

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Adriano Felício da Costa

**ENSINO DA MÚSICA EM PAUTA:
contextos e dilemas na educação básica**

**Sorocaba-SP
2010**

Adriano Felício da Costa

**ENSINO DA MÚSICA EM PAUTA:
contextos e dilemas na educação básica**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vicente de Paula Almeida Júnior

**Sorocaba/SP
2010**

Adriano Felício da Costa

**ENSINO DA MÚSICA EM PAUTA:
contextos e dilemas na educação básica**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovado em:

BANCA EXAMINADORA:

Ass.: _____
Pres.: Prof. Dr. Vicente de Paula Almeida Jr.
Universidade de Sorocaba

Ass.: _____
1º Exam.: Prof. Dr. Joaquim Cesar M. Gama
Universidade de Sorocaba

Ass.: _____
2º Exam.: Profª Drª. Eliete Jussara Nogueira
Universidade de Sorocaba

Dedico este trabalho a minha esposa, Stefania Bolson Veide, a meus pais, Aníbal Felício da Costa e Angela Corrêa Felício, e meus irmãos, Rafael Felício da Costa e Angélica Felício da Costa.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus que está comigo em todos os momentos de minha vida.

A todos os professores do Mestrado em Educação da Uniso, pois me proporcionaram um largo aprendizado.

Ao Professor Dr. Vicente de Paula Almeida Jr. que representou um papel fundamental no meu percurso, por sua competência intelectual e ética, pela demonstração de generosidade, compreensão e amizade.

Ao professor Dr. Fernando Casadei Salles e Dr. Jorge Luis Cammarano Gonzalez, pelos momentos iniciais deste trabalho, e pelo empenho e dedicação que me trouxeram novos conhecimentos e a possibilidade para a realização desse trabalho.

Aos professores que participaram das bancas de qualificação, Dr^a Eliete Jussara Nogueira, Dr^a Maria Lúcia de Amorim Soares e da defesa Dr. Joaquim Cesar Moreira Gama, pelas contribuições.

Às professora Dr^a. Cláudia Ribeiro Bellochio e Dr^a Luciane Wilke Freitas Garbosa, que foram fundamentais nos meus estudos sobre a educação musical, sem as quais eu não teria argumentos para escrever esta dissertação.

Aos Professores Violonistas: Professor Ms. Marcos Kröning Corrêa e professor esp. José Marcos Rodrigues, pelo ensinamento musical e pela amizade.

A minha esposa e a toda minha família, a quem devo eterna gratidão pelas minhas conquistas até aqui.

Aos amigos que sempre me incentivaram na caminhada, em especial Carlos Eduardo Mendes do Carmo, Ricardo José dos Santos e Ivan Machado, também a todos integrantes da Orquestra de Violões de Votorantim e à Secretaria da Cultura de Votorantim.

“É preciso, em nome do resgate da alegria escolar, tomarmos consciência das verdadeiras carências pedagógicas no domínio do ensino musical e projetar um plano estratégico, transparente e inovador, que tenha objetivos claros e bem definidos que possam ser efetivados no cotidiano da vida escolar.”

Alícia Maria Almeida Loureiro

RESUMO

A presente pesquisa tem por objetivo refletir sobre o ensino da música na educação básica, tendo em vista a nova realidade educacional criada a partir da homologação da Lei 11.769/08, de 18-08-2008, que trata da introdução de forma obrigatória da linguagem artística-música no ensino básico. Para melhor compreender esta relação entre ensino da música e a educação básica, foi realizado um histórico sobre a trajetória desta área do saber nas escolas públicas brasileiras, mediante uma análise bibliográfica à luz de diversos autores, tais como Amato, Fonterrada, Fuks, Goldemberg, Jardim e Lisboa que pesquisam sobre a história do ensino da música nas escolas públicas brasileiras. O panorama histórico contribui para a compreensão das tendências e concepções do ensino da música ao longo da história, tendo em vista as transformações políticas e sociais ocorridas em diversas épocas. Também foi descrito a atual situação do ensino da música nas escolas públicas brasileiras, dialogando com Andraus, Bellochio, Del Bem, Figueiredo, Fonterrada, Penna. Tais autores vêm desenvolvendo questões atuais sobre as diversas tendências e concepções a respeito do ensino da música inserido na educação básica. Foi necessário analisar os documentos legais, tais como LDB, mais especificamente a Lei 11.769, que trata da obrigatoriedade da linguagem artística-música no ensino básico, e também do PCN/Arte, na seção sobre a linguagem artística-música. O ensino da música ficou praticamente ausente por mais de 30 anos das escolas públicas e recentemente está sendo inserido como conteúdo obrigatório na disciplina Arte. Desta forma, este trabalho busca compreender como vem se configurando esta área do saber, primeiro através da sua história e posteriormente por meio dos documentos legais, além de uma revisão bibliográfica de autores que pesquisam sobre a atual situação da música inserida no ensino básico.

Palavras - chave: Ensino da Música; História do ensino da musica; Educação Básica

ABSTRACT

The present research has the objective to reflect about teaching of music during the basic school phase, showing the new position on education created from the approved law under number 11.769/08, of 18-08-2008, that deals about music introduction as an obligation of artistic-musical in the basic school phase. For better understanding, this relation between teaching of music and basic school phase, there will be done a historical study about teaching of music trajectory in the Brazilian public schools. This chapter will be conducted by a bibliographic analysis based on several songwriters and authors, such as Amato , Fonterrada, Fuks, Goldemberg, e Jardim, Lisboa, that are researching about teaching of music history in the Brazilian public schools. The historic Outlook contributes for a better understanding of music education trends and conceptions through the history, with politic and social changes occurring on different times. On the following, there is a description about a current teaching of music condition on the public Brazilian schools, through the authors as Andraus, Bellochio, Del Ben, Figueiredo, Fonterrada, Penna. Such authors have been developing current situation on several trends and conceptions, talking about teaching of music introduced during the basic school phase. It will also be necessary an analysis about legal documentation, such as LDB, being more specifically on law number 11.769, that manages language artistic-music obligation in the basic school, also handles PCN/Art in the section about language artistic-music. The teaching of music had been absent for more than 30 years in the public schools. Lately it has been introduced as mandatory content in Art study. This way the study searches how to understand the way this knowledge area is being configured, first of all through its history and later on through legal documentations means, beyond a bibliography revision of authors that research about the current position on the teaching of music in the basic school phase.

Key words: teaching of music; History of teaching of music; Basic School Phase

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
2	PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO DA MÚSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS E A RELAÇÃO COM A POLÍTICA PÚBLICA BRASILEIRA	13
2.1	A COMPREENSÃO HISTÓRICA PARA A LEITURA DO PRESENTE	14
2.2	PESQUISAS SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO DA MÚSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS	15
2.3	O ENSINO DA MÚSICA NA ESCOLA NORMAL.....	19
2.3.1	O ensino da música na escola normal na década de 1920	25
2.4	O CANTO ORFEÔNICO NO PERÍODO DA DITADURA VARGAS (1930-1945)	28
2.5	A DISCIPLINA EDUCAÇÃO MUSICAL NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR.....	36
2.6	A MÚSICA COMO ATIVIDADE NA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E COMO LINGUAGEM ARTÍSTICA NA DISCIPLINA ARTE	41
2.6.1	A atividade-música na educação artística	41
2.6.2	A linguagem artística-música na disciplina Arte.....	44
3	A ATUAL SITUAÇÃO DO ENSINO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	47
3.1	OS MOVIMENTOS DE ARTICULAÇÃO DA LEI 11.769	48
3.2	A LEI 11.769 E SUAS IMPLICAÇÕES	49
3.3	OS PCNS/ARTE E CONSIDERAÇÕES SOBRE A OBRIGATORIEDADE DA LINGUAGEM ARTÍSTICA-MÚSICA	54
3.4	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM ARTÍSTICA-MÚSICA NO ÂMBITO ESCOLAR	64
3.5	O DILEMA SOBRE AS DIVERSAS POSSIBILIDADES DO ENSINO DA LINGUAGEM ARTÍSTICA-MÚSICA NO ÂMBITO ESCOLAR.....	69
3.5.1	A possibilidade do professor de Arte ministrara linguagem artística-música.....	71
3.5.1	A possibilidade do professor das séries iniciais do ensino fundamental ministrar a linguagem artística-música.....	74
3.5.2	O professor licenciado em música e a música como disciplina.....	78
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	82
	REFERÊNCIAS	88

1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como objetivo central refletir sobre o ensino da música na Educação Básica. Primeiro, através de seu contexto histórico, e posteriormente através da reflexão sobre a sua inserção como conteúdo obrigatório no ensino básico, através da homologação da Lei 11.769 de 2008.

A escolha do tema deu-se pela minha experiência acadêmica na UFSM-RS, pois mesmo cursando Bacharelado em Música, freqüentemente assistia às aulas do curso de Licenciatura em Música. Nesse momento, comecei a estudar a História dessa área do saber no âmbito escolar, tendo em vista os principais educadores musicais brasileiros e suas influências.

Nessa fase de estudo, também participei (cantando e tocando violão) do Coral do Laboratório de Educação Musical (LEM), coordenado pela Prof^a Dr^a Cláudia Ribeiro Bellochio, além de ter sido assistente do Grupo Instrumental do Centro de Educação, coordenado pela Prof^a Dr^a Luciane Wilke Freitas Garbosa. As atividades desenvolvidas abordavam o ensino de atividades musicais para os alunos do curso de Pedagogia da UFSM-RS.

Tal experiência despertou-me para a importância do ensino da música no processo escolar, ao contrário do senso comum que, por um lado, indica que a música é para poucos dotados de talento e, por outro, que esta área não passa de um entretenimento sem fins pedagógicos.

Outro fator fundamental para a escolha da temática foi a inserção de forma obrigatória da linguagem artística-música no ensino básico, através da Lei 11.769 do ano de 2008, pois trata-se de uma área do saber que ficou praticamente ausente das salas escolares do ensino básico, por mais de 30 anos. Atualmente, há diversos dilemas sobre a sua inserção na Educação Básica, que vão desde o profissional que trabalhará com esta área no âmbito escolar, até as diversas concepções sobre a sua função educativa.

Historicamente, o ensino da música sempre fora desenvolvido como disciplina na Educação Básica, porém, na década de 70 do século XX, esta área foi relegada a atividade artística inseridas na Educação Artística juntamente com outras modalidades da arte, através da Lei n.5692/71 (BRASIL, 1971). Em 1996, a Educação Artística foi substituída pela disciplina Arte, através da Lei nº 9394/96

(BRASIL, 1996), e o ensino da música permaneceu como linguagem artística nesta nova disciplina.

Dessa forma, o ensino da música na escola perdeu o status de disciplina para se tornar uma linguagem artística com a nomenclatura “Música”, que, segundo Nogueira (1997), raramente era contemplada no ensino básico, o que a tornou praticamente abandonada na maioria das escolas do ensino regular do 1º e 2º graus.

No ano de 2008, a linguagem artística-música passa a se tornar uma área obrigatória na Educação Básica, a partir de quando, segundo o artigo 3º da lei 11.769, os sistemas de ensino passaram a ter apenas três anos letivos para se adaptar a essa nova exigência, ou seja, até agosto de 2011.

A linguagem artística-música é uma atividade inserida na disciplina Arte, e, como relata o 6º artigo da lei 11.769, esta área não deve ser contemplada de forma exclusiva na disciplina Arte, mas também devem ser contempladas as diversas linguagens artísticas que estão no PCN/Arte (BRASIL, 1997a, 1998), tais como: Arte-Visual, Dança e Teatro.

Para a realização da reflexão, dada à complexidade e abrangência do assunto, foram desenvolvidas duas partes da temática sobre o ensino da música na Educação Básica. A primeira é de ordem histórica, baseada em autores como Amato (2006), Fonterrada (2008), Fuks (1991), Goldemberg (2002), Jardim (2003, 2008) e Lisboa (2005), que apresentam um histórico do que foi o ensino da música em escolas públicas brasileiras nos diversos períodos e considerada a sua função dentro do âmbito escolar, o seu professor, os cursos de formação.

A investigação do passado desta área do saber contribui para a reflexão e entendimento sobre a sua atual situação, pois há diversas concepções contraditórias a respeito da função do ensino da música em instituições públicas.

Já, anteriormente, de maneira mais precisa, nas décadas de 1930 e 1940, a disciplina sobre o ensino da música com a nomenclatura Canto Orfeônico apresentou diversos pontos críticos. Segundo Goldemberg (2002), os principais problemas eram relacionados às conotações de caráter político que caracterizavam a disciplina, além da falta de metodologia suficientemente estruturada. Mas, o autor destaca a falta de capacitação docente no campo nacional, que praticamente foi um dos principais fatores responsáveis pela não viabilização dessa disciplina naquela oportunidade, conforme comenta:

Um outro aspecto que foi determinante no desenvolvimento do canto orfeônico foi a necessidade de se promover uma capacitação docente adequada e em grande escala. Nesse sentido, o Ministério da Educação e Saúde estabeleceu em 1945 que as escolas no Distrito Federal e nas capitais dos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo não poderiam contratar professores de canto orfeônico que não possuíssem especialização na disciplina, seja pelo Conservatório Nacional ou estabelecimento equivalente. Dessa forma, o Governo Federal propunha-se a garantir um padrão de qualidade mínimo sobre o ensino do canto orfeônico. Entretanto, essa medida logo se mostrou inadequada. Para suprir a crescente demanda de professores criaram-se cursos emergenciais e de férias de formação qualitativa duvidosa, aos quais se somaram os de estabelecimentos "equiparados ao Conservatório Nacional" que nunca chegaram aos níveis desejados. Em se tratando de um país com as dimensões territoriais do Brasil, o problema era imenso e não foi resolvido a contento. (GOLDEMBERG, 2002, p.6)

A observação de Goldemberg nos lembra uma prática na área da educação, muito reiterada até os dias atuais: a da busca de soluções emergenciais, sem qualquer compromisso pedagógico mais importante com o desenvolvimento da educação.

Diante da impossibilidade do cumprimento da meta pelas vias regulares do crescimento do sistema de ensino, o que garantiria um padrão de qualidade desejável para a formação do professor do ensino básico, o que se viu foi o Governo Federal buscar saída, igualmente àquela apontada por Goldemberg, nos cursos emergenciais e de férias, sem nenhuma preocupação com a qualidade do ensino, ou com o nível das escolas credenciadas a ministrarem esses cursos de formação de qualidade duvidosa. Esse fator demonstra uma tendência quase eminente da cultura brasileira, de se preocupar muito mais com as aparências dos fatos que com as suas essências; muito mais com as estatísticas que com o conteúdo das ações.

Portanto, é no cerne desses problemas criados pela tensão dada, por um lado, pela implantação obrigatória da linguagem artística-música no sistema nacional de ensino básico, e por outro, pela aparente improvisação como esta ação vem sendo conduzida pelos órgãos públicos responsáveis pela sua fixação no sistema nacional de ensino, que a pesquisa se posiciona.

Na segunda parte do trabalho, que corresponde ao terceiro capítulo, será analisada a situação do ensino da música na Educação Básica, por intermédio de diversos autores que apresentam desdobramentos sobre esta área do saber, tais como: Andraus (2007), Bellochio (2000a, 2000b, 2006), Del Bem (2008), Figueiredo (2003), Fonterrada (2008) e Penna (2001).

Atualmente, há diversas imprecisões e dilemas sobre a função da linguagem artística-música no âmbito escolar, podendo destacar a falta de definições a respeito do profissional que irá ministrar esta área do saber. Segundo autores como Bellochio (2000a, 2000b, 2006), Figueiredo (2003) e Penna (2001), o ensino da música dá-se pelos mais diversos profissionais, tais como o professor de Arte, professor das séries iniciais do ensino fundamental e, em alguns casos, pelo professor licenciado em música. Esses autores ressaltam que são escassos os cursos superiores de Arte e Pedagogia, que contemplam disciplinas relacionadas ao ensino da linguagem artística-música no seu currículo, assim como também há poucos cursos superiores com licenciatura em Música.

Das diversas problemáticas pode-se destacar, também, a falta de estrutura física nas escolas, além da falta de materiais adequados para o ensino desta linguagem artística, pois o que se observa é que a legislação o impõe através da obrigatoriedade, porém não dá condições para que haja um ensino musical de qualidade.

Neste mesmo capítulo, será analisada a Lei 11.769/08 e o PCN/Arte, principalmente na seção sobre música, com a finalidade de se compreender a forma como os documentos legais articulam-se à implantação da obrigatoriedade da linguagem artística-música. Fonterrada (2008) comenta que a ênfase dos PCNs sobre Arte está na formação de conceitos e não na prática musical, provavelmente devido ao resultado da pouca tradição do ensino da música no ambiente escolar brasileiro, ou mesmo, por esta área do saber ter ficado ausente por tanto tempo do contexto escolar, sendo resumida, nesse espaço, a uma atividade lúdica.

2 PANORAMA HISTÓRICO DO ENSINO DA MÚSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS E A RELAÇÃO COM A POLÍTICA PÚBLICA BRASILEIRA

No desenvolvimento deste capítulo, busco compreender o ensino da música na Educação Básica através de seu contexto histórico. Desta forma, serão expostos aspectos desde a sua inserção nas primeiras escolas normais do século XIX, até o presente momento, tendo em vista conhecer o processo de construção e consolidação dessa área do saber.

Através do estudo histórico, observa-se que a área musical, no âmbito escolar, sempre foi considerada de menor expressão em comparação a outras disciplinas, mas mesmo sem os devidos cuidados, e à margem das demais disciplinas, a música sempre esteve presente nas instituições de ensino, seja em sala de aula ou nos recreios.

Neste capítulo, serão analisadas as diversas tendências e concepções da área do ensino da música na escola, que muitas vezes foi utilizada para firmar o pensamento político dominante do país. As atividades musicais eram desenvolvidas para enaltecer a ideologia vigente da época, ou mesmo para conduzir os alunos às atividades escolares, pois o ato de cantar era uma forma de suavizar as regras rígidas das instituições escolares.

Também buscarei compreender como a área sobre a música perdeu o status de disciplina, e se tornou uma linguagem artística, vindo a sofrer diversas conseqüências e trabalhada de várias formas, por diversos profissionais, o que resultou em dilemas sobre a sua função pedagógico-escolar. Desta forma, esta área do saber chegou a ser praticamente excluída do ensino básico, trabalhada como atividade esporádica, e, muitas vezes, resumida a ensaios de determinadas canções voltadas para datas comemorativas.

No primeiro item deste capítulo, esclareço a importância do estudo histórico do ensino da música na Educação Básica, pois para conhecer a sua atual situação é fundamental aprofundarmo-nos sobre o significado desta área ao longo da história.

2.1 A COMPREENSÃO HISTÓRICA PARA A LEITURA DO PRESENTE

A música esteve presente nos currículos das escolas públicas brasileiras em diversos momentos de sua história, segundo Fuks (1991) o ensino da música se fez presente desde a primeira escola normal brasileira, criada em 1835. Trata-se de uma área que sofreu alterações ao longo do tempo, havendo, até mesmo, diversas nomenclaturas nas mais diversas épocas, tais como Canto Orfeônico, Educação Musical.

Mesmo inserida no currículo escolar como disciplina, a música, sempre foi considerada de menor importância em comparação às outras disciplinas, pois era vista como um mero entretenimento para momentos de deleite do aluno, o que a tornou, até mesmo, um descanso para as disciplinas consideradas “sérias”. Outra função exercida pelo ensino da música no ambiente escolar foi a organização de corais de alunos para cantar músicas relacionadas com as datas cívicas, que visava apresentações para a comunidade escolar. Esse fato pode ser constatado no período da Ditadura Vargas no qual havia grandes apresentações nas instituições de ensino.

Desta forma, é fundamental ressaltar que a pesquisa histórica traz subsídios para o entendimento não só do passado desta área do saber, mas, também, sobre a atual situação do ensino da música no âmbito escolar. Saviani (2000) comenta sobre a importância da história como uma linha progressiva, que se projeta para frente, ligando o passado com o futuro através do presente. O autor salienta que é fundamental compreender o significado e a direção das transformações e ressalta: “O homem, além de ser um ser histórico, busca agora apropriar-se de sua historicidade. Além de fazer história, aspira a se tornar consciente dessa sua identidade.” (SAVIANI, LOMBARDI, SANFELICE, 2000, p.8).

Não podemos ser meros espectadores das mudanças ocorridas na sociedade, é fundamental que tenhamos consciência e senso crítico sobre as transformações que vêm ocorrendo no presente. Garbosa (2002, p.144), em sua pesquisa sobre história do ensino da música, comenta:

Conhecer a história que nos cerca é adquirir instrumentos para poder influir na atualidade de forma pertinente, aproveitando-se idéias que se mostraram eficazes, examinando-se caminhos percorridos por líderes, conhecendo-se métodos de professores e pedagogos em educação musical, de forma a

estabelecer-se os fundamentos para a ação presente e para o planejamento do futuro. (GARBOSA, 2002, p.144)

No que se trata da área do ensino da música na Educação Básica brasileira, podemos ver sua função nas escolas e a trajetória de seu professor, através do contexto histórico e das diversas legislações, além dos sistemas político-educacionais das diversas épocas.

No próximo tópico serão abordadas questões sobre a produção de pesquisas brasileiras a respeito do ensino da música voltado para o âmbito escolar, através dos principais autores e associações presentes em congressos sobre essa área do saber.

2.2 PESQUISAS SOBRE A HISTÓRIA DO ENSINO DA MÚSICA NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

A pesquisa sobre a história do ensino da música na Educação Básica brasileira vem, aos poucos, atraindo a atenção de professores e pesquisadores, mas, segundo Fuks (1991), até a década de 1990, havia uma grande ausência de livros, teses e pesquisas que abordassem o tema do ensino da música na Escola Normal brasileira. Garbosa (2002) comenta que uma abordagem mais interdisciplinar tem perpassado as investigações realizadas sobre o ensino da música, envolvendo as áreas da Psicologia, Sociologia e Antropologia.

Jardim (2008) desenvolveu um levantamento bibliográfico sobre a produção acadêmica nos programas de pós-graduação, no qual a Música, de forma ampla, aparece como tema principal, sendo, num segundo momento, selecionado os aspectos educacionais e históricos de ordem artístico-musical. A autora comenta que foram localizados estudos nos mais diversos programas de pós-graduação das Comunicações, História, Letras, Filosofia, Ciência, Psicologia, Matemática, Engenharia, Física, Medicina, Enfermagem, Arquitetura e Educação Física.

