

O PAPEL DA MÚSICA NA ESCOLA BÁSICA BRASILEIRA: UM BREVE OLHAR HISTÓRICO

THE ROLE OF MUSIC IN BRAZILIAN ELEMENTARY
SCHOOL: A BRIEF HISTORY OVERVIEW

Eliane Hilario da Silva Martinoff¹

RESUMO: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 estabelece a Arte como “componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica”. A LDB teve seu texto alterado em 18 de agosto de 2008, por meio da lei ordinária 11.769, que torna obrigatória a presença de conteúdos de música no ensino de Arte. Desde que essa lei foi sancionada, vários questionamentos vem sendo levantados. O presente estudo objetiva apresentar um rápido olhar sobre a história educacional no Brasil, desde o Descobrimento até os nossos dias, observando as características do ensino de música na educação básica em cada período histórico, a fim de conhecer um pouco mais sobre os papéis por ela desempenhados na escola brasileira. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica. Concluiu-se que, em um tempo em que a inclusão escolar e social é palavra-chave, a escola tem papel fundamental na divulgação e valorização de práticas culturais plurais e a música pode e deve estar presente de modo significativo nesse processo, como fator importante para a formação das crianças e jovens brasileiros.

Palavras-chave: ensino de música; música e cultura; linguagem musical; música e mídia.

ABSTRACT: The Law of Targeting and Bases of National Education 9394/96 establishes Arts as “curricular component required at various levels of basic education”. The LTB had its text changed in August 18, 2008 by the ordinary law 11,769 whi-

¹ Mestre e Doutoranda em Música. Docente do curso de Pedagogia da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, SP. E-mail: elmartinoff@uscs.edu.br.

ch makes compulsory the presence of music content when teaching Arts. Since this law was passed, several questions are being raised. The present study aims to present a quick look on the educational history in Brazil, since the Discovery until our days, observing the characteristics of music education in basic education in each historical period, in order to know a little more about the roles played in the Brazilian school. A literature search was performed. It was concluded that in a time of academic inclusion and social is keyword, the school has a fundamental role in the dissemination and enhancement of plural cultural practices and the music can and should be present in a significant way in this process, as an important factor for the formation of children and young Brazilians.

Keywords: Music teaching. Music and culture. Musical language. Music and media.

1 Introdução

Estudos diversos das áreas de educação, etnomusicologia, sociologia e antropologia, entre outras, têm enfatizado o valor das linguagens artísticas e particularmente da música para a sociedade, para a cultura e conseqüentemente para a educação. A importância da música na escola de educação básica e seu papel na formação dos indivíduos têm sido amplamente debatidos nos últimos anos, bem como os desafios que marcam a trajetória da formação do professor e sua prática docente.

Vários enfoques podem ser observados nessas pesquisas como, por exemplo, a utilização da música nos processos pedagógicos, notadamente na alfabetização. Sabe-se que o ritmo tem um papel importante na formação e equilíbrio do sistema nervoso, pois toda expressão musical ativa age sobre a mente, favorece a descarga emocional e a reação motora e alivia as tensões. Qualquer movimento adaptado a um ritmo é resultado de um conjunto completo e complexo de atividades coordenadas que poderão ajudar o processo de aquisição da leitura e da escrita (COLLEY, 1987; VIEIRA; LEÃO, 2004; PRADO; FIGUEIREDO, 2005; BOLDUC; FLEURET, 2009).

Também podemos considerar o estudo da diversidade cultural por meio da linguagem musical, ou o desenvolvimento de uma formação no

campo estético para os alunos. Entretanto, contraditoriamente, pode-se notar que a música tem cumprido apenas um papel funcional em grande parte das escolas brasileiras na atualidade; sua presença nas festividades tem sido observada tradicionalmente no meio escolar, mesmo em escolas onde, no momento da realização da pesquisa, não havia aulas de música ou professores especializados na área (ROMANELLI, 2009; BONA, 2006).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 estabelece a Arte como “componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica” (Art. 26, §2º, BRASIL, 1996). A LDB teve seu texto alterado em 18 de agosto de 2008, por meio da lei ordinária 11.769, que torna obrigatória a presença de conteúdos de música no ensino de Arte.

Desde que a lei foi sancionada, vários questionamentos vêm sendo levantados, tais como o fato de que, se os conteúdos de música passam a ser obrigatórios, mas não exclusivos, a lei reconhece a música como um dos componentes da Arte, mas não como disciplina? Outra questão se refere ao veto do então presidente Luís Inácio Lula da Silva ao artigo que determinava a obrigatoriedade da contratação de profissionais especializados no ensino de música. Além disso, deve-se levar em conta o número reduzido de professores licenciados na área atualmente. Assim, o advento dessa lei conduz à reflexão sobre as condições do ensino de música na educação básica no Brasil na contemporaneidade.

A música é parte integrante da nossa cultura e tem estado presente na educação brasileira desde o início da colonização. Além de promover o desenvolvimento do senso estético e artístico, Sua utilização pode contribuir para o conhecimento da diversidade da nossa própria cultura.

Um dos motivos pelos quais o estudo da trajetória histórica das disciplinas escolares tem se configurado na atualidade brasileira como uma importante área de estudos é a sua potencialidade em fornecer um novo olhar para a escola do passado e para os seus agentes. À medida que se desenrola, a história de uma disciplina sofre transformações que dificultam a análise de sua relação com a sociedade, dando a impressão de que só os seus fatores internos, ou aque-

les relacionados com a sua ciência de referência, foram responsáveis pela sua história. Por isso,

[...] encontrar os pontos principais desse processo, considerando as forças e os interesses sociais em jogo na história de determinadas disciplinas, pode lançar mais luz sobre seus conteúdos e suas práticas com o objetivo de, se necessário, modificá-los para atender a novas necessidades, em vez de reproduzi-los como se fossem neutros e independentes (PESSANHA et. al., 2004, p. 58).

Chervel (1990) observa que a especificidade desse campo de estudos reside na investigação dos ensinamentos realizados para alunos em idade escolar. Assim, é possível averiguar a relação entre o que foi estabelecido como objetivo para o ensino daquela disciplina e o que foi efetivamente ensinado/ aprendido. Por isso, o campo da História das Disciplinas Escolares “procura enfatizar o porquê de a escola ensinar o que ensina, em vez de tentar responder o que a escola deveria ensinar” (SOUZA JÚNIOR; GALVÃO, 2005, p. 393).

Desse modo, lançamos um rápido olhar sobre a história educacional no Brasil, observando as características do ensino de música na educação básica em cada período histórico a fim de conhecer um pouco mais sobre os papéis por ela desempenhados na escola brasileira.

1 O ensino de música no Brasil após o descobrimento

Quando Pedro Álvares Cabral tomou posse destas terras representando o governo português, não havia qualquer interesse em começar a colonização. Essa necessidade surgiu devido às crises econômicas, à impossibilidade de derrotar a pirataria do pau-brasil e ao medo de perder a posse das terras para outras potências europeias (FRANCISCO FILHO, 2004). O primeiro representante do poder público na Colônia foi o Governador Geral, que deveria apoiar as

capitanias para que o processo de colonização transcorresse satisfatoriamente. Entre as diretrizes básicas da nova política então ditada por D. João III encontrava-se uma referente à conversão dos indígenas à fé católica por meio da catequese e da instrução.

Assim, o processo de escolarização no Brasil iniciou-se com a vinda dos jesuítas no século XVI. A Companhia de Jesus, fundada por Inácio de Loyola, havia sido oficialmente declarada como ordem religiosa no ano de 1540, por meio de uma bula papal assinada por Paulo III e seu objetivo era buscar a salvação das almas. Para facilitar o trabalho evangelizador de propagação do evangelho, Loyola decidiu excluir o canto da liturgia oficiada pelos jesuítas, o que até então caracterizava os membros de qualquer ordem católica. A dispensa iria distinguir os inacianos de outros religiosos, entre os quais a música em celebrações era obrigatória, constante e valorizada. Essa atitude visava facilitar a mobilidade dos loyolistas, que deveriam se concentrar em suas ações missionárias (WITTMANN, 2011).

Os objetivos práticos da ação jesuítica no Brasil eram o recrutamento de fiéis e servidores, pois, por meio da catequese, procuraram assegurar a conversão dos indígenas e a consequente instalação de núcleos missionários entre essas nações, além de implementar o efetivo povoamento.

Em sua carta a El Rey Dom Manuel, ao aludir à celebração da missa realizada no domingo de Páscoa logo após o descobrimento, Caminha relata que os índios “olhando-nos, sentaram-se. E, depois de acabada a missa, assentados nós à pregação, levantaram-se muitos deles, tangeram corno ou buzina e começaram a saltar e dançar um pedaço”. A reação dos jesuítas à música produzida pelos índios, porém, foi de grande estranhamento. O crítico musical e historiador José Ramos Tinhorão faz referência a uma carta escrita pelo Padre Manuel da Nóbrega, em 1549, dirigida ao Padre Simão Rodrigues, na qual menciona que seu colega Aspilcueta Navarro visitava “ora um, ora outro lugar da cidade e à noite ainda faz cantar os meninos certas orações que lhes ensinou em sua língua deles, em lugar de cer-

tas canções lascivas e diabólicas que antes usavam” (TINHORÃO, 1972, p.10). O pesquisador comenta ainda que

A impressão definida como diabólica das canções indígenas derivava, naturalmente, da forma pela qual os padres as ouviam, sempre ligadas a danças rituais, entre batidas de pés no chão, volteios de corpo e pequenos estribilhos em uníssono, pois – como informava o padre Fernão Cardim falando de ‘bailos e canto’ dos índios – não fazem uma coisa sem a outra (TINHORÃO, 1972, p. 10).

