

Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical

A BRIEF LOOK AT THE PAST: CONTRIBUTIONS TO THINK ABOUT THE FUTURE OF MUSIC EDUCATION

ANDRÉIA PEREIRA DE ARAÚJO MARTINEZ Universidade de Brasília (UnB) ▶ andreamartinez4@gmail.com

PATRÍCIA LIMA MARTINS PEDERIVA Universidade de Brasília (UnB) ▶ pat.pederiva@gmail.com

resumo

O objetivo deste trabalho, que parte de uma investigação de mestrado, é trazer um breve histórico acerca da educação musical institucionalizada brasileira. O estudo foi realizado por meio de consulta à legislação nacional e à bibliografia que trata do assunto em questão. Ao longo dessa história perceberam-se diferentes situações em que a música esteve inserida no contexto escolar, sendo que em muitas circunstâncias ela exercia um papel secundário, pois o desenvolvimento musical dos alunos não era o foco central da prática educativa. Além disso, em alguns momentos desconsiderou-se a diversidade cultural, ou ainda, houve uma preocupação extremada com o ensino da técnica de forma linear e padronizada. Acreditamos que este olhar para o passado possa contribuir para a realização de discussões acerca do que ocorreu com o ensino de música ao longo dos anos no Brasil e assim, auxiliar na história que ainda está sendo escrita.

PALAVRAS-CHAVE: desenvolvimento musical, prática educativa, educação musical.

abstract

This work comes from a Masters research and intends to bring a brief history of institutionalized Brazilian music education. The study was conducted through consultation of national legislation and the literature from the area. Throughout this history was perceived different situations in which music was inserted in the school context, and in many situations had a secondary role as the musical development of students was not the focus of educational practice. Furthermore, in some historical moments there was a disregard for cultural diversity, or an extreme concern with the technic. We believe that this look into the past can contribute to the discussions about what happened to music over the years in Brazil and thus, aid the story that is still being written.

KEYWORDS: musical development, educational practice, music education.

voltar-se para o passado em busca do futuro

A música é uma prática social que esteve inserida nas mais diversas culturas ao longo dos tempos. No Brasil, existem diferentes expressões que demonstram a riqueza musical que emana em meio à população, como o samba, a bossa-nova, o frevo, o forró, só para citar algumas entre as inúmeras expressões musicais que existem nessa extensão territorial da América do Sul. No entanto, essa musicalidade não é tão perceptível no interior dos muros escolares da educação básica brasileira: ao observar e analisar a história da educação institucionalizada percebem-se momentos de sua presença, e também de sua ausência. Mesmo quando a música, de alguma forma, mostrou-se presente na legislação, currículo ou prática educativa, na realidade ela esteve ausente, pois o desenvolvimento musical dos alunos não era o foco central desse ensino.

Houve momentos em que a música constou na legislação e no currículo, mas, como prática educativa na escola, a realidade era outra. Isso aconteceu quando a música passou a fazer parte da educação institucionalizada de forma indireta por meio da disciplina Educação Artística. A música foi suprimida, pois essa disciplina, além de ter um tempo reduzido na grade horária para trabalhar diferentes saberes tais como a própria música, artes cênicas, dança e artes plásticas, também contribuiu para a descaracterização da arte, pois passou a ser encarada como um espaço para recreação e preparação para festividades escolares.

Em outros momentos, a música encontrou espaço na prática educativa, servindo, entretanto, como subproduto, ou seja, auxiliava na organização do tempo e espaço escolar, na disciplina dos alunos, na introdução de outros conhecimentos, e até na disseminação ideológica do sistema político-econômico que vigorava na sociedade brasileira.

Atualmente, professores e educadores musicais visualizam a possibilidade de um novo momento histórico com a publicação da Lei Federal nº 11.769/2008 (Brasil, 2008), que torna o ensino da música obrigatório na educação básica. Essa legislação entrou em vigor em 18 de agosto de 2008 e concedeu um período de três anos para sua implantação. No entanto, esse prazo já decorreu e é escassa a mudança nesse cenário. Encontramo-nos em meio às discussões para concretização das ações que possam viabilizar a presença da música na educação institucionalizada; em um momento, portanto, de transição para implantação da lei em todo território nacional.

Para além da legislação e do currículo, é preciso vontade para a realização de discussões no sentido de apontar possibilidades para uma prática educativa compromissada com o desenvolvimento musical dos alunos que se encontram na educação básica. Nesse processo, é importante um olhar para o passado. É necessário observar a história da educação institucionalizada no Brasil e a presença da música, com o intuito de perceber o que aconteceu ao longo dos anos, se existe algo que pode ser aproveitado nesse novo contexto histórico-cultural e o que precisa ser alterado.