Já Garbosa (2002), em sua investigação “Pesquisa Histórica em Educação Musical: 20 anos de pesquisa em Música”, faz uma análise da situação das pesquisas históricas através do levantamento e da classificação das teses e dissertações produzidas entre 1981 e 2000, nas áreas de Música, Educação, e

Comunicação e Semiótica. A partir de sua pesquisa, a autora apresenta os seguintes dados:

[...]constata-se que 547 teses e dissertações relacionadas à área de música foram produzidas em 20 anos de pesquisa no Brasil. Tais trabalhos foram efetuados não somente em Cursos de Música, mas de Educação e de Comunicação e Semiótica. Deste total, 169 constituem-se em trabalhos relacionado à subárea Educação Musical, dos quais 60 estudos ou 35% foram efetuados em cursos que não de música. Dos 169 trabalhos em educação musical, 27 caracterizam-se como investigações históricas, perfazendo um total de 16% da produção na subárea. (p.152)

Através desse levantamento, Garbosa conclui que são poucos os trabalhos relacionados à História da Educação Musical no Brasil, além de serem marcados por lacunas e irregularidades, “[...] não tendo encerrado ainda a maior parte dos fatos, acontecimentos e experiências que marcaram a história da educação musical no país.” (p.153). A autora ainda complementa comentando sobre a carência de estudos históricos que contemplem o professor da área de música, sendo, esta investigação, de caráter imprescindível e urgente.

Dentro do campo de pesquisa sobre os primeiros movimentos da inserção da música em escolas públicas, merece destaque Fuks (1991), que é uma das pioneiras sobre o estudo da história do ensino da música nas instituições escolares do Brasil. O seu livro intitulado “O Discurso do Silêncio” enfoca a trajetória do ensino da música na Escola Normal do Rio de Janeiro e abrange o período histórico de 1835 a 1990, o que faz a divisão em três recortes temporais:

Primeiro período - de 1835 a 1930: A autora comenta que a música está inserida desde a primeira Escola Normal, e que esta é uma instituição que zela por sua tradição, assim, nela a música e o seu professor sempre se fizeram presentes.

Segundo período - de 1931 a 1960: Período do Canto Orfeônico que foi oficializado no Distrito Federal, através do Decreto 19.890 em 18 de Abril, 1931.

Terceiro período - de 1961 a 1990: No ano de 1961, entra em vigor a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4024/61), na qual o Conselho Federal de Educação instituiu a disciplina Educação Musical em substituição ao Canto Orfeônico, por meio do Parecer nº 383/62, homologado pela Portaria Ministerial nº 288/62 (apud FUKS, 1991).

A autora, além de expor as relações entre propostas pedagógicas ao longo do tempo, também busca a compreensão da função do professor de música da Escola Normal e estabelece uma relação com o contexto político e social. Fuks (1991) comenta que o percurso do professor de música, ao longo da história, caracterizou-se pela constante presença do canto e ausência de preparos específicos. Esclarece, também, como essa situação, aparentemente contraditória, atravessou os tempos.

Já Fonterrada (2008), que além de pesquisar sobre a história do ensino da música nas escolas brasileiras, deixa claro que esta disciplina é uma parte necessária e não periférica da cultura humana. Logo, merece um lugar proeminente nas escolas públicas brasileiras. A autora expõe os cursos musicais de formação de professores e as diversas dificuldades que, como consequência, impediram a efetivação destes cursos.

Jardim (2003), na sua dissertação “O Sons da República: O ensino da música nas escolas públicas de São Paulo na primeira república-1889-1930”, procura trazer à luz indícios das prescrições e práticas do ensino da música na primeira República, através da pesquisa sobre métodos, repertório criado para a escola e materiais didáticos oficiais. A autora também observa a formação do professor normalista e de música, descrevendo as diversas etapas dessa formação, além dos decretos de lei que as regulamentava.

Em sua tese “Da Arte à Educação: A música nas escolas públicas-1838-1971” (2008), a autora traça o percurso histórico do ensino da música na Educação Básica, demarcando seus processos de adaptação e transformação em disciplina escolar. Ela parte de sua instituição como disciplina no ano de 1838, no colégio Dom Pedro II, até sua exclusão federal em 1971. No segundo e terceiro capítulos, Jardim investiga sob o ponto de vista histórico, os processos e exigências da formação do professor que ministra aula de música, e apresenta a diferenciação entre Professor de música e Músico professor.

Segundo a autora, o Professor de música é o profissional voltado ao ensino escolar, ou seja, a sua formação é centrada no ensino da música com vistas à educação. Atualmente, este é o profissional licenciado em Música, enquanto o Músico professor é aquele que possui formação mais voltada para execução instrumental, *performance*, ou seja, o profissional que “[...] não recebe apenas uma instrução para capacitar-se no domínio de seu instrumento, mas também desenvolve, durante o processo de sua formação, competências técnicas e

treinamentos que são condições especiais para a sua realização.” (2008, p.31). Atualmente, estes são os profissionais formados em um determinado instrumento ou canto no nível técnico em Conservatórios, ou no nível Superior em Bacharelado em Música.

Jardim (2003, p.11), por meio de um levantamento bibliográfico de dissertações e teses de 1981 a 2002, catalogado pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós - Graduação em Música (Anppom), constata que os estudos sobre a história do ensino da música na Educação Básica são mais centrados no período Getulista, (a partir de 1930). Isto se deve à grande visibilidade e evidência que esta área do saber assumiu nesse período, além do caráter estratégico na política educacional. Nessa época, a área do ensino da música possuía a nomenclatura Canto Orfeônico, e foi desenvolvida no ensino básico praticamente em todo território nacional.

São diversos autores que pesquisaram sobre esse período, como Lisboa (2005) e Amato (2006), porém destacarei o trabalho de Goldemberg (2002) “Educação Musical: A Experiência do Canto Orfeônico no Brasil”, que, de forma sintetizada, expõe o progresso inicial do Canto Orfeônico, da década de 1930, até as implicações que ocasionaram o declínio dessa disciplina.

Segundo Garbosa (2002, p.152) a produção sobre a área de música e, como consequência, da subárea educação musical, apontou crescimento desde o início da década de 1990. O primeiro curso de mestrado em Música foi implantado em 1980, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), e, em 1987, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); já o primeiro Doutorado foi implantado no ano de 1995, na UFRGS. Aos poucos, houve consolidação por meio da expansão dos cursos de pós-graduação em Música, que têm como subárea de pesquisa: Musicologia, Etnomusicologia, Educação Musical e *Performance*.

Atualmente, há diversos artigos publicados na revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e também na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), que trazem diversos trabalhos relacionados a todas as áreas do campo da música.

Os tópicos seguintes apresentarão um panorama sobre o desenvolvimento da história do ensino da música nas escolas brasileiras. Para a realização deste processo histórico, realizar-se-á um recorte temporal com os seguintes tópicos: O Ensino da Música na Escola Normal; O Canto Orfeônico no Período da Ditadura

Vargas (1930 -1945); A Disciplina Educação Musical no Período da Ditadura Militar; A Música como Atividade na Educação Artística e como Linguagem Artística na disciplina Arte.

2.3 O ENSINO DA MÚSICA NA ESCOLA NORMAL

Oficialmente, a primeira referência sobre o ensino da música nas escolas brasileiras encontra-se, datando de 1838, no regulamento do Colégio Dom Pedro II, que incluía música vocal nas oito séries do curso (apud JARDIM, 2008). Outra referência está no Decreto Federal nº 331A, de 17 de novembro de 1854, que, segundo Fonterrada (2008, p.210), tinha como objetivo orientar as atividades docentes e oferecer aos alunos das escolas primárias (que abordavam o ensino de 1º e de 2º graus) e Normais (magistério) “noções básicas de música” e “exercícios de canto”.

Na então província de São Paulo, estabeleceu-se o Canto Coral como uma atividade obrigatória em escolas públicas, a partir da Reforma Rangel Pestana (Lei nº 81, de 6 de abril de 1887).

Porém, Fuks (1991, p.46) levanta a possibilidade de que esta área do conhecimento já se fazia presente desde a primeira Escola Normal do Brasil, que é datada de 1835. A autora comenta que a música é de grande importância para uma instituição tradicional, como é o caso da Escola Normal, seja como obrigatoriedade das aulas de música ou mesmo através de comemorações escolares, pois, para os professores, o canto é uma forma lúdica que auxilia na condução dos alunos para as diversas atividades escolares.

A respeito da Escola Normal, Castanho (2006, p.5798) comenta que esta Instituição seguia o modelo francês, inspirando-se em Joseph Lakanal, autor do projeto de 1793, ano em que também se aprovou a Constituição Republicana, na França revolucionária, da Escola Normal de Paris. A denominação desta Instituição estava ligada ao latim *norma*, que significa regra, porque deveria servir como modelo, regra ou norma para as demais que se viesse a fundar.

Inicialmente, no Brasil, a Escola Normal não era caracterizada como um ensino voltado para a população, pois, a princípio, o ensino escolar era uma

atividade para poucos, voltada para a elite. Segundo Kuhlmann (1994, apud ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO - ATUAL: E.E CAETANO DE CAMPOS. SÃO PAULO – S P, 2009) a clientela atendida era praticamente a cúpula do Partido Republicano (PRP). O autor chega a citar os principais nomes que estiveram nas primeiras turmas:

Lá estudaram dois filhos de Bernardino de Campos, dois de Júlio de Mesquita, um de Francisco de Assis Peixoto Gomide, além de vários representantes da elite paulistana, tais como Ignácio Pereira da Rocha, Barão de Bocaina, Emílio Ribas, José Cardoso de Almeida. (p.18)

Em relação ao número de matriculados, na primeira Escola Normal de São Paulo (1846), este variava entre 11 e 21 alunos por ano. No Anuário de Educação de 1907/1908, consta que em oito anos a escola formou apenas 18 alunos. De 1875 até 1878, foram matriculados 124 alunos na seção masculina, dos quais 27 receberam a carta de habilitação. Na feminina, do total de 90 alunas matriculadas, 17 receberam a carta de habilitação (MONARCHA, 1999 apud ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO - ATUAL: E.E CAETANO DE CAMPOS SÃO PAULO – S P, 2009). A educação escolar não era voltada para a população, mas se tratava de formar professores que teriam a missão de auxiliar na ordenação moral dos cidadãos, através da consciência patriótica.

A classe dominante do Brasil pós-independência, apesar de defender o discurso da “educação popular”, na prática não a tinha como um objetivo real, já que suas proclamações dobravam-se “[...] às exigências ideológicas nascidas do momento crítico e decisivo por que passava”. (XAVIER, 1980 *apud* CASTANHO, 2006, p.5797). No regime republicano, apesar de haver um breve “entusiasmo pela educação”, praticamente não houve mudanças significativas em relação às iniciativas tomadas no final do Império.

Sobre o ensino da música inserido na Escola Normal, Fuks (1991, p.47) comenta que, inicialmente, qualquer um que tivesse um determinado conhecimento musical poderia ser considerado professor desta área e, assim, ministrar atividades musicais nas escolas. Dessa forma, observa-se que não havia uma preocupação com as questões técnico-musicais e didáticas.

Para a escola, o importante era a utilização do canto como uma forma de integração e comunicação, de forma que a música tornou-se uma grande aliada da

Escola Normal, fato que contribuiu como um meio agradável de conduzir os alunos às atividades diárias.

Com o advento da República, Fuks (1991) comenta que se percebe na Escola Normal, muito mais uma continuidade do que uma ruptura com as iniciativas tomadas no fim do Império, em conforme aos projetos políticos das oligarquias locais. Só depois de um ano da Proclamação da República, com o Decreto Federal nº 981, de 28 de Novembro de 1890, é que será exigida a formação especializada do professor de música nas instituições escolares.

Mas, apesar de a profissão de educador musical começar a se estabelecer, e de forma aparente apresentar desenvolvimento e fortalecimento, na prática os problemas se mantiveram, como comenta Fuks (p.48):

O percurso da música e do seu professor na escola normal caracterizou-se, portanto, pela presença constante do canto e pela ausência de cuidados específicos deste, apesar da permanência, na escola do professor especialista. Esta situação, aparentemente contraditória, atravessou os tempos [...]

A respeito da formação musical do normalista, Jardim (2008, p.96) esclarece que no início, em 1890, estava previsto para ocorrerem estudos sobre música no 2º ano do Curso Normal, portanto em um ano, e posteriormente, em 1896, passaram para dois anos através do Decreto 397, de 09 de outubro de 1896. Porém, esta área tinha certas fragilidades, pois de maneira progressiva, houve aumento na carga horária que chegou, em 1911, a quatro horas semanais em todas as séries do Curso Normal. Essas aulas eram ministradas por um professor de música contratado pelo Governo, mediante proposta do diretor escolar.

Um dos motivos para que o ensino da música não tivesse coesão com a pedagogia da escola pública, estava relacionado ao perfil do professor que ministrava esta área do saber para os normalistas. Na sua maioria, eram profissionais advindos dos conservatórios e passavam a trabalhar nas escolas normais, como esclarece Jardim (2008, p.96):

Por professor de música entendia-se, então, um músico formado nas instituições especializadas de música. De acordo com a legislação paulista do período, as atribuições das aulas de música nos cursos normais seguiram a indicação de maestros formados pelos conservatórios europeus,

pelo Instituto Nacional de Música (ou Imperial Conservatório de Música do Rio de Janeiro) ou pelo Conservatório Dramático Musical de São Paulo, para a ocupação desses cargos. (JARDIM, 2008, p.96)

Assim, a característica do ensino da música na Escola Normal era praticamente a mesma das aulas teóricas de um conservatório tradicional, ou seja, tratava-se de uma metodologia que não fora desenvolvida para ser aplicada no ensino básico, resultando em disciplinas anacrônicas e sem planejamento didático escolar, em que se contemplava um ensino técnico-musical específico de conservatório, diferenciando apenas no repertório.

O planejamento era o seguinte: aula de Música que se tratava da parte do estudo da escrita musical e leitura, ou seja, o estudo da partitura através da teoria musical; Solfejo, que é a leitura e execução da partitura de forma gradativa mediante a entoação da leitura musical, que assumiu a condição de aula prática; Canto Coral, considerado, também, como a parte prática. Este consistia na aula da preparação e execução de músicas escritas para coral. O Canto Coral, praticamente, continha todas as habilidades anteriormente desenvolvidas.

A respeito dos Conservatórios é fundamental ressaltar que são instituições com formação especializada na *performance* do instrumentista, cantor, regente e compositor que prima por questões técnico-instrumental, técnico-musical, estético, artístico e profissional; logo, o objetivo destas instituições não era voltado ao preparo do professor de música para a escola pública, logo, havia pouca ou nenhuma ênfase nas questões didático-pedagógicas.

Ficava a cargo do normalista formado, ministrar, além das disciplinas habituais, as aulas de Canto Coral para o 1º Grau (de 7 a 10 anos de idade) das escolas Modelo e ensinar alunos da 3ª e 4ª série a ler partitura. Porém, Fuks (1991, p.48) comenta que, apesar dos esforços, o professor normalista não tinha uma preparação adequada para ministrar aulas sobre música na escola primária, provavelmente, pelo fato de essas disciplinas possuírem fortes traços do ensino tradicional europeu advindo dos conservatórios.

Em relação ao repertório criado para a Escola Normal, nos primeiros anos da república, era composto de trechos de músicas eruditas, com adaptações de letras com temática escolar, além de traduções e adaptações das coletâneas estrangeiras, marchas, hinos (destaque em datas cívicas) e algumas músicas sem letras para acompanhamento de exercícios.

Havia, também, as “musiquinhas” de comando, ou seja, música para a entrada e saída da sala de aula, para os alunos habituarem-se à escovação dos dentes, e para outras atividades escolares. Essa ação, no ensino infantil, conduzia as crianças, e era sempre cantadas e gesticuladas conforme o ritmo da música, adequada aos objetivos educacionais. O termo “musiquinhas”, segundo Fuks (1991), é a maneira como a escola chama o repertório composto de uma série de cânticos, geralmente utilizados pelos professores normalistas no ensinamento da pré-escola, e pelas primeiras séries do curso primário, para introduzir as diversas atividades de um dia letivo.

Era, praticamente, uma forma de abrandar o peso institucional, que possuía normas rígidas de controle do tempo, e que, num primeiro olhar, apresentava dificuldades para caracterizá-la como uma instituição que zela pela sua tradição, e modelar a criança ao ideal cívico da escola. “A seleção dos elementos musicais disponíveis que serviam aos objetivos educacionais era determinada pelos intelectuais republicanos, que, obviamente, faziam impor seus gostos e preconceitos”. (JARDIM, 2003, p.89).

O conceito de música apropriada, segundo a ideologia Republicana, estava prescrito no “Programa do Método Analítico” publicado em 1919, que dentre os inúmeros itens podemos destacar:

Canções populares: nacionais, portuguesas, espanholas, italianas, francesas, alemãs, russas e inglesas.
Educação rítmica do ouvido: marchas, valsas, polcas, mazurcas, schottisch.
Gêneros de música: fantasias, sinfonias, músicas descritivas, fúnebres e sacras. (JARDIM, 2003, p.89).

Segundo Fuks (1991) o programa da Escola Normal era praticamente uma cópia dos programas de países como Alemanha, França e Suíça, até mesmo o repertório musical era importado. Havia, na época, certo repúdio pelas manifestações culturais brasileiras.

Isto, logicamente, refletir-se-ia na formação de uma estética dominante da qual também participariam as professorandas, deslocadas e desejosas de compreender esta música tão respeitada pela instituição, a fim de ascenderem socialmente. (FUKS, 1991, p.98).

Este pensamento de valorização da cultura européia estava praticamente em todas as áreas. Tratava-se de importar um modelo que deveria ser seguido sem resistência.

Em relação à organização do repertório produzido para a escola, Jardim (2003) comenta que eram produzidas coletâneas que possuíam diversos problemas metodológicos musicais. A autora, analisa tais materiais didáticos e conclui que não havia os devidos cuidados com a extensão de altura do som, ou seja, as melodias estavam escritas dentro de um ambiente não apropriado para as crianças cantarem, além de que dentro do repertório organizado não havia a possibilidade de um treino gradual.

Como consequência, observa-se que o ensino da música na Escola Normal era considerado de menor importância em termos de formação, pois, segundo Souza (2004, p.132) entre diversas matérias, a Leitura, Escrita, Caligrafia e Aritmética, eram consideradas fundamentais, já a História do Brasil, Geografia e Ciências Físicas e Naturais, recebiam uma atenção secundária e, por último, havia pouco tempo disponível para as demais matérias como: Desenho, Música, Ginástica e Trabalhos Manuais. Porém, mesmo sem cuidados didáticos, falta de material e de preparo conveniente dos professores de música, essa permaneceu, de modo oficial, nas instituições escolares no período republicano, inserida num currículo enciclopédico.

A princípio, esse fato parece um ato contraditório, pois quando se tem uma disciplina com diversos problemas, torna-se mais coerente eliminá-la, contudo, a sua função dentro do contexto político social da época era de suma importância, pois atendia aos interesses da elite republicana. Tratava-se da orientação e sensibilização do civismo, no qual “o espírito cívico-patriótico deveria perpassar todas as disciplinas e estar presente em todas as atividades escolares” (SOUZA, 2004, p.130).

O ensino da música, através das canções cívicas e das “musiquinhas” de comando, era uma forma lúdica de camuflar o rigor institucional, e se tornara um forte aparato cívico-pedagógico, já que cantando o professor não se sentia no comando dos alunos às tarefas escolares, o que suavizava a ordem, uma vez que esses, pela tal suavidade, não se sentiam comandados.

Fuks (1991) relata em sua pesquisa que esta atitude era tão enraizada que, mesmo atualmente, ainda permanece. Na entrevista com algumas professoras a

autora comenta que para exemplificar alguns cantos elas gesticulavam sem parar, como se canto e gesto fossem integrados de tal forma que não pudessem ser separados, além de utilizarem fartamente dos diminutivos, o que é uma infantilidade de vocabulário. Para a autora, este modo de agir das professoras “[...] serve de cortina de fumaça para o objetivo principal desta escola: o de fazer-se obedecer, a fim de preservar a sua tradição.” (p.56).

A atitude da Escola Normal e do seu professor no período republicano é coerente com a política ideológica da época, no qual se preza a formação do cidadão dócil, que não deveria ter senso crítico sobre a situação na qual estava inserido.

Segundo Fuks, (1991) no final do XIX, começa a haver uma preocupação em se afirmar os valores nacionais, através da busca de uma identidade. Por intermédio da imprensa, que emite sugestões, dá-se início a um discurso alternativo, que viria apontar a necessidade de se aproveitar, nas escolas, os cantos populares: “Tais propostas enfatizavam a necessidade de se cantar em língua nacional, afirmando que estes cantos desenvolveriam nos alunos, a educação moral e cívica (Gazeta Musical, 1891)” (apud FUKS, 1991 p.99), principalmente nos centros urbanos, que através do surto da industrialização, atraíam grande contingente para as grandes cidades, como será exposto a seguir.

2.3.1 O ensino da música na Escola Normal na década de 1920

O nacionalismo no Brasil surge nos anos 20 do século XX, e ganha as mais diversas cores e formas políticas, econômicas e culturais. Lima (2008) comenta que em raros momentos este ideário chegou às camadas populares, pois a principal força motriz do nacionalismo brasileiro foi a camada social mais organizada e mais influente na história recente do Brasil, resultando num nacionalismo cívico-patriótico. Porém, a preocupação da elite estava muito além das necessidades de uma identidade nacionalista, pois os imigrantes que aqui se instalaram no final do século XIX, - que a princípio eram signo de operosidade, vigor e disciplina-, acabaram por promover greves e fermentar de anarquia o caráter nacional.

O antídoto para esses males era “regenerar” as populações brasileiras, que cada vez mais migravam para a vida urbana. A solução encontrada foi fazê-lo através da “educação” do povo, tornando-o saudável, disciplinado e produtivo.

O alfabetismo torna-se a “questão nacional por excelência” e, como conseqüência, prioriza a extensão da escola às populações, que até então estavam marginalizadas. Conforme Carvalho (2000, p.227), “[...] na nova lógica o analfabetismo é alçado ao estatuto de marca da inaptidão do país para o progresso.” Porém a grande preocupação era ter o controle da massa populacional que se formava nos grandes centros.

A autora (p.232) esclarece que o processo de industrialização atraía para as grandes cidades, populações advindas de regiões muito pobres do país e que não compartilhavam do mesmo código comportamental que regiam o cotidiano na vida urbana, podendo ocasionar o caos. “Moralizar esses costumes era o núcleo do programa modernizador acionado nas campanhas cívicas da década de 20”. (p.232). Ou seja, era fundamental a instrução das massas que eram consideradas como o verdadeiro freio ao progresso nacional.