Freyre esclarece que “o processo civilizador dos jesuítas consistiu principalmente nesta inversão: no filho educar o pai; no menino servir de exemplo ao homem; na criança trazer ao caminho do Senhor e dos europeus a gente grande” (FREYRE, 1999, p. 147). No final do século XVI, os meninos índios, depois de ouvirem missa e estudarem o catecismo em forma de diálogo, iam às aulas de instrumentos e alguns se mostravam tão habilidosos “que ajudavam a beneficiar as missas e procissões de suas igrejas, com a mesma perfeição que os portugueses” (TINHORÃO, 1975, p.12).

As diferenças culturais encontradas no campo missionário imprimiram mudanças no projeto de conversão e por isso a adaptabilidade jesuítica foi fundamental para sua longevidade entre os índios da América. A missão inaciana era apostólica e deveria estar centrada em atividades como confissão e pregação. Desse modo, os jesuítas não deveriam cantar em missas ou procissões se houvesse outros religiosos capazes de fazê-lo, e nem poderiam ensinar música nas suas escolas. No entanto, apesar dessa postura antimusical dentro da Companhia de Jesus, com o tempo desenvolveu-se uma tradição musical nas igrejas e colégios jesuíticos. Antes e depois da morte de Loyola, documentos revelam que missas eram cantadas pelos missionários ao redor do mundo (WITTMANN, 2011).

Pode-se afirmar que o que ocorreu na época da colonização foi um transplante de recursos materiais e humanos de uma sociedade cuja cultura já havia atingido um alto nível de complexidade para

um meio que não oferecia condições de troca em pé de igualdade. Com essa transferência de recursos materiais e humanos, houve também a transferência de hábitos de vida, formas de atividade econômica e também de educação (ROMANELLI, 2001).

Em 1759 foi editado o decreto do Marquês de Pombal – Sebastião de Carvalho e Mello – que expulsou os jesuítas de Portugal e seus domínios. Ao suprimir o ensino dos jesuítas em 1759, o Marquês de Pombal alegou, como razão de Estado, a necessidade de se conservar a união cristã e a sociedade civil. Foram instituídas as chamadas aulas-régias, que se constituíam em unidades de ensino, com professor único, para determinada disciplina. Apesar de incorporarem disciplinas compatíveis com o momento histórico, essas aulas preservaram as marcas da tradição jesuítica. Dessa forma, nelas a música continuava presente, com forte conotação religiosa, muito ligada às características e formas europeias, conotação esta que se fez presente em toda a produção musical do período colonial.

Ainda nesse período, entretanto, a música praticada no Brasil começou a apresentar sinais de secularização. Isto se deve à descoberta do ouro e das pedras preciosas nas Capitanias das Minas Gerais, no século XVII, o que imprimiu um novo caráter à cultura brasileira. A vinda de negros escravos de outras regiões do Brasil ou de indígenas trazidos pelos bandeirantes não poderia por si só solucionar o problema da falta de mão de obra, o que acarretou uma intensificação do tráfico de escravos africanos. Krausche observa que

O aprendizado de um certo instrumento musical aumentava o preço do escravo, o que era interessante ao seu senhor; ao mesmo tempo, garantia ao escravo um certo ‘tempo livre’, um afrouxamento de sua escravidão. Ele obrigatoriamente se abre e enxerga outros agrupamentos sociais; sua música não é para si mesmo, mas também para outros, e o seu espaço social de criatividade se transforma (KRAUSCHE, 1983, p. 19).

Na América portuguesa, a música era componente fundamental das capoeiras e do trabalho cotidiano dos negros. Como práticas coletivas, muitos historiadores analisam-nas não como atos desinteressados da parte dos homens de cor, livres ou escravos, mas como constituintes da disputa cultural e política que envolvia, sobretudo, europeus brancos, de um lado, e africanos e mestiços, de outro. Contudo, outra face da expressão cultural de homens de cor por meio da música sequer implicava resistência. Ao contrário: milhares de pardos, pretos e mulatos² dedicaram-se intensamente ao estudo, ensino, produção e reprodução de música erudita no Brasil colonial (SOUZA e LIMA, 2007). Vemos então que, mais que ferramenta para a busca da salvação das almas, “a música era utilizada como pretexto para manter subjugadas as pessoas não pertencentes à elite branca” (FRANCISCO FILHO, 2001, p. 25).

O quadro abaixo sintetiza as características desse período:

Quadro 1: Música no Brasil Colônia



Fonte: Elaborado pela autora

² “Mulato” era um termo pejorativo ligado ao escravo mestiço, enquanto “pardo” mais do que óbvia cor da pele, era subentendido como condição social de um indivíduo livre. Tanto que as denominações ligadas às irmandades devocionais de mestiços livres se autodenominavam “pardos” e não “mulatos” (LEONI, 2010, p. 102).

2 O ensino de música no Brasil Império

O esgotamento da produção do ouro em Minas Gerais e os problemas políticos deram início à decadência e ao fim do profissionalismo musical; fatos que coincidiram com a chegada da família real ao Brasil em 1808. A presença da Corte estimulou o desenvolvimento de um processo de modernização, pois naquele momento o Brasil não era mais uma simples colônia e sim, sede da monarquia portuguesa. Nesse processo, o campo musical foi um dos alvos privilegiados pelas mudanças, que se materializaram por meio da criação da Casa da Ópera e da Capela Real, ambas destinadas à execução de música erudita, sendo aquela reservada à profana e esta à sacra.

Devido à volta de D. João VI a Portugal, em clima de tensões políticas, as atividades culturais sofreram um abalo. Com a Independência em 1822 e a necessidade de imprimir ao país uma feição jurídica, D. Pedro I convocou uma Assembleia Constituinte em 1823. Nesses debates, a educação ocupava lugar importante. A Constituição outorgada em 1824 por D. Pedro I prometia a todos os cidadãos instrução primária gratuita e a criação de colégios e universidades. Romanelli observa que

O período que se seguiu à Independência política viu também diversificar-se um pouco a demanda escolar: a parte da população que então procurava a escola já não era apenas pertencente à classe oligárquico-rural. A esta, aos poucos, se somava a pequena camada intermediária, que, desde cedo, percebeu o valor da escola como instrumento de ascensão social. Desde muito antes, o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, como garantia de prestígio social e de poder político (ROMANELLI, 2001, p. 37).

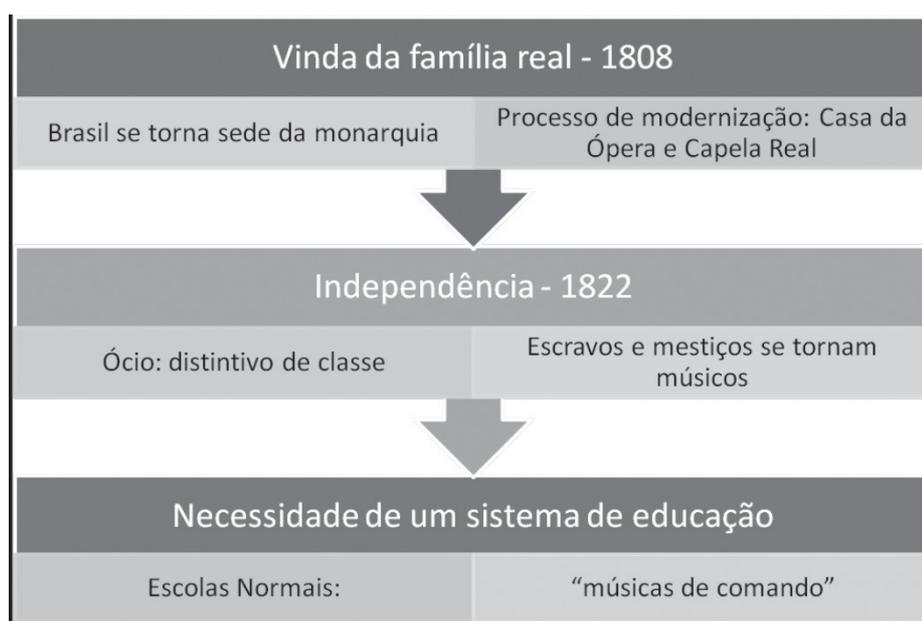
As relações dessa camada intermediária com a classe dominante eram ainda de dependência. Uma vez que as camadas inferiores

viviam na servidão ou na escravatura e o trabalho físico era tido como degradante, o ócio era considerado um “distintivo de classe” (ROMANELLI, 2001, p. 37). Essa ociosidade dos brancos se transferiu também aos negros e mestiços, mas aqueles morenos que não se faziam ociosos se empregavam como músicos, e eram tantos na capitania de Minas que certamente excediam o número dos que havia em todo o Reino (SOUZA e LIMA, 2007).

