



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Faculdade de Formação de Professores
Departamento de Educação

A Música no Currículo Escolar Brasileiro:
O que a história nos revela?

FLÁVIA CANTUÁRIA NOBRE ANDRADE

São Gonçalo
2010

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

A Música no Currículo Escolar Brasileiro:
O que a história nos revela?

FLÁVIA CANTUÁRIA NOBRE ANDRADE

Monografia apresentada ao Curso de
Graduação em Pedagogia da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de
Formação de Professores, como requisito
parcial para obtenção do título de Pedagogo.

São Gonçalo
2010

Aprovada em _____

Banca Examinadora

Elizete Tavares dos Santos Jorge - orientadora

Helena Amaral da Fontoura - parecerista

AGRADECIMENTOS

À meu querido e amado Deus, por colocar em meu caminho, verdadeiros “anjos” que me auxiliaram por toda a minha trajetória de vida, inclusive a acadêmica.

Aos meus amados irmãos Patrícia, Daniele, Junior e Josué, por tudo que fizeram por mim nesta longa caminhada, cuidando dos meus filhos em vários momentos.

À minha orientadora Elisete, por ter sido a única, naquele momento a aceitar a orientação, pela paciência, pela atenção e solidariedade.

As minhas amigas e companheiras da faculdade, em especial: Ana de Fátima, Ana Maria, Creuzenir, Elisa, Juliana, Kátia Cristina, Luciana, Nelceli, Priscila, Renata (Letras), Viviane pelas trocas e apoios. E mais especialmente à querida Regina, fiel nas horas mais difíceis da produção deste trabalho, dando-me todo o apoio possível.

Aos meus amigos Ângela, Delorges e Fabricia, pelas contribuições.

Aos professores de música: Erivaldo Fraga, Maria Neila Benevides, Cláudio Barría, Luiz Carlos Peçanha, pelos depoimentos e contribuições.

Aos meus queridos amigos Pastor Levy e Cintia, Marilza, Rita e Isaías pelo apoio moral, espiritual e pelas conversas enriquecedoras.

Aos professores da FFP, em especial: Neide Benevides, Paula Castro, Andréia Reis, Estela Scheinvar, Anelice Ribetto, Adriana Rocco e Maria Cristina Behrsin.

Ao professor Cláudio Barbosa (in memoriam), diretor da FFP na época em que eu precisava retornar, mas achava que não seria possível, depois de trancar dois períodos. Agradeço as palavras de acolhimento, incentivo e afeto, que mesmo sem me conhecer, disse-me: “vai em frente, agora é só não parar, este espaço é seu.”

Enfim, a todos que direta e indiretamente contribuíram para que este trabalho ganhasse forma.

Dedicatória

À minha família, em especial ao meu marido Welington e aos meus filhos Lucas, Gabriela e Carolina. Agradecendo pela compreensão nas ausências aos passeios, diversões entre outras, e pelo extremo cansaço que muitas vezes me impedia de contar àquelas velhas histórias na hora de dormir.

Aos meus pais Valdenice e José, que mesmo não compreendendo tamanha dedicação e sacrifício nesta caminhada, apoiaram-me em diversos momentos. Agradeço-lhes também pelos valores recebidos e que fazem diferença na minha vida pessoal e acadêmica.

À meu pai (biólogo) Dirceu, que mesmo estando longe, torce por mim.

À minha querida sogra Herondina, pelo exemplo de vida e a primeira a me incentivar a voltar a estudar e que nestes anos todos, de estudo, estive ao meu lado diversas vezes, cuidando dos meus filhos para que eu fosse à faculdade.

À professora e amiga Marilza d'Alverga que não deixou que eu desistisse deste tema, compartilhando sua experiência com a música, através de longas conversas por telefone, já que a distância e os compromissos nos impediam os encontros.

Aos meus queridos e amados irmãos Márcio e Marcos, cuja vida nos privou da convivência, mas cujo amor superou todos os obstáculos, apesar de “estarmos longe dos olhos, estamos perto do coração.”

Epígrafe:

A Música faz parte da totalidade da experiência humana e é uma forma altamente complexa de expressão da sua subjetividade, da relação do ser humano com o mundo, no sentido mais profundo, daí a sua infinita diversidade de modos e a sua intrínseca polissemia. Não se tem notícia de uma cultura em que a música não tenha um papel central na coesão do tecido social.

Cláudio Barría

RESUMO

Este trabalho intenciona revelar a trajetória da Educação Musical no currículo escolar brasileiro. É um pequeno relato histórico dos diversos momentos da música enquanto disciplina obrigatória, as leis e os projetos que objetivaram regulamentá-la, num percurso de avanços e retrocessos. Com a presença das falas de alguns sujeitos colaboradores que têm ou tiveram experiência com a música em sua trajetória enquanto alunos ou professores. O trabalho se desenvolveu no sentido de trazer para o campo acadêmico as questões que envolvem a permanência ou não desta disciplina na grade curricular brasileira e sua atual situação.

Palavras-chaves: Educação Musical, currículo, democratização.

SUMÁRIO

Introdução:	9
Capítulo 1: A introdução do ensino da música nas escolas públicas: o Canto Orfeônico.....	12
Capítulo 2: O declínio do ensino da música nas escolas públicas.....	24
Capítulo 3: A situação atual do ensino musical: perspectivas.....	34
Considerações finais	43
Referências	45
Anexos	48

INTRODUÇÃO

A escolha deste tema é decorrente de uma experiência pessoal, enquanto aluna enfrentei grandes dificuldades para dar continuidade à minha formação. Comecei a estudar em uma escola regular somente aos nove anos de idade. Amparada pela lei, fui para a segunda série do ensino fundamental já um pouco atrasada em relação às outras crianças. Estudei em escola particular da segunda até a quinta série do ensino fundamental com bolsa de estudo. Pelo pouco que me recordo desse período, lembro-me de duas coisas marcantes: a afetividade de uma das professoras, seu carinho e o seu respeito pela minha condição de pobreza, fazendo-me aprender a respeitar bastante a profissão de professor e o velho piano no canto da sala da secretaria da escola que me fazia sonhar que um dia o tocaria. Tocar um instrumento sempre foi um sonho e a música sempre fez parte da minha vida, penso que a escola poderia ter contribuído para que isto se tornasse possível, principalmente a escola pública onde passei o restante da minha formação.

Acredito no potencial formador da música, segundo Brito (2008) a experiência musical, em si própria, justifica sua inserção na educação, por sua importância no viver humano. De fato os motivos para a efetiva e eficiente introdução da música nos currículos é algo mais que necessário, e isto por variados motivos. Por ser a experiência musical um dos modos pelos quais construímos e estabelecemos relações com o mundo. Por ser a música uma maneira de penetrarmos em planos sensíveis, vem a fortalecer o estar juntos vivendo uma cultura e principalmente porque é conhecimento e a educação deve abarcar todas as dimensões do ser humano.

Na verdade, o desejo em ver torna-se realidade políticas públicas para uma educação de qualidade é o que motiva a minha pesquisa, por acreditar profundamente no processo educativo apesar das suas adversidades e contradições e saber que, enquanto atores desta cena, podemos encontrar caminhos de transformações.

“A música é uma prática social que faz parte de qualquer grupo social. Ela não se aplica somente em aprender especificamente um código de linguagem musical, mas também oferece outras funções simbólicas, religiosas, sagradas. E isso abrange um contexto maior que o musical”. (Contexto-Web Jornal, 2007, edição 114).



Extraído da Revista Carta Fundamental, nº3 p.29

Esta pesquisa acredita que apoderar-se desta linguagem é um direito de todo ser humano. O espaço escolar não é o único, mas um dos principais veículos para o acesso deste conhecimento, pois é nele que se faz o encontro das diversidades sociais e culturais.

A educação não é um campo de saber que subsista isoladamente. Para sua atuação, é necessário que colaborem diversos conhecimentos e áreas diferentes. O processo de ensino e aprendizagem, ao se afastar desta interação, pode tornar-se um mero reproduzidor de conhecimentos herméticos.

Apesar de existirem, além da música, outras estratégias para o auxílio da educação, grande parte dos educadores atuais ainda não pararam para refletir sobre este tema em seu cotidiano escolar. Talvez por desconhecimento ou pela própria abordagem tradicional que, muitas vezes, exclui qualquer reflexão sobre o próprio ato de ensinar e aprender. Para dar forma aos meus questionamentos, pretendo neste trabalho, colocar as falas e reflexões de sujeitos colaboradores diretamente ligados a questão da importância da música no currículo escolar.

No primeiro capítulo será apresentada criticamente a primeira grande e significativa tentativa de introduzir o ensino da música nos currículos das escolas públicas. Todo o empenho e trabalho do compositor Heitor Vila-Lobos será analisado, apresentando também os desdobramentos que esta “era” produziu. Seus alcances e seus limites. De fato não se pode falar das grandes conquistas de Heitor Vila-Lobos sem contextualizá-las ao seu ambiente gerador, a saber, a Era Vargas.

No segundo capítulo será a reação às iniciativas de Villa-Lobos que se deram imediatamente ao fim do período de Getúlio Vargas, a saber, as chamadas tendências da criatividade desenvolvidas por Antônio Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli Mignione. Este movimento, como se verá conseguiu muitos avanços, mas, ao que parece não foi capaz de

superar um problema crônico do ensino da música nas escolas brasileiras: o seu caráter elitista.

Por fim, no terceiro capítulo trataremos dos últimos desdobramentos deste tema: a criação do movimento liderado por intelectuais brasileiros e musicistas como Felipe Radicetti, Francis Hime, entre outros. Formou-se daí o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP), em abril de 2006. Neste contexto é que se dará a formação de uma frente parlamentar formada pelos Deputados Federais da época: José Eduardo Cardoso (RJ), Gustavo Fruet (SP), Chico Alencar (RJ) e Antonio Carlos Biscaia (RJ).

Capítulo I: A introdução do ensino da música nas escolas públicas: o canto orfeônico.

“Nas aulas de música foi que ouvi e aprendi o significado de palavras como harmonia, melodia, ritmo, acordes, etc. Foi também nas aulas de Canto Orfeônico que aprendemos a importância de contermos vaidades individuais em benefício da beleza como resultado final.” (Depoimento de Delorges Lavra, aluno de escola pública nos anos de 1955 a 1957)

Ao iniciar a pesquisa sobre a música no currículo escolar, diversas fontes apontam para fato de que, no Brasil, a sua introdução enquanto ensino sistematizado se deve especialmente à forte influência do trabalho do então maestro, Heitor Villa-Lobos, mas também a alguns de seus colaboradores vinculados a diversos segmentos. Na verdade, não é equivocado dizer que a música na década de 30, desponta como parte de um projeto nacional de formação da cidadania. Ela tinha um valor importantíssimo na política de Educação governamental.

Para Borges Ferreira (2008):

“A partir do século XVIII, a idéia de Nação se fez presente nos grandes centros de referências políticas mundiais, principalmente no mundo ocidental. Neste contexto segundo Mazzeo,” os conteúdos de ordem política e cultural foram sendo acrescentados aos conteúdos de ordem econômica e cientificista”. Como a França sempre foi o grande centro de referência da intelectualidade brasileira, o pensamento europeu, inclusive o que estava relacionado ao nacionalismo, influenciara os nossos artistas e intelectuais”. (p. 115).

É o mesmo Borges Ferreira (2003) que afirma:

“A Educação Musical, no Brasil, no início do séc.XX, acompanhou uma grande tendência mundial, marcada pelo sentimento pátrio, busca de raízes folclóricas e, a utilização da voz e do corpo como possíveis fontes sonoras. Tais tendências, especialmente a que se refere ao nacionalismo, extrapolavam o plano educacional, aparecendo também nas obras de grandes compositores do período”. (p. 3).

A Semana de Arte moderna em 1922 foi de grande importância por denunciar a situação das artes no Brasil. A crítica contundente feita pelos intelectuais e artistas deste grupo era de que, a arte brasileira parecia sofrer influências do conservadorismo europeu, provocando um hiato entre a música do passado e do presente. Propostas renovadoras surgiram deste evento e novas formas de compreensão do fazer artístico fizeram com que se valorizasse a expressão real e espontânea das crianças. A Semana de arte moderna propôs, assim, uma redefinição do ensino de arte.

Neste contexto modernista, Heitor Villa Lobos começa a se destacar, pois sua música é inspirada nas raízes folclóricas brasileiras. Provavelmente, influenciado pelo movimento denominado Escola Nova, liderado por Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo e outros, Villa Lobos entrou no cenário histórico-social, como o “educador-herói”. A história recente da educação brasileira ainda o mantém nesta posição. Na verdade, sua ação pedagógica sempre será destacada como a primeira efetivamente sistematizada e aplicada em todo o território nacional.