É importante salientar que a “cultura de massa” não é uma cultura desenvolvida de forma espontânea, trata-se praticamente da população que vive e age conforme os ditames ideológicos que lhe são impostos, da racionalização de condutas que gera a homogeneização de costumes e consumo. Trata-se da sociedade da total administração ou sociedade administrada, na qual, praticamente todo o ambiente do cotidiano (escola, trabalho e lazer), impõe, de certa forma, a ideologia vigente, resultando na perda da individualidade através da conformidade e aceitação.

Nesse momento, a Escola Normal mostrava-se mais uma vez coerente com o contexto político ideológico, que executava um repertório musical constituído principalmente por cantos patrióticos, fazendo uso constante da música como elemento disciplinador: “[...] mais do que uma forma de expressão artística, representava uma forma de expressão da instituição como um todo.” (FUKS, 1991, p.53).

Desde 1915, ocorrem as primeiras tentativas de organizações de Orfeão escolar. Logo, através da lei nº1.490 de 23 de Dezembro de 1915, instituiu-se o Orfeão das escolas de São Paulo. Este, inicialmente, foi composto por todos os alunos das escolas normais primárias e secundárias do Estado, que desenvolviam

os Orfeões Escolares e Orfeões Infantis. Porém, eram disciplinas modestas em comparação ao Canto Orfeônico da década de 1930, período do Estado Novo.

A respeito do Canto Orfeônico, trata-se de uma modalidade de canto coletivo que surgiu na França, como disciplina alfabetizadora musical de grandes massas populares em contrapartida ao ensino profissionalizante ministrado no conservatório. Constava de um ensinamento musical que era propício para a elite brasileira, e que visava à educação das camadas populares. Então, o Orfeão tinha concordância com a ideologia nacionalista vigente.

Ficou estabelecido que o programa do Orfeão, da década de 1920, fosse organizado por uma comissão permanente de professores de Música e Canto das Escolas Normais Primárias e Secundárias da Capital. Uma vez aprovado pelo Governo, o Canto Orfeônico seria obrigatório para todos os alunos.

O professor de Orfeão deveria ministrar uma hora de canto coral, sendo, porém, proibidas canções com letras em idiomas que não o nacional. Essas músicas eram encontradas em publicações de canções com temas da cultura popular para fins didáticos como “Cantigas da minha Terra” (1924), autoria e adaptação de João Gomes Jr.

No ano de 1925, através do Decreto nº 3.858, de 11 de junho, ficou estabelecido que cada Escola Normal deveria organizar um Orfeão Escolar, que teria por fim sustentar e divulgar a música nacional, despertar e cultivar o sentimento patriótico e o gosto pela estética da mocidade brasileira.

Porém, Fuks (1991) comenta que, na prática, o canto coletivo acabava por ter caráter seletivo, pois os alunos considerados “desafinados” eram rotulados de “alunos ouvintes” (CONDE, 1978 apud FUKS, 1991), sendo, de certa forma, excluídos por não terem talento para o canto, ou seja, a música não era acessível para toda a comunidade escolar restringindo-se a alguns talentos.

Nos anos 20 do século XX, houve o advento do Modernismo, cujo propósito era a recusa da submissão à cultura européia, indicando, segundo seus seguidores, que a cultura brasileira não poderia absorver passivamente a cultura do antigo continente, mas deveria ter um aproveitamento ativo, em que a cultura européia teria que se submeter a um processo de síntese nacional, mais fortemente nacionalista.

No manifesto Antropófago, Oswald de Andrade diz: “Mas não foram cruzados que vieram. Foram fugitivos de uma civilização que estamos comendo, porque somos fortes e vingativos como o Jabuti” (TELES, 1986, apud FUKS, 1991,

p.112). Ou seja, a cultura brasileira deveria manter somente o necessário da cultura européia, buscando sua própria característica sem submissão a outras culturas.

Após os espetáculos da Semana de Arte Moderna (1922), o modernismo musical passou a se preocupar com a educação, através de propostas de mudança, contrariando as instituições tradicionais como é o caso da Escola Normal que, ao contrário do modernismo “absorve o novo e o envelhece” (FUKS, 1991 p.113), além de considerar o pensamento modernista como uma ameaça ao “*status quo*” escolar.

Somente nos anos 30 do século XX é que essas instituições irão absorver e reproduzir, na área musical, os elementos dos pensadores modernistas. Este fato se dará através da organização do Canto Orfeônico pelo modernista Heitor Villa Lobos, que será desenvolvido no âmbito de todas as escolas públicas do país como será exposto no próximo tópico.

2.4 O CANTO ORFEÔNICO NO PERÍODO DA DITADURA VARGAS (1930-1945)

Apesar da obrigatoriedade do ensino da música acontecer já na segunda metade do século XIX, esta área só obteve maior destaque com o Canto Orfeônico da década de 1930, no período da Ditadura de Getúlio Vargas (1930 a 1945).

O regime autoritário utilizou a imprensa e a propaganda para promover e cultivar a imagem de seu líder, o presidente Vargas, percebendo o grande potencial de mobilização das massas através dos meios de comunicação.

Um dos programas de radiodifusão mais conhecidos foi o “Hora do Brasil”, de 1935, que tinha por finalidade divulgar atos do Poder Executivo, que entrava ao ar todos os dias (menos aos sábados, domingos e feriados), das 19h às 20 h.

Em 1939, com a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda, o DIP, houve a censura aos meios de comunicação e divulgação do Estado Novo. O controle do meio de comunicação em massa era uma estratégia política do período getulista.

Chama a atenção para a existência das duas faces da censura existente no período. Uma delas é repressiva, na qual não tolerava nada que fosse contra o regime, nenhuma crítica ao presidente poderia ser publicada, além de investir no

culto à figura do líder, e a outra, disciplinadora, no qual o ensino da música escolar apresentou extrema sintonia, através do Canto Orfeônico.

O ensino da música deste período foi organizado pelo compositor Heitor Villa-Lobos, que assumiu a função de coordenador do Canto Orfeônico no Distrito Federal (Rio de Janeiro), por meio da indicação de Anísio Teixeira.

Anísio Teixeira, nesta época, era Secretário da Educação do Distrito Federal e foi, praticamente, o pioneiro na implantação de escolas públicas em todos os níveis, que refletiam seu objetivo de oferecer educação gratuita para todos.

Retomando sobre o compositor Heitor Villa-Lobos, é fundamental salientar que ele abdicou grande parte de seu tempo de compor, para dedicar-se à causa da Educação Musical e Artística brasileira. A partir desse momento, passou a trabalhar no desenvolvimento e dinamização do ensino da música praticamente até o fim de sua vida.

Primeiramente, a prática orfeônica restringiu-se ao Distrito Federal através do Decreto 19.890, em 18 de abril, 1931, e, posteriormente, após uma progressiva evolução da estrutura dos cursos de formação de professores especializados em Canto Orfeônico, a prática orfeônica expandiu-se para outros estados brasileiros, através da criação da SEMA, na qual Villa-Lobos assumiu o cargo de diretor.

A SEMA foi criado em 1932 e inicialmente, significava Serviço de Música e Canto Orfeônico. Passou, em 1933, a denominar-se Superintendência de Educação Musical e Artística e, em, 1936, Serviço de Educação Musical e Artística do Departamento de Educação Complementar. Era o órgão responsável pelo ensino da música no país, que tinha como finalidade desenvolver o civismo, a disciplina e a educação artística.

Desta forma, o Canto Orfeônico progressivamente passou a se expandir e evoluir, de forma diferente do trabalho de canto orfeônico que aconteceu nas décadas de 1910 e 1920, e ficou mais restrito no Estado de São Paulo.

Lisboa (2005, p.72) comenta que Villa Lobos não menciona em seus textos o trabalho de Canto Orfeônico que o antecede, e muito menos menciona o nome dos mentores desse movimento no Brasil, como ocorreu com Fabiano Lozano ou Carlos Alberto Gomes Cardim. Porém, é provável que Villa-Lobos tenha conhecido o trabalho orfeônico paulista em Piracicaba, através de umas de suas excursões pelo Brasil.

Gilioli (2003) levanta a possibilidade de Villa-Lobos ter se inspirado nessa idéia para elaborar seu projeto, como se pode observar na citação:

Era lembrança de muitos piracicabanos que integraram o referido orfeão [o Orfeão Normalista] o entusiasmo com que se expressava Villa-Lobos, que lá esteve para dar um recital de violoncelo, ao citar o grupo vocal Cidade das Escolas, que nunca ouvira coisa sequer parecida, quanto a qualidade vocal e musical no Brasil (PAJARES apud GILIOI, p.191).

Desta forma, observa-se que o compositor teve contato com o Canto Orfeônico desenvolvido no Estado de São Paulo, mas é fundamental salientar que o Canto Orfeônico teve origem na França, onde Villa Lobos morou durante anos e nesse país poderia ter conhecido esta disciplina escolar.

O fato é que o Canto Orfeônico foi condizente com a proposta do ensino da música para o âmbito escolar da época: a alfabetização musical de grandes grupos escolares e a valorização do Nacionalismo.

Quando o compositor assumiu a Educação Musical e Artística brasileira seus primeiros passos foram:

A criação do curso de pedagogia e canto orfeônico, cursos de especialização e aperfeiçoamento, além de cursos de reciclagem intensivos; a propaganda junto ao público mostrando a importância e utilidade do ensino de música, inclusive com programas radiofônicos; criação do orfeão dos professores do Distrito Federal; a seleção e preparação de material para servir como base de formação de uma consciência musical e como não podiam deixar de ser, o folclore brasileiro foi o esteio principal, resultando deste esteio o Guia Prático; criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), organismo responsável pela supervisão, orientação e implantação do programa do ensino da música, criando concertos populares didáticos, círculo de pais e professores, o teatro escolar, a criação de grupos de dança, discoteca e biblioteca de música nas escolas, para citar apenas algumas iniciativas. (PAZ, 2000, p. 13).

Assim, o Canto Orfeônico, através das diretrizes da SEMA, tornou-se a concretização de um projeto educacional com idéias renovadoras para o ensino da música nas escolas públicas.

Contudo, é fundamental salientar que uma das principais críticas em relação ao Canto Orfeônico dos anos 30 do século XX é “[...] a posição estratégica de difundir os princípios norteadores da constituição da nacionalidade, de forma

controlada e fiscalizada, por meio de padronização de cursos, do currículo, dos livros didáticos, enfim, da centralização de um sistema de ensino federal.” (JARDIM, 2008, p.110).

Jardim (p.111) comenta que os fatores educativos de sentido obrigatório, que foram decretados no Canto Orfeônico relacionavam-se com a possibilidade de “[...] uniformizar e regular a conduta sociais pela construção de uma cultura nacional, forjada gradativamente e, assim, homogeneizar comportamentos, procedimentos, costumes.” O próprio relatório da SEMA, assinado por Villa Lobos, confirma este fato:

A orientação do programa de ensino de música e canto orfeônico implantado pela SEMA, aceita método e processos dos professores, obras didáticas e artísticas, uma vez que estejam todos inteiramente de acordo com o rigor da clássica técnica das teorias: musical e cívica orfeônica. O professor de música e canto orfeônico pode perfeitamente ter o seu sistema pedagógico sem fugir à orientação principal que traçou a SEMA. Este sistema nada mais é do que a uniformidade das realizações orfeônicas, ponto principal exigido pelo canto em conjunto dos hinos e canções patriótica (VILLA-LOBOS 1937 apud JARDIM 2008)

Observa-se que há uma rigorosa padronização e também cuidados especiais com os textos das canções. Desta forma, a SEMA caracteriza-se como um órgão de censura e teve como uma de suas preocupações a fiscalização sobre as ações relacionadas ao ensino da música produzido nas escolas.

Segundo Villa-Lobos, as principais finalidades e determinações do Canto Orfeônico eram desenvolver em ordem de importância: a Disciplina, a Educação Moral e Cívica e sempre em última instância a Educação Artística. Ao compreender o Canto Orfeônico a partir de suas relações com o contexto em que foi implantado, é notório o alto grau de civismo e a música como um meio e não um fim.

Em uma análise histórica houve um ganho político por parte do Estado populista de Vargas, pois o objetivo principal do ensino da música no âmbito escolar era a sua utilização como veículo de uma disciplina cívico-pedagógica.

Uma das primeiras preocupações para que se mantivesse esse padrão foi a organização em relação à formação docente, o qual o professor seria o principal condutor das novas finalidades do ensino, e como consequência, a reorganização de sua formação implicaria em uma nova ordenação curricular.

A SEMA criou o Curso de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico. Esse curso era destinado aos professores das escolas primárias, nas quais as atividades eram subdivididas em cursos de Declamação Rítmica e de Preparação ao ensino do Canto Orfeônico. Havia, também, o Curso Especializado de Música e Canto Orfeônico e de Prática de Canto Orfeônico, destinados à formação de professores especializados.

Porém, devido às grandes dimensões do Brasil, havia necessidade de se criar mais cursos para formar professores capacitados a ministrar tais matérias, além de manter o controle em todas as dimensões. Assim, em 1942, foi criado o Conservatório Brasileiro de Canto Orfeônico (CNCO), que se tornou o estabelecimento padrão e modelo a ser seguido por outras instituições.

O Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal, hoje UERJ, estabelecida no Rio de Janeiro, em 1935, por Anísio Teixeira, já possuía o Curso para Formação de Professores Secundários de Música e Canto Orfeônico, sendo um dos pioneiros na formação superior do professor de Orfeão.

Em 1945, só era permitido atuar na área de ensino da música nas escolas públicas o professor que possuísse o credenciamento fornecido pelo CNCO, ou outra entidade equivalente.

As escolas, periodicamente, recebiam visitas de técnicos de educação musical e artística, que ajudavam na preparação musical dos eventos orfeônicos, ou seja, nesta época, havia um controle do cotidiano escolar estabelecido pela SEMA.

Também foram estabelecidas reuniões semanais de caráter obrigatório, que visavam orientar os professores de música em suas atividades. A SEMA criou o boletim da SEMA, que continham um calendário cívico-escolar e sugestões de música para canto coletivo.

Toda a preparação na formação do professor e cuidados nas escolas visava, principalmente, que se cantasse à exortação do nacionalismo, sendo que a grande massa escolar era alvo dessa metodologia. No ano de 1936, com apoio do presidente da República Getúlio Vargas, foram organizadas concentrações orfeônicas, que chegaram a reunir até 40 mil escolares.

Mas o antigo problema ainda se manteve, ou seja, o número do corpo docente, apesar de todos os esforços, se mostrou insuficiente para atender toda a demanda das escolas públicas brasileiras. Fonterrada (2008, p.213) comenta que

outro desafio era a viabilização de deslocamento dos professores, pois muitas escolas localizavam-se em áreas precárias.

A principal atitude da SEMA foi a busca de capacitação docente em grande escala, através de soluções emergenciais. Foram organizados cursos rápidos que aconteciam em quase todas as capitais brasileiras. Esses cursos ocorriam no período de férias com duração de um a dois meses.

Geralmente, quem os freqüentava eram professores egressos da escola normal, que possuíam algum conhecimento musical. Após esse curso rápido, o professor era considerado apto a ministrar a disciplina Canto Orfeônico.

Tais cursos buscavam garantir um padrão mínimo de qualidade sobre o ensino do Canto Orfeônico, porém se mostraram insuficientes, necessitando de uma continuação de formação para os professores.

Granja (2006) comenta que se tratava de uma capacitação inadequada em virtude de uma metodologia rigorosa, baseada em moldes europeus, dentro de um país com pouca tradição no ensino da música, ou seja, a busca de uma adequação do repertório brasileiro dentro de uma sistematização européia. “O canto orfeônico acabou se transformando num curso anacrônico de teoria musical, centrado nos aspectos técnicos do código musical e na memorização de cantos folclóricos e cívicos.” (p.14).

O Canto Orfeônico teve seu fim por diversos fatores, que, segundo Goldemberg (2002), além da falta de capacitação pedagógica adequada e de uma metodologia de ensino suficientemente estruturada, as conotações de caráter político vão ser determinantes para o seu fracasso, pois era uma disciplina com grandes manifestações e execuções de canções cívicas, resultando numa excelente propaganda para o governo totalitário de Getúlio Vargas.

É freqüente a crítica de que o trabalho pedagógico de Villa-Lobos estava a serviço de uma causa política e não educacional, sendo o seu trabalho até mesmo chamado de “Projeto Político-Pedagógico-Musical”. Kiefer (1981) comenta que as manifestações orfeônicas admitem um paralelo com fenômeno semelhante nos países fascistas da Europa, e que na época havia a necessidade de se saber qual a posição política de Villa-Lobos, e a função social da disciplina, como comenta Fonterrada (2008, p.214):

Critica-se, com freqüência o envolvimento político dessas ações musicais, em que se enaltecia a figura do ditador e a pátria. Getulio Vargas soubera, sem duvida, compreender o poder da música arregimentar massas e uni-las numa só marcação de tempo, e tirava partido disso; Villa-Lobos, por sua vez, via aí a oportunidade de fazer o Brasil todo cantar [...] (FONTERRADA, 2008, p.214).

Até os dias de hoje, há muitas discussões sobre o posicionamento político de Villa Lobos. Adhemar Nóbrega, musicólogo, e um dos melhores conhecedores de Villa-Lobos, comenta que o compositor era “um pouco menos que analfabeto em política” e via uma circunstância favorável da inserção da música nas escolas pública no âmbito nacional, assim o aspecto propagandístico e cívico não mereceriam maior importância. Já Contier, professor de História Contemporânea da Universidade de São Paulo, expõe seu ponto de vista da seguinte maneira:

Villa-Lobos esteve na Alemanha nazista, quando voltou de Praga em 36. E, naquele momento, fez uma relação muito clara entre música, civismo, propaganda e trabalho. Uma atitude nada ingênua e, ao contrário, muito consciente. Villa-Lobos compactuou com o regime getulista de um modo deliberado e o fez porque quis e nunca somente por necessidade. (apud TORRES, 1987, p.74).

Porém, Kiefer (1981) comenta que a idéia de Villa-Lobos em criar coros populares foi anterior a sua segunda ida à Europa. “Com efeito, na folha da Noite (Rio), de 3 de novembro de 1925, Villa-Lobos veicula idéias a respeito (sobre a criação do coros populares) através da pena de um cronista” (p.142), além de que, o compositor já tinha apresentado um plano de educação musical ao Governo de São Paulo, antes de eclodir a mencionada revolução.

Em relação ao folclore brasileiro, Villa-Lobos organizou o “Guia Prático: Estudo Folclórico Musical”- Primeiro Volume, publicado por Irmãos Vitale Editores, em 1951, nenhum outro volume planejado foi publicado. Tal material continha:

[...]partituras musicais, análise, procedência e classificação de cada peça musical que a compõe, possivelmente incorporando o trabalho de coleta e compilação da SEMA e de outros órgãos e pesquisadores do folclore. Inclui ainda,Quadro Sinótico especificando gênero, caráter, forma com características, arranjo e Gráfico Planisférico Etnológico da origem das músicas. (JARDIM, 2008, p.196).

Pela estrutura da obra, nota-se que a preocupação de Villa-Lobos não se limitava à música, mas estendia-se às questões sociais que originavam a música folclórica.

O compositor, em 1905, empreendeu uma série de viagens por vários estados brasileiros, em busca do folclore local, e, posteriormente, seu amigo Mario de Andrade, defensor da função social da música, organizou expedições de coletas folclóricas em diversas regiões do país, que estão relatadas em “O turista Aprendiz” (1927), “Danças Dramáticas” (1934), “Mapas Folclóricos do Estado de São Paulo” (1937) e a “Missão de Pesquisa Folclórica” (1938), que são importantes matérias sobre a identidade do povo brasileiro.

No livro “Elementos de Canto Orfeônico” (1964), de Yolanda de Quadros Arruda, há o seguinte comentário:

Estamos de acôrdo com Gustavo Freitag, o célebre romancista alemão: “mais do que suas superstições e festas, que são o seu lado excepcional, devemos estudar o povo no seu trabalho, que é a sua face constante e normal”. Profundas palavras que, se fôssem meditadas por nossos romancistas teriam êstes povoados o nosso mundo literário de criações e tipos quiméricos, aéreos, nulos... O povo, em verdade, deve de preferência ser observado na sua laboriosa luta pela vida. Êle então canta, e seu cantar é másculo e sadio. Os vaqueiros cantam os seus aboios (Eh! boi...); os praianos e os homens das regiões ribeirinhas conduzem sua canoas *arrazoando* (Sergipe), isto é, entoando versos de improviso; nos *eitos* (trabalho conjunto de plantação, roçagem ou colheita), nos mutirões (auxílio mútuo entre os agricultores) ou nos engenhos, os cantos de trabalho amenizam o cansaço ou coordenam os movimentos de um grupo. (ARRUDA, 1964, p.142)

Observa-se que a música foi valorizada em todo o seu aspecto social, e houve preocupação com todas as questões culturais que envolvem o folclore local, sem a fragmentação de seus elementos. Villa-Lobos, através das organizações das músicas folclóricas brasileiras, buscou a identidade do povo brasileiro, mostrando os valores regionais que há no cotidiano, seja na música de trabalho, nas cirandas, nas músicas religiosas, etc.

Com o fim do Estado Novo, em 1945, e a morte de Villa Lobos, no ano de 1959, a disciplina Canto Orfeônico foi gradativamente perdendo a sua hegemonia. Havia uma forte associação do Canto Orfeônico com a ditadura Vargas, e com o fim do Estado Novo, o ideal era eliminar todas as atividades que remetessem à ditadura Vargas. Mesmo assim, a disciplina foi mantida até os anos 60, do século XX, mas,

sendo vista como tradicional e ultrapassada, que deveria abrir espaço para novos conceitos de arte e, como consequência, estimular o surgimento de novos conceitos sobre o ensino da música, que deveria ser inserida no currículo escolar, como será exposto no próximo tópico.

2.5 A DISCIPLINA EDUCAÇÃO MUSICAL NO PERÍODO DA DITADURA MILITAR

No ano de 1961, entra em vigor a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB 4024/61). O Conselho Federal de Educação instituirá a disciplina Educação Musical em substituição ao Canto Orfeônico (por meio do Parecer nº 383/62 homologado pela Portaria Ministerial nº 288/62). Fuks (1991, p.131) comenta que esta mudança acontece num momento histórico - pós-guerra – que ficou marcado pelo fracasso das instituições. “Ao se analisar o canto orfeônico como um dos discursos do Estado Novo, poder-se-ia associar à derrocada deste último o silêncio do primeiro.”

