
Licenciatura em Pedagogia

PAULA CRISTINA S. GONÇALVES

**UMA REFLEXÃO HISTÓRICA E CRÍTICA
SOBRE MÚSICA E EDUCAÇÃO: ANÁLISE
DO PROJETO DE LEI DO SENADO N.º 330
DE 2006 QUE DEU ORIGEM À LEI 11.769,
DE 18 DE AGOSTO DE 2008.**

PAULA CRISTINA DA S. GONÇALVES

UMA REFLEXÃO HISTÓRICA E CRÍTICA SOBRE MÚSICA E EDUCAÇÃO: ANÁLISE DO PROJETO DE LEI DO SENADO Nº. 330 DE 2006 QUE DEU ORIGEM À LEI Nº. 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008.

Orientador: JORGE LUÍS MIALHE

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus de Rio Claro, para obtenção do grau de Licenciatura Plena em Pedagogia

Rio Claro

2009

780
G635r Gonçalves, Paula Cristina da Silva
 Uma reflexão histórica e crítica sobre música e educação : análise do
 projeto de lei do Senado nº. 330 de 2006 que deu origem à Lei nº. 11.769,
 de 18 de agosto de 2008 / Paula Cristina da Silva Gonçalves. - Rio Claro :
 [s.n.], 2009
 147 f. : il.

 Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) -
 Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
 Orientador: Jorge Luís Mialhe

 1. Música. 2. Educação musical - História. 3. Crítica musical. 4.
 Regressão da audição. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP

FOLHA DE APROVAÇÃO

A Ernesto, Shirley e Fernanda.
Sem vocês eu não seria.



AGRADECIMENTOS

Ninguém está só, e é por esse fato que muitos trabalhos se tornam possíveis.

Agradeço a Deus por me acompanhar nos caminhos que decido andar e este foi um deles.

Aos meus amigos por estarem presentes nesse caminho. Que apoiaram, opinaram, entenderam ou não, mas que são parte de mim: Anselmo, Daniele, Danilo, Felipe, Gláucia M., John, Larissa, Mário, Márcia, Valmir e Ronaldo. Aos meus amigos pedagogos Barbara, Cosma, Christian, Graziela, Roberto, Daniel, Aline, Gláucia G. e Leiliane. À Heluane, minha pedagoga veterana e Mariana Rauter, minha pedagoga novata.

À professora Valdinéia Bueno por todas as parcerias e mais que isso, ao grande exemplo. À toda equipe da E.M. Cel. Augusto César (Leme) e da E.E. Prof^a. Heloísa Lemenhe Marasca (Rio Claro).

À minha família, por ser minha base e meu porto seguro, tornando possível ser aquilo que se deseja ser.

Ao Jorge, apreciador da música e portador de um espírito sensível às artes, pela parceria, que não podia ter sido melhor.

Sem a música, a vida seria um erro.
Friedrich Nietzsche

RESUMO

O objeto deste trabalho é analisar a trajetória do Projeto de Lei do Senado N° 330 de 2006 que deu origem à Lei N°. 11.769 de 18 de agosto de 2008, que altera o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394 de 1996) para dispor a respeito da obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, após mais de 30 anos de ausência no cenário educativo nacional público, até ser sancionado com veto parcial, destacando a importância histórica dessa vertente artística tão amplamente executada nas mais variadas formas e para as mais variadas finalidades.

O retorno do ensino obrigatório da música ressurgiu nas esferas do ensino sistematizado público trazendo a possibilidade de pensar a música, de enxergá-la para além das execuções midiáticas que permeiam a sociedade atual.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the trajectory of the bill the Senate No. 330 of 2006 that led to Law no. 11,769 of 18 August 2008, amending Article 26 of the Law of Directives and Bases of Education (Act 9394 of 1996) to be held about the mandatory teaching of music in primary education, after more than 30 years of absence from the scene national public education, until to be sanctioned with partial veto, noting the historical importance of this artistic aspect as widely performed in various ways and for many different purposes.

The return of the compulsory teaching of music reappears in the realms of teaching systematized public by bringing the possibility of thinking about music, see it beyond the medias execute that permeate society today.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CE – Comissão de Educação

GAP – Grupo de Articulação Política

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio

RCNEI – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

SUMÁRIO

	Pg.
INTRODUÇÃO	11
1. RELAÇÕES ENTRE MÚSICA, OUVINTE, MERCADO E EDUCAÇÃO	15
1.1. O FETICHISMO NA MÚSICA E A REGRESSÃO DA AUDIÇÃO.	15
1.2. MÚSICA E EDUCAÇÃO	23
2. BREVE HISTÓRIA DA MÚSICA E SUA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO MUNDO	28
2.1. MÚSICA E SUA EDUCAÇÃO NO MUNDO ANTES DE 1500	28
2.1.1. A música e o homem.	28
2.1.2. Grécia.	29
2.1.3. Roma	32
2.1.4. A idade Média.	33
2.1.4.1. Música Sacra.	33
2.1.4.2. Música Profana.	37
2.1.5. O Renascimento.	39
2.2 MÚSICA E EDUCAÇÃO NO BRASIL.	42
2.2.1. Brasil colônia.	42
2.2.2. A vinda da Família Real ao Brasil.	48
2.2.3. Brasil República.	53
2.2.3.1. República Velha.	53
2.2.3.2. A partir de 1930	64
2.2.3.3. Primeira Lei de Diretrizes e Bases – 1961.	76
2.2.3.4. Segunda Lei de Diretrizes e Bases – 1971.	77
2.2.3.5. A partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.	80
2.2.3.5.1. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil . . .	83
2.2.3.5.2. Parâmetros Curriculares Nacionais.	85
2.2.3.5.3. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: PCNEM e PCNEM+.	89
2.2.3.6. Entrelinhas entre documentos, propostas e intenções.	93
3. A LEI Nº. 11.769 DE 18 DE AGOSTO DE 2008	96
3.1. O MOVIMENTO ARTICULADO QUE GEROU O PROJETO DE LEI.	96
3.1.1. O manifesto.	97
3.1.2. A Audiência.	98
3.1.3. Os Projetos de Lei.	103
3.2. DO PROJETO À LEI.	105
3.2.1. A tramitação do Projeto de Lei no Senado e na Câmara	105
3.2.2. A Lei nº 11.769, de 18 de Agosto de 2008.	107
3.2.3. Perspectivas.	110

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
5. REFERÊNCIAS	114
5.1. FONTES PRIMÁRIAS.	114
5.1.1. Legislação.	114
5.2. FONTES SECUNDÁRIAS.	117
5.2.1. História Geral.	117
5.2.2. História da educação no Brasil	119
5.2.3. Crítica	121
6. ANEXOS	124
6.1. PROJETO DE LEI DO SENADO N° 330, DE 2006.	125
6.2. PROPOSIÇÃO 2.732/2008.	129
6.3. RELATÓRIO DEP. FRANK AGUIAR.	131
6.4. PARECER DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA	136
6.5. RELATÓRIO DEP. LEONARDO PICCIANI.	138
6.6. PARECER DA COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE CIDADANIA.	141
6.7. REDAÇÃO FINAL.	143
6.8. MENSAGEM N°622, DE 18 DE AGOSTO DE 2008.	145

INTRODUÇÃO

Foi no fim do segundo ano do curso de pedagogia que aquele livro foi parar em minhas mãos. Como isso aconteceu e por quê eu estava com ele, são coisas que eu nem me lembro ao certo. Foi assim que eu conheci Theodor Adorno e a regressão da audição.

Tenho com a música uma relação de amor muito antiga e ao ler aquele texto não teria outra possibilidade a não ser me encontrar nele. Entendi o que o autor reclamava e somei à sua voz minhas inquietações sobre música, educação, cultura e poder e quando notei, não poderia escrever sobre outra coisa, a não ser música e educação e por amar absurdamente tanto uma quanto a outra, é que nasceu esse trabalho.

Para somar a essas vozes, o cenário político referente à área estava em ação durante a minha graduação e no ano anterior a entrega da minha monografia a Lei Nº. 11.769 de 18 de agosto de 2008, que tramitava desde 2006, foi aprovada e a música voltou a ser observada de maneira clara na legislação.

Não poderia ser melhor...

A primeira parte do trabalho discute o texto “O fetichismo na música e a regressão da audição” do filósofo frankfurtiano Theodor W. Adorno. A partir dele são tratados temas como a relação mercadológica da música com o ouvinte com ênfase para a importância da música ser campo de conhecimento trabalhado nas esferas públicas da educação.

No segundo capítulo do trabalho se apresenta um breve percurso histórico da educação musical no mundo até 1500 e a partir desse período, no Brasil até as últimas leis e documentos referentes à educação básica. A análise das leis e normas começa pelo período Imperial e algumas das redações antigas, preferiu-se manter o texto original.

Após essa contextualização pelo percurso histórico, o terceiro capítulo trata exclusivamente da lei n.º 11.769 de 18 de agosto de 2008, desde antes da

sua tramitação nos poderes públicos, todo seu percurso até ser aprovada e as perspectivas que emergem após sua sanção.

E assim, o trabalho se encerra, com expectativas de poder fomentar a discussão atual do retorno da música à educação básica, com a ambição de poder colaborar para o não esquecimento da sua importância histórica e social.

Quando me sento a escrever versos
Ou, passeando pelos caminhos ou pelos atalhos,
Escrevo versos num papel que está no meu pensamento,
Sinto um cajado nas mãos
E vejo um recorte de mim
No cimo dum outeiro,
Olhando para o meu rebanho e vendo as minhas ideias,
Ou olhando para as minhas ideias e vendo o meu rebanho,

[...]

Saúdo todos os que me lerem,
Tirando-lhes o chapéu largo
Quando me vêm à minha porta
Mal a diligência levanta no cimo do outeiro.
Saúdo-os e desejo-lhes sol,
E chuva, quando a chuva é precisa,
E que as suas casas tenham
Ao pé duma janela aberta
Uma cadeira predilecta
Onde se sentem, lendo os meus versos.

Fernando Pessoa¹

¹ Extraído de O guardador de rebanhos. Obra Poética – Volume único. Rio de Janeiro: Ed. Nova Aguilar, 2001



[...] é a análise da situação concreta que produz a compreensão e a autonomia, instrumentos necessários a transformação da realidade e à emancipação (SANTOS, 2004. p.146)

1. RELAÇÕES ENTRE MÚSICA, OUVINTE, MERCADO E EDUCAÇÃO

1.1. O FETICHISMO NA MÚSICA E A REGRESSÃO DA AUDIÇÃO

Ao ler o texto de ADORNO de 1963² temos a sensação de que não há muitas diferenças entre a sociedade e o momento histórico a que ele se referia e o nosso. É impossível ler o texto e não estabelecer relações ou identificações.

Theodor Adorno foi um dos pensadores da conhecida Escola de Frankfurt, que junto com outros filósofos, dentre outras coisas, relacionaram fortemente as relações de poder e o *mass media*³. Adorno voltava seu olhar também para a música e essas relações.