De acordo com esta declaração:

“O pouco que sei sobre partitura aprendi na escola. Achava interessante ler as notas, solfejar. Era especial também porque havia aulas de canto e cantávamos músicas folclóricas. Era muito agradável. Saudades...”

Havia mais que as aulas, pois a escola tinha muita atividade extra-classe aos sábados e íamos para lá por prazer. Entre as apresentações havia pessoas que cantavam ou tocavam algum instrumento e era muito bom assistir”. (Depoimento de Ângela Rangel, ex-estudante do Colégio São Gonçalo entre os anos de 1961/1962).

A fala desta aluna reflete uma experiência positiva em relação a educação musical escolar naquela época, todavia, sabemos que nem sempre esta é uma opinião unânime, pois como veremos adiante outras visões a cerca do mesmo tema podem ser diversas.

De acordo com Ferreira Borges:

“Os ideólogos da Nova Escola defendiam a existência de uma “escola pública, universal e gratuita”. A educação deveria ser um campo aberto, proporcionada de forma igual a toda a sociedade. A igualdade educacional promoveria assim como efeito, a igualdade básica de oportunidades. A base teórica da Nova Escola defendia a existência de novas metodologias, novos princípios pedagógicos, que buscavam práticas mais criativas e menos rígidas de aprendizagem, buscando cessar a transmissão autoritária e repetitiva de ensinamentos e conhecimentos. (2008: 15)”

Segundo Demerval Saviani (1984), para que fossem implantadas as idéias escolanovistas, necessário seria a realização de uma efetiva reformulação na organização escolar. O tipo de escola proposto por esta tendência educacional era de uma escola que perdesse o caráter sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido, além de ser dotado de um amplo instrumental didático, dando aos docentes condições de trabalho favoráveis, reduzido o quantitativo de alunos em sala de aula. Lamentavelmente o escolanovismo não conseguiu se consolidar, pois, entre outras limitações, demandava custos muito mais elevados do que se disponha à época. Desta forma, a “Escola Nova”, acabou por se organizar basicamente na forma de escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite.

Para Saviani, o ideário escolanovista, ao influenciar as amplas redes escolares oficiais tradicionais, trouxe conseqüências negativas para as classes populares. A conseqüência negativa principal revelou-se pelo rebaixamento do nível do ensino destinado às camadas populares, já que houve certo “*afrouxamento das disciplinas e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos*”. No seu entender, isso é ruim, pois as camadas populares, muito freqüentemente têm a escola como o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. As transformações que ocorreram foram positivas apenas para as camadas privilegiadas da sociedade, pois com as mudanças, acabou-se aprimorando apenas o ensino destinado a este público. As renovações não chegavam a todos, pelas razões anteriormente citadas, reforçando as grandes desigualdades educacionais que perduram até os nossos dias.

Segundo Nunes, (1992):

“Anísio Teixeira, um dos pioneiros na luta pela educação do país, diferenciou-se de seus antecessores por criar uma rede de ensino, desde o primário até o universitário, e junto com seus colaboradores transformá-la em instrumento de criação e divulgação cultural e científica. Dentre esses colaboradores, recrutados nos mais diferentes campos de conhecimento da intelectualidade nacional da época, destacavam-se Cândido Portinari, Cecília Meireles, Artur Ramos, Jônatas Serrano, Roquete Pinto, Lourenço Filho, Pascoal Lemme e o próprio Villa- Lobos. A grande contribuição desse grupo de intelectuais foi colocar em prática suas idéias nos serviços escolares oferecidos pelos governos municipais.(cf. apud AMATO, 2008: p.5).”

Horta referindo-se ao Canto Orfeônico acrescenta que:

“O trabalho de Villa-Lobos alcançou tal projeção que conseguiu reger gigantescas concentrações corais realizadas no Rio de Janeiro, que serviram de pretexto a acusações de que o artista estaria colaborando com a propaganda do Estado Novo getuliano.” (HORTA, 1988, p.218, apud.SILVA, 2007,p.42)

Cunha (1995) nos diz que:

“Para elucidar um pouco o começo de todo esse movimento no Brasil, podemos começar lembrando que “foi com a volta de Villa-Lobos da França, em 1930, que este iniciou o seu trabalho artístico educacional, através de concertos e conferências”, embora o que ele realmente idealizasse fosse uma educação musical coletiva para o povo brasileiro através do canto. Villa-Lobos iniciou o seu trabalho de canto orfeônico em São Paulo. Segundo Villa-Lobos (1946, p.14), foi em 1931, que se realizou pela primeira vez no Brasil uma demonstração orfeônica de “caráter cívico”, sob o patrocínio do interventor de São Paulo, João Aberto Lins de Barros, num imponente conjunto de cerca de 12.000 vozes.”(citado por Silva, 2007: 42)

Em 1931, Heitor Villa-Lobos apresentou um plano de educação musical inovador à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Devido ao grande sucesso de seu projeto em São Paulo, pouco tempo depois, foi convidado por Anísio Teixeira, secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro à época, a assumir a Superintendência de Educação Musical e

Artística (SEMA), que teria por objetivo levar para dentro das escolas o ensino da música e o canto coral.

O compositor tinha a idéia de que a música era capaz de criar uma identidade nacional, um ideal patriótico, o que o aproximava dos planos nacionalistas do Presidente Getúlio Vargas. “*O canto orfeônico integra o indivíduo dentro da herança social da Pátria*” (VIANA, 2000, p.21)

O prestígio do então maestro diante do sucesso de seus projetos, cresceu e fez com que o então presidente, visse naquela situação uma estratégia política populista, típica de seu governo, além de favorecer-lhe ainda mais a popularidade e certo “controle” da sociedade.

Fucks considera este nosso argumento, ao relatar que:

“Observa-se, também, que, em sintonia com a era Vargas, a escola adquiriria características populistas através de incursões na indústria cultural, ao aceitar, na instituição, músicas populares veiculadas pela mídia, o que, certamente, a tornaria uma escola amada pela massa. (1991, p. 1).

Contudo, segundo FERREIRA BORGES, (2008) as relações de Villa-Lobos com o então presidente Getúlio Vargas, renderam-lhe também, desconfianças e críticas por parte dos antigetulistas, haja vista as inegáveis utilizações dos artistas brasileiros e do canto orfeônico como formas de propagandas do governo.

É inegável o grande empenho de Villa Lobos para que a realidade cultural do Brasil, principalmente em relação ao ensino da música, naquele contexto, viesse a se transformar, o momento sócio-histórico era propício e o seu poder articulador foi determinante para que várias mudanças pudessem acontecer. Contudo nos parece ser recorrente o fato de que, se tratando de educação neste país, qualquer mudança esteja atrelada em compactuar com os interesses do poder governamental vigente, impedindo muitas vezes que os avanços sejam reais e duradouros, favorecendo uma educação democrática, voltada aos interesses do povo, de seus direitos e necessidades.

Entretanto, pensamos que mais do que delegar a este ou aquele os méritos de pioneirismo de uma educação musical sistematizada, ou tentar revelar o contexto político-histórico, é analisar quais as contribuições desta sistematização na educação nacional, como um todo.

Villa Lobos, inconformado com a situação das artes (em especial da música) e dos artistas brasileiros, escreve a Vargas em forma de apelo, mostrando a situação precária em que se encontrava o meio artístico, além das dificuldades financeiras e o desamparo de mais de trinta mil musicistas profissionais em todo o país. Villa-Lobos assim se expressa:

“Peço permissão para lembrar a Vossa Excelência que é incontestavelmente a música, como linguagem universal, que melhor poderá fazer a mais eficaz propaganda do Brasil no estrangeiro, sobretudo se for lançada por elementos genuinamente brasileiros, porque desta forma ficará gravada a personalidade nacional, processo este que melhor define uma raça, mesmo que esta seja mista e não tenha tido uma velha tradição.

Deste modo que hoje, dia 1º de fevereiro de 1932, espero que Vossa Excelência irá decidir, com acerto, a verdadeira situação dos artistas no Brasil.[...]

E então, ou Vossa Excelência será além de grande e benemérito Homem Público e estadista arguto, o amigo leal das artes e dos artistas da nossa Pátria, colaborador de um dos maiores monumentos artísticos que o mundo produziu e que a História Universal das Artes inscreverá como um dos seus capítulos mais interessantes, ou somente o grande e energético Chefe do Governo Provisório da República Brasileira, o invicto patriota que sacudiu o jugo atroz das rotinas políticas passadas que pesavam sobre o povo brasileiro, cujo os filhos são a Vossa Excelência reconhecidos e que não cansam de exaltar Vossa Excelência nesta ascensão.[...]

E com isso Vossa Excelência terá salvo nossas artes e nossos artistas que bendirão toda a existência de Vossa Excelência. Seu humilde patricio, H. Villa-Lobos”. (LOBOS, 1972, apud CUNHA, 1995, p. 28-29) apud SILVA, 2007.)

Atendendo ao apelo de Villa-Lobos, Getúlio Vargas permite a aprovação do projeto do maestro. Deste modo, foi criado no Rio de Janeiro, em março de 1932, o Curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico. Esse curso tinha por objetivo facilitar aos professores do magistério público a prática da teoria musical e a técnica dos processos orfeônicos, que posteriormente seriam colocados em prática nas escolas. Em seguida, criou-se o Orfeão de Professores, incorporado às reuniões técnicas e aos cursos de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico.

Segundo Ferreira Borges:

“A partir de 1934, Villa-Lobos passou a defender a necessidade de tornar o ensino da música obrigatório no currículo de todas as escolas. Para facilitar o processo de implementação de tal ensino, se prontificava a enviar caravanas de professores formados pelo INM (Instituto Nacional de Música) para levar métodos e instruções a todos os lugares do país.”(2008: 58)

Encontramos algumas contradições nas fontes no que se refere ao ano do decreto que torna obrigatório o ensino de música em caráter nacional. O que de forma alguma invalida o que ocorreu de fato. A própria Ferreira Borges diz que:

“Em 1932, Getúlio Vargas assinou um Decreto que tornava obrigatório o ensino do canto orfeônico em todas as escolas do Brasil, ou seja, o Estado patrocinou o projeto de Villa Lobos. De 1932 a 1941 o músico se dedicou às pesquisas sobre educação musical, elaborando textos, métodos, e aulas que se encaixassem no perfil das escolas brasileiras.” (2008: 7)

Mais do que as datas contraditórias, é oportuno salientar o processo desencadeado por este Decreto. Ao utilizar o próprio Programa de Música organizado por Villa-Lobos,

publicado em 1934, cuja ordem de importância foi organizada na seguinte maneira: 1º a disciplina, 2º o civismo e 3º a educação artística, Fucks faz a seguinte observação:

“Em uma análise que prestigie unicamente a questão musical, estes objetivos poderiam parecer estranhos. Como em um programa feito para a orientação do ensino musical colocar-se-ia, somente em último lugar, o ensino artístico? Deve-se, contudo, entender que estamos analisando a educação musical através de uma perspectiva histórica e que, como já foi dito, o objeto desta história é a mentalidade, pois, “o indivíduo é sempre o que permitem que ele seja tanto a sua época quanto o seu meio social” (FEBVRE, 1978: 112). Compreende-se, assim, que em um momento como nos anos 30, quando o nacionalismo era o pensamento dominante, o ensino musical tinha que priorizar a disciplina e o civismo. A ação educacional de Villa-Lobos, portanto, era fruto daquela sociedade, ou melhor, Villa produziu o que dele se esperava, sendo, por isso mesmo, designado como pioneiro.” (FUCKS, 1991: p. 1).

As mudanças que ocorreram na educação musical do país, neste período, não se limitaram às escolas públicas, segundo Amato (2007), no seu entender:

“[...] além de ser incluído na grade escolar, possibilitando uma maior democratização dos conhecimentos musicais, o canto orfeônico também difundiu-se em cursos oferecidos por estabelecimentos de ensinos especializados, como conservatórios musicais, destacando-se ao lado da oferta de formação pianística, que era a base de tais instituições.” (FUCCI AMATO, 2004) in AMATO 2007: p.216)

Loureiro (2001) vai além:

“Através da intervenção e da ação de três músicos-educadores modernistas, Heitor Villa Lobos, Liddy Chiaffarelli Mingnone e Antônio Sá Pereira, intencionava-se alcançar de forma ampla todos os educandos do país, numa demonstração de suas preocupações com a educação, principalmente com a educação musical.” (p. 55)

Embora tenham sido idealizadores dessa mudança, esses educadores introduziram duas metodologias para o ensino da música a serem desenvolvidas em instituições diferentes: o Canto orfeônico e a Iniciação Musical. Villa-Lobos implementaria o Canto Orfeônico na rede de escolas públicas do país objetivando, por intermédio de um trabalho oral, musicalizar as massas escolares. Liddy Chiaffarelli e Sá Pereira introduziriam a iniciação Musical no Conservatório Brasileiro de Musica com o objetivo de formar o futuro músico. A preocupação estava em atender às diferenças individuais no processo de musicalização.