Já Fonterrada (2008, p.214) expõe que se tratava praticamente de uma mudança de nomenclatura sem grandes mudanças no sentido pedagógico. Segundo a autora, os professores eram praticamente os mesmos e não havia antagonismo entre a nova proposta e a anterior.

De fato, os primeiros professores eram advindos da formação do Canto Orfeônico, mas com o passar do tempo, a nova legislação foi se configurando através dos cursos de formação de professor e também na prática do cotidiano escolar. Logo, haverá uma real clareza das diferenças existentes entre a nova disciplina (Educação Musical) e a antiga (Canto Orfeônico).

Pires (2003) comenta que a Legislação da década de 1960, vai dar margens a uma pluralidade de lugares ocupados pela música na estrutura curricular dos cursos de professores: disciplina optativa, prática educativa e atividades complementares de educação artística, sendo todas de caráter opcional e princípios contrapostos¹.

Em termos de caráter metodológico, o Canto Orfeônico perdeu, gradativamente, hegemonia para outro paradigma: a pedagogia da criatividade.

¹ Normas para o Ensino Médio de 1962; Portaria no 69/62 – CFE; Instruções da Diretoria de Ensino Secundário – Circular no 1/62; Parecer no 331/62 – CFE; Parecer no 383/62 – CFE. (apud PIRES 2003, p.83).

Advinda da arte-educação dos anos 50, do século XX, essa pedagogia torna-se institucional na década de 60, sendo assimilada pelas escolas públicas como “pró-criatividade”, traduzindo-se em práticas polivalentes, baseadas em atividades improvisadas, que no entender de muitos professores, dispensava um conhecimento aprofundado.

Fuks (1991, p.140) comenta que este novo pensamento criativo de improvisação, resultava numa certa liberdade na qual, muitos professores aproveitariam para camuflar a falta de conhecimento específico, “na base de cada um fazer o que quiser”, resultando no afastamento de um trabalho essencialmente musical com um mínimo de conhecimento específico.

Portanto, na década de 60, do século XX, houve dois perfis antagônicos de profissionais que atuavam na área do ensino da música: os professores do Canto Orfeônico, que eram mais “velhos”, advindos de uma metodologia rigorosa controlada pela SEMA e que naquele momento encontravam-se carentes de uma “[...] realimentação sistemática que anteriormente recebiam desta instituição.” (FUKS, 1991, p.140); e os professores da Educação Musical, que eram mais novos e apoiavam a “Pró-Criatividade”, pensamento libertário do pós-guerra, que então ganhava corpo.

Fuks (p.122) ressalta que há diversos pontos de encontros e divergências entre as duas metodologias. A mesma observa que o Canto Orfeônico buscava um trabalho oral para educar as massas, e a disciplina Educação Musical preocupava-se com as diferenças individuais de cada aluno.

A autora salienta, ainda, que ambas metodologias, apesar das aparências conflitantes, convergem para o pensamento dominante: o nacionalismo. Isso se caracteriza através do repertório escolar, que era resumido em hinos patrióticos e canções cívicas.

Outro aspecto que faz consonância entre a Educação Musical e o Canto Orfeônico é a preocupação com a formação do professor de música. Na década de 1960, foi criada pela Comissão Estadual de Música, àquela época subordinada à Secretaria do Estado dos Negócios do Governo, o Curso de Formação de Professores de Música, mas como relata Fonterrada (2008), o curso não obteve o sucesso desejado:

Os alunos submeteram-se a uma prova de seleção para preencher as dez vagas da capital e vinte no interior do estado. Aos alunos do interior do estado eram oferecidas bolsas de estudo, para manter-se na capital. No entanto não se conseguiu a legalização do curso, o que o impediu de prosseguir; só houve uma turma que, após quase quatro anos, de 1960 a 1963, não conseguiram obter nem ao menos um diploma[...] (FONTERRADA, 2008, p.217)

Havia poucos professores com formação para atuar na disciplina Educação Musical, ou seja, permaneceram os problemas que tanto afligiram o passado desta área do saber.

Neste período, estavam-se consolidando diversas Universidades que possuíam Graduação em Música, como é o caso da Escola de Música da UFBA, de 1954, fundada por H. J. Koellreutter, que trouxe para o Brasil, em 1937, novas concepções de criação musical através do processo criativo, que contribuiu para um ensino musical diferente das concepções tradicionais. Também merece destaque a Escola de Artes da UFRGS, de 1962, a Escola de Música da UFRJ, de 1965, e posteriormente, diversas Universidades que começavam a implantar o Curso de Música, oferecendo as modalidades Bacharelado e Licenciatura.

Porém, antes da desmontagem de toda a estrutura institucional relacionada ao Canto Orfeônico, cargos e carreiras, material pedagógico e didático, novas idéias invadiram o interior desta disciplina, e mais uma vez, o Canto Orfeônico ficou a serviço das finalidades cívicas por meio da instituição do Curso de Educação Cívica Através da Música, conforme a portaria nº16 de 1967.

O curso foi implantado pelo governo militar e era fundamentado apenas nos hinos pátrios, cívicos e militares articulando a música às finalidades político-ideológicas do regime militar.

No período da ditadura militar, a ênfase da arte foi eminentemente política através da censura e denúncia e não por meio da consciência cultural. A censura, segundo Fonseca (2003), não se define pelo veto de qualquer produto cultural, mas pela repressão seletiva, nas quais são submetidas às razões do Estado, como comenta a autora:

Por essa razão, o Estado de Segurança Nacional não só detém o poder de censura, como também se interessa pelo desenvolvimento de determinadas atividades culturais, desde que submetidas às razões de Estado. Reconhece, portanto, que a cultura envolve uma relação de poder, que

pode ser 'perigosa' quando nas mãos de dissidentes do regime, mas benéfica quando circunscrita ao poder autoritário. (FONSECA, 2003, p.320)

Desta forma, o Estado militar buscava manter o controle dos meios de comunicação em massa, reconhecendo que estes meios possuem a capacidade de difundir idéias e comunicação diretamente com o público.

Segundo Fonseca (2003), os meios de comunicação possibilitavam criar estados emocionais coletivos, o que era essencial para a consecução dos objetivos de integração nacional. Então, o Estado militar adotou uma política que não era somente repressiva, mas também de integração do país à produção capitalista internacional.

Este processo foi desenvolvido através da implantação de uma infra-estrutura de comunicações, na qual os benefícios foram colhidos pela classe empresarial, que estava interessada na integração dos mercados consumidores, e através do incentivo ao consumo desenfreado. É a partir dessa convergência de interesses que, segundo Ortiz (1991 apud FRANÇA 2009), dá-se a colaboração efetiva do regime militar para a expansão dos grupos privados, caracterizando o incentivo à indústria cultural.

O termo "Indústria Cultural" foi criado por Adorno & Horkheimer, na Dialética do Esclarecimento, em 1947, e trata da produção da cultura como mercadoria, ao que anteriormente concebia-se como "cultura de massas". Uma das principais características da indústria cultural é o fator da homogeneização da população quanto ao gosto artístico e à criatividade. Trata-se da pasteurização dos bens culturais, mantendo os que são administráveis e lucrativos e excluindo os que não forem convenientes para o sistema.

Este processo também é característico na música, pois para Adorno (1996, p.66) o "gosto" musical da população é praticamente condicionado segundo os ditames do capitalismo:

Se perguntarmos a alguém se "gosta" de uma música de sucesso lançada no mercado, não conseguiremos furta-nos a suspeita de que o gostar e o não gostar já não correspondem ao estado real, ainda que a pessoa interrogada se exprima em termos de gostar e não gostar. Em vez do valor da própria coisa, o critério de julgamento é o fato de a canção de sucesso ser conhecida de todos; gostar de um disco de sucesso é quase exatamente o mesmo que reconhecê-lo.

Na indústria cultural, a racionalidade técnica possui o mesmo esquema de organização e de planejamento administrativo da fabricação de automóveis em série, ou os projetos de urbanismo, porém, a acumulação não é de recurso propriamente dito, mas a acumulação de audiência, ou seja, o domínio sobre a massa consumista.

Por intermédio de um modo industrial de produção, obtém-se uma cultura de massa feita de uma série de objetos que trazem de maneira bem manifesta a marca da indústria cultural: serialização–padronização–divisão do trabalho. Essa situação não é o resultado de uma lei de evolução da tecnologia enquanto tal, mas de sua função na economia atual. (COSTA et al.,2003, p.5)

A música industrializada, ou dita comercial tem como principal objetivo o simples e imediato retorno financeiro, sem questionar o valor intrínseco da obra de qualidade ou não. Adorno (1986, p.79) comenta que “[...] todos tendem a obedecer cegamente à moda musical, como, aliás, acontece igualmente em outros setores[...]”, assim, o ouvinte torna-se um consumidor passivo, que será conduzido pelas condições que lhe são impostas.

Fadul (1993, p.55) comenta que a origem do termo Indústria Cultural também está relacionada ao nazismo, claramente explicitado em uma frase de Adorno e Horkheimer "O rádio é a voz do Führer"; pois a rádio e o cinema na Alemanha estavam delineados como veículo de propaganda política do Partido Nacional Nazista, que possuía grande potencial para mobilização das massas.

Observa-se que na ditadura militar brasileira, a indústria cultural teve consonância com as duas definições adornianas, pois ao mesmo tempo em que havia uma censura e a legitimação ideológica do regime militar através dos veículos de comunicação, também havia a firmação do modelo norte americano de indústria cultural, ou seja, a construção do consumidor passivo.

Na década de 1970, vai ser efetivada, pela política pública, a Educação Artística, que era advinda de uma mentalidade adotada desde os anos 60, do século XX. Tratava-se da concepção da inserção das artes numa só modalidade, ou seja, as diversas linguagens artísticas, tais como: Música, Teatro e Desenho, que passariam a ser trabalhadas nas escolas de ensino básico por um único professor, que tivesse uma formação polivalente.

Esta nova concepção de integração das linguagens artísticas trouxe diversas implicações para o ensino da música nas escolas públicas, como será desenvolvido no tópico seguinte.

2.6 A MÚSICA COMO ATIVIDADE NA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E COMO LINGUAGEM ARTÍSTICA NA DISCIPLINA ARTE

Na década de 1970 do século XX, houve uma grande mudança no ensino da música. Neste momento, esta área do saber deixa de ser uma disciplina para se tornar uma atividade artística inserida na Educação Artística com a nomenclatura Música. Assim, todas as modalidades artísticas eram trabalhadas na mesma disciplina, pelo mesmo professor. Logo, a música perde, de maneira gradativa, seu espaço nas escolas públicas, somente trabalhada de forma esporádica.

Desta forma, ocorreu uma diminuição dos cursos de formação do professor desta área do saber, e o ensino da música que, apesar das dificuldades sempre foi mantido, neste momento, passou a ser praticamente excluído do ensino básico. Mesmo com a inserção na disciplina Arte, na década de 1990, não houve grandes avanços para esta área do saber, que se tornou uma linguagem artística optativa até o ano de 2008.

O próximo tópico abordará sobre as implicações ocorridas com a atividade artística - Música, inserida na Educação Artística.

2.6.1 A Atividade-música na Educação Artística

Em 1971, houve a implantação da Educação Artística, através da lei n.5692/71. O professor de Educação Artística possuía formação polivalente, ou seja, deveria dominar as diversas modalidades artísticas, havendo uma diluição dos conteúdos específicos de cada área, que englobava o ensino da música, artes visuais, artes cênicas.

Esta nova atividade foi instaurada como componente curricular obrigatório nas escolas públicas (Art. 7º da Lei 5692/71), no currículo escolar do 1º e 2º graus (ensino fundamental e médio), em substituição das disciplinas: Artes-Industriais, Educação Musical e Desenho. Diante desse fato, a área sobre o ensino da música perdeu o status de disciplina para ser substituído por atividades musicais, inseridas na Educação Artística. Houve uma diminuição de seu conteúdo específico, como comenta Fonterrada: “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” (2008, p. 218).

Essas transformações também abrangeram os currículos dos cursos superiores em música, pois em 1974 foram criados os cursos superiores de Licenciatura em Educação Artística de caráter polivalente (habilitação em Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Desenho), através do Parecer nº 1284/73, o qual viria para substituir as antigas Licenciaturas em Música. “Em algumas universidades brasileiras, o curso de Licenciatura em Música não foi transformado em Educação Artística, mesmo havendo uma exigência legal”. (HENTSCHKE, OLIVEIRA, 2000, p.55).

As faculdades de Educação Artística possuíam, no início, a duração de dois anos para a licenciatura curta, e três anos para a longa. Fonterrada (2008) descreve que essas formações não eram suficientes para obtenção de um conhecimento amplo nas diversas áreas artísticas, e que o resultado era a colocação, no mercado, de professores de arte com grandes lacunas em sua formação.

É importante ressaltar que havia e ainda existem cursos de Educação Artística com habilitação numa área específica, ou seja, nos primeiros semestres, trazem em sua grade curricular disciplinas que envolvem as diversas áreas artísticas e, posteriormente, dá ao aluno a opção de qual a modalidade artística ele pretende cursar. Porém, o objetivo central era e ainda parece ser formar pessoas com capacidade de desenvolver aulas e projetos de caráter polivalente e espontaneísta, que não exijam grande conhecimento técnico, nem necessitem de aprofundamento.

Na prática, dificilmente todas as modalidades artísticas são ministradas igualmente nas Faculdades de Educação Artística, logo, o professor no seu trabalho docente, acaba por privilegiar uma modalidade artística sobre as outras, ou seja, cada professor pode trabalhar na área artística na qual sua formação foi mais concentrada. Como a maioria dos cursos de Licenciatura em Educação Artística

privilegia o ensino das artes visuais, nas escolas, esta área sobressai sobre as demais, pois não há obrigatoriedade de se contemplar as quatro áreas artísticas.

Valiengo (2006, p.65), comenta que o termo - liberdade de expressão - era muito comum na Educação Artística, sendo um procedimento contraditório a ditadura militar, que prevaleceu na década de 1970, porém a autora ressalta que esta liberdade de expressão era confundida com a falta de planejamento e conteúdos de responsabilidade do professor, pois as atividades artísticas eram marcadas pela busca do novo, improvisações e experimentações etc.

Segundo Hentschke e Oliveira (2000), a postura do professor, na sua prática docente era, atender às orientações gerais do programa, flexibilizar horários e concentrar as atividades na expressão das várias modalidades artísticas, evitando “[...] o ensino de técnicas artísticas e musicais[...]” (HENTSCHKE E OLIVEIRA, 2000, p.48). As autoras comentam da pertinência da vivência geral das diversas artes, porém, ressaltam as conseqüências na área musical:

O ensino formal de música em grande parte das escolas continua sendo periférico, agravado, principalmente, pela formação precária em música dos educadores artísticos e pelo tempo disponível para as artes nas escolas, uma hora/aula semanal a ser dividida entre as três artes (p.48)

As atividades sobre o ensino da música foram, gradativamente, resumidas a cantos cívicos e canções em datas comemorativas, que praticamente iriam permanecer até o fim da ditadura militar, no ano de 1985. O que se concretizou foi uma absoluta predominância das artes visuais. Um dos motivos está relacionado aos movimentos e lutas que as artes visuais empreenderam (PENNA, 2001), mas também pelo fato de outras linguagens artísticas necessitarem de espaços diferenciados, como é o caso do teatro e da música que, entre outras coisas, fazem uso de instrumentos que produzem barulhos atrapalhando as outras aulas.

Por causa das condições tornarem-se cada vez mais difíceis, houve certo desinteresse dos professores de música pelo ensino público, além de que as ofertas de trabalho em outras instituições davam melhores condições financeiras para estes profissionais, como comenta Mateiro (2003):

O salário dos professores que trabalham em escolas particulares ou em atividades autônomas como regente de coro infantil ou adulto, professores particular de instrumento em conservatórios ou escolas livres de música, são superiores aos salários da rede pública de ensino. (MATEIRO, 2003, p.27).

A música passou a ser praticamente extinta das escolas públicas, e a Educação Artística se tornou sinônimo de artes visuais. Esta atividade vigorou por 25 anos, e, pela mudança de legislação em 1996, vai ser substituída pela disciplina Ensino da Arte.

2.6.2 A linguagem artística-música na disciplina Arte

Na década de 1990, com a nova legislação (Lei nº 9394/96), houve a mudança de nomenclatura na Educação Artística, que passou a ser conhecida como Ensino da Arte, ou simplesmente Arte (LDB n. 9.394/96, Art. 26, § 2º). A Educação Artística estava muito associada à arte visual, e com a nova nomenclatura, todas as modalidades artísticas foram consideradas como linguagem artística, provavelmente numa tentativa de colocá-las em igual nível de importância.

Em 1997, o MEC elaborou o Referencial Curricular Nacional (RCN) para a educação infantil e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o ensino Fundamental e Médio. Estes documentos, segundo Andraus (2007, p. 37), “[...] contêm orientações sobre a prática pedagógica, abrangendo todos os conteúdos da educação básica e, portanto, orientações para todas as áreas da Arte”. A autora (p.38) ainda comenta que estes documentos são apresentados como “abertos e flexíveis”, além de serem “[...] documentos de caráter não obrigatório para estabelecer parâmetros e referenciais curriculares com o intuito de auxiliar o professor, sugerir e fixar conteúdos mínimos e orientar a prática pedagógica nos campos diversos”.

Apesar da alteração da legislação e da criação dos Parâmetros na década de 90, na prática não houve grandes avanços na área da música nas escolas públicas. Penna (2004, p. 23) comenta que se mantiveram as indefinições e ambigüidade, pois a expressão “Ensino da Arte” pode ter diferentes interpretações, sendo

necessário defini-la com maior precisão, além de que a Lei 9.394/96 – art. 26, parágrafo 2º, garante um espaço para a(s) arte(s) na escola, mas esta é uma garantia que não condiz com a realidade, pois nas escolas públicas não há estrutura para as diversas modalidades artísticas.

Já Andraus (2007, p.47) considera que houve um avanço com a nova legislação, pois:

[...] na lei de 1971 este ensino (ensino de música) perdeu a caracterização e, em conseqüência, o seu espaço. Foi por meio da de 1996 que a música passou a ser caracterizado como uma linguagem, ganhando mais espaço para interpretações, mesmo que ambíguas.

O fato é que a música, na legislação de 1996, foi considerada uma linguagem artística não obrigatória, status que não se alterou em praticamente nada em relação à lei anterior, pois esta área do saber continuou sem ter espaço nas escolas públicas, pelo fato de não ser uma disciplina obrigatória no currículo escolar.

Nota-se uma inconsistência entre deduções teórica da PCN/Arte e a prática no trabalho docente, pois a falta de estrutura adequada, materiais específicos como instrumentos de musicalização, além de uma formação consistente, exclui qualquer possibilidade de um ensino formal no ambiente escolar.

Hentschke e Oliveira (2000) comentam que o mais sensato seria que as diversas modalidades artísticas fossem ministradas por professores diferentes, e que antes de conceder autonomia a cada escola no processo de escolha sobre modalidades artísticas, essas instituições deveriam ser assessoradas por profissionais com formação específica em cada área artística. “Desta maneira, esses discursos poderiam ser trabalhados durante todos os ciclos, proporcionando ao aluno uma vivência mais sólida e significativa das linguagens artísticas contempladas”. (HENTSCHKE e OLIVEIRA 2000, p.54).

Na prática, a disciplina Arte passou a ser uma continuação da Educação Artística, pois a grande ênfase continuou dada às artes visuais: “O que deve ser observado é que, na prática, ainda presenciamos uma confusão histórica com a palavra Artes que, na maioria das vezes, é tida como sinônimo de Artes Visuais.” (p.53). Até mesmo há, ainda hoje, Universidades que mantêm a nomenclatura de

Educação Artística, pois entendem que não há mudanças significativas para que sejam feitas modificações.

É importante ressaltar que o Brasil ficou, praticamente, mais de 30 anos sem o ensino da música como disciplina do currículo escolar, por isso diminuiu, de maneira significativa, o número de profissionais desta área. Esta situação é resultado de procedimentos equivocados que ocorreram ao longo do século XX, especialmente a partir da década de 1970, e fizeram com que a música desaparecesse das escolas públicas. Por toda esta razão, Figueiredo (2003, p.19) comenta que:

A falta de definição na legislação e o hábito de tratar o ensino de música e das artes numa perspectiva antiquada, elitista e pouco significativa, tem caracterizado este período na educação brasileira. É um período de mudanças e adaptações, e por esta razão, um período especialmente oportuno para se introduzir novos procedimentos que contribuam para uma educação musical mais significativa.

E de fato houve, em agosto de 2008, a linguagem artística-música passa a ser conteúdo obrigatório na disciplina Arte, através da lei 11.769, pela qual todas as escolas passam a três anos para se adequarem as exigências estabelecidas pela nova lei.

Atualmente, esta linguagem artística vem sendo trabalhada nas escolas públicas pelo professor de Arte. Bellochio (2000a), em sua pesquisa, também levanta a possibilidade de os professores das séries iniciais do ensino fundamental, ministrarem esta área do saber. Porém, atualmente, há diversos municípios que trabalham em suas escolas a música como disciplina desvinculada da Arte, assim, ministrada por um professor especialista.

Desta forma, observa-se que há imprecisões sobre a inserção desta linguagem artística no ensino básico, pois se trata de uma área que é trabalhada de forma esporádica pelos mais diversos profissionais. Este fato é resultado das indefinições em seu processo histórico, o que atualmente está ocasionando divergências sobre a sua função no âmbito escolar.

No próximo capítulo será analisada a atual concepção e tendência do ensino da música na Educação Básica.

3 A ATUAL SITUAÇÃO DO ENSINO DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A realização deste capítulo foi mediante análise documental sobre o processo da inserção, de forma obrigatória, da linguagem artística-música no ensino básico, tendo em vista que, segundo a Lei 11.769, esta área é uma linguagem artística obrigatória inserida na disciplina Arte, mas que atualmente não vem sendo trabalhada de forma consistente no âmbito escolar. Juntamente, será analisada a atual situação da linguagem artística-música através de autores que pesquisam o ensino da música no cotidiano escolar.

A inserção desta área do saber de forma obrigatória não é a garantia de um ensino de qualidade, pois, como comenta Cunha (2006), hoje, há um discurso em que não se admite crítica à escola a respeito da formação humana, o qual valoriza o formativo sem uma análise de maior reflexão:

Essa idéia vem permeando discursos na pedagogia moderna, em que o formativo está ligado estritamente ao positivo, e que esta formação é equivalente à racionalidade e, mais ainda, à escolarização. Por exemplo, se o indivíduo frequenta a escola, quer dizer que está sendo formado, ou ainda, se em determinada escola, há aulas de música, àqueles alunos está sendo oportunizado um ensino de qualidade e assim, também, com essas aulas, eles se tornam críticos. (p.30).

