

EDUCAÇÃO MUSICAL E POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

Gilberto André Borges¹

Resumo: realizamos neste artigo, um cruzamento entre as diversas políticas educacionais adotadas no Brasil e a Educação Musical, no intuito de compreender as relações que estas, entre si, estabelecem. Analisamos os diversos períodos, com três propósitos: 1) compreender a relação entre ensino de música e pacto colonial; 2) discutir o Canto Orfeônico enquanto modelo de política pública em Educação Musical; 3) fazer alguns apontamentos com relação as políticas atuais. Neste momento, onde iniciativas de Educação Musical nas escolas surgem em diversos locais do país, as conclusões apresentadas apontam para a necessidade de sustentação política para estas iniciativas enquanto fator necessário para a sua continuidade e êxito.

Palavras chaves: educação musical, política educacional, Canto Orfeônico.

1. Um apanhado histórico da relação entre Educação Musical e políticas públicas para educação no Brasil.

Precisa muitas vezes o regente-professor advogar em relação à importância da Educação Musical na Escola. Tal fato é observado por diferentes autores, como Reimer (1989) e Lehman (2006). Este último autor, inclusive, menciona a necessidade de se convencer a classe política desta necessidade². Esta situação nos fez refletir acerca das relações estabelecidas entre a Educação Musical e as políticas públicas no Brasil.

Situamos, para efeito deste trabalho, o estudo da Educação Musical no Brasil, desde o

1 Gilberto André Borges é licenciado pleno em Música pela UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina. Assessor Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis.

2 LEHMAN, Paul R. Why study music in school?.

Disponível em <http://www.isme.org/en/advocacy/12-why-study-music-in-school-2.html>, acessado em 12/04/2007, às 14hs30min

início do processo colonialista empreendido pela coroa portuguesa em terras americanas a partir do Século XVI, pois dos processos de ensino de música utilizados pelos povos nativos pouco restou documentado e também escapávamos ao enfoque sobre política educacional que damos neste artigo.

Neste período inicial, a educação era realizada pelos colégios da Companhia de Jesus. As primeiras missões jesuíticas começaram a chegar em terras brasileiras a partir de 1549 e em 1750, a Província dos Jesuítas contava com 131 casas, entre as quais 17 eram colégios³.

Em 1541, o papa Paulo III aprova, através da bula *Regimini Ecclesiae militantis*, a regra de quarenta e nove pontos encaminhados por Santo Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus. Conforme Mesnard (1992),

estas constituições previam a instituição de seminários, denominados colégios, junto às cidades que possuíam universidades, onde os futuros jesuítas obteriam suas graduações... porém a regra precisava expressamente que a Companhia não abriria nem classes nem centros de ensino [MESNARD: 1992,59].

Com o passar do tempo, estas residências jesuíticas foram transformando-se em verdadeiros colégios. No Brasil, a atividade coral está ligada diretamente ao processo colonialista, sendo os mestres de capela importantes difusores da música neste período.

Os franciscanos e sobretudo, os jesuítas desempenharam papel importante, a partir de meados do século XVI... o cargo de mestre-de-capela se estendia também às matrizes vizinhas. Esses músicos eram professores, dirigiam o coro, escreviam música e cantavam-na, além de tocarem vários instrumentos... [MARIZ: 1999, 33]

Para compreender a pedagogia utilizada nestas escolas e missões é necessário buscar que tipo de formação recebiam estes religiosos. No campo específico da Educação Musical é preciso remontar ao Concílio de Trento, realizado entre 1545 e 1563, onde Robinson & Winold (1976) identificam um impulso para a atividade coral com a aceitação da polifonia na liturgia. Também encontraremos informações sobre este tipo de educação no Colégio Romano e na *Schola Cantorum* e ainda nas duas obras que codificavam o ensino jesuítico: a *Ratio Studiorum* e a *Ratio discendi et docendi*.

Seguindo as principais políticas educacionais, vamos encontrar, no Século XVIII as chamadas Reformas Pombalinas, instituídas pelo Marquês de Pombal com vistas a alinhar o Estado português com o pensamento iluminista. De acordo com Maxwell (1996), no que diz respeito à educação, Pombal almejava alcançar três objetivos principais: “trazer a educação para

³ Fonte: <http://jesuitas.blogspot.com/2006/08/ano-dos-primeiros-jesutas-3.html>. Acessada em 30/09/2007, às 18hs26min.

o controle do Estado, secularizar a educação e padronizar o currículo” [Maxwell: 1996, 104].

