical a partir de diferentes vivências”. No entanto, há de se ter o cuidado de contextualizar as atividades devidamente para que “continuem cumprindo um papel metodológico relevante na formação musical das futuras gerações” (FIGUEIREDO, 2012).

Quanto a dúvida de quem deve lecionar, já que a graduação na área não é mais de cunho obrigatório, Sonia Albano diz:

Se um professor de língua estrangeira não pode lecionar matemática, um ensino musical de qualidade não pode ser ministrado por um professor que não tenha conhecimento na área musical. Trabalhar com um profissional não habilitado propicia um ensino superficial e perigoso, pois o professor não terá condições de avaliar os prejuízos que poderá provocar ao indivíduo e nem terá capacidade para aplicar esse conhecimento de maneira eficaz. (ALBANO apud COSTA; BERNARDINHO e QUEEN, 2011).

Uma das preocupações das instituições é com a capacitação dos profissionais há serem contratados. Partindo da pergunta do que é melhor para essas instituições: “contratar profissionais capacitados ou capacitar?”, desta vez é Lisiane Bassi, coordenadora do programa de Educação Musical de Franca – cidade do interior de São Paulo que é referência no Ensino Musical –, quem responde a pergunta: “Há muitos profissionais formados em música, mas que não tem didática. E, geralmente, eles saem da faculdade com formação específica em apenas um instrumento e com o objetivo de serem professores particulares de música, ou seja, terem apenas um aluno por vez”. Para que esse problema seja resolvido, o MEC, como outros órgãos federais e alguns especialistas em música

sugerem alguns pareceres como: oferecer aos professores, em específicos a aquele que já trabalham nas áreas de Artes ou Música, cursos de capacitação, cursos de extensão em universidades que possibilitem melhor aproveitamento desse ensino, sugerir que os editais façam suas correções e instiguem a esses profissionais sua atuação, que valorizem e incentivem a formação desses profissionais que tanto falta no mercado de trabalho, alguns pontos urgentes e necessários a ocorrer nesse momento, assim como outros no decorrer do processo de adaptação. (NEVES, 2012, p. 11)

Nessa perspectiva, espera-se que a música nas escolas seja concretizada em seus objetivos, contribuindo parcialmente para a formação integral do indivíduo, de forma que este venha futuramente respeitar os valores culturais, entender o conceito de parceria e cooperatividade, e desenvolver, dentro das suas possibilidades, o senso motor.

4. COMPARAÇÃO DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES ENTRE AS DÉCADAS DE 30/40 X PÓS-LEI 11. 769/2008

4.1. Quadro comparativo – Decreto 19.890/1931 X Lei 11. 769/2008

ENSINO DE MUSICA NO ESPAÇO ESCOLAR	DECRETO 19.890/1931 (Décadas de 30 - 40)	LEI 11.769/2008 (2008 - Atualmente)
OJETIVO	Empregar o canto coletivo como um canal de acesso ao ensino da música a todas as camadas sociais, incitando o convívio e a confraternização coletiva. Inculir a consciência musical brasileira através da valorização de compositores e obras nacionais, tal como a música sendo um incentivo “positivo” a sentimentos cívicos, e à formação do caráter de cada indivíduo, por meio do estímulo de práticas individuais de autocontrole.	O objetivo não é formar músicos, mas utilizar a música como um meio de colaborar para a formação integral do indivíduo; promover a criatividade, a sensibilidade, a expressividade e a integração social dos alunos; apresentar diferentes culturas e reverenciar os valores culturais; auxiliar no desenvolvimento motor.
INSTITUIÇÕES (Público Alvo)	Escolas Públicas	Escolas Públicas e Privadas
MUSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR	Disciplina Obrigatória	Componente Curricular Obrigatório
SÉRIES (FAIXA ETÁRIA)	Educação Primária - 7 a 12 anos Secundária (Escola Normal) - 12 a 18 anos	Educação Básica Educação Infantil – 0 a 3 anos (creche) e 4 a 5 anos (pré-escola) Educação Fundamental – 6/7 a 10 anos (Fund. I) e 11/12 a 14/15 anos
CONTEÚDOS OBRIGATÓRIOS	Canto Orfeônico Elementos Básicos: - gráficos, rítmicos, melódicos e harmônicos; - histórico-folclóricos; - pratica orfeônica.	Livre
METODOLOGIAS MAIS UTILIZADAS NOS RESPECTIVOS PERÍODOS	- Canto Orfeônico - Iniciação Musical	MIX DE METODOLOGIAS - Métodos Ativos - O Passo ² - Ensino Coletivo ³
	Instituições e Cursos Preparatórios	Licenciatura em Música