Assim, este trabalho tem por objetivo resgatar esse percurso histórico, descrever suas características, analisá-las e apontar possibilidades para um futuro que urge sair do papel. Vale ressaltar que não é finalidade esgotar a história do ensino da música no Brasil, pois são muitas as histórias que permeiam esse tema. Poderíamos discorrer sobre o ensino que ocorre em meio às comunidades indígenas, remanescentes quilombolas ou focar nas sociedades urbanas de uma determinada localidade ou de várias regiões do país. No entanto, o percurso histórico que este trabalho traz trata do ensino de música que ocorre dentro dos muros escolares, ou seja, na educação institucionalizada que é ofertada no Brasil.

**voltar-se para
o passado...**

A história da educação institucionalizada no Brasil tem início com a chegada dos jesuítas, em 1549. Holler (2010), em sua tese de doutorado, realizou uma pesquisa acerca da educação musical desenvolvida pelos jesuítas no período colonial em terras brasileiras. O autor afirma que o principal interesse da atuação da Companhia de Jesus era catequizar os índios. Os jesuítas realizavam um trabalho que estava a serviço da Igreja Católica e da Coroa portuguesa. Nesse sentido, além da catequese, existiam outros interesses, entre eles, a implantação de uma nova língua – português – e a conquista dos nativos, que ajudaria no processo de colonização.

Holler (2010) esclarece que a Companhia de Jesus concentrava sua atuação nas crianças, pois elas poderiam facilitar a aproximação aos índios adultos, que eram arredios à presença do homem branco. Assim, criaram-se escolas de ler, escrever e contar. Estabelecimentos de ensino que ofereciam conhecimentos elementares para as crianças nativas. Para os filhos dos colonos, posteriormente, inseriram estudos mais avançados, o que possibilitou a criação de colégios. Esses colégios transformaram-se nos principais estabelecimentos jesuíticos no Brasil e localizavam-se em núcleos urbanos.

A partir de 1599, a atuação dos jesuítas estava subordinada ao documento *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*, na forma abreviada, *Ratio Studiorum*. Esse documento foi redigido por uma comissão de destacados jesuítas, ao longo de 15 anos de estudo. Ele estabelecia a administração, o currículo e a metodologia do sistema de educação da Companhia de Jesus.

O *Ratio Studiorum* foi organizado conforme os interesses da Igreja Católica para auxiliar no processo de catequização. Ele também serviu aos interesses da Coroa portuguesa que pretendia submeter os nativos e os colonos ao processo de colonização da terra recém-conquistada, ao implantar uma educação pautada nos costumes europeus.

O documento apresentava três opções de curso: o secundário – estudos inferiores; e os cursos de Teologia e de Filosofia – estudos superiores (Neto; Maciel, 2008). O secundário, com duração de seis ou sete anos, englobava estudos de gramática inferior, média e superior, retórica e humanidades. Os cursos superiores tinham duração de quatro anos para Teologia e de três anos para Filosofia. O curso de Teologia compreendia estudos de teologia escolástica e moral, sagrada escritura, direito canônico e história eclesíastica (Negrão, 2000). Já o curso de Filosofia abrangia a lógica, a física, a metafísica, a ética e a matemática (Holler, 2010). Em nenhuma parte desse documento havia menção ao ensino de música.

Segundo Holler (2007), existe o mito de que a música fazia parte das atividades da Companhia de Jesus no Brasil Colônia. O autor esclarece o assunto, ao afirmar que a música já era motivo de preocupação do padre Inácio de Loyola, no sentido de evitar a prática musical entre os jesuítas. A restrição à prática musical não estava relacionada a um gosto pessoal de Loyola, pois o mesmo era um apreciador de música, mas porque a Companhia de Jesus foi criada para tratar de assuntos espirituais, tais como “catequese, pregação, confissão, comunhão e administração de sacramentos e a atuação junto ao povo, através da educação e obras assistenciais” (Holler, 2007). Para o referido padre, a música absorveria os jesuítas em estudos demasiados e, assim, os impossibilitaria de exercer o trabalho espiritual.

É claro que encontramos alguns registros de prática musical entre os jesuítas, mas concentrada nas aldeias em meio à atuação com os índios, e não habitualmente nos colégios, em áreas urbanas. Em alguns momentos isso até ocorreu, mas tal prática era realizada por externos à Companhia de Jesus, como religiosos de outras ordens – sobretudo mercedários e carmelitas –, músicos contratados, seminaristas e estudantes dos colégios. Assim como a prática musical,

também o ensino de música era realizado por externos, e não por padres jesuítas (Holler, 2010). Nas aldeias, os jesuítas chegaram a realizar um trabalho com a música, pois

os missionários jesuítas logo perceberam na música um meio eficaz de sedução e convencimento dos indígenas, e, embora os regulamentos da Companhia de Jesus fossem pouco afeitos à prática musical, referências à música em cerimônias religiosas e eventos profanos são encontradas em relatos desde pouco tempo depois da chegada dos jesuítas no Brasil até sua expulsão em 1759. (Holler, 2010, p. 12).