A implementação de um sistema de educação no país dependia da criação de uma rede de escolas e da formação de professores, por isso foi criada em Niterói a primeira Escola Normal em 1830 que, segundo Bueno, “foi a pioneira na América Latina e de caráter público em todo continente, pois nos Estados Unidos, as escolas que existiam eram particulares” (BUENO, 1999, p.18).

A função da música nas instituições que formavam professores revelou-se eminentemente disciplinar, uma vez que as canções apontavam modelos a serem imitados e preservados. Vemos que a música no curto período do Império foi utilizada como “distintivo de classe” e forma de comando. O quadro abaixo resume essa situação:

Quadro 2: Música no Brasil Império.



Fonte: Elaborado pela autora

3 Ensino de música durante a primeira república

O final do século XIX foi marcado por mudanças nos planos cultural, social, político e econômico, culminando com a Proclamação da República em 1889. A instituição do novo regime marcou o início de uma nova fase no ensino das artes, caracterizada por um pensamento educacional que preconizava a importância da educação dos sentidos por meio do método intuitivo³ e do ideário higienista⁴, ambos em ampla circulação no Brasil já a partir das últimas décadas do século XIX.

A ênfase à sensibilidade no processo de construção do ser humano abriu caminho para uma educação musical mais voltada para a prática que para a teoria, ensejando a construção de materiais didáticos com essa finalidade. Dentre as práticas musicais, a considerada mais adequada às necessidades educacionais da escola nesse período foi o Canto Coral pela possibilidade da prática em conjunto, privilegiando-se os cânticos escolares e cívicos.

A grande proposta de mudança não era somente salientar a educação dos sentidos, da percepção, do ouvido, mas inverter a abordagem do ensino e adaptá-lo aos preceitos do método intuitivo. Essa inversão era caracterizada por iniciar o ensino do canto pelo próprio canto – a prática – utilizando para isso melodias conhecidas, sem que se oferecesse ao aluno qualquer explicação teórica. Fundamentava-se aí a ideia de Pestalozzi de seguir a ordem natural, procedendo do conhecido para o desconhecido. O professor deveria sistematizar este trabalho de estimular a curiosidade

³ As raízes históricas do ensino intuitivo vinculam-se ao declínio do ensino escolástico e à ascensão dos preceitos da pedagogia moderna, preconizados por Bacon, Comenius, Rabelais, Locke, Condilac, Rousseau, Pestalozzi e Froebel, entre outros. Em contraposição ao ensino livresco, o ensino intuitivo parte da premissa de que toda a educação deve começar pela educação dos sentidos (SCHELBAUER, 2006).

⁴ O higienismo foi a corrente de pensamento predominante até 1930. Ela era caracterizada pela ênfase dada à saúde, formando homens e mulheres sadios, fortes, dispostos à ação. Estava preocupada com a formação moral. A ideia central seria estabelecer padrões de conduta, que atenderiam os interesses das elites dirigentes, entre todas as outras classes sociais. Essa corrente está associada com o Liberalismo e com o discurso de Rui Barbosa (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 17, 22-23).

para os novos elementos apresentados a cada melodia. Cabia-lhe, também, não dizer nada que os alunos pudessem descobrir por conta própria, outro princípio que pode ser atribuído a Pestalozzi (JARDIM, 2004).

Somente em 1894, a partir da determinação legal de um programa oficial para o ensino de música das escolas preliminares é que as orientações, prescrições e debates sobre como o ensino da música deveria se concretizar, buscando uniformizar sua prática, começaram a figurar nos Relatórios de Ensino. As determinações para o ensino da música davam um direcionamento para o conhecimento formal, o repertório erudito e a forma erudita de cantar. Segundo Jardim (2004), além do como ensinar, que de certa forma ocupou o centro dos debates, o foco da reflexão começava a ser direcionado para o conteúdo prático do ensino da música, representado pelo repertório: o que ensinar, pois se considerava a possibilidade de, por meio da música, civilizar as classes consideradas inferiores.

A escolha dos ritmos e andamentos musicais das obras recomendadas às escolas parecia obedecer a um padrão que induzisse à disciplina do corpo; as peças escolhidas não deveriam apresentar dificuldade para os cantores, deveriam ser simples e executadas em forma de cânone.

Em 1922, a Semana de Arte Moderna denunciou a situação das artes no Brasil que, influenciada pelo conservadorismo europeu, colocava em planos opostos a música do presente e a música do passado. A proposta renovadora da Semana de Arte Moderna trouxe novas maneiras de se entender o fazer artístico, propondo uma redefinição do ensino de arte e contestando todo aquele que não considerasse a expressão espontânea e verdadeira da criança. Nesse contexto, surge a figura de Heitor Villa-Lobos, cuja música tem raízes na tradição folclórica. Ao introduzir na música as funções descritiva, folclórica e cívica, Villa-Lobos estaria fundamentando a prática do Canto Orfeônico em todas as escolas públicas do país (LOUREIRO, 2008, p. 54).

Antes de Villa-Lobos, porém, o movimento do canto orfeônico no Brasil já havia sido deflagrado no início do século por João Go-

mes Júnior com orfeões compostos de normalistas na Escola Normal de São Paulo, futuro Instituto Caetano de Campos. Foi seguido por Fabiano Lozano, com as normalistas na cidade de Piracicaba, e por João Batista Julião, que teve um papel expressivo no movimento com a criação do Orfeão dos Presidiários na Penitenciária Modelo de São Paulo (MONTI, 2008).

Percebe-se na história da disciplina Canto Orfeônico traços de uma sociedade que tinha a ordem e a disciplina como elementos importantes, pelo menos entre as frações de classe que a dirigiam. Valores a serem preservados e cultivados tanto na formação dos professores quanto nas disciplinas escolares,

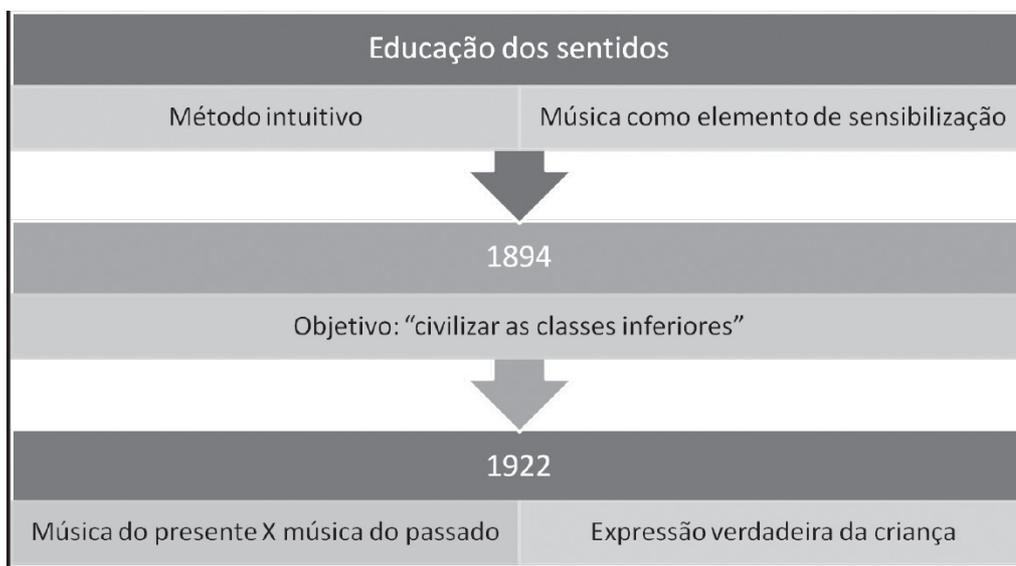
[...] provavelmente para se contrapor à ‘desordem’ e à ‘anarquia’ dos anos loucos, dos anos de 1920, quando foi possível o surgimento de movimentos anarquistas, comunistas e modernistas, cabia agora ‘oficializar’, ‘normalizar’, ‘rotinizar’, ou reprimir sumariamente, para que nada saísse dos trilhos, para usar uma metáfora bem cara à época: a de que a sociedade devia ‘entrar nos trilhos’ do progresso como as locomotivas (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p. 60).

Outros educadores musicais, entretanto, tinham posição divergente quanto a essa prática. Souza refere que

No conceito de Sá Pereira, o acento racista-chauvinista ou a educação cívica através da música não [tinham] nenhum significado. Sá Pereira [concebia] uma aula de música baseada mais em conceitos musicais específicos, como, por exemplo, a educação auditiva, e que [funcionasse] assim como uma preparação para a educação musical nas escolas de música (SOUZA, 1992, p. 17).

Vemos que o ensino de música no período chamado de Primeira República tinha como objetivo principal “civilizar as classes inferiores”. O quadro abaixo sintetiza esse período:

Quadro 3: Música na Primeira República



Fonte: Elaborado pela autora

4 Ensino de música no Estado Novo

A década de 1930 foi marcada pelos movimentos nacionalistas e por profundas mudanças sociais, políticas e educacionais. O modelo econômico agrário-rural foi dando lugar a um novo modelo, que passou a ser centrado nas cidades e deu origem ao desenvolvimento industrial.