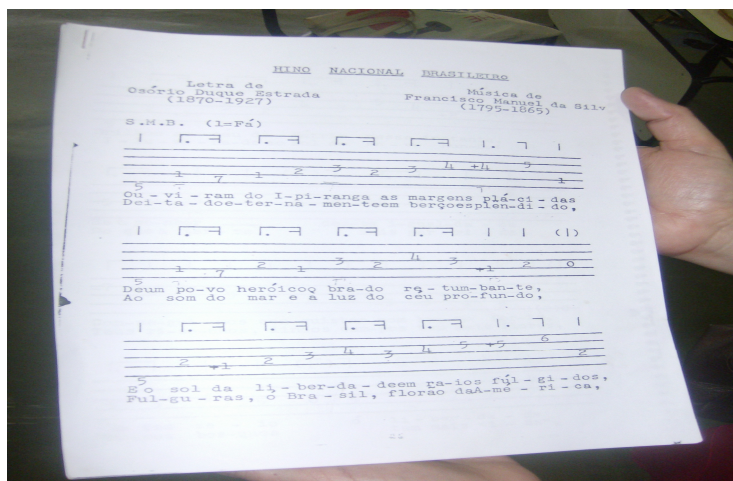


Foto: partitura do Hino Nacional Brasileiro no Método Gazzi de Sá.

Outro dado bastante interessante é que, segundo Silva (2007, p.49), naquela época, no Brasil, só existiam os conservatórios de Canto Orfeônico em São Paulo, Rio de Janeiro e Paraíba. Este dado foi fornecido a Silva (2007), pelo depoimento, do então professor Gerardo Parente, que fez parte da equipe da professores do Conservatório da Paraíba. Este Estado era o centro musical que orientava e oferecia curso de Canto Orfeônico para as regiões Norte e Nordeste e segundo Silva (2007), seu representante maior era o professor Gazzi de Sá, sobre quem nos informa que, em fins 1947, precisou partir para o Rio de Janeiro com o propósito de ser professor de Apreciação Musical no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, a convite de Villa-Lobos.



Foto do método utilizado no Centro Educacional de Niterói(CEN).

Borges (2003) cita um levantamento feito por Paz (2001) sobre alguns trabalhos de músicos que atuaram como referência em Educação Musical na escola. Ressalta apenas que inúmeros outros trabalhos aconteceram, entretanto, segundo ele, a falta de documentação escrita, deixa uma lacuna no estudo da história da Educação Musical e das Artes, de uma maneira geral e que segundo Barbosa (apud BORGES, 2003) os livros sobre arte-educação no Brasil, escritos por nacionais ou traduções de obras estrangeiras, dificilmente acham editor. Comprovamos este fato ao buscar fontes para a pesquisa deste trabalho. Algumas bibliografias estavam esgotadas e não havia mais como comprá-las, restando apenas às bibliotecas dos conservatórios. A falta de conhecimento especializado dificultou o acesso e a busca. Com isso, esta pesquisa, pode omitir outros importantes colaboradores de Villa-Lobos, tanto no Rio de Janeiro, quanto em outros estados do país.

Abaixo o levantamento citado por Borges (2003):

“a) Liddy Chiaffarelli Mignone: uma das pioneiras da Iniciação Musical no Rio de Janeiro, tendo participado com Sá Pereira da introdução do curso de Iniciação Musical no Conservatório Brasileiro de Música, em 1937. “Em 1948, criou o curso de especialização em Iniciação Musical, formando os primeiros professores que iriam atuar nas escolas particulares e do governo” (PAZ: 2000, p.61).

Segundo a mesma autora, Liddy Chiaffarelli Mignone demandou atenção especial à criança excepcional e valorizava a realidade dos educandos. Seu trabalho, também enquadra-se no pensamento da Escola Nova, onde “tudo tinha de ser facilitado para a criança, e uma série de associações eram feitas com esse intuito” (idem: 62).

b) Anita Guarnieri: formou-se, em 1936, pelo Conservatório Dramático e Musical de São Paulo. Esteve, entre 1938 e 1939 na Europa, onde estudou o método Dalcroze. Estudou, ainda, no Teacher College da Universidade de Columbia, em New York. Retornando ao Brasil, trabalhou por muitos anos em escolas particulares. O trabalho de Anita Guarnieri apresentou clara preocupação com a formação de público, sendo que, “a professora Anita lutou muito para que a música fosse disciplina obrigatória dos currículos escolares (...)” (idem: 71).

c) Jurity de Souza Farias: a autora analisa uma tese, “apresentada ao concurso para provimento da cadeira de Teoria e Solfejo da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil (atualmente, Escola de Música da UFRJ), em dezembro de 1941” (idem: 73). Destaca, ainda, que a proposta é dirigida ao ensino de crianças e faz uso de recurso mnemônicos, “especialmente, nos pontos de escalas cromáticas Maior e menor e nos tons vizinhos e afastados” (ibidem). O método também apresenta sugestões para o ensino do solfejo. Os demais trabalhos a que a autora faz referência, relacionam-se à Educação Musical, porém fora do âmbito das salas de aula, voltando-se à formação do professor de música ou do músico vocacional”. (2003:p.10)

Loureiro (2001) ainda chama atenção para a seguinte reflexão: as idéias, apesar de parecerem opostas, tinham um ponto em comum, tornar o nacionalismo mais intenso. Desta forma, enquanto o Canto Orfeônico executava hinos de exaltação patriótica, a Iniciação Musical tinha como objetivo dar maior atenção a um civismo elitizado, enfatizado as canções folclóricas que retratavam o país e sua brasilidade. Desta forma isso nos faz imaginar, mesmo não sendo a intenção dos educadores, estas metodologias acabaram reforçando a ideologia de

uma educação voltada para as massas populares e outra para a elite dominante. Entretanto, naquela situação, se fazia necessário o preparo de profissionais na área de música, que atendessem a demanda originada com o projeto idealizado.

Tão difícil quanto definir o que é música, é definir o tipo de nacionalismo que Villa-Lobos defendia. Segundo Borges (2008), *"o nacionalismo de Villa Lobos é difícil de ser definido porque envolve questões relacionadas à arte, à sua atuação como funcionário público e a sua posição como cidadão"*. A postura do maestro se assemelha a de outros intelectuais da época, que buscaram apoio do Estado para a realização de seus principais projetos. O Estado, naquele período, realizou diversas políticas educacionais, várias delas destacaram-se no Ministério de Gustavo Capanema.¹

Para que o projeto de Villa-Lobos realmente se efetivasse, foi necessário um grande planejamento, seguido de um vultoso investimento financeiro. Quanto ao planejamento, a SEMA foi de extrema importância na elaboração e na consolidação do projeto, pois, segundo, era uma estrutura organizada que possuía vários funcionários que aliavam o conhecimento produzido pela Universidade do Distrito Federal (UDF), idealizada por Anísio Teixeira, ao ensino de canto nas escolas.

Segundo Alicia Loureiro (2001) Villa-Lobos e a SEMA tinham por objetivo a educação musical das massas escolares, através do canto. Foi necessário preocupar-se com a formação de professores para a prática musical de forma urgente, uma vez que não havia o quantitativo suficiente de especialistas na área de música que pudessem atender à demanda das escolas públicas. Então, os Cursos Rápidos, com duração de um mês foram a estratégia encontrada para dar conta desta demanda emergente.

Conforme explica Fucks (1991a,p.30)) referindo-se aos tais cursos:

"[...] estes aconteciam nas férias, em quase todas as capitais do país e reuniam, geralmente professores egressos da escola normal que, possuindo um mínimo de conhecimento musical, recebiam aulas de música. Ao final do curso, (...) eram considerados aptos para dar aulas da disciplina.(apud LOUREIRO, 2001: p.60)."

Entretanto algumas destas decisões tomadas por Villa Lobos, nem sempre eram aceitas de bom grado pelos professores primários da época, conforme nos revela Guérios (2003):

"[...] Villa Lobos criou mais s três níveis de cursos para professores que quisessem se especializar no assunto e ministrar cursos de iniciação, recebendo diplomas oficiais de professor de música e canto orfeônico. Também tornou obrigatória a participação de professores de escolas primárias em seu curso de iniciação numa decisão que gerou certa antipatia." (apud Ferreira Borges, 2008: 57)

¹ Ministro do governo Vargas entre os anos de 1934 e 1945.

Uma possível causa para esta reação por parte dos professores primários deveu-se possivelmente ao fato de haver uma obrigatoriedade, o que não parecia ocorrer com os demais professores de níveis de formação superiores.

O quadro a seguir é extraído de Bersen (1991) e nos ajuda a compreender, de forma resumida e generalizada, as ações do movimento de implantação do Canto Orfeônico:

Implantação do Canto Orfeônico	
Villa-Lobos é oficialmente convidado por Anísio Teixeira, em 1932	- em 5 meses realiza 1ª apresentação pública; - divide os cursos de orientação e aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico em 4 etapas: 1) Curso de declamação rítmica 2) Curso de preparação ao ensino do Canto Orfeônico 3) Curso especializado de Música e Canto Orfeônico 4) Curso de Prática de Canto Orfeônico; - cursos 1 e 2: professores de escola primária; - curso 3: professor especializado; - curso 4: caráter eminentemente prático - reuniões e estudos voltados aos métodos de ensino, programas, análises.
Preocupações	- preocupação com o texto; - fornecer subsídios para executar corretamente os hinos oficiais; - unificação nacional.
Outras iniciativas	- curso de Especialização de Música Instrumental: músicos de banda; - fichas individuais de avaliação: participação das famílias na avaliação da influência do Canto Orfeônico nas atitudes dos alunos; - organiza cordão carnavalesco "Sodade do Cordão". - faz apelo aos interventores nos estados mostrando vantagens do Canto Orfeônico; - organiza Guia Prático em 6 volumes; - divulgação no exterior do Canto Orfeônico; - 1941: afastamento para criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, em 1942, hoje Instituto Villa-Lobos.
Atividades práticas	a) Centro de Coordenação: reuniões semanais b) Sabatinas Musicais: audição, participação de virtuosos, etc. c) Centro de Pesquisas Musicais: pesquisar, reavivar obras, etc.

quadro 01 (apud BORGES, 2007:p.5)

Este depoimento nos mostra os desdobramentos do projeto num ambiente escolar daquela época, trazendo à tona as memórias/reminiscências que marcaram aquele tempo, dentro do contexto vivenciado por este aluno:

“Fiz o Curso Secundário (na época chamado Ginásial, cursado em 4 anos) no Colégio Leopoldo Machado, na cidade de Nova Iguaçu-RJ.

Na década de 1950 era um dos colégios considerados referência no Estado mas a matéria que da qual queremos falar não era exclusividade dele. Foi naquela década que tive a oportunidade de lá estudar.

No período de 1955 a 1957, em que lá estive, constava da grade de matérias, sob o título de Canto Orfeônico, aulas de música ministradas pela Profa. Natércia que com devotada paciência e carinho nos fez descobrir o mundo maravilhoso da arte musical e educou nossos ouvidos para apreciarmos a beleza da música.

Nos ensinou o valor e a aplicação de cada nota musical, cada clave. Nos mostrou a importância do Diapasão. Fazia "ditados" musicais nos ensinando a escrever as notas nas pautas, isso além de nos ensinar a cantar com o tom, a divisão dos tempos e o ritmo adequados.

Sob a batuta da Profa. Natércia a Banda do Colégio colheu muitos aplausos e elogios em suas apresentações públicas.

Por motivos circunstanciais não tive oportunidade de participar dessa Banda. Relembro com carinho e alegria das aulas daquela professora.

Com certeza as aulas de música ministradas naquele Colégio, além de despertar nos jovens a sensibilidade para a música e o desejo para aprender a tocar algum instrumento, sem dúvida muito contribuiu para aprimorar o gosto pela boa música e elevar a cultura daquelas gerações, pondo-as em contato com o mundo de uma das artes mais nobres da cultura universal e que mais enleva o espírito Humano". (Depoimento de Delorges, 69 anos, residente em Niterói).