² *O Passo* é um método de Educação Musical criado por Lucas Ciavatta em 1996, que busca utilizar a expressão corporal como recurso para o ensino de música, dando ênfase maior à estrutura rítmica. “Baseado num andar específico e orientado por quatro pilares (*corpo, representação, grupo e cultura*), *O Passo* introduziu no ensino-aprendizagem de ritmo e som novos conceitos, como *posição e espaço musical*, e novas ferramentas, como o andar que dá nome ao método, notações orais e corporais e a *Partitura d'O Passo*”. (CIAVATTA, 2011, p. 3; PAZ, 2013, p. 334)

³ *O Ensino Coletivo* é uma metodologia direcionada para o ensino coletivo de instrumentos em grupo, onde a aprendizagem acontece por meio da interação entre os alunos, podendo haver o atendimento individual, sem deixar de se dar ênfase ao grupo. Existem várias vertentes sobre a metodologia do *Ensino Coletivo*, e embora já esteja sendo praticada há um tempo por alguns lecionadores em sala de aula, esta ainda carece de uma melhor sistematização, visto que é uma metodologia nova que se encontra em progressão nos debates do ENECIM (Encontro Nacional de Ensino Coletivo de Instrumentos Musicais). (NUNES, 2014)

<p style="text-align: center;">INSTITUIÇÕES COM CURSOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM LECIONADORES DE EDUCAÇÃO MUSICAL – RJ –</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Conservatório Nacional de Canto Orfeônico - Curso de Especialização para professores de Iniciação Musical - Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil (atual UFRJ) - Conservatório Brasileiro de Música <p style="text-align: center;">Cursos Rápidos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico; - Cursos de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico 	<ul style="list-style-type: none"> -UFRJ: Universidade Federal do Rio de Janeiro -UNIRIO: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - CBM: Conservatório Brasileiro de Música -UCAM: Universidade Cândido Mendes -Seminário do Sul: Faculdades Batista do RJ -IBEC: Instituto Brasileiro de Educação Superior Continuada - UBM: Centro Universitário de Barra Mansa -Unis EAD: Centro Universitário (Licenciatura à Distância)
---	--	--

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como na maioria de outros países, a história da educação brasileira não é diferente quando se trata da relação entre a educação, a política e a economia. Esses três setores sempre estiveram entrelaçados, e a educação sempre dependeu das ações políticas para tomar seu rumo. Assim foi nas décadas de 30 e 40, e assim é nos dias atuais. Muita coisa não mudou.

No Governo de Getúlio Vargas, constituído de caráter nacionalista e autoritário, a ideologia dessa política era de obter uma unidade nacional e que por meio da homogeneização da cultura encontrou o caminho para tal unificação. Hoje a nossa política tem caráter multinacional e a educação quanto à sociedade caminham por um processo de multiculturalismo.

Heitor Villa-Lobos foi um dos representantes políticos da nação que adotou o sistema de Vargas. Por outro lado, sem levar em consideração a questão política, é inegável o fato de que Villa-Lobos desempenhou papel crucial na formação de um padrão de educação musical brasileiro, estabelecimento de diretrizes, produzindo material didático e atuando pioneiramente como coordenador de entidades educativo-musicais e educador musical. Há de se reconhecer que, mesmo levando um caráter populista e autoritário, a implementação do projeto de Canto Orfeônico nas escolas resultou no surgimento de inúmeras bandas, corais e conjuntos instrumentais.

Nota-se que mesmo com o passar do tempo, Villa-Lobos deixou seu legado e firmou seu espaço na história do país. Seu papel foi tão importante para a história da educação musical brasileira, que é um dos assuntos mais retratados periodicamente por estudantes e pesquisadores da área de música. Ainda hoje, mesmo que em pequena proporção, colhemos frutos brotados de sementes villalobianas, como a FUNARTE que, até então, busca apoiar movimentos musicais como orquestras, bandas, corais, entre outros, por meio de projetos.

Embora o período de atuação de Villa-Lobos tenha sido em uma época de concepções contrárias as que vivemos atualmente, talvez, se o ensino de música tivesse permanecido no espaço escolar, poderíamos hoje ter desenvolvido algo grandioso, bons projetos, com novas visões contemporâneas. Não se deveria acabar com o que já existia, bastaria que houvesse revisão de conceitos e algumas reformas que, sabemos, mudam o

percurso ao longo dos anos e se modernizam. Essas variações sistemáticas não nos impediriam de mudar com o tempo e aperfeiçoar o que já tínhamos em mãos.