Em 1924 foi fundado em Frankfurt o Instituto de Investigação Social. O movimento deixou a Alemanha por causa da violência do Nazismo e após 1950 retornaram a sua terra natal e a partir daí, se desenvolveu a expressão específica “Escola de Frankfurt” :

A Escola de Frankfurt é um acontecimento, um projeto científico, uma atitude, uma corrente, um fenômeno ideológico autodenominado crítico, em que o objetivo foi tecer uma crítica ao pensamento sistemático, para tanto, utilizava-se de ensaios, artigos de circunstâncias e resenhas, que sugeriam uma idéia de algo inacabado e incompleto, portanto, aberto a sugestões e modificações nas linhas de pensamento, de forma que a diversidade teórica dos autores que compõem a Escola não permite defini-la numa perspectiva de uma identidade doutrinal. No entanto, torna-se conhecida por desenvolver uma “teoria crítica da sociedade”, que é um modo de fazer filosofia integrando os aspectos normativos da reflexão filosófica com as realizações explicativas da sociologia, visto que o seu

² O fetichismo na música e a regressão da audição. Publicado em 1975 pela coleção “Os Pensadores” da editora Abril.

³ Meios de comunicação de massa.

objetivo é fazer a crítica, buscando o entendimento e promovendo a transformação da sociedade. (CUNHA, 2006, p. 30)

Nesta obra em especial, Theodor Adorno identifica a relação do gosto musical estar atrelado ao sucesso, a aceitação da música e até o prediletismo por determinada música ou estilo relacionado com sua contínua repetição nos meios de comunicação.

Em suas colocações em *O fetichismo na música e a regressão da audição*, Theodor Adorno identifica que gostar de uma música se trata de reconhecê-la:

Ao invés 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. (pg. 173)

A partir dessa constatação, Adorno situa um tipo de círculo vicioso:

Esta seleção perpetua-se e termina num círculo vicioso fatal: o mais conhecido é o mais famoso, e tem mais sucesso. Conseqüentemente, é gravado e ouvido sempre mais, e com isso se torna cada vez mais conhecido. (pg. 178)

Segundo Adorno, isso acontece por dois fatores principais: o fetichismo na música e “uma regressão da audição” (p. 188)

Para entender o que o fetichismo na música significa é necessário lembrar os conceitos de Karl Marx a respeito das relações do homem com seu trabalho e com o produto deste trabalho. Nesta concepção, o produto do trabalho do indivíduo é entendido como valorizado não pela relação que o produto tem com o trabalho em si, com sua produção, mas o produto pelo produto, como se a mercadoria assumisse “uma autonomia em relação aquele que a fabricou”⁴. Isso gera uma disparidade entre o valor real do produto do trabalho e o valor dado pela “qualidade mística”⁵ que a mercadoria obtém. Segundo Zuin (2006, p. 75/76), “os objetos produzidos se assenhoreiam dos seus respectivos produtores”.

Essa relação também atingiu a cultura e o indivíduo “consome” música a partir da mesma lógica mercadológica e de publicidade que os demais produtos consumíveis. A relação do indivíduo com a música de maneira geral

⁴ CARVALHO, 2001, p. 80

⁵ Ibid.

está mais ligada a esse fetiche, que mais adiante veremos que está vinculado à regressão da audição, do que por exemplo com sua relação histórica representativa com a música, ou com a qualidade do material produzido em música.

Para Adorno, nesta relação entre ouvinte e música, o entretenimento é que fala mais alto, ligado ao prazer instantâneo e ao encantamento dos sentidos:

Os referidos momentos isolados de encantamento não são reprováveis em si mesmo, mas tão-somente na medida em que cegam a vista. (pg. 176)

Essa cegueira é produzida, segundo o autor da seguinte forma:

O prazer do momento e da fachada de variedade transforma-se em pretexto para desobrigar o ouvinte de pensar no todo, cuja exigência está incluída na audição adequada e justa; sem grande oposição, o ouvinte se converte em simples comprador e consumidor passivo. (pg. 176)

Então, quando o entretenimento chega ao ouvinte dessa forma, tornando-o “consumidor passivo”, ele o faz, segundo Adorno, recusando “os valores que concede” (p. 174). Isso porque, para o autor

Ao invés de entreter, parece que tal música contribui ainda mais para o emudecimento dos homens, para a morte da linguagem como expressão, para a incapacidade de comunicação. (pg. 174)

A centralidade da crítica de Adorno está na apreensão da música pelo mercado, que atendendo aos seus interesses, restringe a possibilidade de escuta do indivíduo. Segundo o autor, “o comportamento valorativo tornou-se uma ficção para quem se vê cercado de mercadorias musicais padronizadas”⁶.

Sobre essa perspectiva Fonterrada (2007, p. 29) também expõe que o acesso à música, através dos meios de comunicação em massa, foi facilitado, mas que esse acesso é questionável, uma vez que:

[...] grande parte da população não conta nem com as possibilidades tecnológicas de acesso à música, nem participam de atividades musicais, limitando-se a ouvir a partir

⁶ ADORNO, 1975, p. 173

de algumas escolhas, extraídas de um repertório restrito e à música de fundo, onipresente nos espaços públicos e privados, a qual ouve passiva e acriticamente.

Ouvir esta ou aquela música, gostar deste ou daquele gênero vira descrição social, *status*, como ter este ou aquele carro, porque torna o indivíduo pertencente, a partir do gosto em comum, a determinado grupo a partir do perfil social que o descreve:

[...]Não é a música, em si, que conta na hora da escolha, mas o fato de todas as outras pessoas também a conhecerem e gostarem dela. O gosto generalizado privou o gosto individual de liberdade, apesar da indústria cultural dizer o contrário. É como se o sucesso na venda de discos fosse causa da concordância de opiniões da maioria das pessoas. Entretanto, a indústria do disco vende a idéia de que a escolha é individual e é responsável pelo sucesso das músicas em geral. (CARVALHO, 2001, p. 71).

Esse reconhecimento é reforçado por Adorno, que entende que ele colabora para a relação mercadológica entre música e ouvinte:

O fato de que “valores” sejam consumidos e atraiam os afetos sobre si, sem que suas qualidades específicas sejam sequer compreendidas ou apreendidas pelo consumidor, constitui uma evidência da sua característica de mercadoria. (pg. 180)

Podemos notar atualmente quantas “etiquetas” e “rótulos” são postos em determinados estilos musicais com a pretensão de que certos grupos o consumam. Como exemplo, temos o recente sucesso de duplas sertanejas cujo estilo foi nominado “sertanejo universitário”. Não é a representatividade de um grupo que se expressa através da música nesse caso, mas ao contrário, são formas culturais apreendidas e divulgadas visando o consumo por esse grupo:

[...] os produtos culturais (se é que assim se possa designá-los) veiculados no contexto da sociedade de massa, embora contenham elementos de cultura, não é essa a finalidade ou função que os constitui. O cerne, isto é, o núcleo que dá sustentação a essa forma cultural apropriada ideologicamente é a dinâmica consumista consolidada pelo processo industrial como universo social unidimensionalizado⁷.

⁷ FABIANO, 2003, p. 496.

Nesse processo, Santos (2004, p. 128) entende que a televisão têm um papel considerável na influência das escolhas musicais:

[...] a televisão ocupa hoje um papel muito mais relevante do que a escola na formação do gosto e dos hábitos de escuta dos jovens, tendo se tornado no que Ramos-de-Oliveira chamou de “ a educação universal e obrigatória a todos os brasileiros”. (RAMOS-DE-OLIVEIRA, 1997, p. 31 apud SANTOS, 2004, p. 128)

Os meios de comunicação de massa atribuem valor de prestígio, autoridade à indivíduos e grupos, o que legitima seu *status*, chamando atenção para estes, considerados com quesitos “significativos para atrair a atenção do público”⁸. Há uma “humanização” dos fetiches⁹ dotando os “produtos” de personalidade intrínseca. Segundo Merton & Lazarsfeld (2000, p. 111) é necessário preocupar-se com o efeito da mídia de massa com o público e

[...] mais especificamente, com a possibilidade de que seu contínuo assalto leve à entrega incondicional da capacidade crítica do público a seu inconsciente conformismo.

[...] existe o perigo de que esses instrumentos de comunicação de massa, tecnicamente avançados, levem a séria deterioração dos gostos estéticos e dos padrões culturais populares¹⁰.

A apreensão do ouvinte, que os autores citados viam como possibilidade, Adorno em seu texto já entendia como realidade e não precisamos de muito esforço para enxergarmos indícios que afirmem essas descrições. Em Adorno, encontramos termos pouco delicados que reafirmam essa sua posição:

Diante dos caprichos teológicos das mercadorias, os consumidores se transformam em escravos dóceis.

[...]

corresponde ao comportamento do prisioneiro que ama a sua cela porque não lhe é permitido amar outra coisa. A renúncia à individualidade que se amolda à regularidade rotineira daquilo que tem sucesso, bem como o fazer o que todos fazem, seguem-se do fato básico de que a produção padronizada dos

⁸ MERTON & LAZARFELD, 2000, p. 111

⁹ ZUIN, 2006, p. 75/76

¹⁰ MERTON & LAZARFELD, op. cit., p. 111

bens de consumo oferece praticamente os mesmos produtos a todo cidadão. Por outra parte, a necessidade, imposta pelas leis do mercado, de ocultar tal equação conduz à manipulação do gosto e à aparência individual da cultura oficial, a qual forçosamente aumenta na proporção em que se agiganta o processo de liquidação do indivíduo. Também no âmbito da superestrutura, a aparência não é apenas o ocultamento da essência, mas resulta imperiosamente da própria essência. A igualdade dos produtos oferecidos, que todos devem aceitar, mascara-se no rigor de um estilo que se proclama universalmente obrigatório; [...]¹¹

Além da preocupação a respeito do alcance populacional dos meios de comunicação de massa, temos a questão de que as produções divulgadas geralmente servem a determinados interesses. Merton & Lazarsfeld indicam discorrendo a respeito da estrutura da propriedade e da operação dos *mass media* que:

[...] São os grandes negócios que financiam a produção e distribuição dos *mass media*. E, sem segundas intenções, aquele que paga é quem manda mais¹².

A indústria fonográfica, apesar da pirataria no país, cresce cada vez mais e se afirma¹³. A música também é um negócio que

[...]movimenta somas expressivas o que leva os empresários do setor a encarar a “educação” do ouvinte/consumidor como uma importante parte do seu trabalho¹⁴. [*sic*]

Nesse percurso podemos entender porque Merton & Lazarsfeld¹⁵ falavam a respeito da “deteriorização do gosto”. Essa questão não surge pelo fato de que é determinado previamente que aquilo que é oferecido pelo *mass media* é de má qualidade, mas pela percepção de que a indústria fonográfica é tratada, na grande maioria das vezes, a partir dos seus possíveis resultados comerciais. Assim, nessa perspectiva mercadológica, os aspectos estéticos, culturais, históricos e estruturais da música não são preocupações relevantes.

¹¹ ADORNO, 1975, p. 182.

¹² MERTON & LAZARFELD, 2000, p.120.

¹³ SANTOS, 2004, p. 128.

¹⁴ Ibid..

¹⁵ Citação p. 103.