Antes de Villa-Lobos o ensino da música nas escolas públicas tinha feição conservatorial, seguindo o padrão europeu. Por meio da prática do Canto Orfeônico, Villa-Lobos trouxe uma nova concepção de ensino de música tanto para crianças, quanto para o povo em geral. A intenção do maestro de tornar obrigatório o ensino da música nas escolas ultrapassava a ação cívica e disciplinadora. Ele queria mais do que tudo isso, formar o público e divulgar a música brasileira. Sua metodologia pretendeu musicalizar não só pela prática da música, mas também pela teoria, o público estudantil. Desta forma não se pode negar que, com essas características, o Canto Orfeônico, inaugura no campo educacional, a possibilidade de uma prática musical ampla e coletiva.

Ferreira Borges (2008) concorda e acrescenta:

"A perspectiva nacionalista de Villa Lobos também se apresentava de maneira bem abrangente. O discurso do maestro sempre apontava na direção da música como arte universal e que o Brasil deveria se colocar perante o mundo, expressando uma idéia do que é nacional diferente do conceito de patriotismo. Através das concentrações orfeônicas, o objetivo era fazer ressurgir a união através do sentimento de pertencer, a união de vontades." (p. 122)

Todas as ações e apoios recebidos, não foram suficientes para que o projeto de Villa Lobos conseguisse efetivar o ensino da música nas escolas.

Os motivos são vários, segundo Loureiro (2001):

"O Canto Orfeônico encontrou dificuldades para a sua implantação. Além das dimensões do País dificultarem a vinda de professores ao Rio de Janeiro para os cursos do Instituto Villa Lobos, o caráter desses cursos levava a uma formação inadequada, tornando difícil a implantação do projeto.

Com a saída de Villa Lobos da direção da SEMA, em 1944, e com o fim do Estado Novo, em 1945, diminui a prática do canto nas escolas e, conseqüentemente, da educação musical." (p.122)

Para Ferreira Borges (2008) o contexto em que Villa Lobos atuou, teve como marca principal a comoção intelectual. Os intelectuais da época agiam em redes , interagiam, desenvolviam projetos, debatiam a questão da nacionalidade, apoiavam, rejeitavam ou simplesmente agiam como espectadores da atuação do Estado. Como parte dessa rede social, o intelectual Villa Lobos apoiou o Estado em nome da Música, da Educação e de um horizonte em que se pudesse vislumbrar o futuro promissor para a Nação, assim como a maioria dos intelectuais de sua contemporaneidade.

Capítulo II: O declínio do ensino da música nas escolas públicas.

“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”. (Depoimento do Professor de Música do Colégio Pedro II, Erivaldo Fraga).

Na segunda metade da década de 40, chega ao fim a ditadura Vargas, juntamente com o término do movimento modernista que fôra origem dos grandes momentos dos quais a educação musical se beneficiou. Referimo-nos mais especificamente aos anos 30 e início dos anos 40. Enquanto o movimento modernista perdia a força, outro movimento de ruptura estética (o da criatividade) começava a surgir. Este movimento traria uma nova maneira de fazer arte e, conseqüentemente, uma nova maneira de se ensinar música. Surgiam a partir daí, indicativos de práticas de iniciação musical baseadas nas tendências da pró-criatividade desenvolvidas por Antônio Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli Mignione e no novo tipo de ensino que despontava para a educação musical.

Para Loureiro (2001) esta nova situação não pode evitar o choque desta nova tendência com o modelo do Canto Orfeônico:

“A adesão dos professores de música à nova proposta para o ensino de música deveu-se ao fato de o Canto Orfeônico já não apresentar a mesma eloqüência dos anos anteriores e uma maior identidade com a nova metodologia, uma vez que não exigia de seus professores, inseguros e pouco preparados, um conhecimento específico. Neste contexto surge uma nova maneira de ensinar, baseada numa nova estética que colocava como palavra de ordem criar, experimentar. Os professores de música entregaram-se a um fazer pedagógico-musical que, embora buscasse o novo, fundia as diversas linguagens artísticas num todo. O que na verdade se buscava era alcançar uma nova forma de expressão que privilegiasse mais o processo, e menos o produto a ser alcançado. Esse era o propósito no qual a Arte- Educação se baseava para instituir uma nova proposta para o ensino de música. Ao mesmo tempo em que, de um lado, especialistas apresentavam posições opostas em relação à educação musical, as escolas públicas, escolas de música e conservatórios defendiam, cada qual à sua maneira, um postura tradicional em relação ao ensino da música nas escolas. Em outras palavras, enquanto as escolas primárias e secundárias procuram manter a prática do Canto Orfeônico, com os seus hinos de exaltação cívico-nacionalista, os conservatórios e as escolas de música, numa postura conservadora, alicerçavam-se nos padrões tradicionais europeus ligados aos séculos XVIII e XIX”. (p.474)

Apesar de toda a resistência das instituições formais de ensino, não houve como deter o movimento de renovação. Isto explica o fato de que vários intelectuais, educadores e líderes do movimento Escola Nova terem afirmado a importância da arte para a livre- expressão e quando o movimento estava no auge, o Estado Novo iniciou a repressão no campo

educacional. Depois da queda de Vargas, os esforços pela redemocratização e as atenções se voltaram novamente para a educação.

Desta forma, em 1948, é criada no Rio de Janeiro a “Escolinha de Artes do Brasil”. Nela Augusto Rodrigues, professor e artista plástico, juntamente com um grupo de professores, artistas, cientistas e pais, lança a semente de um grande movimento a serviço de uma filosofia de educação criadora, que visava integrar a atividade artística no processo educativo que se estendeu por todo o País. Segundo Aurora Ferreira comenta “... *destaca que foi durante o período favorável à renovação da educação brasileira que o artista Augusto Rodrigues criou a Escolinha de Arte no Brasil.*” (citado por Barbosa, 1991):

Na verdade, a Escolinha de Arte começou a afirmar sua identificação com idéias de Herbert Read desenvolvendo a teoria da educação pela arte, cuja base deve residir na liberdade individual e na integração do indivíduo na sociedade.

Dentro dos princípios filosóficos do movimento, estava a crença no potencial de criatividade existente em todo ser humano, o respeito à liberdade de expressão do educando e a consciência de que a prática da atividade artística é fator relevante para o desenvolvimento equilibrado da personalidade do educando e estes princípios identificavam-se com o conceito de criatividade que, lentamente começava a ocupar espaço nas diversas áreas da sociedade, principalmente na área musical.

Loureiro (2001) concorda que dentro dos princípios filosóficos do movimento, estavam a crença no potencial de criatividade existente em todo ser humano, o respeito à liberdade de expressão do educando e a consciência de que a prática da atividade artística é fator relevante para o desenvolvimento equilibrado da personalidade do educando e, estes princípios identificavam-se com o conceito de criatividade que, lentamente começava a ocupar espaço nas diversas áreas da sociedade, principalmente na área musical.

Loureiro (2001) explica que:

“O que ocorria, na verdade, era que a Educação Musical naquela época, estava inserida num contexto cultural no qual sobressaíam dois tipos de professores de música, ou seja, em pólos distintos encontravam-se os professores de música da escola pública e os professores de Iniciação Musical.

Os primeiros, formados pela metodologia orfeônica mostravam-se, naquele momento, aliviados, pois a SEMA havia diminuído o controle sobre eles, embora sentisse falta da assistência sistemática que recebiam dessa instituição. Apesar do conservadorismo, os demais professores, emergentes do Centro de Estudos de Iniciação Musical, criado por Liddy Chiaffarelli Mignone, em 1952, no Conservatório Brasileiro de Música, mostravam-se em sintonia com o pensamento inovador e questionador que despontava naquele momento, ao mesmo tempo em que procuravam abandonar tudo que era velho.” (p. 474)

Houve intensos esforços no sentido de democratizar o ensino, aproximando a arte, de uma maneira geral, das camadas populares. Contudo essas ações, não conseguiram alavancar o ensino das artes, em especial o da música. Mais uma vez vemos, mesmo que não intencionalmente por parte de seus idealizadores, os avanços obtidos nos movimentos de vanguarda, ficaram restritos apenas às escolas experimentais e as instituições particulares. Barbosa (1991, p.14 in: Aurora Ferreira (2007)) referindo-se ao ensino de Artes, diz que “... *as práticas das Escolinhas começaram a acontecer nas escolas por meio das classes experimentais, criadas no Brasil, depois de 1958*”. Desta forma, percebemos que as escolas públicas, de uma maneira geral, ficaram mais uma vez à margem das inovações, dependendo de iniciativas individuais ou locais e à sorte das mais variadas concepções de ensino musical ou artístico, onde geralmente prevaleciam as de cunho tradicionais.

Loureiro (2001) ressalta estes intentos de aproximação:

“O movimento artístico que adentrou os anos 60 representou um despontar de uma nova estética a qual enganado-se numa nova proposta didática, leva a arte para as ruas, numa aproximação com as massas.

As manifestações que buscavam o rompimento com o instituído, com a tradição, provocaram uma aproximação entre a música popular e a de vanguarda, diluindo barreiras e possibilitando, aos que se engajavam nesta proposta, vivenciarem novas formas de expressão artística.

Neste processo de diluição de barreiras, na busca de novas saídas para o ensino das artes, a arte-educação aproxima-se da escola pública e a música, propriamente dita, aproxima-se da dança e do teatro misturando, inevitavelmente, as linguagens artísticas. “(p.475)

Segundo Castro e Merhy (2009) ocorreu o seguinte fato :

“[...] após o movimento do Canto Orfeônico, que promoveu um efetivo trabalho musical nas escolas brasileiras, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, que não mais previa o ensino de música. De acordo com esta lei o ensino era dividido em primário e médio, sendo esse último ministrado em dois ciclos, o ginasial e o colegial. Em cada ciclo deveriam ser oferecidas disciplinas e práticas educativas obrigatórias e optativas. As obrigatórias seriam determinadas pelo Conselho Federal de Educação e as optativas pelos Conselhos Estaduais de Educação. Não há nenhuma menção a música e artes. No Art. 38, que trata da organização do ensino de grau médio, consta que dentre o tempo reservado para as disciplinas e práticas educativas, deveriam ocorrer “atividades complementares de iniciação artística”¹⁷, não sendo descritas quais seriam essas atividades.” (2009: p.5)

Mesmo com a aprovação da Lei nº 4.024/61, o Canto Orfeônico continuou influenciando o ensino de música nas escolas públicas, pois os professores que atuavam eram os mesmos que ensinavam o Canto Orfeônico e conseqüentemente possuíam a mesma formação.

Com o devido distanciamento histórico e ideológico que hoje temos, pode-se dizer que todos os esforços empreendidos e compreendidos dentro do movimento do Canto Orfeônico

por Villa-Lobos e os intelectuais de sua época, não se solidificaram por fatores políticos e sociais. Estes fatores vão percorrer a história da tentativa de democratização das artes, de uma maneira geral, em nosso país. Comprometendo o trabalho de educação musical nas escolas e da arte de uma maneira geral. Estes vão minando as bases estruturais de um trabalho com qualidade.

Os fatores políticos são os mais determinantes, pois interferiram no senso comum e influenciam as mudanças na legislação, dificultando ainda mais a inserção da música no contexto escolar como disciplina. O ensino da música, foco desta pesquisa, fica ao sabor dos sistemas governamentais que não se sustentam e não dão continuidade às melhorias educacionais já conquistadas, tratando este ensino, com certa displicência e muitas vezes propositalmente, conforme Loureiro (2001) nos diz:

“Na década de 70, o ensino da música nas escolas sofre um novo abalo. O processo de redemocratização iniciado com a queda do Estado Novo é rompido pelo golpe militar de 1964. A retomada do autoritarismo é justificada pela necessidade de acelerar o processo de desenvolvimento econômico do país. Como acontece em todos os regimes autoritários, a escola é alvo de atenção especial, em virtude de seu importante papel no campo da inculcação ideológica. Desta forma, em 1971, o governo militar promulga uma nova lei de ensino (lei nº 5692/71), imprimindo uma nova organização à educação escolar de nível primário e médio no país.” (p. 475)

Se, num primeiro momento, no projeto do Canto Orfeônico, Villa-Lobos encontrou apoio do Estado para implementá-lo, agora, para o atual Estado (pós-Vargas) outros interesses estão em jogo. A música e a arte, de uma maneira geral, já não parecem “interessantes” para o atual regime. Desta maneira, a fala de Wagner Tiso, entrevistado pelo jornalista Marcelo Bebianno, do Jornal Folha Dirigida, quando argüido sobre o abandono do ensino da música na época da ditadura, nos faz refletir sobre aquele contexto:

“Este período negro da nossa história promoveu, afora todas as tristezas e angústias como prisões e assassinatos, o maior retrocesso educacional e cultural do país. Qualquer ditadura impõe cerceamentos no indivíduo, para que este não tenha a capacidade de pensar, escolher, vivenciar, enfim ser livre. E a música é o elemento mais libertário da vida.” (Caderno Educação, 31/01/2008)

Borges(2003,p.13) explica que:

“À parte do movimento Oficinas de Música e toda a atividade intelectual que se desenvolvia no país durante os anos 60-70, inclusive nas universidades brasileiras onde efetuou uma reforma universitária de cima para baixo, através da Lei 5.540/68, o Estado brasileiro, sob a égide de um regime militar, realiza uma nova reforma no ensino, dividindo-o em Iº e IIº Graus.” (2003: 13)

Segundo Borges com a Lei 5.692/71, que se referia a uma reforma da LDBN anterior, a Lei 4.024/61, fica instituída a Educação Artística de cunho polivalente.