A primeira parte da citação deixa bem claros os interesses existentes em relação ao uso da música como atividade educativa – seduzir e convencer os índios para assim facilitar o processo de catequização e colonização dos nativos. A relação dos indígenas com a música era tão intensa que, nos aldeamentos, foi a estratégia mais eficaz de sedução e convencimento. Nos aldeamentos, o ensino de música era exercido pelos próprios jesuítas, pois não era possível a contratação de externos, devido à distância desses locais.

Vale destacar que os jesuítas, além de ensinarem o português, também deveriam aprender a língua brasileira – como era denominada a língua dos nativos. Eles aprendiam a língua nativa, em seguida traduziam as canções religiosas portuguesas e as ensinavam aos índios. No começo, os jesuítas utilizavam as melodias e até os instrumentos indígenas, na intenção de conquistá-los e, dessa maneira, catequizá-los.

Aos poucos, as melodias e instrumentos europeus foram inseridos entre os índios, como esclarece Holler (2010, p. 170), “pode-se, porém, afirmar que, no Brasil, mais cedo ou mais tarde os instrumentos teriam sido substituídos por instrumentos de modelo europeu”. Assim, “a música europeia passou a dominar a música nativa, dando mais um exemplo da preponderância da Metrópole sobre a Colônia e contribuindo para o descaminho da cultura indígena” (Fucci-Amato, 2012, p. 22). Loureiro (2003, p. 44) é mais incisiva, ao afirmar que os jesuítas “conseguiram destruir a música espontânea e natural dos nativos, fazendo com que essa perdesse, gradativamente, suas características”.

Diante de tudo o que expusemos, até o momento, acerca da atuação dos jesuítas no Brasil, em relação à música como atividade educativa, é possível afirmar que esta, quando acontecia, tinha a função de catequizar as crianças indígenas e assim, como uma espécie de ponte, catequizar os índios adultos que habitavam o Brasil no período colonial. Este era o interesse da Igreja, que tinha o intuito de converter o índio à fé católica.

Outra função do ensino de música era impor a cultura do colonizador e, desse modo, desconsiderar a cultura dos colonizados. Este era o interesse da Coroa portuguesa – concretizar a colonização da nova terra e de seus habitantes, por meio da inserção da cultura europeia. Freire (2011) denuncia que uma forma de dominação é negar a cultura do povo, impondo sobre ele a cultura da elite. Tal pensamento pode ser empregado em relação ao índio, pois este era o povo que habitava o Brasil antes da chegada dos portugueses.

A Companhia de Jesus foi criada com o intuito de praticar exercícios espirituais e de catequizar, mas, com o tempo, viu na educação um meio para a conversão do homem à Igreja Católica. Aos poucos, a educação passou a ocupar lugar de destaque nas atividades dos jesuítas. Depois de dois séculos de uma educação dominada pelo método jesuítico, com a reforma de Pombal, no século XVIII, essa responsabilidade passou a ser da Coroa portuguesa (Neto; Maciel, 2006). A intenção era retirar o monopólio da Igreja Católica, que oferecia um

ensino com interesses religiosos e que estava fechada para o novo pensamento que brotava na sociedade – o Iluminismo.

Pombal empreendeu uma profunda reforma educacional, que tinha o intuito de colocar a educação a serviço dos interesses políticos do Estado; “tal atitude justificava-se, pois se pretendia reprimir a expansão do espírito nacionalista que começava a aflorar entre a população” (Neto; Maciel, 2006, p. 472). A reforma educacional de Pombal não ultrapassou o campo das propostas formais, pois não conseguiu ser implantada de fato, ocasionando um longo período de decadência da educação no Brasil. Além disso, como o número de escolas e de professores era reduzido, a educação era para poucos (Gallo, 2007).

Em 22 de janeiro de 1808, chega ao Brasil a família real com aproximadamente 15 mil pessoas, de diferentes áreas de atuação. Isso possibilitou o surgimento de algumas instituições culturais, cursos superiores, academias militares e teatros. Mesmo diante de tanta inovação cultural, não havia o ensino de música nas escolas, o que provocou a proliferação de professores particulares (Loureiro, 2003).

O ensino particular de música, em casas de famílias abastadas, perdurou por várias décadas e continuou difundindo a cultura europeia. E mesmo quando a música começou a fazer parte da educação institucionalizada, essa realidade permaneceu, pois “as músicas de raiz indígena e africana pouco tiveram penetração no ensino musical [...] e permaneceram como prática de transmissão oral e assistemática, embora com densas marcas na vida popular” (Fucci-Amato, 2012, p. 24). A diversidade cultural sobreviveu, apenas, em outros espaços sociais alheios à escola. Não havia espaço para a diferença na educação institucionalizada, pois se buscava um padrão, e este tinha por base a cultura europeia.