É necessário questionar como está se desenvolvendo o processo de inserção da linguagem artística-música no ensino básico, principalmente, neste período de implantação da lei 11.769.

Atualmente, é constatado por diversos autores, tais como: Andraus (2007), Bellochio (2000a, 2000b, 2005, 2006), Del Ben (2008), Fonterrada (2008), Penna (2001), que a música passou a ser trabalhada nas escolas de forma esporádica e por profissionais das mais diversas áreas. Tal fato não contribui para que o ensino da música seja desenvolvido de forma consistente, além de causar uma desvalorização sobre a sua importância no processo educativo.

Também persiste o pensamento que resume o ensino da música como finalidade de organizar os alunos para cantar em datas comemorativas, ou mesmo como atividade lúdica, sem fins pedagógicos, negando sua potencialidade no âmbito escolar.

Porém, este capítulo será desenvolvido na busca da compreensão sobre os dilemas que envolvem o ensino da música na Educação Básica na atualidade, através de diversos autores, assim como por meio dos documentos legais.

O próximo tópico será explanado o desenvolvimento do processo de implantação da Lei 11.769, através dos grupos que articularam em defesa da implantação da música nas escolas de ensino básico.

3.1 OS MOVIMENTOS DE ARTICULAÇÃO DA LEI 11.769

Em Agosto de 2008 foi sancionada pelo Congresso Nacional a lei 11.769, a qual aborda a garantia da obrigatoriedade da linguagem artística-música no ensino básico, através do artigo 26, § 6: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.” (NR). Desta forma, há um acréscimo à LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que resulta em alterações na disciplina Arte, na qual o ensino da música, através da linguagem artística-música, deve ser contemplado de forma obrigatória.

Este fato é um grande avanço para os educadores musicais que vêm, há vários anos, em busca da inserção de forma obrigatória desta área do saber nos currículos das escolas públicas.

Houve diversos manifestos para que este ato se concretizasse. Um dos principais grupos de articulação foi o "Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música" (GAP), tendo como gestor central o Núcleo Independente de Músicos (NIM), em parceria com a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), que conduziu o processo técnico e político do início ao fim.

Foi criado um grupo de trabalho com a participação das entidades mais representativas do setor com especialistas representantes da ABEM, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e International Society for Music Education (ISME), além de manifestos abertos às adesões, veiculados nacionalmente via internet. A campanha contou com a adesão individual de cerca de 11.000 signatários de manifesto, além do apoio institucional de 95 entidades nacionais e internacionais ligadas ao setor musical e da educação.

A finalidade era 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. O manifesto entregue em novembro de 2006, na audiência pública convocada pela comissão de educação, tinha as seguintes reivindicações:

- a garantia de um espaço legal para o ensino da música nas escolas de educação básica;
- a implementação gradativa do ensino de música nas escolas de educação básica;
- a elaboração de concursos públicos com mais vagas específicas na área de música, tendo em vista que resultados de trabalhos realizados em diferentes estados do país sugerem que são escassos os professores de música nas escolas de educação básica, bem como práticas sistematizadas de ensino musical; e
- a construção de projetos de formação musical e pedagógico-musical continuada para os professores em serviço na educação básica.

Rio de Janeiro, setembro de 2006

(Fonte: <http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com/index2.htm>).

No dia 4 de dezembro de 2007, depois de pouco mais de um ano de tramitação no Senado Federal, foi realizada a sessão de votação do Projeto de Lei 330/2006: “Altera a Lei nº 9.394, de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade da educação musical na educação básica”. O Projeto de Lei do Senado (PLS) foi aprovado por unanimidade, e em agosto de 2008, a lei entrou em vigor, através da sanção do Presidente da República.

3.2 A LEI 11.769 E SUAS IMPLICAÇÕES

O ensino da música como disciplina está ausente desde a década de 1970, e, conseqüentemente, esta área do saber apresenta diversas dificuldades para que sua implantação seja efetivamente de qualidade, principalmente num período tão curto, que é estipulado pela lei 11.769:

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, 1996)

Desta forma, as escolas de ensino básico têm até Agosto de 2011 para cumprir as exigências estabelecidas pela legislação. Mas é fundamental ressaltar que a legislação simplesmente impõe suas regras sem ao menos dar condições para que seja realizado um ensino de qualidade.

Até 2011, segundo a Assessoria de Comunicação Social do MEC, uma nova política definirá em quais séries da Educação Básica a linguagem artística-música será incluída e com que frequência. "A lei não torna obrigatório o ensino em todos os anos, e é isso que será articulado com os sistemas de ensino estaduais e municipais", explica Helena de Freitas, coordenadora-geral de Programas de Apoio à Formação e Capacitação Docente de Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes/MEC), pois a Assessoria de Comunicação Social do MEC esclarece que o objetivo não é formar músicos, mas oferecer uma formação integral para as crianças e a juventude. O ideal é articular a linguagem artística-música com as outras dimensões da formação artística e estética.

Segundo a mesma Assessoria, a recomendação é que, além das noções básicas de música, dos cantos cívicos nacionais, e dos sons de instrumentos de orquestra, os alunos aprendam cantos, ritmos, danças e sons de instrumentos regionais e folclóricos para, assim, conhecer a diversidade cultural do Brasil.

No atual momento, deveria haver o apoio do Ministério da Educação em relação à formação docente e cursos de capacitação para professores, pois o principal desafio da atualidade está em aumentar significativamente professores qualificados nessa área. Mas o que se observa, é que neste momento de implantação estão ocorrendo os mesmos problemas tão reiterados no passado nas escolas brasileiras: a falta de docentes para exercer a função.

A problemática torna-se mais grave se pensarmos que no passado o ensino da música era caracterizado como uma disciplina, e atualmente é uma linguagem artística inserida na disciplina Arte.

Segundo dados de 2006, do Censo da Educação Superior do MEC, o Brasil tinha 42 cursos de licenciatura em música, que ofereciam 1.641 vagas. Neste mesmo ano, 327 alunos formaram-se em música no Brasil.

Na região de Sorocaba, somente a Universidade de Sorocaba (UNISO) possui o curso de Licenciatura em Música, tendo iniciado a primeira turma no ano de 2010. Há, também, o curso de Educação Musical a distância da UFSCAR, com o Pólo em Itapetininga, situado na região de Sorocaba, mas este curso não abre as inscrições anualmente.

A região administrativa de Sorocaba possui 59 municípios e apenas duas faculdades de música, fator escasso pela dimensão da Região, especialmente se for considerar o prazo para a aplicação da Lei referente ao ensino da música, e o número de escolas de ensino básico na Região

Outra alteração na legislação é a suspensão do artigo 2º da Lei 11.769 que diz: "O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área". A princípio, pode-se imaginar que a razão do veto do artigo 2º ocorreu pela questão de haver poucos professores licenciados em música, considerando as dimensões do Brasil, ou mesmo por causa desta área ser uma linguagem artística obrigatória inserida na Disciplina Arte, ou seja, o profissional desta disciplina não necessita ter a formação específica em educação musical, mas em Arte, com conhecimentos sobre música. Porém o esclarecimento do veto, exposto na mensagem nº 622, revela outra razão:

No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa 'formação específica na área'. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.

Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos.

Essas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar o dispositivo acima mencionado do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional.

(Fonte: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm)

A preocupação do veto alude à possibilidade de trabalharem nas escolas públicas, músicos sem formação acadêmica, o que significa que, qualquer pessoa

que tenha conhecimento musical pode ministrar aula de música em instituições escolares públicas. Atualmente, há muitos profissionais da área de música que não têm uma formação acadêmica, mas trabalham com shows e concertos, ou mesmo ministrando aulas de instrumentos musicais. Segundo o veto da lei, tais profissionais poderiam trabalhar como professores nas escolas públicas.

Esses profissionais são muito diferentes do professor que trabalha em escola pública, pois este, com formação voltada para a educação escolar, deve conhecer o cotidiano da escola e a legislação, além de planejamentos e estruturas curriculares.

Tais iniciativas sobre a inserção de profissionais sem qualificação pedagógica musical nas escolas públicas é semelhante à situação do passado. Fuks (1991, p.47) comenta que uma das questões da péssima qualidade do ensino da música nas primeiras escolas normais do Brasil é pelo fato de que qualquer pessoa que tivesse algum conhecimento musical poder exercer a função de professor nessa área, ou seja, a atual legislação está permitindo a repetição dos erros do passado. Porém, é fundamental ressaltar que continua em vigor o artigo 62 da LDB, que traz o seguinte texto:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996)

Desta forma, observa-se que as razões do veto do artigo 2º da lei 11769, estariam contrariando o artigo 62, uma vez que para o exercício da função de professor na educação básica há necessidade da formação em nível superior, em curso de licenciatura.

A presença efetiva e de qualidade do ensino da música nas escolas públicas depende da clareza da legislação, fato que não ocorre, pois como relata o artigo 26, § 6º: "A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo." (NR), ou seja, a linguagem artística-música não é descrita com status de disciplina. No texto legal, essa área do saber está inserida como conteúdo no ensino da Arte, o que se entende é que esta modalidade artística não deverá substituir as outras, mas compor com as demais artes.

Atualmente, permanecem dúvidas em relação ao profissional que ministrará esta área, pois a maioria dos professores de Arte não possui conhecimento sobre música. Uma possibilidade é a do professor licenciado em música ministrar esta área na disciplina Arte, porém tal profissional deverá trabalhar com outras modalidades artísticas, uma vez que a linguagem artística-música não é um componente exclusivo.

Diante desta perspectiva, observa-se que o ensino da música está inserido nas escolas públicas das mais diversas formas, tais como:

Na disciplina Arte, a linguagem artística-música deve ser ministrada juntamente com outras modalidades artísticas. Esta disciplina é ministrada pelo professor polivalente, ou seja, o professor que trabalha todas as modalidades artísticas, ou mesmo pelo professor que possui uma habilitação específica, mas que deverá desenvolver nas suas aulas conteúdos de outras modalidades artísticas.

No primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental, o ensino da música pode ser trabalhado como uma das linguagens artísticas da disciplina Arte. Nesta fase escolar, o docente responsável é o professor das séries iniciais do ensino fundamental, tendo que ministrar todas as disciplinas dessa fase escolar, inclusive as diversas modalidades artísticas. A formação deste professor é, principalmente, em Pedagogia, com habilitação em educação infantil e/ou séries iniciais.

Também foi constatado que em alguns municípios o ensino da música é inserido nas escolas como disciplina separada da disciplina Arte, sendo ministrado pelo professor especialista na área, ou seja, o professor licenciado em música, ou mesmo pelo profissional de Arte com Habilitação em Música.

Desta forma, observa-se que atualmente é possível encontrar três perfis diferentes de professores que podem desenvolver atividades com música nas escolas públicas, fato que resulta em diversas concepções e dilemas sobre esta área no âmbito escolar.

Tais possibilidades são frutos da má administração da política pública brasileira em relação ao ensino da música voltado para as escolas, pois, no seu processo histórico há imprecisões e falta de clareza, o que resulta na exclusão e total aniquilamento desta área do saber. O ensino da música na prática escolar é trabalhado de forma tímida e inconsistente, e não há uma contínua seqüência nas diversas séries do ensino básico.

No próximo tópico, será feita a exposição de como os PCNs sobre a Arte relatam os conteúdos sobre a linguagem artística-música, além das implicações que ocorrem pela falta de clareza destes documentos a respeito do tema. Nesses documentos estão diversos conteúdos sobre a linguagem artística-música, porém não é considerada a realidade desta área do saber, que praticamente foi excluída do âmbito escolar, e atualmente trabalhada de forma tímida pelos mais diversos profissionais.

3.3 OS PCNs/ARTE E CONSIDERAÇÕES SOBRE A OBRIGATORIEDADE DA LINGUAGEM ARTÍSTICA-MÚSICA

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) tiveram o processo de elaboração em 1995 e começaram a chegar às escolas no final de 1997, primeiro para o 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental, e no final de 1998, foram criados para o 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental. Os PCNs propõem a organização do ensino em ciclos, no qual o Ensino Fundamental passou a se organizar em quatro ciclos, o que corresponde cada um a duas séries. Assim, as quatro séries iniciais correspondem ao 1º e 2º Ciclos, e as quatro últimas séries do ensino fundamental, ao 3º e 4º Ciclos.

Esses documentos são propostas do Ministério da Educação e do Desporto e têm o objetivo de ser um referencial comum para a educação de todos os Estados do Brasil, e abordam sobre o currículo da Educação Básica. O objetivo inicial dos Parâmetros Curriculares Nacionais é servir de instrumento mediador nas discussões pedagógicas e de base para elaboração de projetos educativos, de planejamentos de aulas e para a análise e reflexão quanto à prática educativa, material didático e assuntos pertinentes à escola.

O primeiro conjunto de documentos, destinado ao 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental é constituído por 10 volumes, que possui “Introdução” (Volume 1), com apresentação dos documentos, além de serem explicitados os princípios e fundamentos do PCN. Nos volumes de 2 ao 7, são expostos os Documentos de Área, que apresentam os conteúdos propostos para cada uma das áreas específicas do conhecimento, definidas como áreas curriculares obrigatórias, a saber: Língua

Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte e Educação Física. Por fim, nos Volumes 8 ao 10, há os “Documentos dos Temas Transversais”, os quais se apresentam detalhes dos seguintes temas: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Os temas transversais não se configuram como componentes curriculares a serem tratados convencionalmente, ou seja, não contam com um professor e horário específico, trata-se de temáticas que devem ser abordadas por todas as áreas, e não como área ou disciplina específica.

Os PCNs destinados ao 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental são também, compostos por 10 volumes, no qual é acrescentado, nas áreas de conhecimento, o volume de Língua Estrangeira e inclui, também, o tema Trabalho e Consumo.

Desta forma, estrutura-se todo o detalhamento dos componentes curriculares dos PCNs, que especificam conteúdos e objetivos, orientações didáticas para o tratamento de cada área e orientações para o processo de avaliação. Embora se considere “uma proposição pedagógica, sem caráter obrigatório” pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer no 03/97 - CNE), esses documentos se configuram como orientação oficial para a prática pedagógica nas escolas, trazem a fundamentação do trabalho pedagógico e orientam a práxis educativa que, segundo Penna (2001), geram expectativas relativas, principalmente ao desempenho do professor.

Em relação à Arte, tanto o PCN referente ao 1º e 2º Ciclos como os PCNs para os 3º e 4º Ciclos trazem um volume específico, que propõe quatro modalidades artísticas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Os dois documentos apresentam, primeiramente, uma fundamentação e orientação geral para a área, e, na segunda parte, trazem a proposta para cada linguagem específica.

Porém, como comenta Penna (2001), até nos PCNs sobre a Arte, há certa predominância da arte visual sobre as demais modalidades artísticas:

A primeira parte de cada documento, que expõe uma proposta global para a área de Arte, é bastante marcada pela perspectiva das artes plásticas. Isto na verdade reflete tanto a predominância que esta linguagem artística tem tido no espaço escolar da Educação Artística [...] (p.39)

A autora (2001) esclarece que esta predominância se deve à busca e encaminhamento histórico desta área, para que as artes visuais se tornassem parte da formação de toda a clientela escolar, dando-lhe uma função educacional mais

ampla. Porém, as diversas modalidades artísticas deveriam ser igualmente valorizadas e contempladas, tanto na prática educacional, como também no documento PCN/Arte, que é a orientação oficial para a prática pedagógica da área.

Atualmente, a linguagem artística-música passa a ser a única modalidade obrigatória, fator que evidencia que os documentos legais não valorizam e articulam as diversas modalidades artísticas com igualdade de importância. Todas as linguagens artísticas (Teatro, Dança, Música e Artes Visuais) deveriam ser obrigatórias no ensino básico, assim, os documentos legais, tanto os PCNs como a LDB, deveriam articular com a mesma importância as diversas modalidades artísticas, mas o que se observa é que prevalece uma destas modalidades as sobre as demais.

Este fato pode ocasionar divergências entre as diversas áreas artísticas, além de comprometer diretamente na formação do docente e dos alunos do ensino básico, assim como no trabalho docente.

A respeito da articulação das linguagens artísticas, os PCNs/Arte-1º e 2º Ciclos são imprecisos em relação a quando (em que série) e como devem ser abordados os diversos conteúdos artísticos nas escolas, transferindo para a instituição a responsabilidade de quais as linguagens artísticas serão contempladas, e sua seqüência no andamento curricular:

A critério das escolas e respectivos professores, é preciso variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro (ver em Orientações Didáticas a organização do tempo e do espaço dos trabalhos). (BRASIL, 1997a, p.42)

O documento para os ciclos iniciais admite não haver definições para a presença das diversas formas artísticas no currículo (BRASIL, 1997a, p.42). Porém, preocupa-se com as diversificações das formas artísticas (Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro) ao longo da escolaridade. Este fato comprova uma contradição desse documento, pois um professor que não vivenciou em sua formação as diversas modalidades artísticas, não poderá ministrar todas as modalidades. Atualmente, a grande maioria dos professores de Arte é habilitada em Artes Visuais, mantendo em sua prática docente somente esta modalidade.

Uma solução que os PCN/Arte apresentou para esse impasse são os trabalhos de projetos, ou seja, as áreas artísticas que não haviam sido

contempladas podem ser trabalhadas com os alunos em forma de projeto, desenvolvendo a seguinte explicação:

[...] se Artes Visuais e Teatro forem eleitos respectivamente na primeira e segunda série, as demais formas de arte poderão ser abordadas em alguns projetos interdisciplinares, em visitas a espetáculos, apresentações ou apreciação de reproduções em vídeos, pôsteres, etc. A mesma escola trabalhará com Dança e Música nas terceira e quarta séries, invertendo a opção pelos projetos interdisciplinares. (BRASIL, 1997a, p.71)

Esta é uma maneira de disfarçar a impossibilidade de um ensino sério de todas as modalidades artísticas, pois como não há obrigatoriedade de se trabalhar todas as modalidades, o projeto acaba por ser uma maneira de abordar superficialmente as diversas linguagens artísticas, sem que haja a necessidade de um aprofundamento sobre cada uma delas.

Em se tratando da obrigatoriedade da linguagem artística-música, a sua inserção pode ser resumida a projetos, pois, pela falta de professores dessa área do saber, o conteúdo sobre a música pode ser trabalhado superficialmente por meio de projetos interdisciplinares, tais como: repertório para datas cívicas, festas organizadas pela escola, visitas a espetáculos. Desta forma, essa atividade obrigatória estaria de acordo com a Lei 11.769 e também com o PCN/Arte através de projetos.

Penna (2001, p.46), a esse respeito, comenta que os projetos abrem uma produção que integra as diversas modalidades artísticas e que muitas vezes vêm simplesmente referendar a função de organização de eventos atendendo, prioritariamente, ao calendário de datas comemorativas, perdendo a sua potencialidade educativa, ou seja, o ensino da música é resumido a canções em datas comemorativas.

Os PCNs/Arte (1997) sugerem um planejamento flexível no ensino da Arte, nas diversas séries, ou seja, a respectiva ordem da inserção das modalidades artísticas de acordo com as séries será delegada a cada escola. Porém, trata-se de uma transferência de responsabilidade, pois se cada escola contempla as diversas modalidades ao seu modo, há uma grande implicação nos casos de transferências que poderá acarretar prejuízos para o aluno, pois um aluno que tenha que se transferir pode tornar a repetir os mesmos conteúdos de uma mesma modalidade artística, ou então pode ter dificuldades em acompanhar um trabalho mais

aprofundado em uma linguagem que não tenha sido contemplada em sua antiga escola.

Esta liberdade é resultado da falta de compromisso e valorização com a arte educação, reconhecendo que de fato não há professores para contemplar, no âmbito escolar, todas as modalidades artísticas, pois, caso contrário, haveria uma organização efetiva e de qualidade em relação à obrigatoriedade das diversas modalidades artísticas distribuídas em todo o ensino básico.

Os PCNs/Arte também não definem uma seqüência de conteúdo e mantêm essa responsabilidade a cargo do professor. Sobre esta situação Penna comenta que:

[...] é, na verdade, uma faca de dois gumes: não tendo um programa a cumprir, o professor pode desenvolver um trabalho consistente, inclusive atendendo aos interesses da turma, ou pode também se acomodar, “fazendo qualquer coisa”, em atividades dispersas e desconectadas, sem um direcionamento claro, tornando-se até mesmo mais dependente do calendário de eventos comemorativos, que acaba por assumir. (2001, p.48)

Esta flexibilidade da Proposta para a Arte não se refere somente à seleção das modalidades artísticas, mas também diz respeito aos próprios conteúdos, como esclarece o documento:

A estrutura dos eixos de aprendizagem e sua articulação com os tipos de conteúdos da área, de outras áreas e dos temas transversais configura [sic] uma organização para que as escolas criem seus desenhos curriculares com liberdade, levando em consideração seu contexto educacional [...] Os conteúdos podem ser trabalhados em qualquer ordem, conforme decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe (BRASIL, 1998, p. 49)

Todas essas flexibilidades demonstram que os documentos, através de sugestões, caracterizam-se como sendo adaptativos, ou seja, buscam desenvolver seus conteúdos de forma acomodada, não tendo compromisso com questões referentes a recursos humanos para um trabalho qualificado nas diversas modalidades artísticas. Esse fato compromete a função básica do próprio PCN, que

é garantir um padrão de qualidade no ensino, em nível nacional, inclusive em termos dos conteúdos.

A característica na qual foi desenvolvida a disciplina Arte estava centrada na busca do conhecimento específico das diversas modalidades artísticas, porém, para tal empreitada, haveria a necessidade da presença de professores especializados em cada linguagem artística, ainda mais no 3º e 4º Ciclos, em que o próprio documento (BRASIL, 1998, p.62) pressupõe um aprofundamento de cada modalidade artística dando continuidade ao trabalho já desenvolvido nos ciclos anteriores.

Em relação à linguagem artística-música o PCN/Arte do 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental possui uma seção “Música”, com quatro páginas textuais e mais uma página sobre avaliação. Nessa fase, o professor das séries iniciais do ensino fundamental é o responsável por todas as atividades pedagógicas do ensino, inclusive as diversas modalidades artísticas, em que o PCN/Arte reconhece as dificuldades sobre a formação do profissional:

Tendo em vista não haver definições para a presença das diversas formas artísticas no currículo e o **professor das séries iniciais não ter vivenciado uma formação mais acurada nesta área**, optou-se por uma proposição de conteúdos sem diferenciações por ciclos escolares. A critério das escolas e respectivos professores, é preciso variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro (BRASIL, 1997a, p.42, grifo nosso)

Observa-se que os PCNs/Arte não exploram as questões referentes a uma formação artística mais adequada para o professor das séries iniciais no ensino fundamental, mas busca uma adaptação para que este profissional possa exercer atividades artísticas, mesmo que reconheça problemas na sua formação artística.