Seu desenvolvimento se foca nos interesses “técnico-comerciais, em detrimento do desenvolvimento social e humano”¹⁶.

Analisado pela teoria do materialismo histórico, os mecanismos psicológicos do indivíduo recebem interferência do campo social e esta relação influi em seu comportamento estético¹⁷. O social age no juízo estético do indivíduo, que surtindo as ações do meio, se torna um apreciador do que é produzido nesse espaço, assim, o próprio indivíduo valida a produção, pelo seu julgamento estético já influenciado.

Como podemos perceber o ouvinte se torna, sem grande oposição, um mero consumidor passivo do que lhe é apresentado, numa espécie de fetichismo a partir da valorização pública, que tem sido identificada como produzida em função do mercado, sem que suas qualidades específicas sejam compreendidas ou apreendidas.

A consciência da grande massa dos ouvintes está em perfeita sintonia com a música fetichizada. Ouve-se a música conforme os preceitos estabelecidos pois, como é óbvio, a depravação da música não seria possível se houvesse resistência por parte do público, se os ouvintes ainda fossem capazes de romper, com suas exigências, as barreiras que delimitam o que o mercado lhes oferece¹⁸.

Assim, a música está mais vinculada a atrativos isolados a serviço da produção de sensações, o que nos mantém com uma audição infantil, simplificada, não-evolutiva, ignorando assim toda a construção histórica musical do homem. É nesse ponto que entra o que Adorno identificou como regressão da audição:

No pólo oposto ao fetichismo na música opera-se uma regressão da audição. Com isto não nos referimos a um regresso do ouvinte individual a uma fase anterior do próprio desenvolvimento, nem a um retrocesso do nível coletivo geral, porque é impossível estabelecer um confronto entre milhões de pessoas que em virtude dos meios de comunicação de massas, são hoje atingidos pelos programas musicais e os ouvintes do passado. O que regrediu e permaneceu num estado infantil foi a audição moderna. (p. 188)

¹⁶ FABIANO, 2003, p. 496.

¹⁷ VIGOTSKY, 1999, p. 9/10.

¹⁸ ADORNO, 1975, p. 186/187.

Essa audição infantil não tem a ver, segundo o autor com um aprendizado, com um início, como se as pessoas estivessem anteriormente alheias à música e então fossem introduzidas nessa área¹⁹. O sentido dado por Adorno está ligado à coesão a que o ouvinte é submetido mascaradamente por meio das produções e difusões²⁰.

Para o autor, as músicas oferecidas pelo *mass media* são tão parecidas que a audição infantil produz o sucesso por um processo que ele chama de “identificação na seqüência do esquecer e do recordar”²¹. Em sua obra *A Indústria Cultural* (1994), Adorno descreve em seu ensaio “Sobre música popular” algumas reações psicológicas ligadas a esse processo de “esquecer e recordar” da obra de 1975²²: Primeiro o indivíduo tem uma “vaga sensação” de que já conhece a música para na seqüência identificá-la como conhecida de fato e lembrar que se trata da música “tal”. Nesse momento o indivíduo se identifica com a obra e sente-se seguro e pertencente a um grupo de pessoas que tem a mesma opinião que ele. A partir daqui a música também lhe “pertence” e ganha alguma rotulação afirmativa que lhe dá aceitação e uma vez aceita, dificilmente a música é reavaliada.

Se pararmos pra avaliar nossa própria relação com a música e nos perguntarmos por que gostamos de determinada música, talvez *a priori* somos capazes de elaborar uma resposta que justifique nosso gosto, mas se estivermos em algum lugar e alguma música que gostamos tocar, distraidamente pensamos ou até mesmo verbalizamos valorações positivas à ela ou apenas sentimos o prazer que ela nos proporciona. Porém, se nesse momento nos questionarmos porque gostamos dessa música que está tocando, no mais alto grau de sinceridade pessoal, dificilmente encontraremos respostas ou pelo menos respostas que resistam a algumas refutações.

Juntamente com essa questão da percepção da música fragmentada Adorno relaciona a audição por atrativos isolados ao reconhecimento por estilo musical:

Chega-se até o ponto em que os ouvintes parecem preocupar-se mais com o “estilo” do que com o próprio material – a

¹⁹ ADORNO, 1975, p.188.

²⁰ Ibid., p. 184

²¹ Ibidem.

²² CARVALHO, 2001, p.72.

música – que é em todo caso indiferente; a única coisa importante é que o estilo assegure efeitos particulares de atrativo sensorial²³.

Toda essa construção na audição faz com que o sentimento que ela suscita seja o valor de troca entre o ouvinte e a música e assim, já não é feita exigências a respeito da música em si²⁴. Não é recusável a música se ligar a sentimentos, mas é triste que se limite a essa única ótica de relação.

Outro comportamento muito comum ligado ao gosto musical é a rejeição ao diferente daquilo que é habitual, conhecido e “seguro”. Adorno usa termos psicológicos fortes para falar sobre essa situação:

[...] Existe efetivamente um mecanismo neurótico da necessidade no ato da audição; o sinal seguro deste mecanismo neurótico é a rejeição ignorante de tudo o que sai do costumeiro. Os ouvintes, vítimas da regressão, comportam-se como crianças. Exigem sempre de novo, com malícia e pertinácia, o mesmo alimento que uma vez lhes foi oferecido²⁵.

O “novo”, o “diferente”, só se estabelece nessa lógica se tiver “fragmentos” que remeta a algo já conhecido e aprovado, como descrito no processo do “ esquecer e recordar”. Esses fragmentos têm a intenção de criar a identificação, remeter aquilo que já foi aprovado uma vez.

E apesar de usar analogias e palavras às vezes até ofensivas e ter uma posição muito crítica, Adorno encerra seu texto com esperança, de forma positiva:

Mesmo a disciplina pode ser expressão de livre solidariedade, quando o seu conteúdo for a liberdade. Embora a audição regressiva não constitua sintoma de progresso na consciência da liberdade, é possível que inesperadamente a situação se modificasse, se um dia a arte, de mãos dadas com a sociedade, abandonasse a rotina do sempre igual²⁶.

1.2. MÚSICA E EDUCAÇÃO

²³ ADORNO, 1975, p. 190.

²⁴ Ibid., p. 191.

²⁵ Ibid., p. 191.

²⁶ Ibid., p.199.

O ser humano está permeado de música em todos os momentos da sua vida mas não é capaz de fazer música ou ao menos, entendê-la com um mínimo de criticidade.

A educação está proposta para que a criança se insira em uma cultura cumulativa em curso e seja capaz de participar dela nas suas mais variadas esferas, assim é preciso que a música, patrimônio da humanidade, seja ensinada como forma de conhecimento e não apenas que esteja presente na escola como suporte para demais atividades e como entretenimento impensado.

A ausência de um ensino de música na educação básica gera algumas lacunas culturais para a área. Não que o ensino escolarizado seja detentor da cultura, mas sim porque é uma forma de educação com um alcance cada vez maior e para muitos, única forma de acesso à cultura.

Quando a educação musical se ausenta da escola, o indivíduo está exposto a viver como se a música não tivesse história, não fosse desenvolvida e gerada ao longo dos tempos e a consumir como se o que se apresenta nos meios fosse tudo. O que presenciamos atualmente na área da música, já analisado no texto de Adorno está presente também em Freire (2008, p. 113 e 114) citando Vieira²⁷, que nos fala sobre a “consciência mágica”, que

[...] não chega a acreditar-se “superior aos fatos, dominando-os de fora, nem “se julga livre para entendê-los como melhor lhe agrada”. Simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que os domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio dessa consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem. [sic]

Oposto à “consciência mágica” está a “consciência crítica”, que é a [...] “representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais” [sic] (FREIRE, 2008, p.113/114).

Quando o indivíduo não tem acesso às formas de criar música, à história da música, quando não lhe é dado subsídio para entender e perceber que ela é fruto das ações humanas, e partilha de alguns princípios básicos que

²⁷ VIEIRA PINTO, Álvaro. *Consciência e Realidade Nacional*. Rio de Janeiro: MEC, 1961.

ele próprio pode ter acesso, esta fica condicionada a uma existência externa e superior ao indivíduo porque não lhe é dado o poder de participar desse conhecimento e assim, a música, sua produção e difusão fazem parte dessa “consciência mágica” do indivíduo.

Na própria LDB encontramos a contemplação da contextualização, da reflexão histórica sobre a área entre os objetivos a serem alcançados:

No que se refere à arte, o aluno pode tornar-se consciente da existência de uma produção social concreta e observar que essa produção tem história.²⁸

Então esse fetiche na música e essa regressão da audição também são frutos da ausência do estudo de música na educação básica, impossibilitando que a população tenha acesso a esse conjunto de saberes, e assim, desprovido de informação, o processo de avaliar o que se escuta fica quase nulo, a não ser pela questão já citada de estandarização através do estilo.

A pretensão não é necessariamente a formação do gosto, ou avaliar o que é música “boa” ou não. Essa ausência implica questões de democracia do conhecimento da área. Sobre isso, Santos (2004, p. 125) expõe:

Quando se observa hoje o panorama educacional brasileiro em relação à música, pode-se constatar que apesar da expansão do Ensino Fundamental a quase todos os brasileiros, a educação musical é ainda tratada como um privilégio, um luxo para poucos.

Sem um ensino específico da música nas esferas públicas da educação, nós restringimos seu fazer a quem tiver condições de financiar seu estudo, ou a quem tenha a sorte de ter acesso a algum projeto social de ensino desta. Assim, a música utilizada por uma maioria, pertence a uma minoria.

Todos os itens se entrelaçam quando entendemos que é parte da educação criar a possibilidade de musicalização dos indivíduos, sem a intenção de que todo aluno será um virtuose, mas construindo a capacidade de audição e não de mera recepção daquilo que lhe é disponibilizado, além de criar a possibilidade de entendimento e domínio das particularidades da linguagem musical e todas as demais faces desse campo específico.

²⁸ BRASIL, 1997, p. 35.

São necessárias alternativas para enfrentar a situação, pois acredita-se que a ausência da música reforça um hábito danoso: a imitação do que é oferecido pela indústria cultural, considerando modelo único e valorizado e, conseqüentemente, o desprezo pela auto-expressão. A música tornou-se simulacro. A presença da arte nas escolas e em outros pólos culturais permite a emoção/fruição diante da obra artística por parte dos alunos ou do público, e pode contribuir para o aumento da qualidade de vida. (FONTERRADA, 2005, p. 14)



[...]o valor atribuído à educação musical,
em cada época, é estreitamente dependente
do valor conferido à música.
(FONTERRADA, 2007, p. 30)

2- BREVE HISTÓRIA DA MÚSICA E SUA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO MUNDO

2.1. MÚSICA E SUA EDUCAÇÃO NO MUNDO ANTES DE 1500

2.1.1. A música e o homem

A música é uma das mais antigas manifestações artísticas do homem. Sua fragilidade ao longo da história da civilização ocorre por esta ter, diferentemente da poesia, da pintura e da escultura, uma existência mais momentânea e fugidia.