Em 1822 ocorreu a independência do Brasil e, no ano seguinte, uma Constituinte, que provocou debates acerca da importância da educação no país. Nesses debates, percebeu-se a necessidade da implantação de um sistema de educação que tivesse uma abrangência maior, para isso, seria necessária a criação de mais escolas e de investimento na formação de professores. E a arte começou a surgir nos documentos legais. Na homologação da Constituição de 1824, o artigo 179, inciso XXXIII previa “Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Bellas Letras, e Artes” (Brasil, 1824).

Em 1835 é criada, em Niterói, a primeira escola normal, e no ano de 1847 ela passa a proporcionar uma formação mais diversificada para os futuros professores. São incluídas novas disciplinas em seu currículo, entre elas a música (Loureiro, 2003). É importante destacar que a música passou a fazer parte do currículo da escola pública, por meio das escolas normais. O que se percebe é que a música, nessas instituições, tinha a função de disciplinar, como esclarece Fuks (1994 apud Loureiro, 2003, p. 49):

[...] a letra possuía mais uma função socializadora, uma função até disciplinadora na escola. O canto, como elemento agradável para a maioria dos alunos, servia muito bem para transmitir de uma forma sutil o código moral e ético, possibilitando a manutenção de valores existentes na sociedade.

E ainda:

Trata-se de um repertório de cantigas utilizadas para introduzir as diversas atividades infantis na escola (um canto para a hora da entrada, outro para a hora da merenda etc.). Isto integra a preparação da futura professora que as executará durante o período de

estágio e no exercício do magistério diretamente com as crianças. (Fuks, 1994 apud Loureiro, 2003, p. 49).

Dessa forma, a música era usada nesses espaços de formação de professores e, conseqüentemente, nas escolas para crianças, com a função de transmitir valores a serem seguidos pelos membros da sociedade e, também, para organizar o espaço escolar, sendo que a preocupação em estabelecer a organização da escola estava associada à organização da sociedade. Era preciso disciplinar, moralizar, transmitir valores. Essas funções estavam relacionadas aos interesses do Estado – usar a educação institucionalizada para estabelecer padrões e manter a ordem. E a música auxiliava nesse processo.

Após a proclamação da República, houve o Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890 (Brasil, 1890), que regulamentava a instrução primária e secundária do Distrito Federal, na época, ainda o Rio de Janeiro. O documento trazia um anexo em que constavam os conteúdos a serem desenvolvidos em cada disciplina. No caso da música, os conteúdos foram mencionados em quase todas as etapas do ensino primário. A escola primária de 1º grau estava dividida em três partes: o curso elementar previa cânticos e leitura das notas; o médio, notas, compassos, claves, exercício de solfejo e cânticos; o superior continuou o solfejo e ditado. Na escola primária de 2º grau continuou o solfejo, ditado e coro.

Ao observar esses conteúdos – organizados de forma linear e gradual – é possível apontar que o ensino de música na escola, nesse período, tinha o intuito de cultivar entre os estudantes a técnica musical e preparar futuros músicos. Esse tipo de função – formação do artista – também estava associado à intenção de descobrir e potencializar o “talento” e o “dom” de alguns estudantes. Loureiro (2003, p. 52) esclarece que “no enfoque técnico-linear, [...] os interesses estavam voltados para a capacitação técnica de indivíduos baseada numa visão essencialista que privilegiava o ‘talento’, a vocação, o ‘dom’, atributos indispensáveis para a prática e a formação do artista”.

A preocupação com a técnica estava associada ao interesse de perpetuar a tradição europeia e, assim, dar pouca visibilidade à musicalidade que aflorava em meio à população brasileira.

Na década de 1920, principia um movimento em prol da educação, com constantes discussões por parte de diferentes setores da sociedade brasileira. Momento em que começam a se organizar congressos e conferências acerca da educação em todo o país. Esses acontecimentos afinam-se com os ideais da Escola Nova. Esse movimento no Brasil lutou pela reconstrução da educação, sustentando que esta deveria ser ampla, abrangendo todo o território nacional. Defendeu a obrigatoriedade da escola pública, e que esta estivesse voltada aos interesses do aluno (Fucci-Amato, 2012).