Ainda que questões sobre recursos humanos não sejam o foco dos Parâmetros Curriculares Nacionais, elas afetam diretamente a possibilidade de concretização da proposta, e não poderiam ser desconsideradas pelos documentos legais, principalmente a área artística, que pode ter vários profissionais com diferentes formações e habilitações.

Atualmente, há diversas escolas que reconhecem as limitações na área artística do professor das séries iniciais e optam por trabalhar com professores de

Arte nas primeiras séries do Ensino Fundamental, em conjunto com o professor das séries iniciais, mas tratam-se de exceções, pois nessa fase escolar, o responsável legal pelas aulas é o professor das séries iniciais. Acrescentar mais um profissional, no caso o professor de Arte ou mesmo o professor licenciado em música referindo à lei 11.769, implicaria em custos, por se tratar de dois profissionais ministrando a mesma aula.

Os PCNs/Arte não mencionam esta possibilidade, mas a respeito da seção música, propõem questões musicais de forma complexa, desconsiderando a formação musical do professor das séries iniciais:

Do ponto de vista da organização das alturas dos sons, o sistema modal/tonal, que está na base das músicas de praticamente todas as culturas até o século XIX, permanece até hoje como a grande referência, inclusive para compositores que criaram seus próprios sistemas. Sua inclusão como conteúdo neste documento tem a finalidade de garantir a presença, no ensino fundamental, dando ao aluno maiores oportunidades para o desenvolvimento de uma inteligência musical.

Estudar o sistema modal/tonal no Brasil, por meio das culturas locais, regionais, nacionais e internacionais, colabora para conhecer a nossa língua musical materna. (BRASIL, 1997a, p.53)

É importante ressaltar que assunto sobre sistemas tonais e modais, ou mesmo sistemas desenvolvidos por compositores devem ser ministrado por especialista na área de música, ou seja, o educador musical, pois ultrapassa o conhecimento básico da área, sendo, complexo para o professor formado em Pedagogia ou mesmo para o professor de Arte sem habilitação em Música.

Também é fácil encontrar elementos de enorme complexidade nos PCNs/Arte 3º e 4º Ciclos, como no bloco “Apreciação significativa em Música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical” que apresenta o seguinte texto:

Percepção, identificação, comparação, análise de músicas e experiências musicais diversas, quanto aos elementos da linguagem musical: estilo, forma, motivo, andamento, textura, timbre, dinâmica, em momentos de apreciação musical, utilizando vocabulário musical adequado.[...]

Audição, comparação, apreciação e discussão de obras que apresentam concepções estéticas musicais diferenciadas, em dois ou mais sistemas, tais como: modal, tonal, serial e outros, bem como as de procedimento aleatório. (BRASIL, 1998, p.84).

Além de complexos, tais assuntos necessitariam de um desenvolvimento progressivo da percepção e da compreensão da linguagem musical ao longo da escolaridade, pois se trata de conteúdos amplos que exigiriam a presença constante do ensino da música na vida escolar dos alunos, não de forma esporádica como é apresentada no PCN/Arte.

Porém, na lei 11.769, não está claro quais as séries que serão contempladas com a linguagem artística-música, mas segundo a sugestão do próprio PCN/Arte deve haver uma rotatividade das diversas modalidades artísticas ao longo da vida escolar. Desta forma, a área que não for contemplada deve ser delegada a projetos interdisciplinares, fato que impossibilita um trabalho contínuo e sério sobre a linguagem artística-música.

Não há um planejamento de formação progressiva, ou mesmo uma organização, que possam promover o domínio gradativo da linguagem musical, resultando numa contradição dos documentos legais, que expõem conteúdos amplos e complexos, mas que não possibilitam que tais conteúdos sejam desenvolvidos e sustentados durante os diversos ciclos da educação básica.

O ato de cantar esteve sempre presente no cotidiano escolar, desde as primeiras Escolas Normais do Brasil. Mas na maioria dos casos, esta atividade não teve seus devidos cuidados, não havia preocupações com os objetivos propriamente musicais, distorcendo seu potencial de desenvolvimento musical. Como exposto no primeiro capítulo, sempre se cantou para conduzir os alunos através das musiquinhas de comando, ou até mesmo, como forma de entretenimento sem grandes cuidados com questões técnicas musicais adequadas para crianças.

Porém, são concretos os problemas que perpassam os diversos períodos históricos do ensino de música nas escolas públicas, e, atualmente, os PCNs/Arte simplesmente citam o canto como atividade, mas sem lhe dar real finalidade educativa.

Não há questões referentes à técnica vocal, como é o caso da tessitura fisiologicamente correta para a voz infantil, através dos fundamentos de trabalhar canções em tonalidades adequadas. Os textos também não exploram a importância de um treino gradual, ou mesmo o processo de mudança de voz na adolescência, que deveria ser esclarecido no 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental, ou seja, não há fundamentos técnico-musicais para que seja desenvolvido um ensino de música nas escolas com os devidos cuidados necessários.

Os documentos PCNs/Arte, tanto do 1° e 2° Ciclos (1997, p.54), como do 3° e 4° Ciclos (1998, p.82) propõem a “improvisação” como sendo um dos principais conteúdos a ser trabalhados nas escolas, assim, entende-se que a improvisação é baseada na ação livremente exercida pelo aluno. A esse respeito, Fonterrada (1998 apud PENNA 2001, p.123) comenta que a concepção de improvisação nos documentos legais deveria ser claramente delimitada, pois em música o desenvolvimento da improvisação requer domínio técnico-instrumental, entendimento de questões sonoras, capacidade de integração com as propostas de outros membros do grupo além da criatividade.

Outro termo bastante questionável nos PCNs/Arte é a “Composição” que, no senso comum, remete à peças musicais elaboradas segundo padrões culturalmente dominantes, porém o termo é também desenvolvido pelo educador musical Keith Swanwick a todo ato de combinação sonora, incluindo desde combinações breves até as mais elaboradas, desde que haja certa liberdade para eleger a ordenação da música. Fonterrada (1998 apud PENNA 2001) considera o termo composição “pretensioso e inadequado” comentando que “[...] talvez fosse mais adequada à noção mais ampla de ‘criação’, que pode se relacionada tanto de modo exploratório quanto por uma organização planejada do material sonoro (estruturação)” (p.123)

Em relação à produção musical e à indústria cultural, o PCN/Arte expõe alguns comentários:

É necessário procurar e repensar caminhos que nos ajudem a desenvolver uma educação musical que considere o mundo contemporâneo em suas características e possibilidades culturais. Uma educação musical que parta do conhecimento e das experiências que o jovem traz de seu cotidiano, de seu meio sociocultural e que saiba contribuir para a humanização de seus alunos. (BRASIL, 1998, p. 79)

Os textos ainda propõem a diversidade musical, ou seja, “abrir espaço para o aluno trazer música para a escola”, sua relação com a música popular e com a indústria cultural, a fim de estabelecer um contexto para as atividades de apreciação e produção. Trata-se de uma importante ação, que toma a vivência do aluno como ponto de partida, porém, os documentos não esclarecem questões pertinentes à indústria cultural, que vem pasteurizar todas as demais culturas, principalmente a cultura popular, tornando-a um bem de consumo isolado de suas origens e questões sociais.

Este fato ocorre com a música folclórica, gravada em CD's, pelos mais diversos artistas da mídia, o que a faz perder, desta forma, a sua função social, pois a música folclórica surge das populações rurais, que celebram a colheita que garantirá sua sobrevivência e de suas histórias e crenças, no qual surgem coreografias, brincadeiras, canções e até mesmo palavras específicas, como comenta Araújo (1973):

A música folclórica possui uma relação íntima com as populações pobres e camponesas demonstrando sua força criativa, quer dizer é feita pelas classes populares e destinada ao seu contexto, onde a própria coletividade responde pela sua autoria. (apud SANTOS, 2003, p.1)

Os documentos expõem a diversidade cultural, porém não explora questões pertinentes a sua origem, que muitas vezes está relacionada à dominação social e questões sobre a sociedade de classe, pois como cometa Giani:

Os documentos PCN/Pluralidade Cultural e PCN/Arte são omissos no trato das maneiras como a divisão de classes sociais atravessa a cultura e a arte. O documento PCN/Pluralidade Cultural limita-se a dizer que as 'culturas são produzidas pelos grupos sociais' sem mencionar que as classes sociais são os principais grupos responsáveis pelos conflitos (econômicos, sociais e culturais), seja entre os homens dentro de uma mesma cultura, seja entre culturas diversas. (2005, p.10)

Além de que, segundo o autor, a poética popular não esconde a existência das classes sociais:

Na arte de sentir e expressar os antagonismos sociais, as classes dominadas sentem em sua própria pele o jugo da miséria e da fome e produzem seus próprios artistas, cujas obras são expressões que emanam das suas próprias condições de classe. (p.23).

Giani salienta que os documentos legais estão redigidos de forma a não incitar o antagonismo entre as classes sociais, na qual a dimensão da crítica social não ultrapassa os ideais da democratização do acesso à produção, além de que a discussão sobre a indústria cultural é bastante superficial. Tais documentos permanecem bastante restritos à dimensão psicológica da criança e do adolescente: desenvolvimento pessoal; educação sensitiva, desenvolvimento da inteligência

musical, contatos com eventos da cultura popular e outras manifestações culturais; além de questões formais, como o processo de composição, improvisação e interpretação (musical).

É necessário que haja uma revisão dos documentos existentes e a elaboração de normas mais específicas para que se efetive um ensino da música com qualidade não somente em questões técnico-musical, mas sobre sensibilidade emocional e senso crítico.

Atualmente, o PCN/Arte dos 1º e 2º Ciclos possui um total de cinco páginas sobre música, e o dos 3º e 4º ciclos possui dez páginas, o que é muito pouco para uma área que durante anos foi disciplina e que atualmente é uma linguagem artística obrigatória. A discussão sobre esta área do saber é, portanto, não apenas necessária, como indispensável ao seu desenvolvimento, ainda mais pela atual situação da linguagem artística-música ser uma atividade obrigatória.

Na parte introdutória, o próprio PCN/Introdução (BRASIL, 1997b, p.29) esclarece sobre a necessidade desses documentos estarem em consonância com a realidade social, e por isso necessitam, periodicamente, de avaliações e revisões a serem coordenadas pelo MEC.

Caso não haja mudanças significativas para área da música no âmbito escolar, o mais provável é que esta área do saber seja resumida a atividades que poderão ser trabalhadas de forma esporádica e superficial, ou mesmo, como comenta Penna (2001, p.53) “[...] as propostas dos PCN poderão servir como base para planejamentos e relatórios que ficarão apenas no papel, sem mudanças efetivas na prática educativa em sala de aula.”

O próximo tópico será desenvolvido à luz de diversos autores pesquisadores da linguagem artística-música inserida nas escolas públicas e como vêm se desenvolvendo as concepções sobre esta atividade artística.

3.4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LINGUAGEM ARTÍSTICA-MÚSICA NO ÂMBITO ESCOLAR

Vários autores têm constatado a presença da música no contexto escolar, porém sempre tratada de forma secundária em relação a outras atividades e

disciplinas. Bellochio (2000b) comenta que persistem indefinições sobre a sua função no âmbito escolar. Esta área do saber desenvolve-se de forma esporádica e muitas vezes para atender as solicitações de apresentações em datas comemorativas. A autora salienta que esta situação pode se agravar pelo fato de não haver clareza sobre o significado desta área junto aos processos que potencializam a escolarização.

Loureiro (2001) esclarece que o ensino da música desenvolvido nas escolas públicas representa, na verdade, práticas isoladas, bastante variáveis e irregulares. O trabalho com a música é praticamente desenvolvido como mecanismo de controle, auxílio no desenvolvimento de outras disciplinas, lazer, ou seja, tem a função de recreação, além de ser considerado apoio para outras atividades, negando sua potencialidade como área do saber.

Já, Penna e Melo (2006) quando analisam algumas “cenas do cotidiano” escolar, referentes às práticas pedagógicas que envolvem atividades com a linguagem artística-música, revelam que há ausência de objetivos propriamente musicais, além da falta de conhecimentos básicos, como, no caso do canto, de princípios de colocação da voz. As autoras ainda ressaltam os principais objetivos das atividades com elementos musicais: música (a) acompanhando atividades cotidianas (lanche, oração, recreio, fila, etc.); (b) em função do processo de alfabetização; (c) para acalmar e relaxar, através de audição ou canto; (d) na preparação de apresentações para os pais, relacionadas ao calendário de eventos comemorativos.

Um exemplo deste fato é relatado na pesquisa de Penna e Mello, através das músicas utilizadas pelos professores no cotidiano escolar:

CENA 1

Profa. A começa a chamar cada criança pelo nome e elas vão formando uma fila para sair para o recreio. Em seguida, ela começa a conduzi-las e a cantar (com uma conhecida melodia):

“Eu vou, eu vou,

Pro parque agora eu vou...

Trá, lá, lá, eu vou, eu vou...”

Na volta do recreio, as crianças fazem fila, cantando a música de roda Teresinha de Jesus (PENNA, MELLO, 2006, p.474).

Assim, observa-se que a música é um suporte para atender as atividades escolares diárias, utilizada como um recurso de condicionamento de comportamento

dos alunos. As autoras citam diversas músicas que têm função instrumental, isto é, tem objetivo de modelar e padronizar comportamentos referentes ao cotidiano escolar. Este fato é semelhante às escolas normais do final do século XIX que, como vimos, utilizavam as “musiquinhas de comando” para disfarçar a rigidez institucional da escola normal.

Outra questão pertinente é o fato de a escola considerar que o ensino da música está à margem das demais disciplinas, que são consideradas prioritárias. Rasslan (2008, p.6) comenta que atualmente há uma compreensão restrita por parte dos dirigentes escolares a respeito do papel da música no âmbito escolar, resumindo as aulas a ensaios de coros para datas comemorativas:

Quanto aos resultados, os diretores esperam que o coro possa se apresentar rapidamente nas datas comemorativas programadas pela escola, mesmo que o tempo para preparação do grupo tenha sido pouco e que as condições de trabalho quase inexistentes. Sendo assim, a alegria da possibilidade de trabalho é logo desestimulada.

Ensaio de coros e bandas são geralmente voltados a apresentações e tratam de práticas que envolvem apenas alguns alunos, deixando a maioria excluída. O ensino da música deve ser amplo e democrático, e a constituição de pequenos grupos como coral e banda como aula estaria, de certa forma, caracterizada como processo seletivo e excludente. Desta forma, estaríamos, mais uma vez, repetindo os erros do passado, no qual os alunos considerados “sem-talento” eram relegados a meros ouvintes.

Essa característica tem por objetivo a necessidade de proporcionar resultados com apresentações, pois o ensino da música se resume a cantar ou tocar em determinadas datas comemorativas. Este fato demonstra que a preocupação é maior com as aparências do que com uma educação de qualidade, na qual esta área do saber acaba sendo resumida a ensaios e apresentações.

Fuks (1991, p.33) comenta que professores de música, por estarem envolvidos com festas e datas comemorativas, são, muitas vezes, chamados de “professores festeiros”, pois para a escola, sua função é resumida a organização de festejos.

No seu processo histórico, o ensino da música na Educação Básica sempre foi associado à apresentações em datas comemorativas, pois no período do Canto

Orfeônico, os corais escolares eram os principais atrativos em datas cívicas. Sob essa ótica, observa-se que os resultados são mais importantes que os meios, ou seja, não se discutem os processos metodológicos e a importância da música, mas quando será a próxima apresentação.

Outra característica muito reiterada nas escolas é o modelo conservatorial, que, segundo Penna (2003), é aquele que predomina como padrão de “ensino sério de música”, no qual são trabalhadas com os alunos a teoria musical, história da música e outras atividades advindas do modelo rígido de conservatório, que conserva uma prática fixa de muita tradição.

Os conservatórios são instituições muito reverenciadas em relação à formação do músico de *performance*, porém sua didática não é voltada para o ensino básico. Penna (2003) comenta que a falta de questionamento desse modelo dificulta, atrasa ou até mesmo impede a construção de um sólido compromisso com o ensino da música nas escolas de ensino básico, impedindo, até mesmo, a busca de alternativas pedagógicas eficazes para esse contexto escolar e suas necessidades próprias.

Outra questão é a falta de estrutura nas escolas para a efetivação da atividade-música. Figueiredo (2003) comenta que uma das razões da atividade com a música ser menos desejada na comunidade escolar é pelo fato de exigir espaços diferenciados, pois se trata de atividades sonoras que, no contexto escolar, pode atrapalhar outras aulas. A maioria das escolas do âmbito nacional não possui condições para que esta atividade seja ministrada. Borges, (2003, p.48) a este respeito, comenta:

Música ensina-se com música e isto, em salas de aula que chegam a ter entre trinta e até quarenta alunos, resulta em uma massa sonora considerável. Reitera-se a importância da existência de espaços adequados, onde o ensino da música não interfira no processo educacional das demais disciplinas, em que necessita-se de silêncio e concentração, lembrando que estes também são predicados indispensáveis à aula de música e que, embora nem sempre seja uma agradável melodia, a hora do “barulho” deveria ser o momento mais concentrado da aula o que beneficiaria um melhor resultado estético.

De fato, a estrutura física escolar não é construída e planejada para atender as diversas atividades artísticas. Porém na atual legislação, a linguagem artística-música é uma atividade obrigatória, que exige adequações físicas nas escolas

públicas, o que dificilmente ocorrerá, pois como relata Rasslan (2008) há casos os quais as condições oferecidas pelos dirigentes escolares para as atividades musicais é a quadra de esportes, na qual as condições acústicas não condizem com o bom andamento das aulas.

Cunha (2006, p.26) comenta sobre sua pesquisa realizada em 2003, intitulada “A Música na Vida Escolar da Criança”, em que busca reconhecer a presença do ensino da música no ensino infantil do município de Guarapuava, Paraná. Dos dados coletados, a autora conclui que não há sala específica para aulas de música. Na maioria das escolas onde a ensino da música recebe maior importância, as aulas são realizadas na própria sala de aula. Cerca de 80% das instituições não têm aulas específicas de música em seus programas, sendo assim, os professores da educação infantil são responsáveis pela atividade-música. A autora (2006) ainda salienta que a realidade pesquisada não condiz com o discurso dos diretores dos centros infantis, que ressaltam certa valorização da presença da música na escola, porém, trata-se somente de discurso, pois na prática, o ensino da música não é contemplado de forma coerente.

Em relação aos recursos materiais é fundamental salientar que a maioria das escolas públicas não possui equipamentos como: instrumentos musicais convencionais e não-convencionais, aparelhos de áudio, além de materiais didáticos e de áudio. Um exemplo desta deficiência está relatado no trabalho de Tiago (2007), que, através de sua pesquisa, conclui que não há infra-estrutura adequada para as atividades com a linguagem musical, pois os recursos materiais e a estruturas física da escola pesquisada são insuficientes para a consolidação de atividades com a linguagem musical.

A autora (2007) comenta que muito dos materiais utilizados nas aulas, tais como CDs, aparelho de áudio e até instrumentos musicais, pertencem aos próprios professores. Estes levam seus materiais pelo fato de as escolas não ter tais recursos, pois mesmo que o ensino da música não seja caracterizado como disciplina, é necessário que haja materiais e estrutura adequada para a realização de uma atividade musical de qualidade.

Segundo a recomendação do MEC, além das noções básicas de música, dos cantos cívicos nacionais e dos sons de instrumentos de orquestra, os alunos devem aprender cantos, ritmos, danças e sons de instrumentos regionais e folclóricos para, assim, conhecerem a diversidade cultural do Brasil. Porém, para que haja um ensino

segundo tais recomendações, é necessário grande apoio do próprio órgão em relação à estrutura e materiais para as escolas, além do fator de recursos humanos, pois atualmente há várias divergências sobre o profissional que ministrará esta área do saber.

Desta forma, o ensino da música na Educação Básica vem se configurando, conforme apontam as pesquisas, como instrumento de auxílio para vários usos e funções e, sobretudo, no processo de aprendizagem de outras áreas escolares, pois como comenta Tiago (2007, p.110) “Dados como estes remetem a questionar sobre os usos e as funções que a música tem assumido na escola, colocando-a como pano de fundo em diversas atividades e no currículo, desvalorizando-a como área do conhecimento”.

O próximo tópico observará a forma como vem sendo desenvolvido o trabalho com música no ensino público, e quais os professores e áreas do ensino básico que atuam nesta área do saber.

3.5 O DILEMA SOBRE AS DIVERSAS POSSIBILIDADES DO ENSINO DA LINGUAGEM ARTÍSTICA–MÚSICA NO AMBITO ESCOLAR

O ensino da música na atual legislação não é caracterizado como disciplina, mas como linguagem artística obrigatória inserida na disciplina Arte, na qual o responsável é o professor de Arte. Sob essa ótica, este profissional deverá trabalhar com a linguagem artística-música na sua prática diária.

Porém, no 1º e 2º Ciclos do Ensino Fundamental, há um único professor que é responsável por todas as áreas. Geralmente, esse profissional é formado em Pedagogia, também podendo também ser formado em Magistério ou Curso Normal. Este professor é responsável pelas diversas modalidades artísticas, inclusive a linguagem artística-música, que é obrigatória. Podemos ressaltar que alguns municípios têm incluído a música como disciplina separada da disciplina Arte, e contratam professores licenciados em música, ou mesmo formados em conservatório. Tais atitudes entendem que o ensinamento musical voltado para o âmbito escolar é bastante complexo para ser desenvolvido pelo professor polivalente, e necessita ser trabalhado por um profissional da área.

Desta forma, observamos que o ensino da música, nessa fase de implantação, passa a sofrer diversos dilemas, pois cada área profissional entende e aplica as atividades musicais conforme a concepção de sua área, causando ambigüidades sobre a sua potencialização educativa. Os professores das séries iniciais, em sua maioria, não sabem ler partituras e, como conseqüência, defendem que não há a necessidade de um trabalho no ensino básico com leitura musical por meio dessa leitura, destacando que se trata de uma didática voltada para o ensino no conservatório, para formar músicos. Logo, não é esta proposta da música voltada para a Educação Básica.