É certo que ao longo da história se desenvolveram formas de registrar a música, mas considerando todo o tempo de registro das ações da nossa espécie e algum tipo de notação musical que pudéssemos entender dessa forma, o que temos em mãos é pouco.

A partir dos instrumentos musicais encontrados, pertencentes aos povos antigos e por suas representações pictóricas, podemos imaginar e tentar reconstituir os sons que existiam nessas culturas, mas de fato não poderíamos afirmar com completa convicção porque afinal, imaginamos a partir daquilo que conhecemos.

Apesar de toda dificuldade de sondagem e conhecimento da história antiga da música e até mesmo sob os pontos especulativos, o que temos historicamente em mãos é fabuloso. A música é uma arte surpreendente que penetra nosso organismo, afetando nossos sentimentos da maneira que nenhuma outra vertente da arte é capaz de fazer. E não é por acaso que ao longo da história das civilizações ela se encontra tão cúmplice da religião.

Para existir a dança, antes precisou existir a música e para existir o teatro, se considerarmos a origem grega deste, antes existiu a música também.

Todos os seres vivos nascem com a capacidade de produzirem sons e assim, não é por acaso que a música existiu muito antes da escrita. Os objetos, as paisagens e seus componentes são capazes de produzir música, desde o corno de um animal, até as latas de muitos projetos sociais no Brasil²⁹ e as paisagens sonoras de Murray Shaffer³⁰.

2.1.2. Grécia

A música para os gregos estava intimamente ligada às mais variadas ações cotidianas: as festas religiosas, os banquetes, as cerimônias cívicas, entre outros, e era indispensável para a formação do cidadão. Segundo Vergara (...) *um cidadão, em condições ideais, estudaria a música até a idade de 30 anos* (1996; 108).

Os registros mostram que a pedagogia do ensino da música era baseada na observação e na imitação: não se fazia uso de nenhum tipo de escrita musical e o aluno, portando seu instrumento procurava imitar o seu professor, que geralmente era um especialista, salvo exceções com o mestre-escola, na execução do instrumento. Esse empirismo acaba por ater-se aos sentidos: a visão e a audição em especiais, o que traz a vantagem de desenvolver a sensibilidade na captação das melodias e a grande desvantagem de ser algo que não desenvolve registros.

A música, que na Grécia arcaica era mais simplificada evoluiu com alguns músicos de destaque e a escola não acompanhou sua evolução, assim a música que existia nas escolas parou no tempo, não desenvolvendo novas notações e as demais complexidades que a música existente na ilha continha em si:

Passou-se com a música um fenômeno análogo em que brevemente evocamos a propósito da ginástica: o progresso técnico acarretou a especialização, e esta, uma desconjunção

²⁹ No Brasil, encontramos alguns projetos sociais que se utilizam do som de diferentes latas chegando até mesmo a compor uma espécie de orquestra de percussão. Entre eles está o AfroReaggae por exemplo.

³⁰ A paisagem sonora se trata de uma proposta de ouvir os sons do ambiente e entendê-los como uma composição. O autor citado chegava até mesmo a “montar” paisagens ou a ouvir os diferentes espaços em que vivemos, como um bosque ou uma cidade agitada.

entre a cultura comum e a educação. Na época arcaica, digamos até o fim do primeiro terço do século V, há um perfeito equilíbrio entre a arte musical, ainda pobre de meios, singela e simples, a cultura e a educação. Este equilíbrio é bruscamente rompido quando os grandes compositores que foram Melanípedes, Cinésias, Frínis e Timóteo introduziram na escritura musical toda uma série de requintes, referentes à estrutura harmônica assim como ao ritmo, acompanhados de aperfeiçoamentos paralelos na feitura dos instrumentos (MARROU, 1975, p.219).

Inicialmente a música era instrumental preferencialmente, com o aulo, a flauta e a harpa, mas esta última foi privilegiada com o passar do tempo, pois favorecia a execução conjunta ao canto.

A observação que os gregos faziam da música tinha um caráter de ferramenta educativa, “aculturação ao patrimônio ideal” (MANACORDA, 2004,46). Além das características que o povo grego atribuíam como vantagem da educação musical em si, ela foi usada como instrumento auxiliar de demais ensinamentos:

“[...] antes da difusão da escrita, a memória era o único e indispensável meio de aprendizagem, e para isto serviam o verso e a música³¹.

A música entrava na vida da criança grega quando esta ainda era bebê, através das cantigas de acalanto que as aias ou suas próprias mães entoavam.

Em Atenas, os filhos dos cidadãos costumavam freqüentar três escolas elementares: a Ginástica, a Música e a Escrita e estas duas últimas eram ministradas por um mesmo instrutor ou dois instrutores no mesmo espaço físico. A separação aconteceu apenas mais tarde.³²

Estudar música na Grécia abrangia as atividades ligadas à inteligência: Segundo Loureiro (2001, p. 36) tratava-se de estudar profundamente as artes liberais, a matemática, a escrita, o desenho, a declamação, a física, a geometria, saber cantar no coro e tocar muito bem pelo menos um instrumento.

O objetivo do ensino da música, propriamente dita, na educação ateniense era o desenvolvimento do senso estético: o ritmo e a harmonia

³¹ MANACORDA, 2004,46

³² GILLES, 1987, p.14

ensinam a criança a ser mais gentil, graciosa e harmoniosa, e o sentido de participação, importante na formação do caráter moral. Através dele se desenvolveria o prazer e a satisfação pelo belo e simultaneamente a aversão pelo feio e isso seria transposto para as demais esferas da vida do indivíduo. Foi no Anfiteatro do Templo de Apolo³³, em 586 a.C., na mesma época dos jogos esportivos pan-helênicos, que se iniciaram as primeiras competições musicais, o que denota a devoção à arte. (MENUHIN, 1990, p.37)

A música era, na sociedade grega centralmente oral, forma de transmissão dos bons exemplos e preceitos aos quais a criança deveria ter consigo ao longo de sua formação para um bom desenvolvimento pessoal e conseqüentemente, trazendo bons resultados à coletividade. Basta lembrar que a *Ilíada* e a *Odisséia*, duas obras centrais da educação grega, são *cantos* atribuídos a Homero.

No imaginário grego, a música teve um caráter para além da natureza humana, com o poder de estabelecer a ligação entre o homem e o sobrenatural e podemos observar isso no Mito de Orfeu, por exemplo, onde a sua música encantou até mesmo os seres do mundo dos mortos, trazendo a Orfeu a possibilidade de reversão até mesmo da morte da sua amada Eurídice. Além disso, nessa mesma narrativa sua música era capaz de alterar os ânimos e sentimentos dos homens e dos animais, retratando assim, mais uma vez, a importância e o poder que os Gregos atribuíam à música.

Pitágoras (séc. VI a.C.) desenvolveu a relação da música com a matemática com a descoberta dos intervalos da escala musical. Suas descobertas chegaram até o campo da acústica.

Em Aristóteles (384-322 a.C.) teremos uma evocação muito próxima à nossa atualidade: no livro da *Política*, relembra a importância do estudo da música não para a formação de um músico profissional, assim como a ginástica não era para formar competidores necessariamente, mas para dar aos cidadãos subsídios para que se entendesse da arte e além disso, para que pudesse fazê-la.

³³ Apolo, segundo a mitologia é um mestre atleta, guerreiro e também mestre em música. É o líder das nove Musas, inspiradoras de todas as artes que habitavam o Monte Parnaso, considerado a morada da música. O *Hino a Apolo*, entalhado em uma pedra em Delfos, é um dos poucos fragmentos da música grega primitiva que chegou até nossos dias. (MENUHIN, 1990, p. 37)

2.1.3. Roma

Uma característica marcante do povo romano ao longo de sua história foi o fim prático da educação: as artes ganharam lugar a partir do momento em que a Grécia foi subjugada e seus representantes se tornaram mestres do povo romano, mas ainda assim, a música em Roma não teve, em momento nenhum, a importância que tinha para os Gregos na formação global do homem.

A educação musical foi ganhando espaço entre os romanos somente com o passar do tempo. Diferentemente dos gregos, que privilegiavam todos os aspectos da música, os romanos preferiam o foco da música como “ciência”, suas esferas teóricas em detrimento do conhecimento prático.³⁴

Nero, imperador de Roma (54-68 d. C.), foi um admirador da música: Tocador de lira e compositor, em seu período incentivou as atividades ligadas a esta arte:

“institui, ele primeiro entre todos em Roma, também uma competição tríplice, cada cinco anos, segundo costume grego, musical, ginástica e eqüestre, que chamou de Nerônia” (Nero, XII, 3 in MANACORDA, 2004, p. 102).

Em determinado momento a música teve uma abordagem assessora às demais disciplinas necessárias à formação do indivíduo romano. Quintiliano, em sua *Institutio oratória*, aliou o ensino da gramática, para compreensão dos textos à música:

“Além disso, a gramática, tendo que tratar dos metros e dos ritmos, não pode ser perfeita sem a música[...]” (I, 4,4-5 in MANACORDA, 2004, p.87).

A música usada na Grécia para rituais mais sóbrios da sociedade, acabou sendo usada para eventos sangrentos romanos:

[...]Os cantos meditativos, místicos talvez, entoados por uma multidão imersa na contemplação dos sagrados lugares de oráculos dos gregos, transformaram-se em fanfarras sensuais – que abriam sangrentos espetáculos no Circo Máximo[...] e que precisavam abafar os gritos dos torturados – ou em rufar de tambores que acompanhava a marcha das legiões

³⁴ LOUREIRO, 2001, p. 39

vencedoras até as fronteiras do mundo conhecido.[...]
(PAHLEN, 1965, p. 31)

Considerando esse fato, podemos entender porquê os primeiros cristãos não incluíam e tão pouco gostavam da música ligada à religião mas, com o passar do tempo esse quadro foi revertido.

A música vocal teve um desenvolvimento considerável quando Constantino liberou o cristianismo. Até então a música tinha sua execução voltada para diversas finalidades, como já vimos, e a partir da fervilhação da nova religião que emergiu em Roma, seu uso religioso foi a centralidade e o meio por onde ela se desenvolveu e chegou até nossos dias com a forma básica de como a conhecemos e usamos.

A música também foi incluída na instrução profissional de plebeus e escravos, financiada pelos seus patrões: Entre as oito primeiras corporações de ofício figura a do flautista. (MANACORDA, 2004, P. 105)

2.1.4. A Idade Média

2.1.4.1. Música Sacra

A partir da queda de Roma juntamente com as mudanças religiosas que encontramos, iniciamos um novo período: a Idade Média. O surgimento do cristianismo mudou muito as estruturas da cultura das sociedades onde ele chegou. Os cristãos encontraram na música uma forma de expressão e contato com o divino, com uma sentimentalidade muito grande, voltados para a adoração e para o ensino dos preceitos. O que tornou esse uso religioso da música, conhecido e feito anteriormente pelos povos da antiguidade em suas religiões, marcadamente diferenciado, foi o uso expansivo que a música e toda sua sentimentalidade implícita propagou. Através da música e toda sua capacidade de ação interior no ser humano a religião foi propagada tanto quanto por palavras: Onde a língua não foi compreendida, o som agia e foi assim, ao longo de todo esse período, conforme veremos, com pequenas alterações de forma e finalidades. É por isso que nesse espaço de tempo ela foi sistematizada.