A promulgação de leis, decretos e outros instrumentos legais com o objetivo de *organizar* a educação no Brasil, a inclusão de algumas disciplinas *estratégicas* como canto orfeônico e a direção que se procurou dar a outras disciplinas parecem ter sido uma tentativa de *ordenação* e outra de colocar em prática a inserção da escola no processo de ajustamento dos indivíduos à sociedade, isto é, na direção que o movimento

vitorioso em 1930 havia escolhido (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p. 60).

A partir da Revolução de 1930, o clima de nacionalismo dominante no país fez com que o ensino da música, em virtude de seu potencial formador, dentro de um processo de controle e persuasão social, crescesse em importância nas escolas e passasse a ser considerado um dos principais veículos de exaltação da nacionalidade, o que veio determinar sua difusão por todo o país. Corroborando o pensamento de Contier, Loureiro comenta que “a música poderia trazer as massas à cena política onde os políticos assumiriam o papel de sepultar a República Velha, instaurando, no lugar desta, a República Nova (1930) e o Estado Novo (1937)” (LOUREIRO, 2008, p. 57).

Nessa perspectiva, o presidente Getúlio Vargas assinou o decreto nº 18.890 de 18 de abril de 1932, tornando o Canto Orfeônico obrigatório nas escolas públicas do Rio de Janeiro, que passou a ser, então, um dos principais veículos de divulgação do novo regime. Com a intenção de forjar no povo brasileiro espírito nacionalista, patriota e ordeiro, o ensino de Canto Orfeônico baseava-se no tripé disciplina, civismo e educação artística. Souza observa que

A utilização da canção folclórica, que deveria comprovar, atestar a formação do ideal coletivo popular tem também implicações não só pedagógicas e políticas como também sociológicas. A primeira seria a ideia de uma cultura regressiva destruída através da civilização. Por um lado Villa-Lobos vê no aumento do consumo musical, em consequência da industrialização e tecnicismo, uma ameaça à arte popular cuja decadência somente poderá ser evitada com a ajuda da música folclórica. Por outro lado, a música folclórica seria um meio de proteção e defesa, um agente imunizador, fator de equilíbrio contra a imposição ou invasão política e cultural (SOUZA, 1992, p. 15).

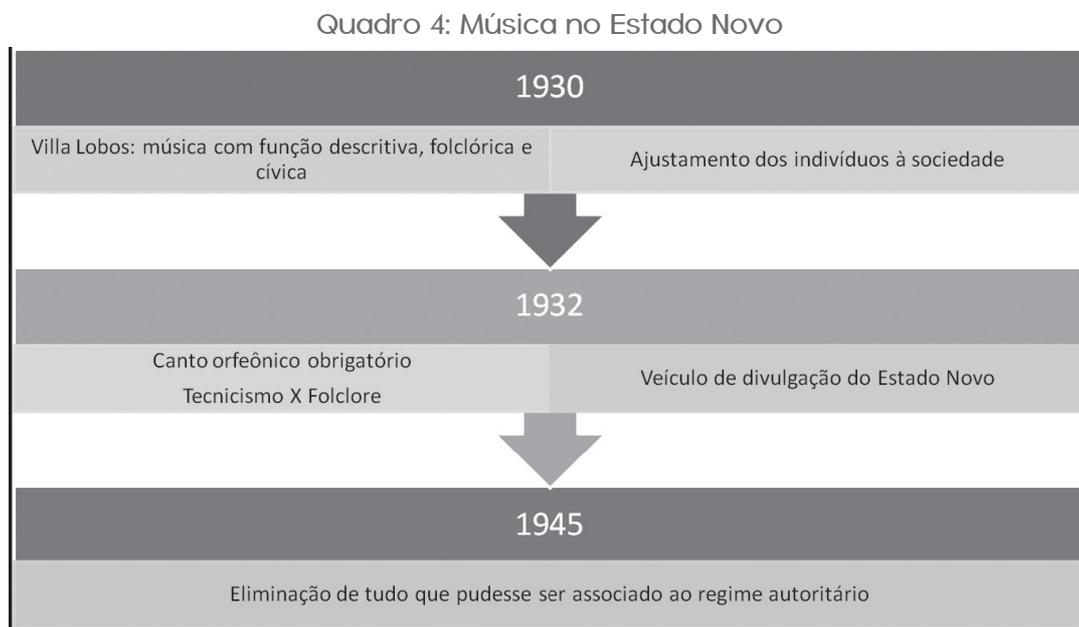
A criação da disciplina canto orfeônico “teve como objetivo realizar com a música o que as tropas não haviam conseguido: unir multidões de brasileiros cantando a uma só voz, seguindo as instruções de um maestro” (PESSANHA; DANIEL; MENEGAZZO, 2004, p. 60).

Para atender à obrigatoriedade do Canto Orfeônico, foi desenvolvido um programa de formação de professores vinculado ao SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística), criada em 1942 por Anísio Teixeira, sob a direção inicial de Villa-Lobos. No entanto, os cursos desse programa não atingiram uma formação de qualidade por fatores tais como a curta duração e o relaxamento das exigências para a admissão de professores. Com a saída de Villa-Lobos em 1944 e o fim do Estado Novo em 1945, o projeto foi sendo abandonado e a prática do canto nas escolas recrudesciu. Loureiro observa que

O declínio do canto orfeônico nas escolas tem raízes mais profundas. A queda de Vargas e o fim do Estado Novo põem termo às manifestações de mobilização de massas típicas das ditaduras nazifascistas. [...] A presença de escolares em cerimônias públicas, cantando hinos e músicas que celebravam a grandeza do país, ajudava a criar a imagem de um povo saudável e disciplinado, de um povo unido em torno do projeto de reconstrução nacional conduzido pelo Estado Novo. O país se democratizava e para isso era necessário eliminar tudo aquilo que pudesse ser associado ao regime autoritário. Nesse processo, embora o canto orfeônico continuasse presente como disciplina, no currículo das escolas, ele já não possuía a mesma importância (LOUREIRO, 2008, p. 63).

Vemos que o ensino de música durante o Estado Novo priorizou a “ordenação e o ajustamento dos indivíduos” a uma sociedade militarizada. Porém, com o fim desse movimento, o Canto Orfe-

ônico foi aos poucos se tornando desinteressante. O quadro abaixo sintetiza essa situação:



Fonte: Elaborado pela autora

5 O ensino de música na educação básica a partir da década de 1960

Na década de 1960, enquanto a efervescência do modernismo⁵ diminuía, despontava no cenário artístico o movimento da Escola Nova⁶, que viria trazer uma nova maneira de ensinar arte em todas as suas linguagens. Nesse período, devido ao enfoque na criatividade e na livre expressão, aos poucos foi havendo um distanciamento cada vez maior do padrão de ensino tradicionalista e dos conteúdos privilegiados nesse modelo. Por isso,

⁵ O modernismo teve seu marco inicial com a realização da Semana de Arte Moderna, em fevereiro de 1922, no Teatro Municipal de São Paulo. Um grupo de artistas formado por escritores, pintores e músicos pretendia trazer as influências das vanguardas europeias para a cultura brasileira, as quais levavam à reflexão sobre a realidade social e política vivida.

⁶ A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino, que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil. Para John Dewey, um dos principais representantes do movimento, a escola não poderia ser uma preparação para a vida, mas a própria vida, o que faria com que a sua função fosse a de propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem.

[...] as manifestações que buscavam o rompimento com o instituído, com a tradição, provocaram uma aproximação entre a música popular e a de vanguarda⁷, diluindo barreiras e possibilitando, aos que se engajavam nessa proposta, a vivência de novas formas de expressão artística. [...] Nesse 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 (LOUREIRO, 2008, p. 68).

No Brasil, até meados do século XX, a concepção de música popular tinha a ver com a noção de cultura tradicional, ou seja, era a música caracterizada por sua transmissão oral e função lúdico-religiosa, circunscrita a comunidades ou áreas culturais relativamente homogêneas, rurais na sua maioria. Nesses termos, popular se opunha a erudito enquanto tradição letrada e urbana. Com a consolidação dos meios de comunicação de massa⁸, as tradições musicais orais e comunitárias passaram a ser designadas de música folclórica e o termo música popular passou a distinguir as práticas musicais veiculadas pela mídia (ULHÔA, 1997).

De meados dos anos de 1950 até o final dos anos de 1960, ocorreu um período caracterizado pela crise do modelo populista de formação da cultura de massa. A popularização das programações

⁷ Música de vanguarda é um termo genérico utilizado para agrupar as tendências da música erudita surgidas após a Segunda Guerra Mundial. Fora desse âmbito, refere-se a qualquer obra que utilize técnicas de expressão inovadoras e radicalmente diferentes do que tradicionalmente é feito, assumindo um caráter quase exclusivamente experimental.

⁸ Do início dos anos de 1930 até meados da década de 1950, os meios de comunicação ainda não apresentavam no Brasil um nível de desenvolvimento que permitisse defini-los como indústria cultural. Ao mesmo tempo, em função da fraca industrialização e urbanização do país, não se podia reconhecer a existência de uma sociedade de consumo. “Os meios de comunicação de massa atuavam mais como elementos mediadores nas relações entre o Estado e as massas urbanas do que como estruturas geradoras de uma cultura massificada e integradora” (ZAN, 2001, p. 109).

de rádio provocava reações elitistas em uma classe média ascendente no pós-guerra. Porém, a alternativa para a classe média chegou em 1950, quando foi criado o primeiro programa de televisão. Na segunda metade dessa década, o *rock and roll*, uma das expressões mais importantes da cultura de massa norte-americana, entrou no Brasil com a marca da rebeldia juvenil (ZAN, 2001, p. 111,112).