De acordo com Castro e Merhy (2009), algumas modificações importantes ocorreram:

“Foram criados então os cursos de Licenciatura em Educação Artística, cujo currículo “passou a compor-se de quatro áreas distintas: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho”, e disseminou-se a idéia do professor polivalente, que trabalha um pouco de cada área artística, mas nenhuma de forma aprofundada, presente ainda hoje na prática de muitos professores de Artes.” (CASTRO E MERHY, 2009:p.7)

Foi necessário suprir o mais rápido possível a demanda por profissionais de Educação Artística. Exigiram-se, então, das instituições superiores a formação e capacitação destes profissionais, habilitando-os a exercerem e assumirem essa nova tarefa. Em 1973, determinou-se a criação dos cursos de Licenciatura (curta duração) em Educação Artística (longa duração) e em Educação Musical e Artes Plásticas.

O ensino polivalente das artes parece provocar o afastamento da prática musical das escolas, principalmente das escolas públicas. Foi colocado em marcha, naquela época, um processo de sucateamento dos serviços prestados pelo Estado, o que inclui a educação, em *“detrimento de um investimento em infra-estrutura feito neste período com intuito de promover o milagre econômico”* (BORGES, 2007).

Loureiro (2001) nos informa que com a nova política, a escola passa a desempenhar o papel de formadora de recursos humanos necessários ao desenvolvimento do país. Com a reformulação da lei, a Música passa a integrar, junto com as Artes Plásticas e o Teatro, a disciplina Educação Artística.

Tadeu da Silva (1999) explica a concepção de currículo da época:

“Cada um dos modelos curriculares contemporâneos, o tecnocrático e o progressista, atacam o modelo humanista por um flanco. O tecnocrático destacava a abstração e a suposta inutilidade- para a vida moderna e para as atividades laborais- das habilidades e conhecimentos cultivados pelo currículo clássico. (...) o currículo clássico só pode sobreviver num contexto de uma escolarização secundária de acesso restrito à classe dominante.” (SILVA, 1999, p.26)

Loureiro(2001) complementa:

“A nova dimensão atribuída à Educação Artística se explica, também, pela filosofia que orienta a política educacional no momento e que tem como principal reocupação a inserção imediata do indivíduo no mercado de trabalho, mercado esse que se organiza numa concepção taylorista. Nesse cenário, a disciplina Educação Artística não tem papel muito importante e sua inclusão no elenco das disciplinas obrigatórias pode ser interpretada como uma concessão à tradição humanística, que até então está presente na educação escolar brasileira.” (p.67)

Acreditava-se e buscava-se naquele momento, desenvolver, através das artes, o gosto pelas manifestações artístico-estéticas, o que na prática não surtiu efeitos positivos, pois o que ocorreu foi uma interpretação errônea dos termos integração e polivalência, culminando com a diluição dos conteúdos específicos de cada área ou, em muitos casos, excluí-los da escola.

Barbosa (1984) citado por Borges (2003) critica:

“[...] um mesmo professor tem que dominar não só conteúdos diversos, mas principalmente três diferentes linguagens, suas manifestações e materiais de representação em cursos de apenas dois anos, e ensinar teatro, artes plásticas e música, conjuntamente, a alunos que terão de deglutir como arte, uma mistura mal cozida pelo próprio professor.” (BORGES, 2003: p.14)

Outras dificuldades decorreram por conta destas interpretações errôneas. Além de o professor ter que dar conta de atuar nas três áreas artísticas distintas, os futuros professores, em curso, não encontravam escolas para realizarem os seus estágios. Naquele momento já havia um número reduzido de escolas que possuíam em seu quadro professores de música.

A fala de uma ex-aluna de uma escola pública remonta a aquele período e nos dá pistas sobre o número reduzido de professores de música que atuavam na rede:

“As aulas eram bastante prazerosas já que as mesmas eram bastante dinâmicas. Lembro-me de músicas que aprendi e quando meu filho nasceu eu o embalava com estas canções. Quanto à professora, creio ter sido a única que no colégio já que foi a mesma que me deu aulas nos dois anos seguidos. Suponho ter tido a sua formação musical em instrumentos de sopro, pois a mesma citava muito a “flauta”. Não tenho certeza do nome mais acho que era Ivete... ”(Depoimento da ex-aluna da Escola Municipal Eurico Salles, no RJ, que estudou música nos anos de 1976 e 1977).

Em outra situação estavam os Conservatórios e escolas especializadas. Estas conseguiram manter um nível satisfatório de qualidade na formação de professores para atuar no primeiro grau. Em compensação, para o ensino fundamental, começavam a faltar profissionais.

A história começa a mudar novamente, conforme o histórico do PCN Artes nos esclarece:

“Em 1988, com a promulgação da Constituição, iniciam-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que seria sancionada apenas em 20 de dezembro de 1996. Convictos da importância de acesso escolar dos alunos de ensino básico também à área de Arte, houve manifestações e protestos de inúmeros educadores contrários a uma das versões da referida lei, que retirava a obrigatoriedade da área. Com a Lei n. 9.394/96, revogam-se as disposições anteriores e Arte é considerada obrigatória na educação básica: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (art. 26, §2o).

Desta forma com o fim do regime autoritário no início dos anos 80, concomitante ao movimento de redemocratização do país, a escola novamente entra na pauta dos debates nacionais. E, com a promulgação da Constituição de 1988 e após oito anos de tramitação, finalmente a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 é promulgada e o ensino de Artes torna-se obrigatório na educação básica. Desta forma, o ensino de 1º e 2º graus, previstos na legislação que a antecede, abre espaço à educação infantil, o ensino fundamental (antigo 1º grau) e o ensino médio (antigo 2º grau). Estas modalidades de ensino,

a partir de então, são consideradas etapas progressivas do processo de escolarização, condição indispensável ao cidadão brasileiro na atualidade.

Loureiro (2001:p.477) explica que: *“Em cumprimento a esta determinação, o MEC, no uso de suas atribuições, organizou, a partir de consultas prévias realizadas junto à comunidade escolar, os “Parâmetros Curriculares Nacionais” (PCN), submetendo-os ao Conselho Nacional de Educação”*.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são norteadores dos sistemas de ensino, na formulação de seus currículos, conforme nos explica o próprio documento:

“O papel fundamental da educação no desenvolvimento das pessoas e das sociedades amplia-se ainda mais no despertar do novo milênio e aponta para a necessidade de se construir uma escola voltada para a formação de cidadãos. Vivemos numa era marcada pela competição e pela excelência, em que progressos científicos e avanços tecnológicos definem exigências novas para os jovens que ingressarão no mundo do trabalho. Tal demanda impõe uma revisão dos currículos, que orientam o trabalho cotidianamente realizado pelos professores e especialistas em educação do nosso país.”(PCN’s, 1988: p 5)

Os PCN’s são documentos muito bem elaborados que apontam sempre para uma proposta de uma educação integral do indivíduo com qualidade, entretanto nem sempre estas orientações são possíveis de se realizarem, nos diversos contextos escolares.

O PCN embasa o ensino musical nas escolas, dentro das mais modernas concepções pedagógicas da área. Conforme o documento, seu objetivo é levar as artes visuais, a dança, a música e o teatro para serem aprendidos na escola. Desta forma, relata *“que por muito tempo essas práticas foram consideradas atividades importantes somente como recreação, equilíbrio psíquico, expressão criativa ou simplesmente treino de habilidades motoras”*. Assim sendo, o PCN (2008.p.63), procura apresentar a música como área de conhecimento artístico que carece de espaço e constância, assim como as demais áreas do currículo escolar.

Entretanto esta mudança na Lei e a criação dos PCN’s, não são suficientes para mudar a trajetória da música no currículo. Outro fator a ser considerado como relevante para o enfraquecimento do ensino da música nas escolas, para alguns estudiosos, seria a desvalorização desta disciplina, pela sociedade. Há uma ideologia que reforça a crença de que algumas disciplinas são mais importantes que outras.

Esta ideologia talvez seja influenciada pelo pensamento político presente em nossa sociedade, conforme Paulo Freire (2001):

“É típico de certo discurso neoliberal, também às vezes chamado de pós-moderno, mas de uma pós-modernidade reacionária, para qual o que importa é o ensino puramente técnico, é a transmissão de um conjunto x de conhecimentos necessários às classes populares para a sua sobrevivência. Mais do que uma postura politicamente conservadora, esta é uma posição epistemologicamente insustentável e

que ainda fere a natureza mesma do ser humano, “programado para aprender”, algo mais sério e profundo do que adestrar-se.” (FREIRE, 2001, p. 109)

Este pensar leva a uma lógica educacional que muito freqüentemente impõe que é preciso formar o indivíduo para um suposto mercado de trabalho, desconsiderando as potencialidades formadoras das diversas áreas do conhecimento, onde uma aprendizagem ética e estética esteja ao alcance do educando, sendo assim considerada igualmente importante. Uma aprendizagem sensível, humanizada e voltada também para a coletividade. Desta forma as classes populares são as mais prejudicadas, pois internalizam a crença de que a aprendizagem estética não é um conhecimento destinado a elas, pois o “aprender uma profissão” é muito mais importante do que gastar tempo com tais conhecimentos e com isso passam a não exigí-lo e, por conseguinte desvalorizá-lo dentro de uma suposta hierarquia curricular.

No que se refere à Arte, o próprio PCN comenta a situação do ensino desta área, e a Música, enquanto linguagem artística enquadra-se neste contexto:

“O que se observa, então, é uma espécie de círculo vicioso no qual um sistema extremamente precário de formação reforça o espaço pouco definido da área com relação às outras disciplinas do currículo escolar. Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica; não há material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas.” (PCN’s, 1988: p.26)

Esta maneira de pensar pode ser compreendida como uma construção sócio-histórica. Inúmeros fatores contribuem e vão aos poucos se constituindo em idéias e valores, incorporando-se ao senso comum, o que torna tudo ainda mais difícil. Conforme expressa o pensamento de Figueiredo (2005):

“A trajetória da educação musical na sociedade brasileira certamente influencia as concepções vigentes para essa área. Hoje em dia convivemos com uma sociedade que, na sua maioria, tem sido privada de qualquer tipo de educação musical formal. Quem não viveu uma experiência significativa em termos de educação musical dificilmente solicitará esse componente para as futuras gerações, porque não entende de que forma essas experiências podem contribuir para a vida das pessoas (Eisner, 1999), Gardner (1983, p.109, tradução minha) discute essa situação na sociedade afirmando que “música ocupa um espaço relativamente irrelevante em nossa cultura e por, por essa razão, não ter formação musical é algo aceitável naturalmente”. Na mesma linha de pensamento, Eisner (2001, p.20, tradução minha) comenta que “o público, em geral, não pensa em música como um produto de complexas formas de pensamento. Em termos de prioridades educacionais, a música é vista como bonita, mas não necessária.” E, de acordo com Lehman (2002, p.48, tradução minha), “o papel fundamental que a música desempenha com relação à indústria de entretenimento e na cultura popular às vezes cega as pessoas, com relação ao papel essencial da música na educação.” (p.23)

Na mesma linha de pensamento, Eisner (2001, p.20,) comenta que “o público, em geral, não pensa em música como um produto de complexas formas de pensamento. Em termos de prioridades educacionais, a música é vista como bonita, mas não necessária.”.

E, de acordo com Lehman (2002, p.48), “o papel fundamental que a música desempenha com relação à indústria de entretenimento e na cultura popular às vezes cega as pessoas, com relação ao papel essencial da música na educação.