As Reformas Pombalinas desestruturaram o ensino religioso sem contemplar um sistema educacional laico, público e gratuito. Sem formação adequada de mestres, as aulas-regias substituem o curso de humanidades e se constituem de disciplinas isoladas sem uniformidade de ensino.

Por esta época vivia-se o período áureo da extração de ouro em Minas Gerais onde, quanto ao panorama musical, conforme Mariz (1999):

... não havia músicos autóctones e se acredita com bastante segurança que eles vieram em grande parte do Nordeste, isto é, da Bahia e de Pernambuco, uma vez que Rio de Janeiro e São Paulo eram ainda cidades muito pequenas e modestas. Quase todos eram mulatos e os padres-músicos foram poucos, uma vez que a construção de conventos estava proibida pela coroa portuguesa, a fim de evitar o contrabando de ouro e diamantes [MARIZ: 1999, 39].

Segundo o mesmo autor, músicos organizavam-se nas chamadas irmandades, as quais prestavam serviços a igrejas e prefeituras. Alguns mestres de irmandades davam aulas em suas residências.

Já durante o Vice-Reinado e o Brasil Império, vamos encontrar uma política educacional voltada à formação de pessoal de nível superior com vistas a suprir uma demanda do Estado com relação a carreiras liberais e militares.

Cursos Normais chegaram a ser instituídos, mas o ensino elementar e o secundário não eram requisito para acessar os cursos superiores. Neste sentido, Aranha(1996) se posiciona frente a política educacional da corte:

as medidas reforçam o caráter elitista e aristocrático da educação brasileira, a que têm acesso os nobres, os proprietários de terras e uma camada intermediária, surgida da ampliação dos quadros administrativos e burocráticos [ARANHA: 1996,153].

Isto se deve ao fato de que, com este quadro, filhos da nobreza e da aristocracia recebiam instrução em casa enquanto a grande massa de escravos e camponeses libertos permanecia analfabeta.

2. Canto Orfeônico e política educacional

E com este panorama, chegamos ao Século XX, onde vamos encontrar, inicialmente dois momentos distintos, sendo o primeiro, antes de 1925, conhecido como “entusiasmo pela educação” e o segundo, após este período, chamado “otimismo pedagógico”.

No primeiro, encontramos a base de cunho positivista advinda da Proclamação da República, onde a educação assume grande importância enquanto solução para todos os problemas nacionais. Contrariamente ao pensamento vigente no período imperial, após a Proclamação da República, ocorre um entusiasmo pela instrução das massas, a qual constitui, conforme Carvalho (1989), a “dívida republicana”, ou seja: o Estado brasileiro devia, enquanto compromisso ético, moral e, sabemos, de cunho econômico, instruir o povo, pois as massas ignotas constituíam verdadeiro freio ao progresso nacional.

Neste período é que ocorrem, conforme Fuks (1991), as primeiras tentativas de organizar-se um Orfeão no Brasil. Também é o momento onde efetivamente acontece a separação entre educação pública e Igreja. Robinson & Winold (1976) chamam a atenção para o fato de que a experiência coral no ocidente está assentada em três importantes instituições: a Igreja, a escola e as sociedades de canto. A idéia de cantar por prazer estético e cultural surge no século XVIII e se intensifica no século XIX. Estes mesmos autores apontam que o foco de desenvolvimento da atividade, antes centrado na Igreja, desloca-se para as associações corais e escolas, a partir do advento da modernidade, momento da separação entre o Estado e Igreja.

No Brasil, aconteceu que somente a Proclamação da República possibilitou efetivamente a instituição do ensino laico. Durante as Reformas Pombalinas, os jesuítas foram substituídos por outros religiosos, conforme Saviani (2004), “com destaque para os oratorianos” [SAVIANI: 2004, 02].

Rosa Fuks (1991) chama a atenção para a má qualidade musical nas Escolas Normais desde meados do século XIX⁴ e é principalmente neste universo, o da formação docente 'normal', é que vamos buscar elementos para coadunar política educacional e Educação Musical no Brasil deste período, pois a necessidade de formação de professores demandava uma utilização constante da música. A pesquisa feita por esta autora⁵ aponta um desencontro entre esta necessidade e a prática musical da Escola Normal.

No segundo período, ou seja, de 1925 em diante, é que encontramos o surgimento dos ideais escolanovistas, onde a transformação nacional dava lugar a tentativa de formar um novo homem. E é neste momento histórico que o advento do Canto Orfeônico desponta enquanto tentativa de Educação Musical para as massas. O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova é lançado à nação em 1932, mesmo ano em que Villa-Lobos é convidado a assumir o S.E.M.A –

4 A primeira Escola Normal criada no Brasil, O Instituto Estadual Prof. Ismael Coutinho, em Niterói, no atual estado do Rio de Janeiro, data de 1835 e foi um dos Institutos Normais pesquisados pela autora.