Desde a década de 1950, a figura do adolescente que emergiu era associada, sobretudo, à vida urbana e encontrava seu habitat na escola. Os jovens passavam mais tempo entre si do que com os adultos, criando inclusive uma linguagem própria. O comportamento dessa geração foi definido como de alteridade entre passividade e rebelião mais ou menos violenta. Era notória a multiplicidade de culturas juvenis e as diferenciações nelas presentes, tendo por base a etnia, o gênero, a educação, a religião, a classe social e o bairro. É possível que justamente essa característica tenha permitido aos jovens romperem, pelo menos potencialmente, as barreiras de cor e gênero, e escolherem ídolos que escandalizavam os adultos com estilos de comportamento mediados pelas classes “inferiores” (MARTINOFF, 2010).

A música jovem, que era sinônimo de rock'n'roll no final dos anos de 1950, começava já na década seguinte a ser designada por expressões diversas. Desse movimento nasceram vertentes como o twist e o hully-gully, por exemplo, além do iê-iê-iê britânico que, aqui chegando após o lançamento do primeiro compacto dos Beatles em dezembro de 1963, acabou por prevalecer como sinônimo de toda movimentação eletrificada da juventude brasileira (FRÓES, 2000).

Desse modo, os anos de 1960 foram uma época de mudança cultural no Brasil, com o aparecimento de um público jovem, composto de estudantes, um aumento maciço da população urbana com a aceleração da migração campo-cidade, uma intensificação da industrialização começada nos anos de 1930 e impulsionada pelo governo de Juscelino Kubitschek. A Bossa Nova surgiu entre os jo-

vens universitários da classe média tradicional, enquanto a Jovem Guarda floresceu entre jovens de outro segmento emergente da classe média. Eram grupos com capital cultural diferenciado, apesar de terem disposição semelhante pela disputa por legitimidade no campo da música popular (ULHÔA, 1997).

A partir daí, do ponto de vista do *marketing* estabeleciam-se [...] relações entre tipos de músicas e “classes” de consumidores. [...] A indústria cultural passava, de forma clara, a reproduzir, de cima para baixo, o gosto popular. [...] Com o novo circuito, sob a liderança da TV, a música popular não precisava mais ser divulgadora da integração nacional e da ordem, como aconteceu durante o Estado Novo. [...] Os “mitos” nacionais vão sendo canalizados de outras maneiras. Através da estratificação do consumo, através de “gêneros” musicais diversos, a indústria cultural “devolve”, a uma população tão diferenciada, modos de sentir, agir e pensar produzidos de acordo com os padrões dominantes (KRAUSCHE, 1983, p. 77,78).

Em 16 de julho de 1964 foi criado um Clube do Clan⁹ em São Paulo, uma espécie de associação de roqueiros para zelar pelos interesses da “classe” e também para organizar eventos, mas que durou apenas alguns meses. Esse clube organizou em São Paulo um show em homenagem ao Dia do Professor transmitido pela Rádio Excelsior e que contou com a participação de vários artistas tais como Meire, Albert e Os Vikings, entre outros. A ideia prosseguiu e os shows passaram por vários colégios de São Paulo. A partir daí, nas

⁹ No início dos anos de 1960, os jovens argentinos recebiam o rock por meio de gravações de artistas mexicanos da CBS. A gravadora RCA de Buenos Aires, atenta às aspirações da juventude argentina, resolveu investir naquela “nova onda” e contratou vários artistas como Johnny Tedesco, Nicky Jones, Lalo Fransen e Palito Ortega, que fundaram um núcleo apelidado de Los Red Caps. Eles tinham um programa de variedades aos sábados, chamado Club del Clan (FRÓES, 2000).

garagens e nos apartamentos, adolescentes passaram a trocar brinquedos e bolas por guitarras e baterias (FRÓES, 2000).

Após 1964, o grande avanço das telecomunicações no país e as facilidades de crédito pessoal permitiram a expansão do número de residências que possuíam televisão.

Por essa época, beneficiada pelo apoio do governo de quem se transformou em porta-voz, a TV Globo expandiu-se até se tornar rede nacional e alcançar praticamente o controle do setor. A propaganda governamental passou a ter um canal de expressão como nunca existira na história do país. [...] Foi a época do “Ninguém segura este país”, da marchinha *Prá Frente Brasil*, que embalou a grande vitória brasileira na Copa do Mundo de 1970 (FAUSTO, 1994, p. 484).

Em fins de 1964, Roberto Carlos já havia se tornado o grande ídolo do momento e era muito requisitado para shows e programas de TV. Graças ao compacto duplo *É proibido fumar*, Roberto chegou ao primeiro lugar da parada do IBOPE, na frente de *Twist and Shout*, dos Beatles e ganhou um “Prêmio Chico Viola” em cerimônia transmitida pelas Emissoras Unidas diretamente do Teatro Record, quando o LP *Es Proibido Fumar* foi lançado na Argentina. O disco teria uma prensagem nacional, “mas o governo militar considerava qualquer coisa na língua de Fidel um perigo para a nação e, com isso, a direção da CBS optou por retirá-lo sumariamente de catálogo” (FRÓES, 2000, p. 54). O pesquisador comenta que

Muito embora a perseguição das autoridades e o preconceito generalizado tenham cuidado de marginalizar o rock por um tempo – seus adeptos eram considerados ‘playboys’-, não tardou muito para que o gênero se transformasse em algo consumível pela sociedade brasileira. Ao mesmo tempo em que na Zona Sul carioca nascia a Bossa Nova, em São Paulo fervilhava rock’n’roll em cada esquina (FRÓES, 2000, p. 20).

Roberto Carlos fazia shows beneficentes com frequência quase igual à de shows pagos. Não foi à toa que, logo após realizar um show para a Liga das Senhoras Católicas, ele foi coroado “Rei da Juventude”. Em seguida, foi anunciado oficialmente que a Câmara Municipal de São Paulo decidiu conferir-lhe o título de Cidadão Paulistano.

A comenda não era unânime [...] mas a mídia tratou de brincar com a ânsia dos que queriam aparecer com a história – dizendo que o título estava sendo contestado por alguém que era farmacêutico. É que, teoricamente, todo mundo acreditava que, depois do aparecimento de Roberto e de suas músicas, teria havido uma diminuição na vendagem dos chamados psicotrópicos (mais conhecidos como “bolinhas”) – como se o Rei fosse efetivamente o salvador da juventude (FRÓES, 2000, p. 107).

Nessa época, a moderna música popular começava a “falar” sobre o drama social dos outros, e não a viver apenas a sua própria existência, privilegiando o protesto. Abria espaço para “transformar-se em agente de algo que está fora da música” (KRAUSCHE, 1983, p. 80). Gravar música de protesto não era tão incomum assim, afinal já havia Nara Leão em cena. E o iê-iê-iê não fazia diferente, com o cantor Tommy Standen lançando “Véspera do Fim do Mundo”, versão de “Eye of Destruction”, do americano Barry McGuire, contra a Guerra do Vietnã (FRÓES, 2000, p. 111). Segundo Zan, [...] essa tendência da música popular, que ocorria em conjunto com outras manifestações artísticas da época, expressava não apenas a politização que atingia amplos setores da vida social brasileira, mas também uma certa articulação entre as esferas da cultura e da política associada, até certo ponto, ao caráter ainda incipiente da indústria cultural no país (ZAN, 2001, p. 114).

Após a tomada do poder pelos militares, adotou-se uma série de medidas para prover o regime de meios necessários para que pudesse se manter, pois mesmo tendo apoiado o Golpe em 1964 a sociedade começou a questionar o poder instituído nos anos que se seguiram, fruto das atitudes arbitrárias dos chefes militares. Greves, manifestações estudantis e críticas ao regime em jornais, rádio e TV passaram a ser combatidas pelo governo, que se utilizava de Atos Institucionais para legitimar tais ações. Segundo Skidmore (1988), naquele momento tornou-se necessário adequar todas as instâncias nacionais aos interesses da nova classe no poder para que o Regime Militar pudesse ser legitimado e não correr o risco de ser deposto. Nessa perspectiva, foi criado um aparato governamental que restringia os direitos civis e políticos da população a fim de calar as possíveis vozes de contestação ao regime.

Em 1968, os estudantes continuavam a ser considerados os maiores inimigos do regime militar. Reprimidos em suas entidades, passaram a ter voz por meio da música. A Música Popular Brasileira começava a atingir as grandes massas, ousando falar o que não era permitido à nação. Diante da força dos festivais da MPB, no final da década de 1960, o regime militar viu-se ameaçado. Movimentos como a Tropicália, com sua irreverência mais de teor sócio cultural do que político-engajado, passaram a incomodar os militares. A censura passou a ser a melhor forma de a ditadura combater as músicas de protesto e de cunho que pudessem extrapolar a moral da sociedade dominante e amiga do regime.