Tomaz Tadeu (1999), analisando o processo das teorias críticas do currículo, nos revela que:

“O currículo é uma invenção social como qualquer outra: o Estado, a nação, a religião, o futebol. Ele é resultado de um processo histórico (...). É também através de um processo de invenção social que certos conhecimentos acabam fazendo parte do currículo e outros não. Com a noção de que currículo é uma construção social aprendemos que a pergunta não é “quais conhecimentos são válidos?”, mas sim “quais conhecimentos são considerados válidos?”(p.148)

Diante destes questionamentos percebemos o quão importante é o papel da escola na elaboração de um novo pensar. Trazendo para o seu interior os vários questionamentos no tocante ao currículo. O espaço escolar pode ser lócus da participação da sociedade, ressignificando as construções sócio-históricas do currículo. Pois segundo Saviani (2000):

“[...] pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Mas, se a escola se justifica em função da necessidade de assimilação do conhecimento elaborado, isto não significa que este seja mais importante ou hierarquicamente superior. Trata-se, na verdade, de um movimento dialético, isto é, a ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, de forma alguma, são excluídas. Ao contrário, o saber espontâneo, baseado na experiência de vida, a cultura popular, portanto, é a base que torna possível a elaboração do saber e, em consequência, a cultura erudita. Isso significa que o acesso à cultura erudita possibilita a apropriação de novas formas através das quais se pode expressar os próprios conteúdos do saber popular. Mantém-se, portanto, a primazia da cultura popular da qual deriva a cultura erudita que se manifesta como uma nova determinação que a ela se acrescenta. Nessa condição, a restrição do acesso à cultura erudita conferirá, àqueles que dela se apropriam, uma situação de privilégio, uma vez que o aspecto popular não lhes é estranho. A recíproca, porém, não é verdadeira: os membros da população marginalizados da cultura letrada tenderão a encará-la como uma potência estranha que os desarma e domina.” (p.323)

Em 2003, Saviani explica a sua tentativa de inserir no texto da Lei , na época da formulação da LDB 9.394/96 os seguintes termos, que na sua concepção auxiliariam a Educação musical :

“[...] fica claro que, segundo o meu entendimento, a educação musical deverá ter um lugar próprio no currículo escolar. Além disso, porém, penso ser necessário considerar uma outra alternativa organizacional que envolve a escola como um todo e que, no texto preliminar que redigi para encaminhar a discussão do projeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, traduzi através do enunciado do artigo 18 do anteprojeto, nos seguintes termos: os poderes públicos providenciarão para que as escolas progressivamente sejam convertidas em centros educacionais dotados de toda a infra-estrutura física, técnica e de serviços necessária ao desenvolvimento de todas as etapas da educação básica. Com esse dispositivo eu estava querendo contemplar todo um conjunto de atividades que permitiriam incorporar aos currículos das escolas experiências artísticas reais como aquelas que

são desenvolvidas regularmente em centros culturais mas, infelizmente, à margem das escolas. Por esse mecanismo os alunos poderiam ter contato, em seu processo formativo, com o desenvolvimento real as artes, no nosso caso, da música, tendo acesso a programações musicais regulares superando, com isso, o caráter de certo modo artificial, infelizmente ainda muito freqüente na disciplina educação musical tal como ministrada em grande parte das escolas públicas do nosso país.” (p. 328)

No que se refere à Arte, os PCN's comentam a situação do ensino desta área, e, a Música, enquanto linguagem artística, enquadra-se nesta situação:

“O que se observa, então, é uma espécie de círculo vicioso no qual um sistema extremamente precário de formação reforça o espaço pouco definido da área com relação às outras disciplinas do currículo escolar. Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica; não há material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar suporte às aulas teóricas.” (1988: p.26)

Além da mudança do pensamento social sobre o papel da música na educação sistematizada, além da formação do profissional para atuar na área, aparece aqui outro fator importante, que parece prejudicar o ensino da música nas escolas, a falta de recursos estruturais e econômicos, prejudicando os meios de acesso ao capital cultural, principalmente no que se refere aos alunos das redes públicas.

Capítulo III: A situação atual do ensino musical: perspectivas.

“... cultura, cultura e mais cultura. A música está presente em todos os momentos da vida. Em momentos felizes, tristes, em tempos de guerra e de paz. Celebra-se tudo com a música. Não se vive sem a música, Não se pode furtar de um jovem o valor da música.” (Depoimento da pedagoga musical, Maria Neila Benevides).

Ao longo desta pesquisa pudemos observar que a história da educação musical no Brasil contou diversas vezes com movimentos que através de suas intervenções buscaram democratizar o ensino da música, principalmente para as classes populares.

Passaram-se quase 80 anos desde o decreto que instituiu pela primeira vez o ensino obrigatório da música no currículo escolar. Desde então, o ensino desta linguagem, vivenciou avanços e retrocessos. Na verdade, mais perdas do que ganhos, tendo em vista o fato de não ter a tão sonhada democratização deste ensino. O ensino da música viu seu profissional desvalorizado como educador, e em consequência disso, o mercado de trabalho, para esses profissionais, continua restrito.

O processo da música no currículo brasileiro é marcado por altos e baixos, onde o papel do Estado ainda é determinante, ora apoiando, ora dificultando suas reais possibilidades de implementação.

As discussões da problemática que envolve o ensino de música no currículo das escolas no Brasil, não se estabilizaram com o tempo. Elas, em sua maioria, ficaram restritas aos espaços onde atuam os estudiosos da área, alguns intelectuais, musicistas e artistas, instituições de ensino específicas e a uns poucos representantes da comunidade escolar.

Conforme nos relata o depoimento desta professora de música:

“Em 2003 aconteceu no CBM (Conservatório Brasileiro de Música), no RJ, o seminário “Música na Educação Fundamental” visando reflexão coletiva que contribuísse para programa de políticas públicas de Educação Musical.” (Depoimento da professora Marisa d’Alverga, atualmente diretora em uma escola pública e formada em música, especialidade: piano)

Estes continuam debatendo as questões que surgem ao longo dos anos, com o intuito de traçar estratégias e meios de tornar efetivamente democrático o ensino musical, procurando de certa forma ampliar os espaços de atuação do profissional da música, muito desvalorizado no campo pedagógico.

A situação do professor de música, não é diferente da situação dos professores de uma maneira geral. Na verdade, a situação da educação no Brasil, a despeito dos grandes avanços

das duas últimas décadas, é ainda bastante delicada, principalmente, a que se refere às condições de ensino nas escolas públicas.

Excetuando-se as ações individuais no âmbito das escolas, pois cada realidade escolar tem suas especificidades e contextos diversos, a situação educacional brasileira, como um todo, ainda demanda grandes e profundas transformações. Continua sendo urgente que políticas públicas de educação sejam meios eficazes e eficientes de estabelecimento da democratização do saber, da justiça social e da plena vivência da cidadania.

Estudos recentes apontam para o fato de que, na maioria das regiões do país, as limitações da educação pública ainda é um fato. Neste contexto, a educação musical, não foge à regra, pois está inserida no ensino de Artes. Disto um estudo de Penna (2004) é uma confirmação. Referindo-se às escolas estaduais e municipais da grande João Pessoa, ela indica a situação concreta dos professores de música no contexto geral brasileiro, diz:

“É válido, portanto, indagar onde estão os demais formandos em música, uma vez que uma licenciatura, por definição, prepara professores para a educação básica. Apesar de não se ter um levantamento sistemático a respeito, é certo que vários ex-alunos do curso atuam em universidades ou em escolas de música, públicas ou privadas – ou seja, em escolas especializadas, que privilegiam a prática musical por si mesma (muitas vezes descontextualizada de suas funções sociais), tendo correntemente como referência a música erudita e práticas pedagógicas de caráter técnico-profissionalizante. Esse dado indica uma certa preferência pela prática pedagógica e pelo exercício profissional em estabelecimentos especializados em música, em detrimento da atuação nas escolas regulares de educação básica, onde a educação musical poderia ter um maior alcance social.” (p. 10)

Penna (2004) também aponta para o fato de que:

“Nos dias de hoje, é bastante clara a interação na configuração da política educacional, da sociedade política e da sociedade civil, cuja participação ativa e até mesmo incentivada pela flexibilidade presente na LDB e nos PCN para Arte. Acontece que, em função da multiplicidade interna dessa área, com suas várias modalidades artísticas, estabelece-se uma certa concorrência entre as suas diversas linguagens, quanto à sua presença no espaço escolar de Arte. Nesse sentido, em relação às artes plásticas/ visuais, que são dominantes nas salas de aula, a música encontra-se em alguma desvantagem, devido tanto ao menor número de instituições que mantém licenciaturas na área – e por conseguinte de professores com qualificação adequada – quanto à preferência dos profissionais da área pelas escolas especializadas, o que acarreta um certo, descompromisso – ou pelo menos um afastamento – da escola regular de educação básica, como acima discutido.” (p.14)

O atual contexto em que se encontra o professor de educação musical, e a situação da música, enquanto linguagem artística e fora do ensino sistematizado como disciplina obrigatória é um dos elementos motivadores de um novo movimento. Desta forma, cresceu, ganhou força e culminou com em uma importante mudança na LDB, que pode trazer um novo fazer musical nas escolas brasileiras. Essa situação assemelha-se à da época do Canto Orfeônico, onde a intervenção de Villa-Lobos, fez com que se ampliasse o campo de atuação

do professor de música, pelo menos naquele período. Apesar do Projeto do Canto Orfeônico, não ser mais aceito como um modelo a ser seguido na contemporaneidade pela grande maioria dos educadores musicais, talvez possamos encarar a atuação política de Villa Lobos e dos demais educadores de seu tempo, como sendo inspiradora na luta pela democratização da Educação musical nas escolas públicas.

O Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP) é um grupo que reuni entidades e associações informais de músicos e surgiu a partir de um encontro na casa do compositor Francis Hime, em abril de 2006. O GAP é coordenado por Felipe Radicetti. O grupo contou com a participação de renomados especialistas representantes da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Nacional de Pesquisa e de Pós-graduação em Música (ANPPOM) e International Society for Music Education (ISME).

Segundo o histórico do Movimento Quero Educação Musical na Escola: “O grupo contou com a participação de renomados especialistas representantes da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Nacional de Pesquisa e de Pós-graduação em Música (ANPPOM) e International Society for Music Education (ISME).”

Além destas associações, tem havido uma intensa participação de outros membros do GAP e de um número muito grande de músicos de outras entidades representativas.

Segundo Sobreira (2008), esta movimentação em torno da discussão sobre o assunto, já havia começado alguns anos antes, para confirmar diz que:

“No dia 20 de dezembro de 2004, o governo federal, através do Serviço Federal de Processamentos de Dados (Serpro), sediou um videoconferência entre dez estados que reuniu artistas, músicos, educadores, produtores, compositores e pessoas envolvidas com a música e a cultura em debates para a convergência de idéias na construção de uma política nacional voltada para a música brasileira, resultando na criação do Fórum de Mobilização Musical, onde o item “Inclusão da música no currículo escolar” ocupa o primeiro lugar em prioridade de mobilização. Em janeiro aconteceu o I Encontro do Fórum Permanente de Música de Brasília, como parte do Curso Internacional de Brasília.” (Álvares, 2005, p.60) apud Sobreira (2008:p.45).

De acordo com Sobreira (2008) o Informe Extraordinário da ABEM, em outubro de 2006, mostra como se encaminhava a situação:

“No dia 30 de maio, realizou-se o Seminário “Música Brasileira em Debate” na Câmara dos Deputados em Brasília. O evento, com o slogan “vamos pôr a música na pauta do país”, foi organizado pelo Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP – Núcleo Executivo de Articulação Política)(...).Entre os debatedores dos painéis estavam Ivan Lins, Fernanda Abreu, Gabriel o Pensador, o coordenador da Rede Social da Música, o presidente do Sindicato dos Músicos da Bahia, o Etnomusicólogo Alexandre Hees de Negreiros, representantes do Ministério da Educação e Ministério da Cultura, e a coordenadora do Núcleo Independente de Música do Rio de Janeiro.

No dia 31 de maio houve uma audiência pública no Senado, onde se aprovou a inclusão da música na Subcomissão de Cinema, Teatro e Comunicação Social do Senado. A música também foi incluída nos debates de Comissão de Educação e Cultura da Câmara e do Senado.” (Abem, 2006) in Sobreira (2008:p.46.).