A música instrumental não era usada nesses cantos religiosos por muito tempo por ela estar mais ligada à secularidade, ao corpo, aos usos

sagrados de outras religiões, à dança, às virtudes guerreiras, e por muito tempo isso não se modificará por não combinar com o espírito religioso do momento.

Santo Ambrósio (340-397), um bispo de Milão, foi o primeiro a organizar a música vocal em sua diocese (entre 374 – 379)(ELLMERICH, 1964, p.28). Esse foi um fator importante pois as execuções dos hinos fomentaram o gosto dos cristãos pela música, além de ser um degrau importantíssimo da história musical registrada.

Os textos sacros eram cantados de memória, como o eram as demais músicas até então, até que surge uma notação chamada *neuma*. O neuma era um tipo de orientação colocada em uma linha acima das sílabas para indicar se o executor deveria cantar uma nota acima ou abaixo. Os neumas só eram possíveis de serem entendidos caso o cantor conhecesse previamente a música. A função deles era apenas de lembrete da direção da melodia, já conhecida de memória.

Agostinho (século IV) ligava a música à poesia e segundo Fonterrada (2005, p.24) não servia para fins educacionais e morais como o eram para os pensadores gregos, mas para um tipo de prevenção contra as coisas hereges que pudessem separar o homem de Deus, junto com as demais artes liberais. Essa capacidade de prevenção não se desenvolveu pelo poder educacional da música em si, nas suas mais variadas esferas, mas sim pela ação transcendental que ela exercia. Em uma de suas obras, a *De música*, Agostinho relacionou a música com a matemática, revelando assim sua concepção de música como ciência mas também a colocou como forma de expressão da devoção cristã.

A música nesse período fará parte do *quadrivium*³⁵ graças à influência dos neoplatônicos e neopitagóricos que por seu campo teórico era classificada como próxima da astronomia, aritmética e da geometria e assim como coloca Agostinho: uma ciência.³⁶

Figura importantíssima na história da Idade Média foi o Papa Gregório Magno (540-604). Segundo Gomes (2002, p. 41) antes de ser Papa, este

³⁵ O *quadrivium* se tratava de um conjunto de matérias estudadas na Idade Média e compreendia a aritmética, a geometria, a música e a astronomia. Precedendo o *quadrivium* era ensinado o *trivium*, que abrangia a gramática, a lógica e a retórica.

³⁶ GOMES, 2002, p. 41

beneditino transformou a casa paterna em um mosteiro onde abrigava rapazes com “as qualidades naturais indispensáveis à aprendizagem do canto a ser utilizado nas cerimônias religiosas”. Depois de eleito Papa, ampliou essa ação fundando e dirigindo a *scholae cantorum*, onde era ensinada música aos padres e missionários, pois a música era um dos instrumentos de propagação da fé cristã muito importante por trabalhar os sentimentos, a paixão e o fervor do cristianismo.

Além da criação da *scholae cantorum*, Gregório Magno reuniu os melhores cantos, inclusive os “ambrosianos” (LOPES, 2006, p. 4), e novos hinos em dois livros: o *Anthiphonarum* e o *Cantorium*, organizados de acordo com a ordem das festas e cerimônias. A partir dessa organização é oficializado e regulamentado o canto da Igreja ³⁷. Em sua homenagem o canto desse período conhecido como cantochão, recebeu também o nome de canto gregoriano. Sua característica era o uníssono e uma única linha melódica, o que o deixa com aparência de “oração cantada” (LOUREIRO, 2001, p. 40)

Guido D’Arezzo (995-1050) foi quem estruturou a escrita musical mais próxima do que nós conhecemos hoje. Ele construiu, a partir do Hino à São João³⁸, a escala das notas musicais em ascendência da seguinte maneira:

UT queant laxis	Para que nós, servos, com nitidez
REsonare fibris	e língua desimpedida
MIra gestorum	o milagre e a força dos teus feitos
FAMuli tuorum	elogiemos,
SOLve polluti	Tira-nos a grave culpa
LABii reatum	da lingual maculada
Sancte Joannes	ó São João!

(PAHLEN, 1965, p. 36)

As notas cantadas eram os seis primeiros sons da escala maior diatônica que conhecemos ligadas às sílabas em destaque no Hino. O Si foi

³⁷ No século IX, Carlos Magno, imperador, impõe os cânticos oficializados pelo Papa Gregório I pelo ocidente (LOPES, 2006, p. 4).

³⁸ Pahlen (1965, p. 36) entende o hino como um tipo de oração para que os cantores fossem protegidos da rouquidão. Pensando a partir dessa colocação podemos imaginar que esse tipo de hino pudesse servir para uma espécie de aquecimento vocal.

inserido muito tempo depois e o UT, correspondente ao Dó, foi substituído posteriormente devido a sua dificuldade de entoação por não terminar em vogal

³⁹

A importância dessa construção está ligada intimamente com a educação musical: cada linha era cantada uma nota acima da anterior e assim tivemos o início sistematizado e difundido do solfejo, no sentido da transmissão oral das notas, reconhecimento auditivo da altura dos sons, que gerou uma padronização na execução e posteriormente, depois de já se ter um conjunto de significados comuns, desenvolveu-se o signo para um reconhecimento visual daquilo a que se referia.

Diante do coro, Guido D'Arezzo fazia uso de um tipo de regência: escrito em sua palma e dedos da mão estavam os nomes das notas e conforme ele indicava através do movimento delas, o coro entoava o som designado⁴⁰ (UNGLAUB, 2001, p. 13; MENUHIN, 1990, p. 57). Esse tipo de estrutura permitiu que a música tivesse um padrão de execução estabelecido. Se antes, a música tinha seu lado teórico valorizado, aqui a teoria mais voltada para a prática é que vai se propagar e aqueles hinos que eram cantados através dos neumas, requerendo o conhecimento prévio da melodia, a partir desse sistema pode ser cantado sem a questão fundamental da memória. Através das estruturas desenvolvidas por Guido D'Arezzo a música abriu uma porta muito larga, uma possibilidade de acesso e execução apenas pelo registro. É atribuído a ele também a autoria do primeiro livro de teoria musical, o *Micrologus*, onde Guido D'Arezzo tratou dos intervalos possíveis entre as vozes, especialmente entre quartas e oitavas. As novidades e estruturações influenciaram a música profana estimulando a criatividade.

A música na Idade Média tornou-se parte fundamental do culto, por isso era de extrema importância que ela tivesse suas formas de difusão facilitadas. Teremos nesse período a divisão aristotélica entre teoria e prática mantidas com os tratados musicais do período, como o *De institutione musica* de Boécio (480-524) e o *Micrologus* do Guido D'Arezzo. Isso foi refletido ao longo da Idade Média e Renascença : as universidades acentuaram a teoria,

³⁹ O UT ainda é utilizado na França, segundo Freire (2005, p. 385) e Maron (2003, p. 14)

⁴⁰ Esse tipo de recurso foi muito utilizado por muitos educadores ao longo da história da música e teremos contato com eles mais adiante.

mantendo o caráter científico da música no *quadrivium* e os mosteiros ficaram mais preocupados com a educação prática, o fazer musical.

2.1.4. 2. Música Profana

Assim como a música na Igreja se desenvolveu, fora das abadias, a música profana também evoluiu. A desvantagem da música profana em relação à música sacra foi a sistematização dos cantos: temos como registro histórico os textos, mas inicialmente a música popular não teve forma de registro sonoro evoluído, como a música religiosa daquele período.

Os conflitos que assolaram a Europa constituíram e favoreceram o feudalismo, assim o velho continente teve a convivência social constituída através dos pequenos grupos: as instituições da igreja e os castelos.

Segundo Andrade (1967,p. 61/62)

[...] havia desde muito na Europa continental uma espécie de cantadores estradeiros, classe rebaixada, vivendo de ciganagem, praticando por toda a parte feitiçaria, crimes e doce música. Eram os Histriões (Jograis, Menestréis), tocadores de instrumentos populares [...]

Com o passar do tempo o poder de domínio da Igreja diminuiu. Na Europa “dominam homens em armas” (PAHLEN, 1965, p. 38) : os cavaleiros, que não deixavam de exercer sua fé cristã, mas também não abriam mão dos prazeres “profanos” como as amizades, as aventuras, guerras, perigos e o amor é claro, e essas foram as temáticas da música popular dos trovadores e menestréis, abordando os acontecimentos corriqueiros da sociedade. Seus poemas continham também críticas sobre os reinos e à Igreja.

[...] De noite – depois de livrar-se da espada – empunha ele a sua lira e começa a cantar. Os homens ouvem-no com atenção porque narra fatos pelos quais todos passaram ou passarão um dia, de lutas e jornadas na Terra Santa, beleza de mouras, núpcias solenes em castelo real, traição e morte nas batalhas, fidelidades de amigo, misteriosas poções de feitiço e de esquecimento, duelos e perdição (PAHLEN, 1965, p. 38).

Os bardos, cantores celtas, se transformaram em uma importante classe de músicos. A cada três anos, segundo Pahlen (1965, p. 39), eles se

reuniam para concessões de títulos que iam desde “aprendiz licenciado” até “professor de poesia e música”. Havia entre eles também harpistas com título de “doutor em música”.

De acordo com Andrade (1967), por influência desses músicos nas cortes e castelos, os nobres começaram a criar cantigas também:

[...] Estes foram os Trovadores (*Troubadours, Trouvères*) de França, e da Alemanha (*Minesaenger*), a cujo exemplo se formou o trovadorismo europeu, fixador de línguas, influenciador de música, primeiro reflexo étnico das nações na música do Cristianismo.(ANDRADE,1967, pg. 62)

Com o surgimento dos trovadores, os menestréis cresceram em importância pois acompanhavam os nobres com seus instrumentos em suas composições e chegaram nesse período a possuir a Escola de Menestria, de educação musical. Se reuniam também em corporações de ofício, como por exemplo a Confraria de São Julião, iniciada no século XIII (ANDRADE, 1967, p. 61).

O percurso do fazer musical deste período foi influenciado pelas suas diferentes esferas de execução: inicialmente a música profana sofreu a ação da música religiosa, que sistematizada deu origem à polifonia e em outro momento a música profana, na liberdade de construção rítmica somada à escrita musical que permitiu a execução das notas desligada das divisões silábicas, como era necessariamente nos neumas, possibilitando assim uma construção mais livre e muito mais ornamentada, influenciou a música religiosa, ornamentando as execuções vocais com melismas⁴¹ por exemplo, contrariando as posições iniciais da Igreja mas, aceita com o passar do tempo e normatizada.

O latim perdeu seu poder nessa esfera profana, cedendo espaço para os dialetos de cada região e assim a música e a poesia adquiriram uma popularidade que o canto em latim não atingiu.

A arte desse período perdeu sua importância conforme os castelos deixaram de ser centros políticos. Com a calma voltando para o continente europeu, as cidades começaram a ressurgir e assim todas as tradições e a

⁴¹ Os melismas se tratam de alterações da nota musical dentro de uma mesma sílaba da palavra cantada. Ao invés de ser uma nota para determinada divisão silábica, acontecem alterações melódicas dentro desse mesmo espaço.

cultura da Idade Média começaram a perder força e abrir espaço para a nova mentalidade da população europeia.