Nesse período, havia uma pequena quantidade de escolas, e o ensino de música era destinado aos poucos que podiam estudar. Ao pensar na ampliação da escola pública, era necessário pensar no modelo de educação existente e como ela deveria ser, não somente em relação à música, mas a tudo o que a envolvia. Em relação ao ensino de música, este ainda estava atrelado à cultura europeia. Nesse período, começam a surgir novos ideais, entre eles a preocupação de disseminar a cultura brasileira e torná-la mais acessível para todos os alunos. Segundo a interpretação de Fonterrada (2008, p. 210) acerca do pensamento do professor Anísio Teixeira, “a arte deveria ser retirada do pedestal em que se encontrava e colocada no centro da comunidade. Na escola, o ensino de música não deveria restringir-se a alguns talentos, mas ser acessível a todos, contribuindo para a formação integral do ser humano.”

No ano de 1922, aconteceu a Semana de Arte Moderna, que denunciou o conservadorismo europeu e o quanto este influenciava a arte no Brasil. No final da década, em 1928, dialogando com tal denúncia, surge no cenário brasileiro um clima de nacionalismo, por meio de Mário de Andrade, entre outros artistas e intelectuais. Esse escritor e musicólogo buscava uma superação da cultura europeia, considerada por ele artificial e formal para a sociedade que se formava no Brasil. Ele buscava essa superação por meio do resgate das raízes da cultura brasileira.

Mário de Andrade também fazia parte do movimento modernista. Segundo as concepções desse movimento, ele pregava que a arte deveria ter uma utilidade, ou seja, que a arte fosse uma ferramenta útil para a sociedade. De acordo com o escritor e musicólogo, “toda arte brasileira de agora que não se organiza diretamente ao princípio da utilidade, mesmo a tal valores eternos: será vã, será diletante, será pedante e idealista” (Andrade, 1977 apud Fucci-Amato, 2012, p. 40).

Nesse contexto, surge o canto orfeônico¹ de Heitor Villa-Lobos, que, na realidade, era a prática do canto coletivo, que executava, além de canções folclóricas brasileiras, hinos de exaltação patriótica.

Esse projeto político-musical, cujas bases estavam comprometidas com o nacionalismo da era Vargas, trazia consigo, além do objetivo social, o lado político-pedagógico ao instituir nas escolas públicas o canto orfeônico como prática cívico-musical. Sabe-se, entretanto, que a intenção era fazer com que todos os alunos, principalmente os da rede pública, participassem, cantando, da exacerbação nacionalista que então reinava no país. (Loureiro, 2003, p. 57).

Getúlio Vargas assume a presidência da República após a revolução de outubro de 1930, período em que Villa-Lobos empreende tentativas de reconstrução do ensino de música no Brasil. Influenciado pelos movimentos modernista e nacionalista, e também, pelos ideais da Escola Nova, ele apropriou-se do discurso de resgate da música brasileira de raiz – canções folclóricas – e da criação de um espírito patriótico, além da socialização entre os estudantes, discurso que encontrava lugar na República de Getúlio Vargas (Lemos Jr., 2011). Villa-Lobos realizou várias apresentações de grande porte. Essas apresentações reuniam alunos e professores, para demonstração do canto orfeônico em datas cívicas, em estádios de futebol; o maestro chegou a reunir 40 mil vozes na comemoração do Dia da Independência de 1940 (Fucci-Amato, 2012).

Na década de 1930, o canto orfeônico foi implantado no Distrito Federal, ainda Rio de Janeiro. Uma década depois, foi ampliado para todo o território nacional, com a Reforma Capanema. A Reforma Capanema compreendeu o conjunto de oito Leis Orgânicas do Ensino, sendo quatro no ano de 1942 e as demais no ano de 1946 (Brasil, 1942, 1946a, 1946b).

Outra preocupação durante esse período foi a formação musical dos professores. Foram criados alguns cursos com esse intuito, e, em 1943, o maestro “fundou o Conservatório Nacional do Canto Orfeônico, de âmbito federal, com a finalidade de formar professores e de orientar o ensino musical em todo o país” (Lemos Jr., 2011, p. 285).

1. O canto orfeônico tem sua origem na França do século XIX. Essa denominação foi usada pela primeira vez em 1833 pelo professor de canto Bouquillon-Wilhem. O termo foi usado em homenagem ao mito grego de Orfeu. É importante mencionar que o canto orfeônico no Brasil já havia sido usado antes de Villa-Lobos por João Gomes, quando formou um orfeão de normalistas da escola normal de São Paulo. E foi usado também por Fábio Lozano, que desenvolveu a prática entre as normalistas de Piracicaba, no interior paulista (Fucci-Amato, 2012). Entretanto, o canto orfeônico conquistou abrangência nacional por meio da ação de Villa-Lobos.

Villa-Lobos expunha uma visão produtivista em relação à educação musical. Realizava apresentações grandiosas, demonstrando, assim, a sua preocupação com o produto final – fazer propaganda do Brasil, para si e para outros países.

O canto orfeônico² foi usado com uma função bem marcante – difundir o nacionalismo, por meio do “sentimento cívico”, “disciplina” e “responsabilidade”, oferecendo um ensino que buscava homogeneizar e moldar a população, pregando um ideal de nação.