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

Superintendência de Educação Musical e Artística do Distrito Federal, por esta época, Rio de Janeiro.

A ligação entre o Canto Orfeônico e o escolanovismo se dá desde a sua gênese, pois é o advento do pensamento que origina a Escola Nova, o otimismo pedagógico, que cria as condições necessárias para o surgimento de um movimento de Educação Musical através da crença na formação de um novo sujeito adequado ao crescimento, a identidade e a segurança nacional.

Outros educadores musicais do mesmo período também partilhavam da idéia de aproximação entre o escolanovismo e a Educação Musical, tais como Sá Pereira (1937). Os escolanovistas eram apenas combatidos, neste período inicial, pelos educadores católicos, os quais, conforme Saviani (2004), mais tarde capitularam aos princípios da Escola Nova sob pena de perda de clientela.

Extraímos de Besen (1991), o quadro abaixo, onde é possível apreender algumas linhas gerais do movimento CantoOrfeônico:

Implantação do Canto Orfeônico	
Villa-Lobos é oficialmente convidado por Anísio Teixeira, em 1932	<ul style="list-style-type: none"> - em 5 meses realiza 1ª apresentação pública; - divide os cursos de orientação e aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico em 4 etapas: <ol style="list-style-type: none"> 1) Curso de declamação rítmica 2) Curso de preparação ao ensino do Canto Orfeônico 3) Curso especializado de Música e Canto Orfeônico 4) Curso de Prática de Canto Orfeônico; - cursos 1 e 2: professores de escola primária; - curso 3: professor especializado; - curso 4: caráter eminentemente prático - reuniões e estudos voltados aos métodos de ensino, programas, análises.
Preocupações	<ul style="list-style-type: none"> - preocupação com o texto; - fornecer subsídios para executar corretamente os hinos oficiais; - unificação nacional.
Outras iniciativas	<ul style="list-style-type: none"> - curso de Especialização de Música Instrumental: músicos de banda; - fichas individuais de avaliação: participação das famílias na avaliação da influência do Canto Orfeônico nas atitudes dos alunos; - organiza cordão carnavalesco "Sodade do Cordão". - faz apelo aos interventores nos estados mostrando vantagens do Canto Orfeônico; - organiza Guia Prático em 6 volumes; - divulgação no exterior do Canto Orfeônico; - 1941: afastamento para criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, em 1942, hoje Instituto Villa-Lobos.
Atividades práticas	<ul style="list-style-type: none"> a) Centro de Coordenação: reuniões semanais b) Sabatinas Musicais: audição, participação de virtuosos, etc. c) Centro de Pesquisas Musicais: pesquisar, reavivar obras, etc.

quadro01: Besen (1991)

Chama a atenção a diversidade das ações empreendidas no intuito de concretizar um verdadeiro movimento de educação musical. Se enquanto tal intento, críticas redundam, o

mesmo não pode-se dizer enquanto modelo de política pública orientada à Educação Musical no Brasil. Um dos grandes êxitos do Canto Orfeônico.

Percebe-se a preocupação de Villa-Lobos com os mesmos elementos com os quais nos deparamos em termos de gestão de Educação Musical em redes de ensino ainda hoje. No Ensino Fundamental: formação continuada de professores, subsídio material, preparação de material didático, orientação metodológica, organização curricular, diretrizes, visibilidade das ações e conexões com outros usos e funções da música.

A idéia de formação de professores em nível superior era uma bandeira do escolanovismo no Brasil, tendo sido defendida principalmente por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, tendo o primeiro participado da criação da Escola de Professores do Instituto de Educação da Universidade do Distrito Federal (RJ) e o segundo, do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. O Conservatório Nacional de Canto Orfeônico ligava-se a Universidade do Distrito Federal, sendo este conservatório fundado por iniciativa de Gustavo Capanema.

A criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico se dá em pleno Estado Novo (1937-1945) e na esteira da chamada “Reforma Capanema”. Esta, constituía-se em uma série de decretos denominados “Leis Orgânicas do Ensino”. Entre outras iniciativas, é o momento da criação de um sistema paralelo de ensino profissional: em 1942 é criado o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e em 1946, o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial. Compartilhamos com Aranha (1996) a opinião de que, “mesmo reconhecendo o êxito do SENAI e do SENAC, é preciso identificar aí o sistema dual de ensino” [ARANHA: 1996, 202], ou seja: universidade para os filhos das elites e ensino técnico-profissionalizante para os filhos da grande massa de trabalhadores. Ainda hoje percebemos a dualidade no ensino, questão que nunca foi resolvida a contento na educação brasileira. No que diz respeito à música, o combate a dualidade no ensino é um dos motivos pelos quais defendemos a inclusão da Educação Musical no currículo, pois assim pode-se oferecer o acesso ao conhecimento musical a todos⁶ os estudantes através, inclusive, da escola pública.