2.1.5. O Renascimento

Foi no contexto do Renascimento que a polifonia chegou à “idade de ouro” (MARON, 2003, pg. 17).

O homem nesse período, num movimento oposto ao período anterior, esteve numa fase antropocêntrica, num retorno à cultura grega.

Para a música, o berço do Renascimento foi a região de Borgonha, correspondente hoje ao leste da França, Bélgica, Holanda e Luxemburgo.

Graças à batalha de Azincourt⁴², quando os ingleses venceram os franceses, que nesse período tinham um centro prolífico e favorável aos músicos, não houveram mais condições para tal nessa região e os artistas precisaram partir à procura de um outro lugar onde houvessem nobres que pudessem pagar pela sua arte. Essa migração de músicos era, de certa forma, uma situação comum.

Nesse período algumas formas musicais surgiram e se desenvolveram como o cânone⁴³, a *ricercata*⁴⁴, os madrigais e outras danças da Idade Média. A música vocal ainda será o destaque: em latim, os compositores escreviam para um número cada vez maior de vozes, tornando a execução mais complexa.

Nas artes plásticas, isso corresponderia à importância da perspectiva. A harmonia estava ligada nesse período às proporções e portanto ela era quantitativa (FONTERRADA, 2005, p. 31).

A música coral neste período não era mais tratada como sobreposição de vozes. Cada voz tinha a sua tessitura específica e a composição era feita por blocos, horizontalmente, baseada sempre na harmonia.

⁴² A batalha de Azincourt faz parte da Guerra dos Cem Anos. Nessa batalha, que se travou basicamente entre franceses e ingleses e estes, mesmo em um número reduzido, venceram os franceses por sua estratégia e pelo uso da tecnologia do arco inglês.

⁴³ O cânone se trata de um tipo de canto em que uma voz inicia a melodia e outras vozes entram sequencialmente repetindo a melodia da primeira voz.

⁴⁴ A *ricercata* foi um tipo de composição musical que desenvolvia motivos relacionados ao tema que o autor desejava compor. Por um período teve caráter imitativo de variações ligadas ao tema proposto até no Barroco esse tornar a conhecida *fuga*.

No tocante à educação musical, existe uma mudança nesse período com relação à concepção de infância. A criança passou a ser vista

[...] como um ser que necessita de cuidados especiais, de saúde, educação e lazer, afastando-se da maneira de entendimento vigente no período medieval, em que é considerada um tipo de animal de estimação, feita para divertir os adultos e conviver com eles⁴⁵.

Começaram então, a serem criadas escolas com princípios e diretrizes diferentes da antiga *scholae cantorum* da Idade Média⁴⁶. Nessas escolas existia uma formação básica em música, por meio de uma considerável quantidade de disciplinas visando um treinamento profissional. Em partes, esse novo tipo de escola ainda estava ligada à Igreja, pois formava músicos para a prática musical nesse espaço principalmente, mas os conteúdos do repertório se modificaram e estiveram mais ligados às músicas da época do que com a Igreja. Essas escolas eram os “conservatórios”⁴⁷.

A concepção de conservatório desse período é bem diferente da atual. Os conservatórios eram orfanatos chamados geralmente de *Ospedale* (hospitais):

[...] o aparecimento dos *Ospedali*⁴⁸ destinados à educação musical de crianças e jovens acompanha a tendência da época e a visão de mundo da sociedade, que reconhece sua responsabilidade na formação de seres humanos⁴⁹.

Juntamente com essa nova visão e tratamento da criança e da educação musical a Europa atravessava conflitos religiosos que influenciam muito o papel da música na sociedade e sua disseminação. Foram eles a Reforma e a Contra-Reforma⁵⁰.

Para os protestantes da Reforma a música era parte fundamental no culto e necessitava ser um ritual onde todos da congregação pudessem participar, assim o próprio Lutero compôs alguns hinos simples, a quatro vozes

⁴⁵ FONTERRADA, 2005, p.38.

⁴⁶ Pg. 35.

⁴⁷ FONTERRADA, op. cit., p. 38.

⁴⁸ Plural de *Ospedale*.

⁴⁹ FONTERRADA, op. cit., p. 39.

⁵⁰ A Reforma se tratou de um movimento de contestação a algumas situações que a Igreja cristã apresentava que estavam em discordância com os princípios fundamentais da religião segundo os diversos líderes do movimento. Como reação, a Contra-Reforma tentou reerguer a Igreja que perdia seus fiéis e impedir o crescimento da Reforma Protestante.

e em alemão para a participação coletiva. Vale lembrar que até então as músicas na igreja eram cantadas apenas em latim⁵¹.

Como reação à Reforma Protestante, a Contra-Reforma beneficiou a música trazendo para dentro da Igreja os instrumentos musicais que antes não eram permitidos, desenvolvendo a partir disso uma música “mais suntuosa e brilhante do que nunca” (MARON, 2003, p. 18).

São esses os traços principais da música, sua educação e disseminação que faziam parte da sociedade européia quando Portugal decidiu aportar definitivamente nas terras brasileiras. Portugal era um país que neste conflito religioso, apoiava a Igreja na Contra-Reforma e isso determinou a natureza das ações educativas e musicais do país colonizador em nossas terras.

⁵¹ MARON, 2003, p. 18

2.2. MÚSICA E EDUCAÇÃO NO BRASIL

2.2.1 Brasil colônia

As primeiras referências que temos a respeito da música em nossas terras são os registros dos portugueses que aqui estiveram deixaram. Uma das fontes mais importantes do período é a *Carta a El Rey Dom Manuel* de Pero Vaz de Caminha de 1º de maio de 1500.

Segundo a *Carta*, temos a descrição de que nas naus a música já era parte da tripulação através do canto e da execução de instrumentos populares da sociedade rural portuguesa como gaitas e trombetas⁵². Vieram também dois músicos: o organista Padre Raffeo e o regente de coral Padre Pedro Mello. Essa situação reflete a dicotomia em que as próprias terras portuguesas se encontravam: de um lado a música popular executada com instrumentos utilizados pela população rural e a música religiosa com uma conotação social mais “erudita” através de instrumentos mais complexos como o órgão e mais difundido nos centros urbanos.⁵³

Ao chegar aqui os portugueses não eram os únicos que gostavam de música e a interação entre os dois povos através da música foi muito variada:

[...] E [Diogo Dias] levou consigo um gaiteiro nosso com sua gaita. E meteu-se a dançar com eles [os nativos], tomando-os pelas mãos; e eles folgavam e riam, e andavam com ele muito bem ao som da gaita.

(CAMINHA, 1956, p. 252 Apud TINHORÃO, 1998, p. 38).

[...] E, depois de acabada a missa, assentados nós á pregação, levantaram-se muitos deles [os nativos], tangeram corno ou buzina e começaram a saltar e a dançar um pedaço.

(CAMINHA, 1968, p. 68 Apud KIEFER, 1977 p.9).

A intenção de Portugal para com o Brasil delineou as ações que aconteceram por aqui. Os interesses comerciais permitiram o tipo de educação encontrada nesse período. O objetivo dos colonizadores era o lucro e

⁵² TINHORÃO, 1998, p. 37

⁵³ Ibid.

inicialmente esse lucro era obtido através da exploração das riquezas naturais como o pau-brasil, por exemplo. Dessa forma a catequese do índio era interessante pois os tornava mais dóceis aos colonizadores.⁵⁴

Poucas coisas que existiam da cultura indígena no período do descobrimento chegaram até nós, pois o sistema de colonização predominante nas nossas terras foi exploratório e de aculturação. Assim aquilo que pertencia aos povos nativos era considerado inferior e a cultura válida era a dos portugueses que aqui chegaram.

Os primeiros jesuítas chegaram ao Brasil junto com Tomé de Souza (1501-1573), o primeiro Governador Geral (1549), com o intuito voltado à religião desenvolveram certo tipo de educação musical em nossa terra. Segundo Kiefer (1977, p. 11): “Não há dúvida, os jesuítas foram os primeiros professores de música européia no Brasil”.

A finalidade do uso da música e seu ensino foi a possibilidade de conversão dos povos nativos. A música era um recurso usado para cativar os índios e fixar melhor o aprendizado da doutrina⁵⁵. Segundo Álvares (2000, p. 4) em 1555 data o *Auto da pregação Universal*, considerado a primeira peça musical brasileira. Nesse mesmo ano foi fundado pelo Padre José de Anchieta o Teatro, no Rio de Janeiro. Havia inclusive um investimento por parte do Estado Português para as missões, o que incluía a educação da população nativa, especialmente pelo fato da Igreja estar abalada com os movimentos da Reforma e se interessar pela conversão dos nativos.

Na primeira versão das *Constituições da Companhia de Jesus* publicada em 1558, elaborada pelo fundador da companhia, Inácio de Loyola e Juan Alfonso de Polanco, seu assistente, segundo Holler, (2007, p. 2) se encontra no capítulo 3 sob o título de “do que se devem ocupar e do que se devem abster os membros da Companhia”:

[...] que os Nossos não usem o coro para Horas Canônicas ou Missas e para outras coisas que se entoam num ofício, uma vez que há lugares de sobra onde se satisfaçam aqueles a quem sua devoção mover a ouvi-las. (CONSTITUTIONES, 1583 [1558], p. 209 -210 apud HOLLER, 2007, p. 2).

⁵⁴ RIBEIRO, 2001, p. 24.

⁵⁵ KIEFER, 1977, p. 11

As proibições vetaram até mesmo a entrada de instrumentos musicais da mesma forma que vetavam os livros profanos. Isso não significava que o fundador da ordem não gostasse de música, a questão se tratava de que o objetivo maior era o cuidado dos “bens espirituais”, como já vimos sendo preocupação de Agostinho, assim, a música dispersaria a atenção dos oficiais no seu trabalho e criaria espaço para certo desleixo com a vida espiritual⁵⁶.

Apesar da proibição e do não gosto dos religiosos pelo uso da música como parte do culto, ao longo dos tempos os jesuítas tiveram mudanças em suas administrações e não tardou para que a música fizesse parte dos seus ritos e do ensino em seus colégios, contudo a sua prática não deveria ser feita pelos padres para que não acontecesse aquele desvio temido da sua espiritualidade.

O ensino da música aos indígenas era feito através de adaptações do cantochão ao idioma dos indígenas e ao mesmo tempo o ensino dos instrumentos europeus, uma vez que a ordem não se familiarizava com o caráter selvagem dos instrumentos, os ritmos, as escalas e danças indígenas⁵⁷.

Com o esgotamento das reservas naturais que traziam lucros aos portugueses houve a necessidade de aproveitar a terra, uma vez que os nativos não produziam nada que pudesse trazer algum tipo de lucro para a metrópole além de haver também a possibilidade de encontrar ouro, assim “contata-se a vinda de elementos da pequena nobreza para organizar a empresa colonial”⁵⁸.