Aspectos relacionados à própria música passaram a ser de cunho secundário, em favor do patriotismo, da formação moral e cívica, que estavam presentes no formato de ensino musical oferecido por meio do canto orfeônico, que, por sua vez, estava em consonância com a ideologia de Getúlio Vargas.

Entre as décadas de 1950 e 1960, surge o movimento da criatividade, que não exigia dos professores conhecimento específico em música. O movimento da criatividade estava pautado na criação e experimentação. Muitos professores o relacionavam a fazer o que se quisesse ou a fazer qualquer coisa. No discurso, pregava a busca por um ensino artístico que respeitasse a liberdade de expressão de cada pessoa. Esse movimento acabou por fundir diferentes campos da arte, dando origem ao termo “arte-educação”.

Percebe-se que a função do ensino de música nesse momento era possibilitar a liberdade de expressão e contribuir para a democratização do ensino das artes, tornando-o acessível a todos, por meio da ideia de que todos poderiam experimentar e criar arte. A parte que trata da democratização é louvável, no entanto vale destacar que essa liberdade de expressão estava associada ao *laissez-faire*, ou seja, deixar fazer. Nesse contexto, não existia a preocupação com a intencionalidade do ato educativo – realizar um trabalho pedagógico com a música na intenção de possibilitar o desenvolvimento musical das crianças que frequentam as instituições educativas.

O movimento da criatividade foi interrompido pelo regime militar a partir do ano de 1964. Antes disso, em 20 de dezembro de 1961, entrou em vigência a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024 (Brasil, 1961), que substituiu o canto orfeônico pela educação musical. Na prática, o canto orfeônico já havia enfraquecido, deixando de ser uma realidade na educação institucionalizada, sobrevivendo apenas na legislação.

Entre a segunda metade da década de 1960 à década de 1980 o tecnicismo esteve presente por meio da relação educação-trabalho vigente no regime militar. Em 12 de outubro de 1967 foi editada a Portaria nº 16 (Instituto Villa-Lobos, 1967), que previa o ensino dos hinos pátrios, cívicos e militares. Nesse momento, a função da música na escola não apresentava os mesmos ideais do canto orfeônico, mas, sim, buscava inserir um ensino com foco na eficiência do trabalho produtivo. Usar hinos para disseminar a ideia de produtividade e eficiência no contexto social, para que isso pudesse contribuir para impulsionar a economia brasileira.

Em 1971 aconteceu uma reforma no 1º e 2º graus da educação nacional, por meio da Lei Federal nº 5.692 (Brasil, 1971),³ que integrou as artes e implantou o termo “educação artística”.

2. Tal função remete-se “às origens do canto orfeônico na França [que] trouxeram a associação desse ensino aos ideais patrióticos nacionalistas que fundamentaram a [conservadora] ideia de nação em construção de um Estado Nacional após Revolução Francesa de 1789” (Lisboa, 2005 apud Fucci-Amato, 2012, p. 61).

3. Para muitos essa lei também foi uma LDB, no entanto ela reformulou apenas duas etapas da educação. Não se referia a todo sistema de ensino, desse modo, não poderia ser uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Aranha, 2006).

Assim, a música permaneceu presente no currículo escolar, mas de forma indireta. Perdeu *status* de disciplina específica para fazer parte de um bloco que englobava diferentes atividades artísticas.

O texto dessa lei gerou ambiguidade, pois não definia com clareza quais artes seriam contempladas, ocasionando a polivalência. Esse termo foi usado para denominar a prática que envolvia diferentes atividades artísticas que, no entanto, não conseguia prestigiar os elementos específicos de cada uma. Penna (2010, p. 125) esclarece que “[...] a polivalência marca a implantação da Educação Artística, contribuindo para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem”. Com isso, aos poucos, a música perdeu o seu espaço na educação institucionalizada.

Acredita-se que o fato de reunir as artes em apenas uma disciplina esteja associado ao contexto social que o país vivia, pois o foco da educação era inserir o brasileiro no mercado de trabalho o quanto antes. Com isso, as artes perderam valor educativo e passaram a integrar o currículo apenas por tradição (Loureiro, 2003).

Como a filosofia da época, no campo educativo, era inserir imediatamente o indivíduo no mercado de trabalho, além dos cursos profissionalizantes em nível de 2º grau – atual ensino médio –, criaram-se cursos de licenciatura curta. Em relação às artes, havia o curso de licenciatura curta em educação artística, em que o professor recebia uma formação diversificada. Existia também o curso de licenciatura plena com habilitação em música, artes cênicas ou artes plásticas. Penna (1994 apud Loureiro, 2003, p. 70) elucida que o professor que iria atuar na escola recebia uma formação limitada, pois “a licenciatura curta, onde a própria formação de professor é polivalente, provê o mercado com um profissional habilitado de mais baixo custo (em relação ao formado pela licenciatura plena), embora de formação mais precária”. O problema não residia apenas na licenciatura curta, pois o professor que cursava a licenciatura plena e, por exemplo, era habilitado em música, recebia uma formação específica, mas, ao atuar na escola, deveria exercer um ensino polivalente, como previa a legislação.