Já o docente licenciado em música vê a leitura musical como uma grande aliada para o desenvolvimento de atividades referentes ao ensino da música voltado para a Educação Básica, pois a leitura da partitura pode auxiliar na organização de trabalhos com a leitura rítmica através das figuras musicais, ou mesmo a noção exata das alturas das notas, para possíveis adequações em sala de aula, etc.

Este fato sobre as diferentes concepções a respeito do ensino da música está relacionado ao modo como a política pública conduz esta área do saber, o que na prática escolar vem ocasionando dúvidas e divergências sobre a potencialidade da música no âmbito escolar, resultando em diferentes possibilidades de trabalho de forma inconsistente.

As diversas maneiras de se trabalhar com a música nas escolas, seja como atividade ou disciplina, são adaptações e tentativas que, de modo geral, não contribuem para uma efetivação de qualidade, pois as conseqüências são as mais diversas concepções sobre a sua função no âmbito escolar, não havendo uma unificação, ou mesmo um entendimento sobre como devem ser desenvolvidas as potencialidades do ensino da música na escola.

Nos próximos tópicos serão expostas as possibilidades de trabalho sobre o ensino da música que ocorre de forma tímida nas escolas de ensino básico. Também serão expostas as possibilidades profissionais para o exercício do ensino da música no âmbito escolar. A realização dos próximos tópicos será à luz dos seguintes autores: Penna (2002), Bellochio (2006), Figueiredo (2003), Spanavello (2005), Del Ben (2008).

3.5.1 A possibilidade do professor de Arte ministrar a linguagem artística-música

O professor de arte é o profissional que ministra as diversas modalidades artísticas no ensino fundamental e médio. Como já exposto no capítulo anterior, a disciplina Arte surge como substituição da Educação Artística, porém se trata basicamente de uma mudança de nomenclatura, uma vez que na prática docente não há alterações significativas.

O professor de arte, até o ano de 2008, trabalhava com a linguagem artística na qual é centrada a sua formação, ou mesmo, poderia ministrar as diversas modalidades artísticas conforme a série, como é sugerida pelos PCNs/Arte (BRASIL, 1998, p.47). Como a maioria dos professores de Arte é habilitada em Artes Visuais, esta linguagem artística é a que mais predomina nessa disciplina.

Com a implantação da Lei 11. 769, e a obrigatoriedade da atividade artística - Música, o professor de Arte terá um novo desafio: ministrar aula de música de forma obrigatória além das outras linguagens artísticas.

Porém, antes de comentar sobre questões referentes ao professor de Arte e a linguagem artística-música é importante esclarecer sobre as condições de todas as modalidades artísticas, segundo Rodrigues (2008, p.166), a disciplina Arte no ensino básico é considerada como lazer em oposição às disciplinas “sérias”. Este fato é evidente, principalmente no ensino médio, pois nesta fase os estudos são muito mais centrados nas disciplinas voltadas para o vestibular e as modalidades artísticas, que não são contempladas nesse concurso, são trabalhadas com menor intensidade, chegando até mesmo a serem excluídas no final do ensino médio.

A autora (p.166.) comenta que, desde muito cedo, as crianças são levadas a separar a expressão racional da emocional, pois as escolas, muitas vezes, têm a concepção de que os alunos possuem outras necessidades primárias, considerando as atividades artísticas como supérfluas.

As aulas de Arte são praticamente relegadas como atividade de entretenimento e momentos de deleite, servindo como tempo de relaxamento das matérias consideradas “sérias”, ou mesmo servindo de suporte para outras disciplinas: as Artes visuais são utilizadas para as decorações da escola em época de festas e datas cívicas, as “musiquinhas” voltadas para memorizar conteúdos de outras disciplinas, teatro para entender o conteúdo de história e etc. É importante

ressaltar que tais atividades têm sua importância, mas o que estamos criticando é a questão da desvalorização dos aspectos intrínsecos da Arte, e que esta deve ser desenvolvida por ser elemento fundamental para uma formação integral e plena, e não como suporte a outras disciplinas.

O ensino da Arte e o seu professor são tão desvalorizados no cotidiano escolar, que, segundo Vaz (apud RODRIGUES 2008, p.166), muitas vezes, o espaço desta aula é cedido para reposição de outras disciplinas, e que na maioria das vezes o professor de arte aceita esta resolução sem questionar. A consequência dessas atitudes é praticamente o não reconhecimento do professor de Arte pela escola, assim como auto-desvalorização, em relação às suas funções docentes no processo educativo.

A educação através da arte é fundamental para os valores humanos, pois estimula nas pessoas uma consciência crítica sobre a realidade social em que está inserida. Conscientizar desde o ensino primário através da arte é criar resistência contra a exploração da Arte como mercadoria, pois atualmente, todas as modalidades artísticas vêm sendo objeto de consumo sendo o seu valor intrínseco relegado a um segundo plano. Porém, a atitude da LDB na inserção de todas as modalidades artísticas numa só disciplina, e a diluição de seus conteúdos acaba por desvalorizar estas áreas, e dentro dessa ótica é que está inserido o ensino da música.

Penna (2002) esclarece que mesmo nas universidades que contemplam habilitação nas diversas modalidades artísticas, ainda haja predominância das Artes visuais. Um exemplo deste fato é constatado na sua pesquisa em que analisou os cursos de Arte da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A autora comenta que há uma procura significativa pelas Artes Plásticas e bastante reduzida na área da música.

A autora analisou a quantidade de concluintes nos últimos dez anos, constatando 253 alunos habilitados em Artes Plásticas, 124 em Artes Cênicas e apenas 50 em Música. Esta realidade é ainda maior no ensino fundamental, no qual a autora concluiu que dos 186 professores entrevistados na região da Grande João Pessoa-PB, somente 9 possuíam habilitação em música.

Segundo a autora, a Universidade Federal da Paraíba é responsável pela quase totalidade de professores de Arte da rede pública da região de João Pessoa.

Apesar de serem dados específicos de uma determinada região, é fundamental esclarecer que, de certa forma, estes dados refletem a realidade do Brasil, ainda mais que muitas regiões brasileiras só possuem faculdades de Arte com habilitação em Artes Visuais.

Em relação a estatística nacional, no ano de 2007, o MEC através do Inep/Deed (BRASIL, 2009) registrou que apenas 25,7% dos docentes que ministram aulas de Arte no 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental possuem Licenciatura em alguma modalidade Artística. No ensino médio, são 38,2% de profissionais licenciados em alguma modalidade artística. Desta forma, observa-se que a maioria dos profissionais que atuam nesta disciplina não possui formação na área de licenciatura em alguma especialidade da Arte.

Segundo o MEC (BRASIL, 2009), a Arte é a disciplina que apresenta a menor proporção de docentes com formação na área específica de atuação. Se há poucos professores formados em Arte nesse país, por outro lado há um número insignificante de professores da área habilitado em Música, pois como esclarece Penna (2002), a maior parte dos professores licenciados em Arte possui habilitação em artes visuais, sendo essa a linguagem artística mais contemplada nesta disciplina.

O professor de Arte não tem se quer o conhecimento de alternativas metodológicas em música. Isso se deve à falta de um domínio sólido da linguagem musical, resultado de uma formação centrada em outra especialidade artística, ou até mesmo, porque a maioria é de outra área. Mesmo os professores que possuem formação polivalente em Arte não encontram meios para desenvolver trabalhos de forma consistente, com objetivos propriamente musicais, necessitando de uma formação voltada com maior intensidade na área musical.

Atualmente, são apontadas, pelos mais diversos autores, alternativas para que os profissionais de Arte realizem trabalhos teórico-práticos sobre o ensino da música, contemplando, principalmente, elementos sobre audições e brincadeiras rítmicas, evitando técnica específica da linguagem musical, ou mesmo, utilizando o ato de tocar para os alunos cantarem utilizando *playbacks*.

È possível acreditar que o professor não especialista em música saiba trabalhar com essa modalidade artística, mas uma formação superficial nessa área do saber resulta em inseguranças na prática escolar. O professor não precisa, necessariamente, aplicar a leitura musical de forma rígida na sala de aula, mas a

leitura musical é fundamental para a elaboração de atividades de forma consciente, tendo em vista o desenvolvimento progressivo, além de poder analisar criticamente os mais diversos métodos e metodologias sobre a área musical.

Ainda sobre esse assunto, é fundamental esclarecer que o ato de tocar acompanhando o canto dos alunos é um procedimento didático que envolve mudança de tonalidade para adequação das vozes, diferenciações de dinâmica e andamento, além de professor poder repetir trechos enfatizando algum elemento. Por isso, não podemos considerar que a utilização do *Playback* possa substituir um acompanhamento instrumental executado pelo professor.

Portanto, a linguagem artística-música, que é uma atividade inserida na disciplina Arte, não está sendo desenvolvida de forma sólida, muito pelo contrário, atualmente, a música progride de forma esporádica, e na forma de projetos educacionais.

A seguir serão desenvolvidas questões pertinentes à configuração da linguagem artística-música efetuada pelos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.

3.5.2 A possibilidade do professor das séries iniciais do ensino fundamental ministrar a linguagem artística-música.

Atualmente, os professores das séries iniciais do ensino fundamental são aqueles formados principalmente na graduação em Pedagogia com habilitação em educação infantil e/ou séries iniciais. Porém, num outro momento, tais professores poderiam ser formados a partir do segundo grau com habilitação no Magistério ou formado nas Escolas Normais. Com a promulgação da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), tais profissionais também podem ser formados a partir do Curso Normal Superior.

Na literatura, através de autores como Bellochio (2006), Figueiredo (2003), Spanavello (2005) é possível encontrar diversas nomenclaturas para esse profissional, como por exemplo: professor de classe, unidocente, docente, professor regente, multidisciplinar, não especialista e generalista. Mas para esse trabalho será mantido o termo: professor das séries iniciais do ensino fundamental, pois se trata da maneira que os documentos legais se referem a esse professor.

Esses profissionais, segundo Spanavello (2005), estudam as mais diversas áreas do saber, porém de forma menos aprofundada do que os especialistas. Esta formação possui grande ênfase no processo de ensino e aprendizagem, além do desenvolvimento cognitivo, psicológico e social dos educandos.

Os professores das séries iniciais configuram-se como o único docente responsável por todas as tarefas, trata-se do professores que atuam sozinhos, sob ponto de vista formal, na sala de aula, atuando em todos os componentes curriculares, logo, responsável por todas as atividades e matérias.

Há casos de disciplinas consideradas específicas demais, como é o caso da Educação Física e da Arte, as quais deveriam ser ministradas por profissionais especialistas na área, em conjunto com o professor das séries iniciais. Mas tal atitude é vista como prejuízo, por se tratarem de dois profissionais ministrando a mesma aula.

Em relação à obrigatoriedade da linguagem artística-música no ensino básico, e a se considerar que dificilmente haverá dois professores que ministrem a mesma aula, o mais provável é que os professores das séries iniciais venham a trabalhar com atividades musicais em sua prática docente. Porém, tais professores não possuem em sua formação disciplinas voltadas a esta área e quando as têm, são abordadas de forma superficial.

Cunha (2006) pesquisou dezoito universidades que possuem cursos de Pedagogia, verificando em suas matrizes curriculares se há disciplina voltada para música.

A autora conclui que nove universidades possuem disciplinas direcionadas para música, porém a maioria dessas está mais direcionada para Arte em geral, ou seja, trabalha-se em seu currículo somente a disciplina sobre Artes de forma polivalente, de forma a concentrar todas as modalidades artísticas em uma única disciplina, como pode ser contemplado nas nomenclaturas das disciplinas:

Arte e Movimento na Educação Infantil; Fundamentos e Metodologia da Expressão Musical e Corporal; Metodologia do Ensino da Arte; Música na Educação Infantil; Educação e Arte: Expressão Dramática e Musical; Fundamentos e Metodologia do Ensino da Arte e Educação; Lúdico no Desenvolvimento da Criança; Metodologia do Ensino da Arte e do Movimento Corporal. (p.49).

Pelo título da maior parte das disciplinas, é possível observar que a música está vinculada com outras modalidades artísticas. Esta unificação das artes contribui para a compreensão do desenvolvimento de um trabalho de forma integrada, mas também é fundamental que o pedagogo tenha em sua formação conhecimentos específicos sobre cada modalidade artística. Desta forma, tal profissional teria bases seguras para trabalhar de forma coerente com as diversas linguagens, valorizando todas, sabendo articular, sem que houvesse um prevailecimento de uma forma artística sobre as demais.

Cunha ressalta, ainda, que as disciplinas voltadas para Arte no currículo de Pedagogia são praticamente insignificantes em relação às outras, além de possuírem uma carga horária pequena. Algumas disciplinas sobre Arte são optativas e concorrem com grande variedade de disciplinas também optativas, o que resulta num conhecimento superficial sobre as modalidades artísticas.

Figueiredo (2003) também comenta que há grandes deficiências na formação musical nos cursos de Pedagogia, na sua pesquisa intitulada “A educação musical de professores generalistas” o autor conclui que “A formação de professores generalistas inclui disciplinas relacionadas às artes, mas não tem se mostrado suficiente para estabelecer bases seguras para a aplicação nas escolas” (p.18). Segundo o autor, a maioria dos cursos de Pedagogia possuem carga horária insuficiente e há falta de profissionais habilitados em diferentes áreas artísticas, o que resulta na fragilidade na formação pedagógica-musical do professor das séries iniciais do Ensino Fundamental.

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria-RS (UFSM), desde 1984, mantém em seu currículo a disciplina de Metodologia do Ensino da Música, que atualmente, foi desmembrada em duas: Educação Musical I e II, ambas com 45h. Segundo Bellochio (2006) esta relação curricular da Pedagogia com o ensino da música tem gerado pesquisas e ações significativas para o tratamento da temática. Mas trata-se de uma exceção, pois atualmente são poucos os cursos de Pedagogia que possuem disciplina sobre música separada das outras modalidades artísticas.

A música se faz presente no cotidiano destes profissionais, pois nas séries iniciais, o ato de cantar é constante. Porém, esta área do saber se resume em cantar, e, na maioria das vezes, sem os devidos cuidados na adequação do repertório ou mesmo na exploração das dimensões artísticas do mesmo, além de

que, freqüentemente, esta área está relacionada a diversos objetivos que não são propriamente musicais.

Trata-se da falta de preparação musical dos professores das séries iniciais que, quando incluem a música em suas atividades, o fazem de maneira superficial, em razão de não terem vivenciado uma formação significativa nessa área do saber. A atuação desses profissionais, segundo Penna e Melo (2006), tem por base o que "sempre se fez" nas instituições de educação infantil, em práticas mantidas pela tradição e reproduzidas em materiais didáticos, inclusive CDs.

As autoras comentam que a proposta do RCN não vem sendo trabalhada pelos professores da Educação Infantil em decorrência da ausência de conhecimentos musicais básicos em sua formação profissional, isso também se reflete nas séries iniciais do ensino fundamental.

Figueiredo (2004, p.60) comenta que a pouca importância na formação artística no curso de pedagogia está relacionada à tradição de se utilizar as artes apenas como forma de recreação, ou mesmo como um facilitador de aprendizagem de outras disciplinas, resultando no tratamento superficial e genérico que esta área ocupa nos currículos de formação de professores.

É importante enfatizar que a intenção não é sobrecarregar o currículo da Pedagogia, "[...] não pretende a formação de um super-professor Unidocente" (BELLOCHIO, 2006), mas dar condições para que este possa desenvolver atividades musicais de forma segura e consciente.

Segundo Spanavello (2005), mesmo os cursos de Pedagogia que possuem disciplinas voltadas para o ensino da música, têm se mostrado insuficientes para um trabalho seguro na sala de aula. Isto ocorre devido à pouca carga horária desta disciplina na Pedagogia. A autora, em sua dissertação, comenta que uma das preocupações dos professores entrevistados é o receio de trabalhar com atividades musicais de forma errada, por terem tido pouco aprendizado sobre essa área na graduação. Trata-se, também, da falta de formação ao longo de toda a escolaridade, pois a maioria dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, só teve o ensino musical na graduação, ou buscou formação nesta área de forma particular em instituições específicas de música.

Spanavello (2005) constata que não há clareza sobre o valor intrínseco do ensino da música para o âmbito escolar, pois a falta de formação adequada, e as imprecisões da legislação não dão suporte para que haja a compreensão da sua

importância pedagógica. Atualmente, a música é trabalhada como mecanismo de controle sobre as crianças, como terapia, música para relaxar depois do recreio e até mesmo como formação de hábitos.

O professor que não tem conhecimento crítico da área pode utilizar esta atividade de forma a conduzir as crianças a um certo adestramento, ou seja, através da música de comando, o professor vai conduzindo e condicionando as crianças para as atividades escolares. Tal atitude “[...] seria domesticá-las, quando estamos interessados na construção de sua autonomia.” (KRAMER, 2003 apud TIAGO, 2007, p.34).

O ensino da música na atual legislação não é caracterizado como disciplina, mas vários municípios estão implantando essa área do saber como disciplina separada da Arte. Como consequência, há necessidade do professor especialista em música para esse ofício.

No próximo tópico, será comentado sobre o professor especialista em música, além de questões sobre o ensino da música como disciplina escolar.

3.5.3 O professor licenciado em música e a música como disciplina.

O Professor licenciado em música é aquele que possui uma formação voltada para o ensino musical. Pires (2003, p.81) comenta “As licenciaturas na área de música representam a única possibilidade de profissionalização superior do professor de música no Brasil, tendo como principal *locus* de formação a universidade”.

O projeto político-pedagógico da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) delinea o perfil do licenciado em música, expondo que este profissional deve atender à consolidação do conhecimento musical junto à rede escolar, além das instituições culturais e a grupos artísticos. Ele deverá, não somente ter competências na área técnico-musical, mas também conhecimentos sobre formas pedagógicas sociais e também sobre as políticas inerentes à formação do professor, colocando seu conhecimento musical a serviço da construção da autonomia e da cidadania de seus alunos.

O licenciado em música deverá ver refletida em suas escolhas musicais a pluralidade cultural da sociedade em que vive, saber lidar com repertórios procedentes de diferentes períodos, estilos e culturas, com consciência crítica. Porém, Penna (2006) no seu trabalho intitulado “Para ensinar, basta tocar? Em questão a formação do educador musical”, comenta que há uma corrente de pensamento advinda do processo histórico do modelo “conservatorial”, que defende que para ser professor de música nas escolas públicas basta saber tocar, não havendo necessidade de conhecimentos pedagógicos.

A autora aponta que tais profissionais, do modelo técnico de conservatório, possuem formação voltada para a prática-instrumental, no qual prezam o virtuosismo, não tendo uma formação voltada ao ensino regular, que possuem seus próprios desafios, tais como: grande número de alunos, diferentes vivências musicais, ações com as diferentes expectativas com relação à aula de música etc.

É fundamental salientar que no curso de licenciatura em música também se toca, porém não há ênfase no virtuosismo, que é a meta da maioria dos bacharelados na área, ou mesmo do conservatório. A formação do professor, segundo Penna, envolve diferentes músicas e práticas, além de instrumentos não tradicionais, conjuntos com diversas formações, não se esgotando apenas no domínio técnico-musical, mas sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas.

Assim, há necessidade do licenciado em música ter conhecimentos básicos sobre outras modalidades artísticas, pois desta forma esse profissional possuirá um conhecimento amplo sobre as artes, o que lhe favorecerá no desenvolvimento de suas atividades musicais no âmbito escolar.

A respeito da atual legislação, não está estabelecida a presença da música como disciplina, e muito menos há garantia da presença do professor especialista no ensino público. O que se pode ter certeza é que a música é uma linguagem artística obrigatória e que todas as escolas têm que se adequar, até 2011, a esta nova realidade. Desta forma o professor de música pode ministrar esta área dentro da disciplina Arte, mas tendo que abordar outras atividades artísticas.

A lei 11.769 trouxe consigo o pressuposto da polivalência através de seu artigo 1º, § 6º: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do

componente curricular de que trata o § 2º deste artigo." (LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008, Grifo nosso). Ou seja, o professor que ministrar a linguagem artística-música na disciplina Arte deverá também ministrar as outras linguagens artísticas.

Porém, a maioria dos cursos de Licenciatura em Música não contempla outras modalidades artísticas na sua grade curricular, o que ocasionará dificuldades desses profissionais trabalharem com outras linguagens artísticas.

Mas, atualmente, é possível constatar que diversos Municípios do Estado de São Paulo, tais como Guaropé, Araçariguama, Tatuí, Mairinque, vêm inserindo o ensino da música como disciplina, mesmo não estando configurado na legislação.

No entanto, é perceptível a fragilidade desta área do saber quando inserido como disciplina, como se vê no resultado do concurso público em Mairinque-SP, que oferecia 20 vagas para professor de música com a nomenclatura da disciplina "Musicalização", exigindo como quesitos mínimos "Ser portador de diploma de Licenciatura em Música, Artes com Habilitação em música ou Pedagogia com habilitação em música/musicalização" (MAIRINQUE, 2009) no resultado final havia somente cinco candidatos, não atingindo o número mínimo necessário de professores de "Musicalização" para atender à demanda das escolas daquele Município.

Desta forma, observa-se que há uma grande escassez de profissionais Licenciados na área de música. Assim, uma das soluções encontrada é a contratação de professores de nível técnico em música, ou seja, com formação em conservatório, exigindo "diploma de formação em qualquer área, ou instrumento musical expedido por conservatório musical oficialmente reconhecido". (ORTOLÂNDIA, 2010). Porém, a maioria desses profissionais tem sua formação centrada num estudo técnico-instrumental, sem nenhuma ênfase sobre as finalidades mais amplas da Educação Básica que aborda questões didáticas voltadas para trabalhar com turmas de 20 a 30 alunos.

Penna (2001, p.116) comenta que o ensino técnico profissionalizante do conservatório é historicamente referência para as ações educativas na área, inclusive no Ensino Fundamental, e que as aulas de música no Ensino Fundamental possuem as mesmas características das aulas teóricas do conservatório, ou seja, trata-se de aulas voltadas somente para questões técnico-musicais. Como citado anteriormente, um dos insucessos do ensino da música na Educação Básica é pelo

fato de essa área, quando inserida nas escolas como disciplina, ser semelhantes às aulas teóricas de conservatório, ou seja, um aprendizado fortemente voltado para aspectos técnico e teórico.