A música por muito tempo permaneceu sendo privilégio de poucos, adormecida nas práticas escolares, sendo lembrada só em momentos festivos. Os que por ela buscavam, só a encontravam em conservatórios, escolas de músicas específicas, academias, e quando havia música no espaço escolar, eram em turmas de extraclasse. Pouquíssimas escolas abraçaram a música como modalidade artística escolhida para a disciplina Arte, tornando seu ensino elitista.

A música voltou a ser efetiva no currículo escolar, oficialmente, desde 2012. E refletindo sobre o que se espera obter com a inclusão da música na escola, entende-se que a proposta da sua inserção possui um papel muito mais de formação cognitiva, auxiliando no desenvolvimento pessoal e interpessoal da criança, do que própria e unicamente musical. Como já dito antes, a proposta curricular não tem o fim de formar músicos, vai muito mais além de somente despertar o interesse e o gosto pela música, mas desenvolver concepções que considerem as diferenças culturais, o respeito à individualidade e às experiências de cada aluno, se aplicando, principalmente, as vivências musicais que estes trazem para a sala de aula. Contudo, é preciso que esteja claro para o docente qual o seu papel na escola, ter a certeza de como quer atuar dentro daquele espaço, e ao mesmo tempo, ter consciência da sua importância no campo da educação. Não se pode deixar que as práticas de musicalização sejam deixadas de lado para que a música, propriamente dita, não se perca no meio de tantos papéis que lhe é inculcada.

Visto isso, percebe-se que é encarregada à música uma grande responsabilidade na formação (de caráter) do aluno. Cabe ao docente ter consciência do seu trabalho e de atuar conforme às necessidades e as condições do espaço escolar.

É fato que o ano de 2008 representou o marco zero para a educação musical brasileira, a estaca a qual recomeçamos uma batalha deixada no meio do caminho. No entanto, sabemos que ter a presença da música nos currículos da educação básica não é suficiente para garantir a prática da musicalização no contexto escolar. Todavia, é a nossa esperança e o início de um processo que caminha para a reconstrução da sua identidade dentro das instituições de ensino. Sendo assim, lutemos pela permanência da música nas escolas, almejando sempre por melhorias e reformas necessárias. A

contribuição de cada educando é preservar a música em cada espaço escolar em que lecionar, é garantir acessibilidade à educação musical de todos aqueles alunos que passarem por suas mãos, é revisar seus conceitos e reinventar quando não houver recursos. A contribuição também parte da atuação fora da sala de aula, ou seja, consigo mesmo, de forma a se reciclar, se especializar, procurar debater e conhecer as diretrizes que regem seu próprio trabalho, desenvolver metodologias, lutar por pequenas causas do seu espaço escolar como grandes causas comuns à todos. Sei que o discurso soa um tanto heroico, mas é desta forma que penso que conseguiremos garantir a estabilidade e a constância de nosso trabalho, e assim, sermos reconhecidos, verdadeiramente, como uma das áreas do conhecimento, tão qual importante para o desenvolvimento como tantas outras. Digo isto, pois este trabalho me estimulou e despertou a ter essas atitudes como educadora. Terminei de escrever determinada a lutar pelo espaço da música nas escolas regulares e tentar, na medida do possível, contribuir para que alcancemos nossos ideais.

6. REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Brasília, DF, 1961.

_____. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF, 1971. 15

_____. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. *Lei nº 11.769*, de 18 de agosto de 2008. Brasília, DF, 2008a, que trata da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

BRASIL/MEC. PRONATEC. Disponível em:

<http://www.guiapronatec.com.br/pronatec-diferencas/>. Acesso em 15/05/15

BOLETIM ARTE NA ESCOLA n. 57. Rede Arte na Escola - Fundação Iochpe. SP, Janeiro a Março de 2010.

CÁRICOL, Kassia. Panorama do ensino musical. In: *A Música na Escola*. Jordão, G.; ALUCCI, R. et.al. São Paulo, Allucci & Associados Comunicações, 2012, p. 19 – 39.

CIAVATTA, Lucas. *Cursos O Passo: música e educação*. Rio de Janeiro: L. Ciavatta, 2011. Nota: Material de divulgação d'O Passo não publicado.