Mesmo o ideal expresso por Villa-Lobos, de levar Educação Musical para todos através do Canto Orfeônico esbarra necessariamente na questão: todos, quem? Embora este não seja um aspecto que a metodologia proposta ou a interferência do maestro pudesse modificar, é impossível não fazer a ligação entre Villa-Lobos e o Estado Novo, tanto que ao despontar do desenvolvimentismo, novos ares da vida política nacional, o Canto Orfeônico também entre em decadência, minada a sustentação política do projeto, entre outros motivos, conforme aponta

6 Todos? Mesmo a inserção da Educação Musical nos currículos escolares não dará conta a nível imediato de reduzir o efeito do dualismo educacional nesta área, pois o conhecimento musical sistematizado oferecido nas escolas é apenas mais uma possibilidade de contato com a música. E nesse ponto, somos assaltados por uma série de questões: que música? Que currículo? Que escola? Que aluno? Que infância? Que método? Que professor? E por aí vamos...

Besen (1991). A educação é um ato político e a escola, um espaço de disputa política. Neste sentido, mesmo que as leis do período não o dissessem expressamente, o todos na educação do Estado Novo ainda segregava os pobres, os camponeses, os negros e o operariado em favor de uma elite urbana, branca e católica.

3. Rumo a educação (musical) do século XXI

Durante a Segunda República, inicia-se a discussão da primeira LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual tramita a partir de 1948 e é promulgada EM 1961 (Lei 4024/61). Também é o momento em que surge o Movimento de Cultura Popular em Pernambuco e o método Paulo Freire de alfabetização de adultos. O país respira uma urgência por mudanças, apoiadas na cultura popular e nos movimentos sociais.

O clima político torna-se extremamente tenso após a vitória da Revolução Cubana: é a ascensão do comunismo na América Latina. A mesma idéia de segurança nacional que sustentou o Estado Novo serve enquanto justificativa para outra ditadura, a qual estaria sendo instituída, diziam os militares, na salva-guarda do estado de direito no Brasil. São os desdobramentos da Guerra-Fria que assola o mundo, bipolarizado entre capitalismo e comunismo.

O grupo Música Viva se forma em 1939 e em 1946 lança um manifesto, onde defende um ensino ideologicamente engajado. Neste manifesto, não referem-se diretamente à Educação Musical, mas sim à educação entendida em seu âmbito de integralidade:

MUSICA VIVA, compreendendo que o artista é produto do meio e que a arte só pode florescer quando as forças produtivas tiverem atingido um certo nível de desenvolvimento, apoiará qualquer iniciativa em prol de uma educação não somente artística, como também ideológica; pois não há arte sem ideologia [MARIZ: 1999, 298].

Neste manifesto, o grupo se posiciona na vanguarda da produção musical brasileira, extrapolando inclusive o pensamento escolanovista. Este tipo de ideal educacional jamais encontraria eco no regime autoritário imposto ao país após 1968. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada pelo governo militar, lei 5.692/71 assume um caráter tecnicista e aponta a terminalidade de segundo grau. O ensino polivalente das artes afasta a prática musical das escolas, principalmente das escolas públicas. É posto em marcha um processo de sucateamento dos serviços prestados pelo Estado (e isto inclui a educação) em função do investimento em infra-estrutura feito neste período com vistas a promover o 'milagre econômico'.

A partir da segunda metade dos anos 70, os discursos de situação e oposição se

confundem, numa tentativa de empatia do regime pela causa dos mais pobres. Germano (1994), aponta a necessidade de busca de hegemonia pelo centro do poder, o qual se afastava cada vez mais até mesmo dos interesses da classe industrial brasileira. O mesmo autor aponta também para a continuidade do velho regime no seio da Nova República.

Na década de noventa, com a promulgação da nova constituição em 1988, fez-se necessária uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual é promulgada em 1996. A partir desta lei, a lei 9394/96 é que vemos o ressurgimento da atividade musical nas escolas enquanto componente curricular.