O professor Licenciado em Música é considerado o profissional mais adequado para ministrar aulas dessa disciplina no contexto escolar. Porém, como foi exposto, atualmente há diversas problemáticas que impossibilitam presença efetiva desse profissional no âmbito escolar. Outra questão levantada por Del Ben (2008) é que, segundo alguns estudiosos da educação musical, os professores licenciados em música preferem atuar em escolas específicas de música, e não nas escolas de Educação Básica, pois é nas específicas que “[...] se reconhecem fazendo música e ensinando música” (SANTOS, 2005, apud Del Ben 2008, p.7). Mas este fato está relacionado com a questão da música não ser uma disciplina com bases seguras, com definições sobre horas/aulas semanais, espaço físico adequado e fixações sobre qual série deve ser contemplada.

A reintrodução do ensino da música como conteúdo obrigatório na disciplina Arte, praticamente, mantém a fragilidade que está presente há mais de 30 anos nessa área, permanecendo o silêncio musical nas escolas públicas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar o percurso do ensino da música inserido nas escolas públicas brasileiras, evidenciou-se, ao longo da história, o caráter superficial, descontínuo e desprestigiado em relação a esse campo do saber. Das diversas problemáticas constatadas as principais são: falta de definições precisas na legislação, carência de profissionais da área, estruturas inadequadas das escolas para que haja aulas de música e a desvalorização da função educativa do ensino da música.

O ensino da música, no âmbito escolar, sempre foi considerado de menor expressão em comparação as outras disciplinas, mas segundo Penna (2004), trata-se de uma área que, mesmo não sendo caracterizada como disciplina, faz-se presente de forma intensa no cotidiano escolar, porém necessita de várias definições, tais como propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para o contexto educacional.

Mateiro (2000) comenta que a música que está presente nas escolas compõe, na verdade, “rituais” do ambiente escolar, ou seja, músicas para as festas e eventos, condução das crianças para as atividades escolares etc. A autora ainda salienta: “Esta situação reflete o valor ideológico e filosófico que a educação musical passa para a nossa sociedade.” Porém, este fato não é exclusivo na área musical, mas todas as modalidades artísticas são desprestigiadas no âmbito escolar.

Desta forma, observa-se que o ensino da música é resumido no ato de cantar, mas não se trata de um fato novo, pois a trajetória de sua história na Educação Básica é caracterizada pela constante presença do canto e a falta de cuidados pedagógico-musicais, sendo que, segundo Jardim (2003) há grande deficiência pedagógica no material desenvolvido para o canto escolar.

Del Ben (2008, p.8) enfatiza que se deve pensar nas pessoas que fazem música e não somente na música como objeto sonoro. Ela complementa dizendo:

[...] ouvir o que dizem os participantes da comunidade escolar e buscar estabelecer uma relação mais fecunda com a pedagogia talvez sejam caminhos capazes de nos ajudar a ampliar nossos horizontes, contribuindo para a reflexão sobre as finalidades do ensino de música na educação básica e para o fortalecimento da educação musical como parte da formação geral de crianças, adolescentes, jovens e adultos. (DEL BEN, 2008, p.8).

A autora (2009) não descarta a importância da música enquanto objeto ou fenômeno sonoro, mas ressalta ser fundamental que haja uma fecunda relação com a Pedagogia, contribuindo para formação integral na comunidade escolar, ampliando horizontes e conhecimentos sobre as diversidades culturais através das várias manifestações musicais.

Com a inserção da linguagem artística-música de forma obrigatória através da Lei 11.769 de 2008, espera-se que haja uma organização e efetivação dessa área do saber. Porém, passados dois anos da implantação da Lei que insere a linguagem artística-música de forma obrigatória no currículo escolar, não foram ainda tomadas medidas de efetivação, para que a lei entre em vigor, de fato.

Atualmente, a música é uma subárea da disciplina Arte, ou seja, é uma linguagem artística dentre outras que estão inseridas numa única disciplina denominada Arte, e que não precisa necessariamente de ser ministrada pelo professor licenciado em música. Se por um lado o veto do artigo 2º da Lei 11.769 propiciou a solução da falta de professores habilitados ao exercício da atividade-música, que fatalmente ocorreria caso a medida legal não tivesse sido adotada, por outro lado, não dispôs de nenhuma política ou procedimento de política educacional para a habilitação de tais profissionais, para os quais o exercício da missão foi atribuído.

Nota-se que os documentos legais não estão articulados, nem valorizam as diversas linguagens artísticas de forma coerente, pois não há definições claras a respeito de como devem ser contempladas as diversas modalidades artísticas no âmbito escolar, além de que somente a linguagem artística-música é considerada obrigatória pela atual legislação. Todas as modalidades artísticas deveriam ser consideradas fundamentais na formação escolar, até mesmo professores de outras áreas deveriam ter conhecimentos básicos sobre as linguagens artísticas.

Após uma revisão de temas relacionados à atual situação do ensino da música na Educação Básica, observa-se que há uma pluralidade de profissionais que trabalham com a linguagem artística-música na sua prática docente, além de não haver definições concretas sobre as séries que serão contempladas e a respeito de carga horário, enfim, a forma que deverá ser conduzida.

Porém, estas questões são decorrentes da deficiência da legislação, pois a falta de clareza e a atitude de tratar o ensino da música de forma secundária resultaram no aniquilamento e na desvalorização dessa área no âmbito escolar.

Obviamente que, como ressalta Penna (2004, p.15), “[...] leis e propostas oficiais não têm o poder de, por si mesmas, operar transformações na realidade cotidiana das salas de aula.” Mas o que está havendo na atualidade é uma transferência de responsabilidades, em que as escolas têm a obrigação, de em até três anos, de adaptarem a linguagem artística-música como conteúdo obrigatório, mesmo sem possuir as devidas condições estruturais, docentes e metodológicas para a inserção dessa área no âmbito escolar.

Atualmente, na prática escolar, esta área do saber é trabalhada de forma esporádica, sendo considerada como uma atividade dispensável.

O que se observa é que não há uma articulação adequada entre os documentos legais, ou seja, até o presente momento, a LDB não define o profissional e as séries que serão contempladas com a linguagem artística obrigatória-música, pois através de tais definições os PCNs/Arte poderiam apresentar propostas eficientes. A meu ver a definição do profissional da área de música é essencial para delinear os conteúdos, reconhecendo suas limitações e potencialidades, propondo alternativas que realmente sejam coerentes com a sua formação.

Dessa forma, examina-se que o ensino da música encontra-se diante de um desafio que, sem dúvida, apresenta-se como primordial para uma prática efetiva e consistente. É preciso promover, de modo mais amplo e democrático, um ensino musical de qualidade para a escola do ensino básico num curto período de tempo.

Loureiro (2001, p.209) comenta que muitas restrições impostas na área musical são frutos de sua inserção como atividade educativa:

A música como atividade educativa, quando inserida no contexto escolar, encontra ainda, como foi apontado ao longo deste trabalho, uma série de limitações, tais como carência de material músico-pedagógico, salas inadequadas, tempo disponível reduzido, além de turmas numerosas e heterogêneas.

A autora ainda enfatiza que são raras as escolas que desenvolvem um trabalho musical bem orientado, com possibilidades de garantir sua continuidade, pois para que haja um ensino musical de qualidade é necessário que esta área tenha caráter progressivo ao longo da vida escolar dos alunos.

Por outro lado, definições pedagógico-musicais podem gerar outra problemática, como atividades prontas e construção de métodos que, segundo Mateiro (2000), resultariam em “receitas” para professores com deficiência em sua formação musical. A autora salienta: “As aulas limitam-se a uma seqüência de atividades escolhidas a esmo ou então adota-se algum método gerado no Brasil [...] ou algum método trazido da Europa [...]”. Mas, como a autora esclarece, este fato reflete na prática docente de professores sem embasamento teórico, que são dependentes de livros escolares, nos quais o ensinamento é previsto passo a passo.

Outra problemática que se faz presente nesta área do saber esta relacionado com os profissionais que trabalham na área da música na Educação Básica. Atualmente, há poucos professores licenciados em música para atender todas as escolas públicas, no âmbito nacional. Desta forma, o ensino da música vem sendo trabalhado nas escolas públicas pelos mais diversos profissionais, tais como o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, professor de Arte, que na sua maioria é habilitado em Artes visuais.

Trata-se de profissionais que não tiveram uma formação consistente na área da música, pois tiveram poucas disciplinas voltadas para a música na sua graduação. Evidencia-se, dessa forma, uma deficiência na formação musical da maioria dos professores, que atuam com música no Ensino Básico, no que reflete em seu trabalho docente, pois o ensinamento musical na escola é desenvolvido de forma esporádica e superficial, não havendo um trabalho contínuo.

Em conseqüência, há diversas concepções sobre esta área do saber, pois cada profissional compreende e aplica atividades musicais conforme sua formação e concepção, permanecendo diversos dilemas sobre a sua função no ensino básico.

Atualmente, na escola, a música é caracterizada como um entretenimento para as festas, comemorações, oficinas, na dança, nos teatros, conduzindo ao consumo cada vez mais intenso das canções que estão na moda. Os alunos, muitas vezes, em festas nas escolas, buscam dublar e imitar os gestos e requebros de artistas/apresentadores da TV e, muitas vezes, são estimulados pelos pais e professores. Desta forma, há um incentivo para que as crianças ouçam músicas inapropriadas, com letras de duplo sentido além da pobreza musical:

Analisando o comportamento de alunos e professores da escola básica, observa-se que a mídia, em especial rádio e TV, tem grande influência no

padrão de música que se ouve e canta. Pode-se afirmar que o gosto musical de tais sujeitos tem sido informado por esses meios. (SUBTIL, 2007, p. 1)

Trabalhar com música nas escolas públicas tornou-se um desafio, pois são grandes as dificuldades que opõem um ensino de forma crítica, sendo que uma das principais barreiras é a presença da Indústria Cultural na sociedade. O fato é que a música tornou-se um bem de consumo, e tem seu valor relegado a um segundo plano.

Somente a inserção obrigatória da linguagem artística-música no Ensino Básico não é garantia de uma formação valorativa e crítica, pois como comenta Cunha,

[...] não se discute a possibilidade de a escola, mesmo tendo 'aulas de música', não estar contribuindo para uma formação mais consciente, crítica e emancipatória, portanto, uma das maiores preocupações é o fato de que assim como a escola, a música, pode assumir duas funções: a de reprodução e a de emancipação. (CUNHA, 2006, p.30).

O professor, que na sua formação não teve um estudo sobre música de forma crítica, e o repertório ouvido por ele no cotidiano, corresponde aos anseios da Indústria Cultural, Logo tornar-se-á limitado pela falta de experiências diferenciadas e lhe faltará a capacidade crítica para analisar o que ouve.

Em relação ao ambiente físico, atualmente, a maioria das escolas públicas não possuem locais adequados para comportar aulas de música, pois se trata de atividades sonoras que podem atrapalhar as outras aulas. Há, também, a necessidade de materiais específicos, como instrumentos de musicalização ou mesmo matérias para a confecção de instrumentos não convencionais, além de aparelhos de áudio. Os recursos materiais e locais adequados são fundamentais para o desenvolvimento com atividades musicais. Porém, atualmente, pouco ou quase nada tem sido feito na escola nesse sentido.

Esses parecem ser os maiores obstáculos para a inclusão do ensino da música na escola de Ensino Básico do país. Enquanto não houver mudanças significativas no ensino da música na Educação Básica, essa área do saber será sempre reduzida a atividades lúdicas, que serão ministradas de forma esporádica e superficial. Assim, a grande massa escolar encontra-se desprovida de um ensino

musical de forma significativa na sua formação e que o acompanhe no percurso da escolaridade básica.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Textos Escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção Os Pensadores).

_____; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento, Fragmentos filosóficos**, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

AMATO, Rita de Cássia. Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Revista Opus**, Porto Alegre-RS, v. 12, p. 144-165, 2006.

ANDRAUS, Gisele Crosara. **A música na escola tem futuro**: uma análise da situação do ensino de música na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em Uberlândia/MG, 10 anos após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9.394/96, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2007.

ARRUDA, Yolanda de Quadros. **Elementos do canto orfeônico**. São Paulo: Irmãos Vitale Editores Brasil, 1964.

ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO E NORMAL OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. Manifesto das entidades de classe do magistério paulista. **Atualidades Pedagógicas**, São Paulo, ano 15, n. 45, p. 31-49, set./dez. 1965.

BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. A educação musical no ensino fundamental: refletindo e discutindo práticas nas séries iniciais. In: Encontro anual da ANPED, 2000, Caxambu - MG. **Educação não é privilégio**. Guarulhos - SP: Editora Parma, 2000b. p. 88-89.

_____. A formação musical de professores em curso de Pedagogia e suas práticas educativas na escola. In: Anais: 3º Seminário de pesquisa em educação da região sul, 2000, Porto Alegre - RS. UFRGS, 2000a.

_____. Pesquisas em Educação Musical no Contexto da UFSM: estudos para e na formação de professores unidocentes. In: VI Encontro da ANPED Sul, 2006, Santa Maria. **Anais do VI Encontro Regional da ANPED Sul**. Santa Maria: 4sc, 2006. v. 1. p. 1-12.

BORGES, Gilberto André. **A Educação Musical nas Escolas**: reflexão sobre a experiência desenvolvida junto da Rede Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2003. Trabalho de conclusão de curso. Educação Artística - Habilitação em Música, da Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis-SC, 2003.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 10 mar. 2010.

_____. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm>. Acesso em 10 mar. 2010.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (9394/96). Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lldb.pdf>>. Acesso em: 10 de mar. 2009.

_____. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (5.692/71). Brasília: MEC, 1971. Disponível em: <<http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-legislacao/EDUCACIONAL/NACIONAL/lldb%20n%C2%BA%205692-1971.pdf>>. Acesso em: 10 de mar. 2009.

_____. Ministério da Educação. Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do censo escolar da educação básica 2007. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Brasília: Inep, 2009.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Introdução aos Parâmetros Curriculares**, 1997b.

_____. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte**. Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: arte. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Reformas da Instrução pública. In:

LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. Institucionalização escolar no Brasil: 1879-1930. In: 6 Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2006, Uberlândia, MG. **Institucionalização escolar no Brasil: 1879-1930**. Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. Uberlândia, MG: UFU, 2006. v. 1. p. 5794-5805.

COSTA, Alda Cristina Silva da et al. Indústria cultural: revisando Adorno e Horkheimer. **Movendo Idéias-Artigos**, Belém-PA, v8, n.13, p.13-22, jun 2003.

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da. **Educação musical e emancipação: A Formação do Educador Musical a partir de uma perspectiva crítica**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná-Curitiba, 2006.

DEL BEN, Luciana Marta. O Ensino de Musica na Educação Básica. In: XVII Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil / IV Colóquio sobre o Ensino de Arte, 2008, Florianópolis. **Anais do XVII CONFAEB** - Congresso da Federação de Arte Educadores do Brasil e IV Colóquio sobre o Ensino de Arte. Florianópolis: FAEB, 2008. v. 1. p. 1-10.
Disponível em: <http://200.18.6.3/aaesc/Anais/luciana_del-ben.pdf>. acesso em :10 de mar.2010.

ESCOLA NORMAL DE SÃO PAULO- Atual: E.E. Caetano de Campos. São Paulo – SP. Disponível em:
< http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/neh/18251896/1846_Escola_Normal.pdf>
Acesso em: 06 ago.2009

FADUL, Anamaria. Indústria Cultural e Comunicação de Massa. In: _____. (Org.). **Linguagem e Linguagens**. São Paulo: Série Idéias, 1993.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de. A educação musical de professores generalistas. In: 4º Encuentro Latino Americano de Educación Musical, 2003, México. **A educação musical de professores generalistas**. Cuadernos Interamericanos de Investigación en Educación Musical, México, v. II n.5, p. 17-28, 2003.

_____. Cursos de pedagogia e formação musical: Um estudo em dezenove universidades brasileiras (ENDIPE). In: 12º ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2004, Curitiba-PR. **Anais do XII ENDIPE**, Curitiba-PR, 2004.

FONSECA, Virginia Pradelina da Silveira. *Indústrias Culturais e Capitalismo no Brasil*. **Em Questão**, v. 9, n. 2. Porto Alegre-RS, 2003.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Unesp, 2008.

FRANÇA, Jacira Silva de. *INDÚSTRIA CULTURAL E DITADURA MILITAR NO BRASIL DOS ANOS 70*. **Revista Acadêmica Eletrônica Sumaré**. Edição 2, 2º Semestre 2009.

Disponível em: <http://www.sumare.edu.br/raes/edicoes/ed02/industria_cultural-jacira.pdf>, acesso em: Jun.2010

FUKS, Rosa. **O Discurso do Silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991. 181p.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Pesquisa histórica em educação musical: 20 anos de pesquisa em música. **Ictus Periódico do Programa de Pós Graduação em Música da UFBA**, Salvador, n. 4, p. 141-156, 2002.

GIANI, Luiz António Afonso. Papel da arte na educação: o que os Parâmetros Curriculares Nacionais não dizem sobre a relação entre arte e sociedade de classes sociais. **Máthesis: Rev. de Educação, Maringá**, v. 6, n. 2, p. 9-50, Jul./dez. 2005.

GILIOLI, Renato de Souza Porto. **Civilizando pela música: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da Primeira República (1910 – 1920)**. 2003.

(Dissertação de Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2003.

GOLDEMBERG, Ricardo. *Educação musical: a experiência do canto orfeônico no Brasil*. Ano 2002.

Disponível em: <<http://www.sambachoro.com.br/debates/1033405862>>. Acesso em: jun.2009.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. In: **Musicalizando a escola: música, conhecimento e educação**. São Paulo: Escrituras Editora, 2006. 159p.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. *Educação Musical em Países de Línguas Neolíticas*. _____. **A educação musical no Brasil**, Editora da Universidade. Porto Alegre: UFRGS, p.47-64, 2000.

JARDIM, Vera Lucia Gomes. **Da Arte à Educação - A música nas escolas públicas - 1838-1971**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. **Os Sons da República** - O ensino da Música nas Escolas Públicas de São Paulo na Primeira República - 1889-1930. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

KIEFER, Bruno. **Villa-Lobos e o Modernismo na Música Brasileira**. São Paulo: Movimento. Porto Alegre. 1981. 179 p.

LIMA, Damião de. A trajetória do nacionalismo no Brasil contemporâneo. In: XIII Encontro Estadual da ANPUH, 2008, Guarabira-Pb. **XIII Encontro Estadual da ANPUH** - história e historiografia, 2008. v.01, p.16-27.

LISBOA, Alessandra C. Villa-Lobos e o canto orfeônico: análise de discurso nas canções e cantos cívicos. In: XV Congresso Nacional da ANPPOM, Rio de Janeiro, **Anais do XV Congresso da ANPPOM**, n.15, 2005.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório**. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica, Belo Horizonte - MG, 2001.

MAIRINQUE. Prefeitura municipal de Mairinque-Sp. Concurso Público n.01/2009. Disponível em:
<http://www.institutocetro.org.br/Projetos/Mairinque_2009/Edital_mairinque_retificado.pdf>. Acesso em: Maio. 2010.

MATEIRO, Teresa de Assunção Novo. A formação universitária do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares. **Revista Educação UFSM**. Santa Maria-RS, v. 28, n. 02, 2003.

_____. Educação musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais. **Arte online** - Periódico online de Arte. Vol.2, Fev.2000
Disponível em:<http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/Volumes/indexindice2.html>. Acesso em: Fev.2010.

NOGUEIRA, Ilza. O modelo atual da educação musical no Brasil: um drama em três atos incongruentes. **Revista da ABEM**, Salvador-Ba. Nº4, ano4, p.9-23, set.1997.

ORTOLÂNDIA. Prefeitura Municipal de Hortolândia-SP. Processo Seletivo n.01/2010.

Disponível em: < <http://www.assessorarte.com.br/editais/198-Orlandia-PM-PS/198-Edital-Abertura-Completo.pdf>>. Acesso em: Maio. 2010.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia Musical Brasileira no Século XX**- Metodologias e Tendências. Musimed, Rio de Janeiro-RJ, 2000.

PENNA, Maura Lucia Fernandes. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: da legislação à prática escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 11, 7-16, set. 2004.

_____. Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre-RS, V. 9, 71-79, set. 2003.

_____ et al. **É este o ensino de Arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Editora Universitária CCHLA. PPGE João Pessoa-PB 2001.

_____. Para ensinar, basta tocar? Em questão a formação do educador musical. 2006. (Apresentação de Trabalho/Conferência ou palestra).

_____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 7, 7-19, set. 2002.

_____; MELO, Rosemary Alves de. Música na educação infantil: Cenas cotidianas em instituições municipais de Campina Grande-PB. **XV Encontro Anual da ABEM**. João Pessoa-PB, N°15, 2006.

PIRES, Nair. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. **Revista da abem**. Porto Alegre-RS, N° 09, p.81-88, Set. 2003.

RASSLAN, Manoel Câmara. Educação Musical no contexto escolar em Mato Grosso do Sul: considerações para a perspectiva de compromissos. In: Encontro Regional Centro-Oeste da Associação Brasileira de Educação Musical, Brasília-DF, n. 8. 2008.

RODRIGUES, Karinne Luzia. O professor de arte que temos e o professor de arte que queremos. **Akrópolis Umarama**, Umarama-PR, v. 16, n. 3, p. 165-170, jul./set. 2008.

SANTOS, Ricardo Ferreira dos. . **Mais Definições em Trânsitos**. CULT- Centro de Estudos Multidisciplinares em Cultura. CD-Rom, Artigo 24, 2003.

Disponível em <http://www.cult.ufba.br/p_maisdefinicoes.html> Acesso em: Jun.2009.

SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. História e história da educação. O Debate Teórico-Methodológico Atual. Editora- Autores Associados. **Coleção Educação contemporânea**. Campinas-SP, 2000.

SOUZA, Rosa Fátima. Lições da Escola Primária: um estudo sobre a cultura escolar paulista ao longo do século XX. In: **III Congresso Brasileiro de História da Educação**, 2004, Curitiba. CD-ROM do Congresso Brasileiro de História da Educação: A educação escolar, perspectivas históricas, 2004.

SPANAVELLO, Caroline. **A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes**: um estudo com egressos da UFSM. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria-RS, 2005.

SUBTIL, Maria José Dozza. Mídias, músicas e escola: a articulação necessária. **Revista da Abem**, Porto Alegre, V. 16, 75-82, mar. 2007.

TIAGO, Roberta Alves. **Música na educação infantil**: saberes e prática docente. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2007.

TORRES, João B. Villa-Lobos. **Obra e Personalidade Sempre Polêmicas**. Shopping News, São Paulo, 8 de março de 1987.

VALIENGO, Camila. **A educação musical no século XX**: Estudo comparativo entre duas instituições musicais em São Paulo. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade São Marcos, 2006.