Com a promulgação do AI-5 em 1968, a censura à arte institucionalizou-se. A MPB sofreu amputações de versos em várias das suas canções, quando não eram totalmente censuradas. Nessa época foi criada a Divisão de Censura de Diversões Públicas (DCDP), por onde deveriam passar previamente todas as canções antes de serem executadas nos meios públicos. Os censores poderiam vetar tanto por motivos políticos, ou de proteção à moral vigente, como simplesmente por não compreenderem o que o autor queria dizer.

Na ignorância cega da censura, sem uma lógica que a sustentasse, até o poeta Mário de Andrade foi vetado. O fato inusitado aconteceu em

1970, quando a gravadora Festa decidiu homenagear os 25 anos da morte do poeta preparando um disco com alguns dos seus mais conhecidos poemas. Após ser submetido à censura, o projeto teve seis poemas proibidos, entre eles “Ode ao Burguês” e “Lira Paulistana”. Os vetos foram justificados pelos censores como estéticos, pelo fato de os versos serem considerados de mau gosto. Podemos inferir que talvez os censores jamais tenham ouvido falar em Mário de Andrade ou o confundiram com algum autor vulgar da época.

Vemos que a partir da década de 1960 é a música divulgada pela mídia que atrai o jovem estudante, mas com a forte censura, tornava-se não só perigoso como inadequado aproximar a mídia da escola. Por outro lado, sem alterações na legislação educacional, os professores concursados e com formação em Canto Orfeônico continuaram a lecionar, muito provavelmente de maneira próxima aos moldes implantados por Villa Lobos.

O quadro abaixo resume esse período:

Quadro 5: Ensino de Música na década de 1960



Fonte: Elaborado pela autora

6 Ensino de música na década de 1970

Como acontece em todos os regimes autoritários, a escola foi alvo de atenção especial, em virtude de seu importante papel no campo da divulgação ideológica. A política educacional do regime militar abrangeu todos os níveis de ensino e provocou mudanças, algumas das quais ainda visivelmente presentes no panorama atual. Pautado pela repressão, o Estado editou políticas e práticas que, em linhas gerais, redundaram no tecnicismo e na expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º graus à custa do rebaixamento da sua qualidade e também no cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades, além da expansão da iniciativa privada no ensino superior (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2006).

Foi com esse pano de fundo que o governo estruturou e aprovou as reformas educacionais, sendo elas a Reforma Universitária (Lei 4.024/68) e a Reforma do 1º e 2º graus (Lei 5692/71). Com essa reforma, a Educação Artística foi introduzida nos currículos escolares de 1º e 2º graus, trazendo problemas para o ensino da música, bem como para as outras linguagens artísticas (plásticas e cênicas). A partir de 1971, o professor de Educação Artística ficou responsável por uma prática pedagógica polivalente. Consequentemente, aqueles profissionais que tinham formação na área da música davam aulas de música e, esporadicamente, pincelavam tentativas com atividades de artes plásticas e artes cênicas. Entretanto, aqueles professores que não tinham formação em música acabavam ministrando aulas apenas nas outras áreas.

Analisando o fato de a música ter sido incluída no currículo escolar juntamente com outras linguagens com o nome de Educação Artística, não como disciplina, mas como prática educativa, Fonterrada comenta que

Ao negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para

o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música; os cursos superiores de educação artística surgiram em 1974, um pouco depois da promulgação da lei, e tinham caráter polivalente. [...] O professor de educação artística [...] devia dominar quatro áreas de expressão artística – música, teatro, artes plásticas e desenho substituído mais tarde pela dança. [...] O resultado era a colocação, no mercado, de professores de arte com grandes lacunas em sua formação, entre outras coisas, pelo fato de terem que dominar, em tão curto tempo, quatro diferentes áreas artísticas, o que, certamente, impedia o aprofundamento em qualquer uma delas (FONTERRADA, 2008, p. 218).

A pesquisadora observa ainda que isso se deu no Brasil no mesmo momento em que as propostas criativas de compositores voltados para a questão da educação musical estavam fazendo chegar às escolas europeias e norte-americanas a música do seu próprio tempo. Entretanto, analisando a educação musical nas escolas ainda no final da década de 1960, Swanwick constatou que “a palavra ‘música’ era frequentemente retirada de livros em uso nas escolas, e a palavra ‘som’ a substituiu: por exemplo, *Novos sons na sala de aula, Sons e silêncios, Explorando o Som, Faça um novo som, Sons divertidos, Sons interessantes*” (SWANWICK, 2003, p. 51,52, aspas e itálico do autor). Mais recentemente, elementos da música popular entraram em cena na educação musical, mas para tornar-se respeitável e apropriadamente institucionalizada,

[...] a música popular [teve] de ser modificada, abstraída e analisada para se adequar às salas de aula, aos horários fixos e aos objetivos da educação musical. O impacto do nível de volume [foi] reduzido, dançar [tornou-se] impraticável e o contexto cultural [foi] excluído. Durante esse processo

educativo, a atividade frequentemente torna-se [em] “pseudomúsica” (SWANWICK, 2003, p. 52).

Por isso, “a música pode tornar-se pouco significativa, e o interesse musical real dos alunos, provavelmente migra para outros campos” (SWANWICK, 2003, p. 53). Comenta também o pesquisador que

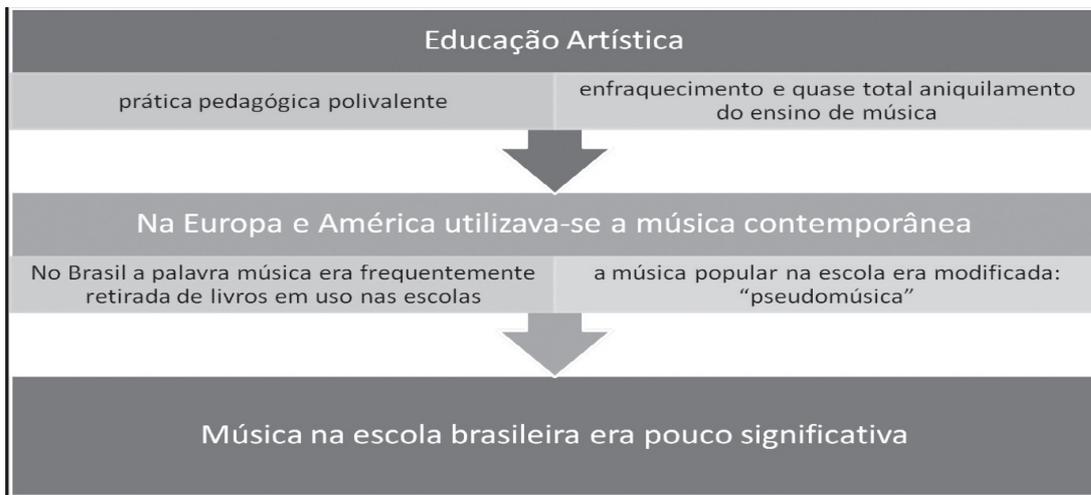
[...] embora escolhamos usar a música em ocasiões diferentes, para as pessoas envolvidas com educação, a música tem de ser vista como uma forma de discurso com vários níveis metafóricos [e como discurso], a música significativamente promove e enriquece nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo (SWANWICK, 2003, p. 38, 18).

Segundo ele, o processo metafórico funciona em três níveis: quando escutamos notas como se fossem melodias soando como formas expressivas, quando escutamos essas formas expressivas assumirem novas relações e quando essas novas formas parecem fundir-se com nossas experiências prévias (SWANWICK, 2003, p. 28). A terceira abordagem também é defendida por David Elliott, para quem essa fusão de experiências é considerada um “fluxo”, que pode ocorrer nos cruzamentos entre diferentes atividades e culturas (ELLIOTT, 1995, p. 116-117).

Sabemos que toda música nasce em um contexto social e que ela se intercala com outras atividades culturais. Por isso, como uma forma simbólica, ela cria espaços em que novos *insights* se tornam possíveis. Assim, conforme exposto acima, vemos que o ensino de música durante a década de 1970, de maneira geral, não privilegiou o cotidiano dos estudantes ou mesmo a música veiculada pela mídia, tornando-se cada vez mais despida de significado.

O quadro abaixo resume essa situação:

Quadro 6: Música na escola na década de 1970



Fonte: Elaborado pela autora

7 Ensino de Música a partir da década de 1980

Durante os anos de 1970 e 80, configurou-se a formação do professor polivalente em Arte. A tendência passou a ser a diminuição qualitativa dos saberes (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro) quanto às especificidades de cada uma dessas linguagens artísticas. O discurso da educação artística amparava-se no conceito modernista (ampliação do universo sonoro, expressão musical comprometida com a prática e a livre experimentação), valorização do folclore e da música popular brasileira. De acordo com Santos (1986), o período caracterizado pelas mudanças ocorridas nas ciências e nas artes nas sociedades avançadas a partir de 1950 é denominado de pós-modernismo, pois, segundo ele, é quando se encerra o modernismo (1900-1950). Para o pesquisador, ele surge com a arquitetura e a computação nos anos de 1950, vai tomando corpo com a arte Pop na década de 1960, abre espaço para a filosofia, como crítica da cultura ocidental, durante os anos de 1970 e se torna maduro, espalhando-se pela moda, música, cinema e cotidiano programado pela tecnologia.