A primeira escola da Companhia de Jesus foi fundada em São Paulo em 1554, pelo Padre Manoel da Nóbrega. Ainda que no início o objetivo dos jesuítas fosse a catequese dos indígenas, com o passar do tempo a sua educação, de cunho humanista, do saber pelo saber, foi sendo direcionada à elite⁵⁹. Com essa novidade a educação passa a se diferenciar de acordo com o interesse e a “capacidade” de cada grupo:

Nota-se que a orientação contida no *Ratio*, que era a organização e plano de estudos da Companhia de Jesus

⁵⁶ HOLLER, 2007, p.3

⁵⁷ KIEFER, 1977, p. 12

⁵⁸ RIBEIRO, 2001, p. 20

⁵⁹ UNGLAUB, 2000, p.17

publicado em 1599, concentra sua programação nos elementos da cultura europeia. Evidencia desta forma um desinteresse ou a constatação da impossibilidade de “instruir” também o índio. (RIBEIRO, 2001, p.22).

O plano de estudos começava pelo aprendizado de português, doutrina cristã, leitura, escrita e canto e música instrumental eram opcionais.⁶⁰

Os jesuítas não foram os únicos responsáveis pela educação nesse período, havia também outras ordens religiosas como os franciscanos, beneditinos, carmelitas entre outros, mas a atuação dos jesuítas tem destaque no alcance territorial e registros de atividades⁶¹.

O aprendizado musical nesse período se dava pela prática exaustiva e exercícios que evoluíam do simples ao complexo, que são traços característicos da inspiração militar da Companhia de Jesus⁶².

Todo tipo de organização educacional do Brasil colônia existiu com a finalidade política de colonização pelos portugueses. A Igreja visando conservar-se livre dos hábitos seculares, tanto indígena quanto das outras camadas da sociedade colonial seguia a regra da “formação própria de músicos”⁶³. O coro das igrejas foi uma das formas encontradas para o ensino musical de grupo:

[...]era nos coros das igrejas que muitos músicos do Rio de Janeiro se formaram. O primeiro a se constituir foi o da Sé Catedral, na Igreja de São Sebastião, no alto do morro do Castelo, em 1685. Seu mestre-capela tinha entre outras incumbências a de manter uma classe de aula para ensinar música gratuitamente. [...] a participação nos coros das igrejas era uma oportunidade para as crianças que os freqüentavam de não só aprender música, mas também de se alfabetizar e estudar latim. (CAVALCANTI, 2004, p. 183 e 184 apud PACHECO, 2007, p. 53).

Em 1759 a Companhia de Jesus é expulsa do país e a educação não mais será voltada para os interesses da Igreja. A metrópole toma o poder e o espaço que a Igreja detinha e os coloca a serviço dos interesses de Portugal,

⁶⁰ RIBEIRO, 2001, p. 22.

⁶¹ KIEFER, 1977, p.11

⁶² FONTERRADA, 2005, p. 193.

⁶³ TINHORÃO, 1998, p. 43

para o bem do Estado e não mais com finalidades religiosas. Além desses interesses políticos, a Companhia de Jesus também era detentora de um poder econômico que Portugal queria para si por estar em uma situação econômica muito desfavorável na Europa⁶⁴.

As execuções musicais e os gostos eram regidos pelas irmandades, voltadas para a música religiosa e pelo poder político através dos Senados e Câmaras por exemplo, para as execuções em atos públicos. Por muitas vezes os músicos das irmandades também pertenciam a uma corporação profissional⁶⁵.

Durante o período colonial houveram alguns focos de trabalho musical que temos registro e seguem alguns pontuados:

Na Bahia⁶⁶ além da música sacra da Sé havia a música militar através das bandas e as músicas das festividades públicas com coral inclusive. Existem registros de que em 1760 foram representadas três óperas⁶⁷.

No Pará, a partir de trabalhos de pesquisa de Vicente Salles sabe-se da existência de Lourenço Álvares Roxo de Potflix que além de desempenhar a função de organista na Catedral criou em 1735 uma escola de música que “recrutava meninos dotados de aptidões musicais”⁶⁸ com o intuito de colaborarem no coro. Em 1786 o bispo Frei Caetano Brandão incluiu no Seminário a disciplina de música vocal e outra de canto gregoriano⁶⁹.

No Maranhão em 1648 o nomeado mestre de capela Luis de Maranhão João Ribeiro Leão ficou autorizado a criar uma escola de música “para ensinar aos que quisessem aprender”⁷⁰.

Em Minas Gerais encontramos o ensino de música por particulares de maneira muito peculiar correspondendo aos Conservatórios da Europa. Aqui tivemos a conhecida Casa do Mestre de Música:

⁶⁴ RIBEIRO, 2001, p. 29

⁶⁵ KIEFER, 1977, p. 35. MONTEIRO, 2006, p. 37.

⁶⁶ Régis Duprat é um dos pesquisadores que levantou dados valiosos com relação à música na Bahia, particularmente no seu livro *A música na Bahia Colonial*.

⁶⁷ KIEFER, op. cit., p. 20.

⁶⁸ SALLES, 1969, p. 13 e 14. apud KIEFER, op. cit., p. 26

⁶⁹ Ibid.

⁷⁰ LANGE, 1966, p.12 apud KIEFER, op. cit., p. 27

[...] recebia aprendizes e lhes dava hospedagem, vestimenta completa, alimentação e ensino, incorporando-os, segundo a sua aptidão e aperfeiçoamento, nas suas actividades públicas e privadas, isto é, nas suas obrigações de fazer música para esta ou aquela organização, por simples chamada ou por contrato prévio, como nos casos das Irmandades e Confrarias, e do Senado da Câmara. Estes mestres, formados em latim, teoria e prática musical, a maioria também em composição, transformavam estes meninos, em poucos anos, em excelentes músicos. Este ensino não deve ser confundido com o que davam os padres-mestres no interior dos Estados ou Capitánias, onde faziam o papel de professores de primeiras letras, aritmética, solfejo e latim, heróicas figuras do período colonial e do século XIX. (LANGE, 1966, p. 42 apud KIEFER, 1977, p. 35).

A produção musical mineira é extensa e é muito interessante notar este registro da iniciativa privada com o investimento na especialização dos músicos. A maior parte da atividade musical ainda acontecia no âmbito religioso, mas, além disso, encontramos também as bandas militares, as corporações profissionais e uma rivalidade entre as diversas Irmandades que serviam às necessidades musicais do período, o que sem dúvida estimulou o crescimento musical de Minas. Do ponto de vista pedagógico, essa evolução fica no campo restrito do profissionalismo e não atingiu a educação musical das massas. Exercer a educação musical nesse período não era um prestígio assim como os proventos do trabalho com música não eram suficientes apesar da imagem do músico ser de grande importância pra sociedade. Segundo Kiefer, um dos maiores compositores da Escola Mineira do período, José Joaquim Emerico Lobo de Mesquita (1746 – 1805) por sua remuneração ser insuficiente “exercia também as funções de professor particular de música” (1977, p. 39), uma realidade muito conhecida ainda atualmente.

No Rio de Janeiro funcionava a Irmandade de Santa Cecília, fundada em 1784 onde músicos profissionais se congregavam. Entre as pessoas que assinaram o compromisso de sua fundação figura o nome do Padre José Maurício Nunes Garcia. Esta Irmandade procurava reunir objetivos de devoção religiosa e profissionais, a defesa da classe e o zelo pela ética e pela capacidade artística de seu membros ⁷¹.

⁷¹ KIEFER, 1977, p. 45.

2.2.2. A vinda da Família Real ao Brasil

A vinda da Família Real traz mudanças no caráter da relação entre Brasil e Portugal: A colônia não mais era uma fonte de riqueza para a metrópole em caráter único de exploração, agora o Brasil era a terra aonde a Família Real veio viver e portanto, cabiam mudanças no espaço que ganhava nova configuração social. As ações que se deram aqui mostravam uma tentativa de construir, da melhor maneira possível, o cenário da prática musical da Corte de Lisboa para o Rio de Janeiro⁷².

D. João VI era um financiador das artes em Portugal, especialmente da música. Segundo Pacheco (2007, p. 12) [...] “muitos dos gastos com música eram, na prática, contabilizados como despesas particulares do rei”. Nesse período nas terras portuguesas o estilo mais executado e admirado era a ópera italiana e suas vertentes mas segundo os biógrafos do monarca a música litúrgica figurava entre as suas preferências⁷³.

A circulação de músicos estrangeiros e as famílias aristocráticas que vieram junto com a família real com seus hábitos de ouvir música em saraus e reuniões sociais colaboraram para as mudanças ocorridas culturalmente, administrativamente e com a nova mentalidade musical criando outro espaço e outra forma de audiência das obras no período joanino⁷⁴. Além disso, o surgimento de instituições como a Capela, a Câmara Real e a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios também favoreceram o desenvolvimento musical do Brasil:

Em 1816 criou-se, por decreto régio, a Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. Integram o seu corpo docente os componentes da famosa missão artística, contratada na França pelo Governo.[...] (KIEFER, 1977, p. 47).

A vinda da missão (1816) foi benéfica ao Brasil segundo Kiefer (1977, p. 47), mas manteria os modelos e hábitos europeus e o discipulado nesse mesmo perfil musical, mas por outro lado mantém uma educação musical elitista.

⁷² MONTEIRO, 2006, p. 36

⁷³ PACHECO, 2007, p. 11.

⁷⁴ MONTEIRO, op.cit., p. 36.

Próxima ao Rio de Janeiro existia a Fazenda de Santa Cruz onde escravos haviam sido ensinados na música anteriormente mantida pela Companhia de Jesus. Com a chegada de D. João VI essa Fazenda se tornou o “Sítio de veraneio Real”⁷⁵ e houve por parte do monarca investimentos consideráveis como a remodelação da Capela desta fazenda, além de grandes festas e cerimônias neste espaço, com grande pompa musical e a mais importante para o nosso trabalho, a “escola de música para negros escravos”:

[...] Sua majestade, que gosta muito de música, querendo tirar partido desta circunstância, estabeleceu escolas de primeiras letras, de composição musical, de canto e de vários instrumentos na sua casa de recreio, e conseguiu em pouco tempo formar, entre seus negros, tocadores de instrumentos e cantores muito hábeis. [...]
(BALBI, 1822, v. 22, p. ccxi apud PACHECO, 2007, p. 56 trad. do autor).

[...] o ensino da música na Real Fazenda de Santa Cruz era tão elevado e sério que proporcionou a formação de um significativo número de escravos-músicos, perdurando por muito tempo, como nos mostram as cartas de alforria. Demonstra, ainda, que o número de escravos-músicos eruditos ou semi-eruditos era tão qualificado musicalmente, a ponto de serem emprestados ou alugados para se apresentarem na corte ou mesmo para a aristocracia em particular
(SANTOS, 1999, p. 375 apud PACHECO, 2007, p. 57)

Através destes textos podemos perceber que não era um investimento sem retorno: além do “uso” pessoal da monarquia ainda existia um retorno financeiro, além do valor agregado à posse do escravo musicalmente qualificado.