COSTA, Cynthia; BERNARDINO, Juliana e QUEEN, Mariana – Artigo: Música: entenda porque a disciplina se tornou obrigatória na escola - Conheça a lei que determina a obrigatoriedade do ensino de música em todas as escolas do país a partir de 2012. Edit. Abril. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/musica-escolas-432857.shtml#>. Acessado em 19/06/2015.

FERNANDES, José Nunes. OFICINAS DE MÚSICA NO BRASIL. HISTÓRIA E METODOLOGIA. Págs. 58-81, 2000.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F de. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). *Anais...* Belo Horizonte, 2010. Painel.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A educação musical do século XX: os métodos tradicionais. In: JORDÃO, G.; ALLUCCI, R. R.; MOLINA, S.; TERAHATA, A. *Música na escola*. São Paulo. Allucci e Associados comunicações, 2012. Disponível em: <http://www.amusicaescola.com.br/o-projeto.html>. Acesso em 24 de junho de 2015.

FRANZ, Matheus Jürgen. Canto Orfeônico: Um Olhar Sobre A Trajetória Social Do Ensino De Música Na Educação Básica. FURB - Universidade Regional de Blumenau. Santa Catarina, 2013.

FUCKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GOLDEMBERG, Ricardo. Educação musical: a experiência do Canto Orfeônico no Brasil. Agenda do Samba e Choro – Artigos e Debates. São Paulo, 2002. <http://www.samba-choro.com.br/debates/1033405862>. Acesso em: 04 de maio de 2014.

MARIANAYAGAM, Carla Angelica Sella; VIRIATO, Edaguimar Orquizas. A Obrigatoriedade Do Ensino De Música Na Educação Básica Brasileira: Uma Análise Do Processo Histórico-Político. UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2013.

MATEIRO, Teresa da A. Novo. Educação musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais. Revista Arte-Online, v.3, mar./ago. 2000.

MORAES, Abel. Multifrenia na educação musical: diversidade de abordagens pedagógicas e possibilidades para as profissões da música. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 13, p. 55-64, 2006.

MOREIRA, Gabriel Ferrão. *A influência de Villa-Lobos na construção do nacionalismo na era Vargas*. ANPUH – XXV Simpósio Nacional de História. Fortaleza, 2009.

NEVES, Michele Alves das. Um olhar reflexivo sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica nas séries de 1º ao 5º ano: segundo a Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ – Setor Litoral. Matinhos, 2012.

NUNES, Levy dos S. O ENSINO COLETIVO DE INSTRUMENTOS MÚSICAIS: possibilidades de inserção na escola básica. UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

PARADA, Maurício Barreto Alvarez. *Artigos: O maestro da ordem: Villa-Lobos e a cultura cívica nos anos 1930/1940*. Revista: ArtCultura, Uberlândia, v. 10, n. 17, p. 173-189, jul. dez. 2008.

PAZ, Ermelinda Azevedo. Villa-Lobos o Educador. In: Prêmio Grandes Educadores Brasileiros 1988. Brasília, DF: INEP / MEC, 1989.

PAZ, Ermelinda Azevedo. Pedagogia Musical Brasileira no Século XX. Metodologias e Tendências. 2. Ed. Revista e aumentada/ Ermelinda A. Paz – Brasília: Editora MusiMed, 2013.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: Uma ausência significativa. Revista da ABEM, 7, p. 7-19, 2002.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, V. 10, p. 19-28, 2004.

PORTAL LUIS NASSIF. Villa-Lobos, por Manuel Bandeira, artigo da revista “Ariel”, outubro de 1924. 2014. Disponível em: <http://blogln.ning.com/profiles/blogs/villa-lobos-manuel-bandeira-e-stravinsky>. Acesso em: 30/04/15

GINO, Isaura Rute de Lima; RODRIGUES, Willames Nunes; SALES, José Werbto Xavier; SILVA, Marco Antônio. A UTILIZAÇÃO DO MANOSSOLFA COMO FORMA DE INTRODUÇÃO A PERCEPÇÃO HARMÔNICA. Universidade Federal do Ceará - Campus Cariri. IV Encontro Universitário da UFC no Cariri. Juazeiro do Norte-CE, 17 a 19 de Dezembro de 2012.

SANTOS, Regina Márcia Simão. *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, São Paulo: Atravez, V. 1, p. 31-52, 1990.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo – Decreto nº 17.698, de 26 de Novembro de 1947. SP, 1947. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1947/decreto-17698-26.11.1947.html>. Acesso em: 20/03/2015.