Na realidade, a polivalência já estava presente no ensino das artes no espaço escolar por meio do discurso da arte-educação, durante o movimento da criatividade. Discurso que pregava a integração das artes e, desse modo, não considerava as especificidades de cada atividade artística. De acordo com a arte-educação, o ensino estava pautado na expressão e criação, sobretudo do aluno, e apresentava um caráter experimental. Fonterrada (2008, p. 219) elucida que “o improvisado [...] não era uma técnica a ser desenvolvida e dominada, mas um procedimento comum a alunos e professores que, confundindo espontaneidade com falta de planejamento e de perspectivas, aderiram ao fazer e à chamada expressão livre”. Esse improvisado marca a falta de intencionalidade do ato educativo em relação às artes.

Além da liberdade de expressão e criação, as atividades recreativas e de festividades da escola passaram a ocupar, também, espaço nas aulas de educação artística. Fonterrada (2008, p. 229, grifo da autora) esclarece que “em grande parte das escolas, a disciplina artes (ou educação artística, terminologia ainda vigente) não era valorizada do mesmo modo que as outras; via de regra, o professor de artes é considerado o *festeiro* da escola, aquele que ajuda os alunos a *passarem seu tempo*”. A autora ainda denuncia que o tratamento destinado às artes no espaço escolar é um reflexo da sociedade atual, que não atribui valor a essa atividade humana, ou seja, “a maneira como é encarada a disciplina artes na escola brasileira atual é reflexo de uma ‘visão de mundo’ que valoriza o saber e as técnicas, e vê a arte como entretenimento ou passatempo” (Fonterrada, 2008, p. 229). Com todo esse cenário, aos poucos, concretizou-se

a falta de importância das artes e, mais precisamente, a inexistência da música no espaço da educação institucionalizada.

Em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 (Brasil, 1996). A nova legislação inseriu o termo “ensino de arte” (art. 26) e retirou o termo “educação artística”, em decorrência do fortalecimento das inúmeras críticas que essa terminologia passou a receber. As críticas estavam relacionadas tanto ao ensino polivalente como “ao esvaziamento da prática pedagógica” (Penna, 2010, p. 128), que ocorria nas aulas de arte.

Na realidade, a troca de terminologia não provocou mudanças no ensino das artes na educação básica, pois a ideia da polivalência continuou a persistir nas escolas e entre os professores. Penna (2010, p. 130) esclarece que “a expressão ‘ensino de arte’ pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão”. Ou seja, era necessário esclarecer melhor a lei para que, de fato, as especificidades de cada arte fossem consideradas na educação básica.

Nos primeiros anos do século XXI aconteceu um movimento que demonstrou preocupação com o ensino de música especificamente. Esse movimento deu origem ao Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música, que lutou pela volta da música à escola. O grupo era constituído por educadores, músicos, músicos-educadores, entre outros. Por meio do movimento, o grupo colheu assinaturas e deu origem ao Projeto de Lei nº 330/2006. A aprovação do projeto desencadeou na sanção da Lei nº 11.769, em 18 de agosto de 2008, que inseriu o § 6º ao artigo 26 da vigente LDB nº 9.394/96. “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (Brasil, 2008). O parágrafo segundo de que trata a nova legislação refere-se ao ensino da arte.

A nova legislação abre múltiplas possibilidades para que a atividade musical encontre o seu espaço na educação básica. Entretanto, é preciso mencionar que “a lei em si não é capaz de modificar o cenário da educação escolar” (Martinez, 2012, p. 20), pois existem inúmeros fatores que influenciam esse processo, como a organização das diferentes secretarias de educação e dos diversos estabelecimentos de ensino, além da formação e atuação do professor.

voltar-se para o futuro...

Ao longo dos anos, percebemos períodos de presença e de ausência da música na educação institucionalizada no Brasil. A existência ou inexistência da música nesse contexto possuía explícita ou implicitamente funções e estruturas diversas. Em boa parte da história houve uma inversão, pois a música esteve presente apenas como “pano de fundo”. Inverteram-se os fatores, pois o desenvolvimento musical passou a ser secundário. Assim, a exploração do universo sonoro musical, a percepção dos sons que existem no meio natural e social, a imaginação e criação de novos sons, ritmos, melodias e músicas, que são importantes para o desenvolvimento musical do ser humano, por vezes, foram ignorados (Martinez, 2012). De todo modo, o que não encontrou espaço na educação institucionalizada é ricamente vivenciado cotidianamente em outros contextos sociais. Pederiva (2009, p. 122) assegura que a música

[...] existe na vida em quase todos os momentos e atividades humanas que decorrem dos diversos agrupamentos sociais. Mesmo porque deve-se lembrar da origem em comum da musicalidade e da fala que é igualmente própria da natureza humana.