Na economia, vive-se a fase do consumo personalizado, em que o indivíduo é levado ao hedonismo – os valores calcados no prazer de usar bens e serviços. Ao indivíduo pós-moderno, o que importa é um ego sem

limites, e não uma consciência vigilante; interessa-o a satisfação do aqui agora. Além disso, há o apelo constante do novo. Viver é estar de mudança para a próxima novidade. Com uma gama enorme de bens e serviços a seu alcance, para todas as faixas e gostos, só resta ao indivíduo escolher entre eles e combiná-los para marcar fortemente sua individualidade. Fonterrada esclarece que o período da Educação Artística:

[...] caracterizava-se pela ausência de planejamento das aulas, que se desenvolviam a partir da escolha das atividades pelos alunos, que transitavam aleatoriamente pelas diferentes áreas. O espontaneísmo da proposta substituíu o cientificismo do início do século XX e o ufanismo da fase nacionalista. [...] Os professores [operavam] com um mínimo de regras e [tinham], como preocupação maior, *não tolher a expressão de seus alunos*. [...] Interessante observar que esse discurso libertário ocorria nas aulas de educação artística nas décadas de 1970 e 1980, justamente a época do governo militar (FONTERRADA, 2008, p. 219, grifo do autor).

Mas que tipo de expressão se poderia esperar de alunos que ouviam um repertório no rádio e em programas de TV, e nas aulas de música “uma literatura muito pequena, frequentemente dando origem ao tédio e à saciedade”? (SWANWICK, 2003, p. 53).

Em 1988, com a promulgação da Constituição atualmente em vigor, iniciaram-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Barbosa (1989) refere que uma das versões dessa lei retirava a obrigatoriedade da aula de Artes nos currículos das escolas primárias e secundárias e que havia preconceito contra as artes nas escolas, não somente porque consideravam seu ensino fraco, mas porque foi uma exigência de uma lei federal imposta pela ditadura militar. Segundo ela, “esta é a causa obscura da exclusão das artes das escolas na nova organização da educação brasileira. A razão explícita dada pelos educadores é que a educação

no Brasil tem de ser direcionada no sentido da recuperação de conteúdos e que arte não tem conteúdo”. Assim, devido à grande movimentação dos professores dessa área, a Arte voltou a ser considerada obrigatória na educação básica, com a LDB 9394/96, mantendo-se, entretanto, a condição muito próxima daquela observada durante a vigência da Lei 5692/71.

Em estudo realizado na década de 1990 em escolas públicas e particulares do Rio de Janeiro, Fernandes observou que em alguns momentos tais como festas e eventos, a música tem sido valorizada e, em outros, descartada por atrapalhar as aulas consideradas “mais importantes”. Comenta ele que

Os professores estão desestimulados pela falta de equipamentos, de sala de aula própria (com revestimento acústico) e por baixos salários. Eles se queixam também da quantidade de alunos por sala (30-40 alunos) e da quebra de um trabalho anual, pela entrada de alunos novos a cada ano. Já na década de 80 os professores falavam dessas limitações – a falta de espaço, recursos – e da valorização, que se juntavam a uma falta de concepção definida de objetivos e fundamentos teóricos (FERNANDES, 2000, p. 84).

O pesquisador explica que existe em várias escolas uma grande aceitação pela aula de música, mas onde existe rejeição, ela pode ser explicada pela “falta de uso de uma linguagem integrada no conjunto de vivências de um povo, alimentadas pela sua cultura” (FERNANDES, 2000, p. 84).

Dada a sua importância para o desenvolvimento dos indivíduos e a obrigatoriedade de seu ensino, a partir da lei 11769, é importante refletir de forma ampla sobre a presença da música no processo de escolarização na atualidade, observando-se a sua natureza e o seu significado, não somente devido às suas diversas aplicações, mas também porque pode atuar como uma “forma simbólica”, o que é

particularmente importante numa época em que o individualismo se torna cada vez mais exacerbado.

É sabido que podemos ouvir música de diferentes maneiras e extraíndo diferentes “significados”, resultado de “encontros” com a música (SWANWICK, 2003). Segundo Lucy Green (1988), a música compreende significados inerentes e delineados, e a forma como respondemos a eles caracterizam nossas experiências musicais. Os significados inerentes proporcionam a experimentação de materiais musicais e o estudo da música por suas características próprias; já os significados delineados compreendem relações socioculturais e o estudo de elementos extrínsecos à música. De acordo com essa pesquisadora, uma experiência musical seria considerada celebrada quando houvesse um entendimento dos significados inerentes da música e uma identificação positiva com seus significados delineados. Por outro lado, uma experiência musical seria alienada quando não houvesse a compreensão de seus significados inerentes e nem uma identificação positiva com seus significados delineados. Já as experiências musicais ambíguas poderiam refletir duas situações.

Sabe-se também que as atividades musicais realizadas na escola não visam a formação de músicos, e sim, através da vivência e compreensão da linguagem musical, propiciar a abertura de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser. No entanto, a despeito de todos os benefícios que poderão advir com a inserção mais incisiva da música na sala de aula, Lima adverte que

Enquanto a linguagem musical não for pensada como uma das formas de conhecimento que integra a formação da personalidade humana, o ensino musical será visto pelos organismos de avaliação institucional como ensinamento acessório, não incorporado à totalidade curricular, quando comparado às áreas bem mais estruturadas, o que inviabiliza uma atuação funcional eficiente (LIMA, 2003, p. 84).

O quadro abaixo resume essa situação:

Quadro 7: Ensino de Música a partir da década de 1980



Fonte: Elaborado pela autora

7 O ensino de música após a lei 11769

Grande parte da música que se ouve no mundo contemporâneo está ligada à mídia. Isso se dá porque, além de envolver artefatos midiáticos para sua execução e circulação, seja em CD, em arquivos de mp3 e áudio, no rádio, etc., a música se vale da mídia também para sua produção.

Dentre as mídias, destaca-se a presença da televisão no cotidiano das crianças e sua influência nos processos de socialização são hoje intensamente discutidas. É sabido que algumas crianças passam mais tempo diante do televisor do que na escola, e esse fenômeno tem sido explicado em parte pela falta de áreas verdes nas cidades e pelos espaços cada vez mais reduzidos, especialmente nos prédios de apartamentos. Por outro lado, observa-se também uma substancial valorização da televisão em comunidades carentes, mesmo onde existem áreas verdes e maior liberdade de movimentação (RAMOS, 2002).

Os trabalhos recentes sobre televisão e educação COGO e MENDES (2001), FISCHER (1993, 2006) PILLAR (2001), entre outros, partem do pressuposto de que a televisão está presente nos hábitos cotidianos de crianças e jovens, exercendo um papel formador - em termos de atitudes, vocabulário, repertório musical, entre outros -, sobre o qual a escola deve refletir, já que é quase impossível ficar indiferente às manifestações culturais divulgadas pela televisão, rádio, cinema, etc.

Fischer defende a ideia de que a televisão,

[...] ou seja, todo esse complexo aparato cultural e econômico – de produção, veiculação e consumo de imagens e sons, informação, publicidade e divertimento, com uma linguagem própria – é parte integrante e fundamental de processos de produção e circulação de significados e sentidos, os quais por sua vez estão relacionados a modos de ser, a modos de pensar, a modos de conhecer o mundo, de se relacionar com a vida (FISCHER, 2006, p. 15).

Para a pesquisadora, a presença da TV na vida cotidiana tem importantes repercussões nas práticas escolares na medida em que crianças, jovens e adultos de todas as camadas sociais aprendem modos de ser e de estar no mundo também nesse espaço da cultura. Além disso, ela nos indaga sobre o quanto nós, professores, sabemos a respeito das alterações dos modos de aprender das gerações mais jovens.

Afinal, o que é para eles estar informado ou buscar informação? De que modo seu gosto estético está sendo formado? O que seus olhos buscam ver na TV, o que olham e o que dizem do que olham? Que sonoridades lhes são familiares, aprendidas nos espaços da mídia? (FISCHER, 2006, p. 24).

Observa-se atualmente um interesse crescente pelas questões culturais nos âmbitos acadêmicos, políticos ou até mesmo na esfera da vida cotidiana. A cultura perpassa tudo o que acontece em nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos. Se considerarmos a educação como um processo contínuo que acompanha, assiste e marca o desenvolvimento do indivíduo, e que envolve a preservação e a transmissão da herança cultural, rapidamente se deduz a importância que o sistema educativo em geral e a escola, em particular, assumem na socialização e perpetuação da cultura.

Marinho e Queiroz comentam que “um ensino significativo de música deve entender esse fenômeno não só como expressão artística, mas, principalmente, como manifestação representativa de sistemas culturais determinantes do que o homem percebe, pensa, gosta, ouve, sente e faz” (MARINHO e QUEIROZ, 2005, p. 52).

A diversidade musical que compõe as distintas culturas do Brasil constitui um aspecto relevante a ser considerado para a efetivação de propostas pedagógicas significativas e contextualizadas com a educação e com a realidade sociocultural do Brasil no século XXI. Inserida na prática do cotidiano escolar, essa diversidade musical/cultural pode e deve ser instrumento para melhor conviver e dialogar com as diferenças e similaridades culturais do alunado.