É preciso estar atento, neste período, ao projeto privatista das elites brasileiras, as quais acenam com investimentos estatais e renúncia fiscal para projetos educativos não-governamentais enquanto vemos minguar os investimentos para a educação (e, por extensão, para a Educação Musical) na escola pública. Tal processo caminhou fortemente nos anos noventa através de iniciativas como os 'Amigos da Escola' e as leis de incentivo à cultura.

Já nestes primeiros anos do Século XXI, assistimos a ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos, a criação do FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica, o qual amplia o investimento federal na educação e o processo de municipalização da Ensino Fundamental no Brasil. Este dado nos coloca a necessidade de conquistar espaço para a Educação Musical nas redes municipais de ensino, não obstante a luta pela inclusão da Educação Musical enquanto componente curricular obrigatório em todos os sistemas de ensino a nível nacional. Chamamos a atenção também para as ditas políticas inclusivas perpetradas principalmente a partir do governo de Luís Inácio Lula da Silva e materializada, em termos de Ensino Fundamental, principalmente na lei 10.639/03.

Também atentamos para a necessidade de sustentação política das iniciativas de Educação Musical que estão acontecendo nestas redes públicas municipais de ensino. As poucas iniciativas existentes apontam, em sua maioria, para trabalhos extracurriculares. Tais trabalhos são necessários, mas falham no proporcionamento da continuidade das ações. Iniciativas, como a da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis, onde ocorre a garantia de o profissional de artes atuar na especificidade da habilitação em que se graduou⁷ dentro do currículo, são raras. No caso deste município citado, tal garantia foi conquistada após o ensino de música extracurricular ser suspenso por falta, justamente, de sustentação política em um momento de transição da gestão municipal. Tal suspensão de atividades nos é relatada por Finck (1997).

Percebe-se, guardada a distância histórica existente entre a contemporaneidade e a primeira metade do Século XX, a atualidade do trabalho realizado pelo Canto Orfeônico, através do SEMA e do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico em termos de política

7 Conforme Borges (2006).

pública para a Educação Musical. Neste momento em que surgem iniciativas para inclusão do ensino de música nas escolas brasileiras, ainda é o único modelo de política pública de ensino musical voltada para as massas. Também percebemos a importância da sustentação política necessária a qualquer ação educacional. Nos termos da inserção da música no currículo, tal sustentação é imprescindível para o êxito e continuidade das ações.

BIBLIOGRAFIA

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996

BESEN, Carlos Lucas. **A Educação Musical na visão de Villa-Lobos**. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação - Mestrado em Música. Porto Alegre: UFRGS, 1991.

BORGES, Gilberto André. **Educação Musical: a experiência da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de Florianópolis**. Anais do XVº Encontro Anual da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical: João Pessoa, 2006.

FINCK, Regina. **A Prática Coral - Uma Reflexão**. Monografia de Especialização em Educação Musical. Florianópolis: Udesc, 1997.

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

GERMANO, José W. **Estado Militar e Educação no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1994

MARIZ, Vasco. **História da música no Brasil**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999

MAXWELL, Kenneth. **Marquês de Pombal - Paradoxo do Iluminismo**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996

MESNARD, Pierre. La Pedagogia de los Jesuítas. In: CHÂTEAU, Jean (Org). **Los Grandes Pedagogos**. México: Fondo de Cultura Económica, 1992

PEREIRA, Antônio Sá. **Psicotécnica do Ensino Elementar da Música**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1937

REIMER, Bennett. **A philosophy of music education**. 2ª ed. New Jersey: Prentice Hall,

Englewood Cliffs, 1989

ROBINSON, R. & WINOLD., A. **The choral experience**. New York: Harper's, 1976.

SAVIANI, Demerval. **A Trajetória da Pedagogia Católica no Brasil: da Hegemonia à Renovação pela mediação da Resistência Ativa**. Mimeo, 2004

Sites:

LEHMAN, Paul R. **Why study music in school?**

Disponível em <http://www.isme.org/en/advocacy/12-why-study-music-in-school-2.html>,
acessado em 12/04/2007, às 14hs30min. Atualizada em 06/10/2006.

<http://jesuitas.blogspot.com/2006/08/ano-dos-primeiros-jesutas-3.html>,
acessado em 30/09/2007, às 18hs26min. Atualizada em 18/08/2006.

Leis citadas:

LDB 4024/61. Das diretrizes e bases da educação nacional.

LDB 5692/71. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

LDB 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Lei 10639/03. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.



BORGES, Gilberto André. **Educação Musical e política educacional no Brasil**.
Florianópolis: 2007. Acessível em:

http://www.musicaeeducacao.mus.br/artigos/gilbertoborges_educacaomusicaepoliticaeducacional.pdf