Ao longo dessa história, perceberemos um desrespeito à diversidade cultural e uma busca por padronização, por uma expressão “mais apropriada”. Na cultura não existe essa classificação. Todas são válidas e precisam ser respeitadas. A música terá mais sentido para o aluno se a sua identidade cultural for respeitada e valorizada. Como discorremos no início deste trabalho, o Brasil é um país rico em expressão musical. Essa expressão faz parte da identidade do homem como ser social e cultural. É preciso respeito a essa identidade que constitui o ser humano.

Outro fator perceptível nessa história são os extremos que ocorreram em relação à música. Ora houve uma valorização extremada da técnica. Ora houve um esvaziamento da música como prática educativa, o que ocasionou a falta de intencionalidade pedagógica, de fato. A técnica é importante, mas a sua necessidade surge depois de uma prática que criou condições de possibilidades para a experimentação, exploração, imaginação, criação e vivência musical. Tudo isso não é feito sem intencionalidade. Toda essa prática precisa ser pensada, refletida e realizada de forma consciente. Não é fazer qualquer coisa. É fazer algo que tenha sentido para o professor e, sobretudo, para o aluno.

Acreditamos que um olhar para essa atividade humana, como prática educativa, deva pensá-la para além das funções que foram expostas ao longo da história da educação institucionalizada do Brasil, como uma prática libertadora, de expressão, de imaginação, de criação e interpretação da atividade humana, como tantas outras atividades que compõem o arsenal histórico-cultural da humanidade.

E que esse olhar para o passado passa a contribuir para debates e reflexões acerca da educação musical que se pretende realizar no contexto da educação básica brasileira.

ARANHA, M. L. de A. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. *Constituição Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)*. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 5 set. 2012.

_____. *Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890*. Approva o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=65346&tipoDocumento=DEC&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 5 set. 2012.

_____. *Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942*. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextolIntegral.action?id=3081&norma=7108>>. Acesso em: 7 set. 2012.

_____. *Decreto-lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946*. Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro, 1946a. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextolIntegral.action?id=77203&norma=103937>>. Acesso em: 7 set. 2012.

_____. *Decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946*. Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro: 1946b. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextolIntegral.action?id=77204&norma=103938>>. Acesso em: 7 set. 2012.

_____. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextolIntegral.action?id=75529&norma=102346>>. Acesso em: 8 set. 2012.

_____. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus,

referências

e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm>. Acesso em: 8 set. 2012.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=75723>>. Acesso em: 10 set. 2012.

_____. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-publicacaooriginal-102349-pl.html>>. Acesso em: 10 set. 2012.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FONTEERRADA, M. T. de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FUCCI-AMATO, R. *Escola e educação musical: (des) caminhos históricos e horizontes*. Campinas: Papyrus, 2012.

GALLO, S. *Pedagogia libertária: anarquistas, anarquismos e educação*. São Paulo: Imaginário, 2007.

HOLLER, M. T. O mito da música nas atividades da Companhia de Jesus no Brasil colonial. *Revista eletrônica de musicologia*, Curitiba, v. 11, set. 2007. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMv11/01/1-Holler-Jesuitas.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2012.

_____. *Os jesuítas e a música no Brasil colonial*. Campinas: Editora Unicamp, 2010.

INSTITUTO VILLA-LOBOS. Portaria nº 16, de 12 de outubro de 1967. Institui o curso de "Educação Cívica através da Música". Diário Oficial, Brasília, 21 nov. 1967. Seção 1, Parte 1, p. 11711.

LEMONS JR., W. O ensino do canto orfeônico na escola secundária brasileira (décadas de 1930 e 1940). *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 42, p. 279-295, jun. 2011. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/42/art18_42.pdf>. Acesso em: 12 out. 2012.

LOUREIRO, A. M. A. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas: Papyrus, 2003.

MARTINEZ, A. P. de A. *Concepções de professores de educação infantil acerca da atividade musical*. Monografia (Especialização em Educação Infantil)–Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas no ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 32, n. 3, p. 465-476, set./dez. 2006.

_____. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas considerações. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

NEGRÃO, A. M. M. Resenha de FRANCA, Leonel. O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum": Introdução e Tradução. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 154-156, maio/ago. 2000.

PENNA, M. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEDERIVA, P. *A atividade musical e a consciência da particularidade*. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

Recebido em
18/05/2013

Aprovado em
07/06/2013