O professor enquanto mediador entre os bens culturais e o aluno precisa também ter amplo acesso às várias formas de expressão da cultura para poder trabalhar com elas em sala de aula. Se tais atividades integrarem a vida docente, essa mediação necessária entre as manifestações culturais e o aluno será mais facilmente realizada.

8 Considerações finais

Numa abordagem política e sociológica da escola não se pode ignorar a sua dimensão cultural, quer numa perspectiva global, no quadro da relação que ela estabelece com a sociedade em geral, quer numa

dimensão mais específica, em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite. Quanto à música, Ulhôa comenta que:

Independente da propriedade ou não de se analisar a música brasileira popular a partir de seus elementos harmônicos ou melódicos, nota-se tanto no senso comum como na imprensa especializada, que o valor estético atribuído à música popular muitas vezes não se baseia somente em critérios musicais; o significado de cada gênero de música popular no Brasil depende, em grande parte, das origens sociais do gênero e de seu público constituinte. De fato, o que é música brasileira popular e o que é uma identidade nacional brasileira é uma construção, fruto da relação com [o] ‘outro’ (ULHÔA, 1997, p. 95).

Observa-se atualmente uma tendência ao descompromisso, ao “não tenho nada com isso” que vem esvaziando as instituições sociais. História, política, ideologia, trabalho - instituições antes postas em xeque apenas pela vanguarda artística - já não orientam o comportamento individual, e seu enfraquecimento é contínuo nos países avançados. A esta mudança os sociólogos estão chamando de serção do social. Segundo Santos, essa atitude não é orientada nem surge conscientemente, como também não visa a tomada do poder, mas pode abalar uma sociedade ao afrouxar os laços sociais.

Que rumo seguirá o ensino de música na escola básica brasileira? Tudo depende da postura assumida pelos professores, gestores e legisladores. Em um tempo em que a inclusão escolar e social é palavra-chave, a escola tem papel fundamental na divulgação e valorização de práticas culturais plurais. E a música pode e deve estar presente de modo significativo nesse processo como fator decisivo para a formação das crianças e jovens brasileiros.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 3, n.7, Dec. 1989. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141989000300010&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 jul. 2012.
- BOLDUC, J. & FLEURET, C. Placing Music into the centre of literacy instruction. **What works? Research into practice**. May, 2009. Disponível em http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/research/Placing_Music_en.pdf. Acesso em: 23 jun. 2011.
- BONA, M. **Nas entrelinhas da pauta**: repertório e práticas musicais de professoras dos anos iniciais. 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.
- BRASIL. Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971. Lei que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/l5692_71.htm. Acesso em: 28 jun. 2012.
- _____. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394. Brasília. MEC, 1996.
- _____. Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a lei 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://www2.camara.gov.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-publicacaooriginal-102349-pl.html>. Acesso em: 23 jun. 2011.
- BUENO, Natália de Lima. **O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica**. 1999. 239 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba. 1999. Disponível em <http://www.ppgte.cefetpr.br/dissertacoes/1999/natalia.pdf>. Acesso em 20 abr.2011.
- CAMINHA, Pero Vaz de. **A Carta de Pero Vaz de Caminha**. Disponível em http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf. Acesso em 06: abr. 2012.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.
- COGO, Denise Maria; MENDES, Pedro Gilberto. **Televisão, escola e juventude**. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- COLLEY, B. A comparison of syllabic methods for improving rhythm literacy. **Journal of Research in Music Education** 35, 4: 221-235, 1987. Disponível em http://www.duanecottrell.com/DuaneCottrell/Choral_Methods_files/Rhythmic%20Syllable%20Comparison.pdf. Acesso em: 04 jul.2011.
- ELLIOTT, D. J. **Music Matters**: a new philosophy of music education. Oxford University Press: Oxford, 1995.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo; Fundação do Desenvolvimento Educacional, 1994.

FERNANDES, José Nunes. Aceitação ou rejeição: educação musical na escola pública. **Linhas críticas**, Brasília, v.6, n. 10, jan a jun/00, pp. 81-93. Disponível em <http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/6693>. Acesso em: 12 jul. 2012.

FERREIRA JR., Amarilio & BITTAR, Marisa. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, vol. 27, n. 97, set./dez. 2006, p. 1159-1179. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 12 jul.2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **O mito na sala de jantar**: discurso infanto-juvenil sobre televisão. 2. ed. Porto Alegre: Movimento, 1993.

_____. **Televisão e Educação**: fruir e pensar a TV. 3 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2006.

FONTEERRADA, Marisa Tench de Oliveira. **De tramas e fios**. Um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A educação brasileira no contexto histórico**. 2.ed. Campinas, SP: Alínea editora, 2004.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 35 ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

FRÓES, Marcelo. **Jovem Guarda**: em ritmo de aventura. São Paulo: Ed. 34, 2000.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista**: a pedagogia crítica social dos conteúdos e a educação física brasileira. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

GREEN, L. **Music on deaf ears**: musical meaning, ideology and education. Manchester: Manchester University Press, 1988.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. **Os sons da República** - o ensino da música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República 1889-1930. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004. Caxambu, MG. Anais... Caxambu, MG: Ed. Anped, p. 1-13. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt02/t0214.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2012.

KRAUSCHE, Valter. **Música popular brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

LEONI, Aldo Luiz. Historiografia musical e hibridação racial. **Revista Brasileira de Música**, Rio de Janeiro, v. 23/2, p. 95-119, 2010.

LIMA, Sonia Regina Albano de. A resolução CNE/CEB 04/99 e os cursos técnicos de música na cidade de São Paulo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 8, p. 81-85, mar. 2003.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2008.

MARINHO, V. M.; QUEIROZ, L. R. S. (orgs). **Contexturas**: o ensino das artes em diferentes espaços. João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2005.

MARTINOFF, Eliane Hilario da Silva. A música evangélica na atualidade: algumas reflexões sobre a relação entre religião, mídia e sociedade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 23, p. 67-74, mar. 2010.

MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga. Canto Orfeônico: os ideais cantados do Estado Novo. **Travessias**: pesquisa em educação, cultura, linguagem e arte, Cascavel, PR, vol. 2, nº 1, p.1-16, 2008. Disponível em <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2844/2246>. Acesso em: 16 jun. 2011.

PESSANHA, Eurize Caldas; DANIEL, Maria Emília Borges; MENEGAZZO, Maria Adélia. Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 27, set/out/nov/dez 2004, p 57-69. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n27/n27a04.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2012.

PILLAR, Analice Dutra. **Criança e televisão**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PRADO, A. M. V. & FIGUEIREDO, E. Análise da influência da música no processo de desenvolvimento da escrita. In: Congresso da ANPPOM, 15, 2005, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPPOM, 2005. p. 109-115.

RAMOS, Silvia Nunes. **Música da televisão no cotidiano de crianças**: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos. 2002. 187 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 25.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. **A Música que soa na escola**: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental. 2009. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2009.

SANTOS, Jair Ferreira dos. O que é pós-moderno. São Paulo: Brasiliense, 1986.

SCHELBAUER, Anaete Regina. Método de ensino intuitivo. In LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (organizadores). **Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_de_ensino_intuitivo2.htm. Acesso em: 12 abr. 2012.

SKIDMORE, Thomas E. Brasil: de Castelo a Tancredo, 1964-1985. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SOUZA, Fernando Prestes de & LIMA, Priscila de. Músicos negros no Brasil Colonial: Trajetórias individuais e ascensão social (segunda metade do século XVIII e início do XIX). **Revista Vernáculo**, Curitiba, UFPR, n. 19 e 20, p. 30-66, 2007. Disponível em <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/vernaculo/article/view/20544/13729>. Acesso em: 23 abr.2012.

SOUZA, Jusamara. Funções e objetivos da aula de música vistos e revistos através da literatura dos anos trinta. **Revista da ABEM**, n.º 1, maio de 1992, p. 12-21.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio & GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução: Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TINHORÃO, José Ramos. A Deculturação da Música Indígena Brasileira. **Revista Brasileira de Cultura**, Rio de Janeiro, n.º 13, jul/set. 1972, p. 9-25. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002995.pdf>. Acesso em: 13 abr.2012.

_____. **Música Popular de Índios, Negros e mestiços**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1975.

ULHÔA, Martha Tupinambá. Nova história, velhos sons: notas para ouvir e pensar a Música popular brasileira. **Debates**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, 1997, p. 80-101. Disponível em http://www.unirio.br/mpb/ulhoatextos/NovaHistoria-VelhosSons_Debates_2Jul.pdf. Acesso em: 25 jun. 2012.

VIEIRA, Edna & LEÃO, Eliane. **Música**: sua influência na leitura e no processo de alfabetização. In Reunion Anual de La Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de La Música, 4, Tucumán, Argentina, 2004. Disponível em http://www.sacom.org.ar/2004_reunion4/actas/Costa%20Vieira.pdf. Acesso em: 21 dez. 2010.

WITTMANN, Luisa Tombini. **Flautas e Maracás**: música nas aldeias jesuíticas da América Portuguesa (séculos XVI e XVII). 2011. 786 f. Tese (Doutorado em História) - Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP, Campinas, SP. 2011.

ZAN, José Roberto. Música popular brasileira, indústria cultural e identidade. **EccoS revista científica**, junho, año/vol. 3, número 001, p. 105-122. Centro Universitário Nove de Julho: São Paulo, 2001.