Ainda no mesmo informe da Abem, citado por Sobreira (2008), são colocadas em evidência, algumas ações que antecederam o Seminário de 30 de Maio:

“Este evento começou a ser delineado em início de agosto, quando foi formado um Grupo de Trabalho (GT) com a única finalidade de preparar a audiência promovida pela Subcomissão de Educação e Cultura do Senado. Esta Subcomissão convocou o GAP, coordenado pelo músico Felipe Radicetti (RJ), para organizar e indicar as entidades que comporiam a mesa da audiência.

Participaram da preparação do GT Educação Musical Audiência Senado, alguns membros do GAP, incluindo representantes do Sindicato dos Músicos do Rio de Janeiro (Deborah Cheyne, Presidente), Rede Social da Música (Egeu Laus, Coordenador Geral) eo representante indicado da ABEM – José Nunes. Foram convidados também, a compor o GT: Cristina Grossi, Cristina Saraiva, Liane Hentschke, Magali Kleber, Marcelo Biar, Maria Isabel Montandon, Maura Pena, Ricardo Breim, Sérgio Figueiredo e Silvia de Lucca.”. (Abem, 2006) in Sobreira (2008).

Neste primeiro encontro de formação, também foi estabelecida uma frente parlamentar formada pelos Deputados Federais da época: José Eduardo Cardoso (RJ), Gustavo Fruet (SP), Chico Alencar (RJ) e Antonio Carlos Biscaia (RJ).

Para legitimar suas ações, esse grupo precisou reunir especialistas renomados com o intuito de discutir estratégias e montar uma equipe de palestrantes para a instrução dos Senadores em uma audiência pública convocada pela Comissão de Educação no Senado Federal. E este grupo reuniu-se inúmeras vezes para discutir a questão e isolou o principal impedimento para a implementação plena da educação musical. A redação da lei permitia variadas interpretações que acarretava distorções e favorecia a manutenção de práticas polivalentes de educação artística, contribuindo desta forma, para o desaparecimento do ensino da música nas escolas.

Organizou-se a partir destes estudos, um material de fundamentação que desaguou na elaboração de um manifesto aberto a adesões que utilizou várias mídias e ações locais que culminaram na aprovação do projeto em 4 de dezembro de 2007 e, em 18 de agosto de 2008, na aprovação da Lei 11.769. Na qual reza: “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).”

O veto ao Art. 2º causou grande polêmica. A filósofa e educadora Marilena Chauí nos convida a refletirmos sobre as diversas concepções de política em nossa sociedade. No seu entender, a política é paradoxal: muitas vezes é concebida com uma atividade própria para profissionais, ou um interesse e mesmo uma obrigação de todos. O paradoxo da política revela-se quando nos questionamos: é ela uma atividade específica de alguns profissionais da sociedade ou diz respeito a todos nós, porque vivemos em sociedade? A palavra política é usada, ora para especificar a atividade profissional, ora para significar uma mobilização de reivindicações da sociedade em direção ao Estado.

Segundo Chauí, podemos usar a palavra política em expressões como “política universitária”, “política da escola”, “política da empresa” entre outros. Nestes casos, não encontramos referência ao governo nem a profissionais da política, pois elas dizem respeito a funções administrativas, organizacionais com fins econômicos, educacionais, de saúde, fazendo as reivindicações de acordo com as entidades a que pertencem. A palavra política é usada para referir-se a toda forma de direção de grupos sociais que envolvam poder, administração e organização.

Podemos resumir os três significados que ela nos apresenta como meio de distinguir o uso generalizado e vago da palavra, e o outro mais específico e preciso: o significado de governo, como atividade realizada por especialistas e o significado derivado do segundo sentido que é o de uma conduta duvidosa, não muito confiável, contrário aos interesses coletivos e obtidos por meios ilícitos ou ilegais. Esta maneira de enxergar a política é a mais verificada em nosso meio, onde toma ares de algo “perverso” e “maléfico” para a nossa sociedade, afastando as pessoas de tudo o que acham que se refere à política, delegando-a a outrem.

Conforme Marilena Chauí: “porque a política foi inventada como o modo pelo qual a sociedade, internamente dividida, discute, delibera e decide em comum para aprovar ou rejeitar as ações que dizem respeito a todos os seus membros.” (2000: p.367)

Segundo Vieira “as políticas educacionais” referem-se a idéias e ações no âmbito do poder público. Desta forma ela esclarece que:

“[...] o processo e formulação de políticas, em geral envolve muitos passos. Em sua origem, estas costumam expressar respostas do Poder Público a demandas sociais diversas. Algumas dizem respeito a todos, outras respondem segmentos específicos. A educação, tal como a saúde e a segurança são políticas sociais de largo alcance que, em geral, envolvem dimensões e protagonistas.” (p.22)

Chauí (2000) nos faz refletir que, fazer política não é algo apenas para os “outros”, precisamos conhecer as lutas e reivindicações que fazem e vão fazer diferença na educação da sociedade como um todo.

O “Movimento Quero Educação Musical nas Escolas” pode ser visto como uma manifestação que tende a nos dizer respeito, enquanto pedagogos, na medida em que suas ações, que culminaram na aprovação da lei, suposta ou concretamente, passarão a interferir no currículo escolar de todo Brasil.

É necessário ao indivíduo ou grupo, apropriar-se de conhecimentos que permitam dialogar de forma consistente, preparando-se adequadamente e trabalhando de maneira a vencer a apatia que, como diz Chauí (2000), é uma forma passiva de se fazer política, deixando que as coisas permaneçam como estão.

A despeito dos avanços que se tem alcançado, algumas questões referentes ao referido movimento ainda precisam ser detidamente analisadas. Observemos alguns passos do movimento em questão conforme histórico.

“Organizou-se material de fundamentação para a elaboração de um manifesto aberto a adesões, veiculado nacionalmente via Internet e por meio de ações locais em várias regiões do país. O resultado foi muito positivo e significativo. Somente naquele trimestre apoiaram o manifesto 61 entidades ligadas à música do Brasil e do exterior(atualmente são 82). Enviaram depoimentos diversos artistas e entidades representativas e de expressão nacional, além de terem sido recolhidas 2.348 assinaturas de pessoas físicas- de estudantes a profissionais da área e artistas de renome nacional, além de indivíduos representantes da sociedade brasileira .”

Apesar da adesão ao manifesto através das assinaturas ter tido um número expressivo de participações sendo suficientes para a aprovação da lei nas diversas instâncias legislativas, esta adesão pode ser considerada baixa, dada a grande extensão territorial brasileira, que possui um quantitativo enorme de escolas públicas, o que possivelmente geraria uma representatividade bastante significativa, se esta fosse levada em consideração.

Ao nos aprofundarmos na pesquisa sobre a obrigatoriedade do ensino no Brasil, e o recente retorno desta obrigatoriedade, descobrimos o trabalho da professora Silvia Sobreira, que levanta importantes questionamentos a respeito do assunto. Silvia Sobreira pertence a ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) e tem procurado trazer à luz várias questões, de forma a fazer uma análise crítica do próprio movimento em que esta entidade está diretamente ligada. Desempenhando um extraordinário papel de fundamentação teórica, a ABEM, tenta justificar a implementação e a conseqüente inserção do ensino da música nas escolas brasileiras. A entidade contribui com estudos e pesquisas na área de educação musical.

A presente pesquisa não aborda todos, apenas levanta alguns pontos, pois esta não dará conta de explicitá-los por fugir à sua competência. Uma destas questões coincide com as reflexões que esta pesquisa tenta responder, quanto a pouca participação dos representantes das escolas públicas, conselhos escolares, grêmios estudantis, enfim todos os atores diretamente implicados com a mudança na lei.

Segundo Sobreira (2008):

“Um problema crucial é aquele que nos remete à questão da participação de todos os envolvidos no ensino musical nas escolas. O debate envolveu músicos atuantes na mídia, entidades musicais diversas, políticos e educadores musicais, mas causa estranheza a ausência de representante das escolas públicas. O lócus de efetivação das propostas não foi a presença efetiva nos debates, fazendo pressupor que o consenso podia não ser tão amplo como se aparentava e que o dispositivo legal seria imposto às escolas, e não resultado de suas demandas.” (p.47)

Ainda sobre esta questão da participação, a fala de um professor, nos aponta que até mesmo entre os especialistas, as ações parecem serem pouco divulgadas:

“Podia ter sido mais. Eu fui a uma mesa redonda, um debate, mas agente não podia falar nada, lá no CCBB, com representantes de São Paulo. Estava vazio, com menos de dez pessoas na platéia. Então foi divulgado? Foi. Mas não foi tanto se não estaria cheio. Muitos estão desacreditados também...” (depoimento de um professor de musica, que atua no ensino fundamental em rede particular)

A pesquisadora e professora Silvia Sobreira afirma que é consenso entre os especialistas, que o caminho encontrado para viabilizar o ensino musical nas escolas é o estreitamento dos laços das instituições formadoras com as escolas públicas. E, ainda, acredita que as parcerias com as escolas públicas devem ser estimuladas buscando a superação dos equívocos nas concepções sobre o ensino de música e, portanto, tornando menos problemática a implementação da educação musical, pois esta aproximação permite um modelo de formação docente estreitamente conectado com as reais necessidades de cada contexto escolar apresentado.

Esta visão amplia-se na fala deste professor:

“Todavia, no mundo Globalizado, no sistema-mundo-moderno (Wallerstein), marcado pela ética e pela estética e pela estética herdadas de um longo e doloroso processo de colonização (ou de expansão do capital a partir da Europa do sec. XVI), o olhar atravessado pela colonialidade que reproduzimos para a cultura e para a escola, faz com que nos espaços definidos para o ensino escolarizado, apenas se valorize a chamada “Música erudita” ou “Clássica”, tida como máxima expressão do espírito humano, pois supostamente construída a partir de processos lógicos racionais.

Todavia, esse olhar sobre a música reordena todas as outras expressões musicais não-eurocênticas, negando-as ou subalternizando-as com arranjo ao seu próprio conjunto de normas e valores estéticos.

No campo pedagógico esta concepção significa que o ensino de música passa a ser entendido, no melhor dos casos e quando há, como o desenvolvimento, no aluno, de

capacidades que lhe permitam reconhecer, apreciar e reproduzir apenas “esse” tipo de música, sua ética e sua estética.

Assim, me parece não ser apenas, hoje, questão de falar do ensino de música como um todo, mas, em tempo, torna-se urgente complexificar a concepção de “educação musical” no sentido de uma “musicalização”. (uma espécie de alfabetização dialógica, no sentido de Paulo Freire) que permita aos educandos desenvolverem suas habilidades auditivas e de expressão sonora, com arranjo no desenvolvimento das suas próprias formas de expressão musical no sentido mais largo possível.

É nesse sentido que me parece de extrema importância a inclusão da música no currículo escolar”. (Depoimento do professor da FFP com formação em música).

Ainda sobre a questão, Lima (2003) diz:

“Enquanto o ensino não for pensado de baixo para cima, ou seja, a partir de suas bases, toda a legislação pedagógica, seja ela a mais inovadora possível, será superficial e insatisfatória. [...] Não basta a lei. Um bom ordenamento legislativo, para obter sustentação, exige a inclusão e a integração de ações e vivências dos seus educadores, das instituições, dos músicos, das entidades de classe e das políticas de ensino.” (cf. apud SOBREIRA, 2008: 48).

Numa perspectiva de construção de uma escola democrática, compreendemos que este é um ponto muito relevante a ser pensado quando se pretende implementar qualquer lei. Consideramos ser de grande importância para a educação nacional, merecedora de destaque, debates e reflexões no campo acadêmico. Contudo, sabemos que a alteração em políticas educacionais, quer curricular, quer em qualquer outra esfera legislativa, necessariamente não significa mudanças automáticas. Historicamente, as mudanças na legislação educacional brasileira, como a maioria das leis, levam anos para se concretizarem, quando não acabam caindo em esquecimento ou desuso.

Conforme Sofia Lerche Vieira (2009)

“As reformas educacionais, em geral introduzidas por mudanças na legislação, costumam ser medidas que causam impacto tanto na estrutura, como no funcionamento do ensino. Há situações em que as reformas anunciam mudanças que na prática não se realizam. Neste caso, as mudanças se dão no plano da aparência e não da essência das coisas. Esta é uma tendência comum em países de tradição ibérica como o Brasil.” (p. 21).

Desta forma Penna (2004) diz que:

“Cabe, portanto, procurar verificar e analisar como os diversos preceitos oficiais são incorporados pelo sistema de ensino, como são levados a efeito nas salas de aulas, ou seja, como as proposições e idealizações dos textos legais, de caráter abstrato, encontram sua concretização nas práticas pedagógicas cotidianas.” (p.8).