SOBREIRA, Silvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 20, p. 45-52, 2008.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Ensino popular da música no Brasil*. Rio de Janeiro: SEMA, 1937.

_____. Programa de ensino de música; Departamento de Educação do Distrito Federal, série C. Programas e Guias de Ensino. 6. Rio de Janeiro, Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1937. p.VIII. 12

_____. Programa do Ensino de Música. Distrito Federal: Oficina Gráfica da Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1937.

VILLA-LOBOS, H. Canto orfeônico. São Paulo/ Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1940. v. 1. _____. Canto orfeônico. São Paulo/ Rio de Janeiro: Irmãos Vitale, 1951. v. 2.

KEBACH, Patrícia. O Método Kodály. Blog: Práticas em educação musical. Postado: 19/05/2011. Disponível em: <http://praticasemeducacaomusical.blogspot.com.br/2011/05/o-metodo-kodaly.html>. Acesso: 23/04/2015

7. ANEXOS

ANEXO 1 - Artigo 606 do Decreto nº 17.698/1947 (SÃO PAULO, 1947):

1.a SÉRIE	
Português	4
História da Civilização Brasileira	3
Matemática	2
Física e Química	2
Anatomia e Fisiologia Humanas	2
História da Educação	3
Desenho	2
Artes Aplicadas	2
Música e Canto Orfeônico	2
Educação física, Recreação e Jogos	2
2.a SÉRIE	
Português — Literatura Didática	3
Psicologia Geral	3
Sociologia Geral	2
Pedagogia	2
Metodologia e Prática do Ensino Primário	4
Higiene e Educação Secundária	3
Desenho Pedagógico	2
Música e Canto Orfeônico	2
Educação Física, Recreação e Jogos	2
3.a SÉRIE	
Psicologia Educacional	3
Sociologia Educacional	2
Pedagogia e Filosofia da Educação	2
História da Educação	2
Higiene e Puericultura	2
Metodologia e Prática do Ensino Primário	5
Português — Literatura Infantil	2
Desenho Pedagógico	2
Artes Aplicadas	2
Música e Canto Orfeônico	2
Educação Física, Recreação e Jogos	2

ANEXO 2 - 1º volume do livro “Canto Orfeônico” (VILLA-LOBOS, 1940):

Índice		
<i>N.º</i>		<i>Pags.</i>
1	Meus Brinquedos (Canção escolar)	4
2	Vamos Crianças	5
3	Vamos Companheiros (Canção escolar)	6
4	Carneirinho de Algodão (Jardim de infancia)	7
5	Soldadinhos (Canção escolar)	8
6	A Jangada	10
7	Marcha escolar (Meu Sapinho)	12
8	Marcha escolar (Volta do Recreio)	14
9	Marcha escolar (Ida para o Recreio)	16
10	Marcha escolar (Passelo)	18
11	Marcha escolar (Vocalismo)	20
12	Canção escolar (A. Alberto Barth)	22
13	Canção Cívica do Rio de Janeiro	24
14	Meu Brasil (Samba)	25
15	Brasil Unido (Canção patriótica)	28
16	Regosijo de uma raça	30
17	Canção do Norte (Ao Ceará)	31
18	Brasil Novo	32
19	O Canto do Pagé	34
20	Cantar para viver	38
21	Desfile aos Heróis do Brasil	40
22	Dia de Alegria	42
23	Heranças da nossa raça (Marcha-Canção)	44
24	Meu Paiz (Canção Patriótica Brasileira)	48
25	Tiradentes (Canto Patriótico)	50
26	Verde Pátria (Canção Cívica)	52
27	Sertanejo do Brasil	54
28	O Ferreiro (Canção de Ofício)	58
29	Canto do Lavrador (Canção de Ofício)	60
30	Canção do Operário Brasileiro (Canção de Ofício)	64
31	Canção do Trabalho (Canção de Ofício)	66
32	Nozani-ná (Canto dos Índios Parecis)	69
33	A Canção do Marceneiro (Canção de Ofício)	70
34	Canção da Imprensa (Canção de Ofício)	72
35	Duque de Caxias (Canção Militar)	74
36	Deodoro (Canção Militar)	75
37	Canção do Artilheiro de Costa (Canção Militar)	76
38	Mar do Brasil (Canção Militar)	78
39	Alérta!-Canção do Escoteiro (Canção Militar)	80
40	Saudação a Getulio Vargas	82
41	Canção dos Artistas (Hino da “Casa dos Artistas”)	84