A atual inserção da música como matéria obrigatória, levanta outras inúmeras questões que a presente pesquisa não consegue abarcar. Compreendendo a grande complexidade do assunto e o grande desafio posto a todos os atores envolvidos nesta aprovação, é necessário

entender que tudo isso, passa por um melhor entendimento do papel da música na formação de crianças e jovens.

Este papel de convencimento é ,em primeira estância, dos educadores musicais, especialistas da área e dos centros de formação. Sabemos, entretanto, que o atual quadro em que se encontra o ensino de música, para que haja sua real implementação, depende de um conjunto de ações que envolvem desde as condições de implementação, políticas públicas até uma possível reforma na legislação em que possa haver espaço para melhorias salariais e estruturais, para os profissionais que atuam na educação do país, a saber, a valorização do magistério em todas as áreas.

É possível pensarmos que os três anos concedidos pela lei não serão suficientes para o restabelecimento do que se perdeu ao longo do tempo em que a música foi sendo deixada para trás no currículo escolar. A construção de uma parceria entre música e educação, talvez seja o caminho para uma reflexão produtiva, na qual perguntaríamos, afinal, porque a música deve fazer parte do currículo da educação básica?

De acordo com Teca Brito (2008), educadora musical, “as *respostas refletem distintas idéias de música, de educação, de infância.*” Desta maneira, destaca idéias que apontam para uma Educação Musical que pode ter como objetivo: estimular a formação de futuros músicos, ampliar o universo cultural do educando, fazer com que desfrutem de uma experiência estética, propiciar o desenvolvimento integral do aluno, melhorar o relacionamento do grupo, colaborar com o aprendizado de outros conteúdos, firmar uma identidade cultural, dentre outras diversas possibilidades.

Considerações finais

A História da inclusão da música no currículo escolar nos revela que este campo é marcado por relações de poder, disputas, lutas, conquistas e muitos retrocessos. A sistematização do ensino musical começa na década de 30, entretanto o Movimento Modernista pode ser considerado um marco para o despontar da valorização da Arte como um todo. Desta forma, a música se beneficiou por ser uma linguagem artística. A sua valorização cresceu e se beneficiou também da crescente popularidade do maestro Heitor Villa Lobos e do contexto Nacionalista que dominava aquele período. Considerado, pela história, o idealizador de várias ações pedagógicas, baseadas em pesquisas sobre educação musical que, buscavam descobrir metodologias que se encaixassem no perfil educacional brasileiro, Villa Lobos não esteve sozinho nesta empreitada. Contou com apoio de músicos educadores, dos intelectuais do Movimento Escola Nova, que também realizaram importantes mudanças no campo educacional brasileiro, além, é claro do apoio do então presidente Getúlio Vargas, que possibilitou que se colocassem em prática vários projetos, dos quais destacamos o Canto Orfeônico como sendo o “carro chefe” dos demais.

Contudo, o apoio do Estado ao projeto do Canto Orfeônico gerou grandes polêmicas, pois muitos perceberam a utilização da máquina estatal em benefício próprio e como forma de propaganda do governo de Getúlio Vargas.

Entretanto não podemos deixar de destacar que apesar das questões políticas e ideológicas, este momento histórico também trouxe um novo olhar sobre a construção de uma nacionalidade, contribuindo para que, ao longo do tempo a cultura brasileira fosse de certa forma, ganhando espaço, se estabelecendo, sendo reconhecida dentro e fora do país, gerando uma identidade cultural nacional.

A história também revela que apesar de todo o empenho dos intelectuais em democratizar o ensino musical, todas as ações que envolviam a elaboração de leis e projetos educacionais na área, faziam um movimento de cima para baixo. Ora impostas pelo poder estatal, ora partindo de uma elite culturalmente reconhecida e legitimada como padrão. A base, que seriam os professores, alunos e a comunidade escolar, que supostamente eram os principais beneficiados e os diretamente envolvidos, ficavam à margem das decisões. Isso pode ter contribuído para que, direta ou indiretamente, a música fosse perdendo espaço nas escolas públicas. Esta questão aliada às mudanças na legislação ocasionadas por mudanças de governos, também são consideradas bastante relevantes para o declínio da música nas escolas.

O Regime militar vigente no país na década de 70 é considerado por muitos estudiosos, como sendo um dos maiores retrocessos educacionais e culturais vivenciados, afetando substancialmente o ensino musical nas escolas públicas. Neste período a Lei 5692/71 que instituiu a criação de Educação Artística, acabou diluindo as disciplinas das artes e afetando a formação dos profissionais, que agora teriam que dominar várias linguagens. Desta forma, a partir de então, o trabalho com a música no Ensino Básico variava entre a ausência total e uma tímida presença, ou ainda, alguns bons projetos, devido a precária formação do professor, que já não tinha interesse em especializar-se em música, por diversos fatores, mas o mais contundente era a desvalorização da área musical como profissão.

O Canto Orfeônico, já não é aceito pela grande maioria dos educadores musicais atuais como um projeto ideal a ser implantado nas escolas públicas. Mas pode ser encarado como referência de uma época em que além de se implementar mudanças consideráveis no campo educacional brasileiro, foi também a tentativa de democratizar o ensino musical no país, mesmo sob a égide de um governo ditatorial e de uma sociedade conservadora. Os tempos são outros, a sociedade mudou o ensino musical também tomou outras configurações.

Na atualidade o “Movimento Quero Educação Musical na Escola”, trouxe novamente a baila, a problemática do ensino musical nas escolas, defendendo-o como um direito e atuando politicamente para que novamente a LDB, incluísse a música como disciplina obrigatória, o que finalmente ocorreu em agosto de 2008. Há muito o que ser trabalhado e discutido. Buscar um consenso entre educadores musicais de diversas concepções pedagógicas sobre o que será ensinado e como será ensinado, a formulação de um currículo ou diretriz, que oriente o trabalho a ser realizado nas escolas, respeitando suas singularidades e contextos. Construir parcerias entre as diversas esferas educacionais e sociais, cobrar das autoridades competentes as condições de implementação entre outras ações, são desafios a serem vencidos pelos idealizadores e colaboradores, nesta nova e longa caminhada do processo de Educacional Musical nas escolas brasileiras.

Referencias Bibliográficas

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Villa Lobos, Nacionalismo e Canto Orfeônico: Projetos Musicais e Educativos no Governo Vargas. Revista HISTEDBR Online, Campinas, n.27, p.210-220, set.2007- ISS:1676-2584. Acesso em 24/10/2009

_____, Rita de Cássia Fucci. Momento Brasileiro: Reflexões sobre o Nacionalismo, a Educação Musical e o Canto Orfeônico em Villa Lobos. Revista Eletrônica Complutense de Investigación em Educación Musical, vol.5, nº2, 2008, p.5. <http://www.ucm.es/info/reciem/v5n2.pdf>. Acesso em 8/9/2010.

BORGES FERREIRA, Mirelli. Heitor Villa Lobos, o Músico Educador. Dissertação de Mestrado. UFF- 2008. <http://dominiopublico.qprocura.com.br>- Acesso em 15/05/2010.

BORGES, Gilberto André. A Educação Musical nas Escolas: reflexão sobre a experiência desenvolvida junto da Rede Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Florianópolis, 2003. Acesso em 6/06/2009.

_____, Gilberto André. Educação Musical e Política Educacional no Brasil. Florianópolis: 2007. http://www.musicaeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborges_educacaomusicaeapoliticaeducacional.pdf. Acesso em 26/06/2010

BRITO, Teca Alencar. Escolas com Ambientes Musicais. Revista Carta Fundamental, nº3, p.28-29, Editora Confiança. Novembro 2008.

CASTRO e MERHY, Vanessa Weber de e Silvio Augusto. A Música Nas Escolas Públicas da Região Metropolitana do Rio de Janeiro. Cadernos de Colóquio nº 1, 2009. <http://seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/view/469>. Acesso: 23/06/2010.

CHAUÍ, Marilena. Paradoxos da Política. Unidade 8, cap.7, p.367- 371. In: CHAUÍ, Marilena. Convite à Filosofia, 12ª Ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

FERREIRA, Aurora. A criança e a Arte: O Dia-a-dia da Sala de Aula. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz de. Educação Musical nos Anos Iniciais da Escola: Identidade e Políticas Educacionais- Revista ABEM, nº 12, março de 2005. UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina). http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista12_artigo3.pdf Acesso em: 26/06/2010.

Folha Dirigida: Caderno de Educação. Entrevista de Wagner Tiso ao jornalista Marcelo Bebiano. Em 31/01/2008.

FREIRE, Paulo. Política e Educação, 6ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FUCKS, Rosa. Reflexões Sobre o Conceito de Pioneirismo na Educação Musical Brasileira. (relato parcial de pesquisa). Atravez , Associação Artístico Cultural.: http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/pioneirismo_educacao.htm Acesso em 04/10/2009.

GARCIA, Ronaldo Aurélio Gimenes. O Discurso Médico no Interior do Movimento Escola Nova: Discussões Teóricas e Aplicações Práticas (Rio de Janeiro 1930-1940). end.eletrônico: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/.../vqZWr602.doc Acesso em 4/10/09.

BRASIL. Lei nº 11.769, 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 01/02/2009.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. O Ensino da Música na Escola Fundamental: Um Estudo Exploratório. Mestrado em educação da PUC/Minas, 2001. bib.pucminas.br/teses/Educacao_LoureiroAM_1.pdf. Acesso em: 25/04/2010.

_____, Alícia Maria Almeida. . O Ensino da Música na Escola Fundamental: Uma Incursão Histórica. PUC/Minas. P.468-478. Acesso em 09/07/2010. http://www.fae.ufmg.br/portal_mineiro/portal/conteudo/externos/2cpehemg/arq-ind-nome/eixo7/completos/ensino.musica.pdf.

Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

PENNA, Maura. A Dupla Dimensão da Política Educacional e a Música na Escola: II- da Legislação à Prática Escolar. Revista da ABEM- nº 11, setembro de 2004.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia- 20ª edição- São Paulo: Editora Cortez, 1988.

_____, Demerval. A Educação Musical no Contexto da Relação entre Currículo e Sociedade. Texto base da exposição feita na Mesa Redonda “Currículo e Sociedade” no IX Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical –ABEM, no dia 04/09/2000 em Belém-PA.-.Revista HISTEDBR online. Acesso em: 21/01/2010

SILVA, Luceni Caetano da. O Canto Orfeônico na Paraíba, p. 41 a 53 in:. Revista Claves, 2007, p.65. Acesso em 6/06/2009.

SILVA, Tomás Tadeu. Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOBREIRA, Silvia. Reflexões sobre a Obrigatoriedade da Música nas Escolas Públicas. Revista da ABEM, nº20, setembro de 2008. <http://www.abemeducacaomusical.org.br/revistas.html>. Acesso em 19/06/2010

VIANA, Eduardo. Música na Escola: Ela ajuda a Pensar?- Jornal Educar- APPAI- nº18 /2000.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação Básica: Política e Gestão da Escola. - Brasília: Líber Livro, 2009.

Anexo 1

Questões orientadoras para a pesquisa

Para professores

1-A música constitui hoje uma disciplina do currículo escolar, há uma lei que define isso (Lei 11.769/08 da LDB), você tem conhecimento? Se tiver, por quais meios ficou sabendo?

2-O que você acha da Lei?

3-Em sua opinião, a música é importante enquanto disciplina obrigatória?

4-Na sua escola, há atividades que envolvam música? Quais?

5-Em sua opinião, qual a importância, ou influência, da música na formação do indivíduo?

6-Esta Lei é viável, em sua opinião? Você acredita que será regulamentada com sucesso? O que é necessário em sua opinião?

7-Há interesse da comunidade escolar em se trabalhar com música? Demonstrem de que maneiras?

8- Em sua opinião, o retorno da música ao currículo escolar obrigatório, é uma decisão educacional favorável para a formação das crianças e jovens, hoje? De que forma?

Anexo 2

Questões para pessoas que estudaram música, quando esta fazia parte do currículo.

1- Nome da escola e endereço (cidade, bairro, Estado), ano e séries em que teve aulas de música. (se tiver algum documento, cadernos, enfim algo que lembre a época)

2- Qual a influência do ensino de música em sua formação?

3- As aulas eram prazerosas? Que lembranças elas lhe trazem?

4- Como eram os professores responsáveis pelas aulas?

5- Em sua opinião, o retorno da música ao currículo escolar obrigatório, é uma decisão educacional favorável para a formação das crianças e jovens, hoje? De que forma?