As pesquisas que existem sobre o Padre José Maurício Nunes Garcia nos trazem informações sobre a educação musical do período. Com a chegada da Família Real ao Brasil ele foi nomeado mestre-de-capela da catedral e Sé do Rio de Janeiro e entre suas funções como organista, regente e compositor, estava também a de professor de música. Ensinou ao longo de 28 anos e atendeu grandes figuras do período⁷⁶, além de ensinar músicos gratuitamente

⁷⁵ PACHECO, 2007, p. 54

⁷⁶ KIEFER, 1977, p. 55. PACHECO, 2007, p. 58.

para a participação no serviço da igreja. Segundo os registros⁷⁷ seu material didático base eram as obras européias, especialmente as de Haydn.

[...] Atendendo a achar-se José Maurício Nunes Garcia Presbítero secular servindo os Empregos de Mestre de Muzica de minha Real Capella, organista della e dando gratuitamente lições á mocidade e que se destina a prender aquella arte: Sou servido que pela Folha dos ordenados da mesma Real Capella vença o sobredito José Maurício Nunes Garcia, por todos os referidos empregos a quantia anual de seiscentos mil reis pagos aos quartéis na forma de costume.[...] Palácio do Rio de Janeiro em 26 de Novembro de mil oitocentos e oito. [Rubrica do Príncipe Regente]
(Arquivo Nacional, Decretos sobre Fazenda, Livro 1º, 1808-1820 apud PACHECO, 2007, p. 58)

Além destas formas de educação musical também haviam os professores particulares, e o próprio Padre Maurício teve sua formação na “escola de música do mulato Salvador José”⁷⁸. Podemos citar também o músico Sigismundo Neukomm que veio ao Brasil juntamente com a Missão Artística em 1816⁷⁹ e foi professor particular de D. Pedro e de Francisco Manuel da Silva⁸⁰.

Além destes nomes conhecidos temos também professores anônimos que ofereciam seus serviços para educar os filhos da população carioca que começaram a investir mais na educação dos jovens a partir da chegada da corte, inclusive na educação de meninas como podemos ver:

Na rua de Mata Cavalos ao pé dos arcos N°3, há uma senh ora que se propõe a ensinar meninas, a ler, escrever, e contar, fazer meia, cozer, bordar de branco, e de ouro, e prata, e matiz, marcar, fazer flores, enfeites, etc.; igualmente ensinará música, e a cantar
(Gazeta do Rio de Janeiro, N. 53, sábado, 4 de julho de 1818 apud PACHECO, 2007, p. 59).

Madame Clementiny, novamente chegada a esta cidade, tendo dirigido na França por espaço de 10 anos uma casa de educação de meninas, propõe-se a dar lições de música vocal, de harpa, de piano e de língua francesa. [...]
(Gazeta de Rio de Janeiro, 6 de agosto de 1817 apud PACHECO, 2007, p. 59)

⁷⁷ UNGLAUB, 2000, p. 18.

⁷⁸ KIEFER, op. cit., p. 54.

⁷⁹ Ibid., p. 61.

⁸⁰ Ibid. p. 63.

Encontramos em Mauad⁸¹ o depoimento de um estrangeiro sobre a boa educação das moças, em 1820:

[...] no Brasil, a moça de boa formação, uma moça prendada é aquela que com um pouco de música e francês, sabe dançar um solo inglês, fazer crochê e conhece a difícil arte de descascar com gosto uma laranja⁸².

Nesse período, a educação musical das mulheres de elite estava ligada ao papel social que ela desempenhava: por um lado a educação de maneira geral estava voltada para o lar, “incentivando-lhes a maternidade e estabelecendo o lar como seu domínio” (MAUAD, 2007, p. 155) e por outro cedendo-lhes “elementos para brilhar em sociedade” e aqui esteve incluída a educação musical:

[...] Na corte imperial, das meninas da alta sociedade, exigia-se perfeição no piano, destreza em língua inglesa e francesa, e habilidade no desenho, além de bordar e tricotar. (MAUAD, 2007, p. 154)

Segundo Pacheco (2007, p. 59) o material didático utilizado pelos professores nesse período eram pequenas cartilhas manuscritas conhecidas como *artínhas*. O conteúdo desses manuais era predominantemente teórico e voltado para a formação do músico profissional, próximo ao ensino dos conservatórios. Além do uso do repertório europeu poucos são os registros sobre como se dava esse ensino, Fonterrada (2005, p. 193/194) supõe que a forma de ensino não deve ter sofrido muitas alterações em relação ao sistema jesuíta com os mesmos valores já citados.

Com a volta de D. João VI para Portugal a música sacra cede espaço para a música profana, a Capela Real entra em declínio e a educação religiosa perde parte da sua força⁸³. A iniciativa privada de educação musical cresce e o piano ganhou centralidade na família que desejava conduzir os filhos, especialmente as meninas, na “boa educação”⁸⁴.

⁸¹ MAUAD, Ana Maria in DEL PRIORE, M., 2007, p. 154.

⁸² MOREIRA LEITE, Miriam *A Condição feminina no Rio de Janeiro*, século XIX. Brasília, Hucitec, 1984, p. 72 apud MAUAD, in DEL PRIORE, 2007, p. 154.

⁸³ LOUREIRO, 2001, p. 49; FUCCI AMATO, 2006, p.147; ALVARES, 2000, p. 5

⁸⁴ LOUREIRO, op. cit., p. 49

A instrução acompanhando o desenvolvimento das cidades, começa a se expandir, seja como “exigência utilitária” ou como “distinção de classe” e assim cresce o número dos que procuram pela educação e com isso dos que ensinam⁸⁵.

De acordo com alguns autores esse é um período de declínio da produção artística e da educação de maneira geral. A música das esferas públicas enfraquece e encontra seu lugar através de diversas associações e clubes que foram criados no período como a Sociedade Beneficência Musical (1833) fundada pelo músico e compositor Francisco Manuel da Silva (1795 – 1865), o Clube Beethoven (1882), o Clube Mozart (1867) que proporcionava o ensino de música aos seus associados, entre outros⁸⁶.

Em 1835 é criada a primeira Escola Normal, em Niterói para a formação dos professores para o ensino *preliminar e médio*. Entre as disciplinas que figurava em seu currículo constava a música, de caráter utilitário e voltado para a socialização, a “integração do jovem à sociedade”⁸⁷:

Uma prática musical que ocorre paralelamente às aulas de música, da qual quase toda a comunidade escolar participa. Trata-se de um repertório de cantigas utilizadas para introduzir as diversas atividades infantis na escola (um canto para a hora da entrada, outro para a hora da merenda, etc.). Isto integra a preparação da futura professora que as executará durante o período de estágio e no exercício do magistério diretamente com as crianças.

(FUKS, 1994, p. 164 apud LOUREIRO, 2001, p. 50)

A burguesia em expansão passa a atribuir maior valor à educação musical e assim, em 1841 é fundado o Conservatório Musical do Rio de Janeiro, atual Escola de Música da UFRJ, por Francisco Manuel da Silva e depois dele muitas instituições similares privadas surgiram⁸⁸.

Institui-se oficialmente o ensino da música nas escolas públicas do Brasil pelo Decreto 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854 que aprova o

⁸⁵SODRÉ, Nelson Werneck. Síntese de história da Cultura Brasileira. Civilização Brasileira, 2. ed. Rio de Janeiro, 1972, p. 32 apud KIEFER, 1977, 67.

⁸⁶ KIEFER, 1977, p. 68-70

⁸⁷ LOUREIRO, op. cit., p. 49

⁸⁸ KIEFER, 1977, p. 71; LOUREIRO, 2001, p.51; PACHECO, 2007, p. 58.

regulamento para reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte:

Art. 47. O ensino primario nas escolas publicas comprehende:
A instrucção moral e religiosa,
A leitura e escripta,
As noções essenciaes de grammatica,
[...]
Póde comprehender também:
[...]
A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, *noções de música e exercícos de canto*, gymnastica [...]⁸⁹

Em questão de metodologia podemos perceber a separação entre a música teórica e a música prática por separar nos termos *noções de música e exercícos de canto*, o que nos evidencia um paralelo entre teoria e música prática.

Em 1857 D. José Amet, vindo da Espanha, funda a Imperial Academia de Música e Ópera Nacional. Nessa Academia o movimento de valorização da música nacional encontra espaço e Carlos Gomes é uma das estrelas que desponta. O objetivo da instituição era o aperfeiçoamento e formação de cantores e musicistas que apresentassem reais aptidões musicais⁹⁰.

Nas escolas públicas de São Paulo, através da Lei N.º 81, de 6 de abril de 1887, conhecida como Reforma Rangel Pestana, o canto coral se tornou uma atividade obrigatória⁹¹.

2.2.3. Brasil República

2.2.3.1. República Velha

Em 1889 é proclamada a República no Brasil. Nesse período a educação sofre influência do positivismo, destacando os princípios de liberdade, laicidade e de gratuidade do ensino primário ⁹².

⁸⁹ BRASIL. Decreto n. 1.331 A de fevereiro de 1854. Capítulo III, grifo nosso.

⁹⁰ LOUREIRO, op. cit., p. 52.

⁹¹ LISBOA, 2005, p. 67.

⁹² ALMEIDA, 2007, p. 44

Na primeira república, a partir dos ideais destacados pelos republicanos através do Manifesto Republicano de 1870 a mentalidade a respeito da educação passa pelo que ficou conhecido como *entusiasmo pela educação*⁹³: a educação pela escola e pelo voto seria a grande ferramenta da transformação da sociedade brasileira e “assim oferecida em caução do progresso prometido pelo regime republicano”, a escola formaria o homem de acordo com os ideais progressistas, um cidadão ativo (HILSDORF, 2003, p.60). A escola e a instrução passam a ser o remédio para todos os males e se deposita nela a esperança do estabelecimento da nova ordem social.

As associações e clubes privados pró-música seguem com destaque ainda neste período⁹⁴.

Nas esferas da educação pública temos o Decreto 981 de 8 de novembro de 1890, conhecido como Reforma Benjamin Constant⁹⁵ que em seus artigos destacava o ensino de maneira geral e o ensino da música nos seguintes termos:

- A instrução primária seria livre, gratuita e leiga dada em escolas públicas divididas em escolas primárias do primeiro grau, que admitia alunos de 7 até 13 anos, e escolas primárias do segundo grau, para alunos aprovados nas escolas de primeiro grau, e com idade de 13 até 15 anos.

Art. 3º O ensino das escolas primarias do 1º gráo, que abrange tres cursos, comprehende:
Leitura e escripta;
Ensino pratico da lingua portugueza;
Contar e calcular. Arithmetica pratica até regra de tres, mediante o emprego, primeiro dos processos espontaneos, e depois dos processos systematicos;
Systema metrico precedido do estudo da geometria pratica (tachymetria);
Elementos de geographia e historia, especialmente do Brazil;
Lições de cousas e noções concretas de sciencias phisicas e historia natural;
Instrucção moral e civica;
Desenho;
Elementos de musica;
Gymnastica e exercicios militares;

⁹³ O pesquisador Jorge Nagle expõe que nas décadas de 1870 e de 1920 a educação passa por um “fervor ideológico”, que se trata de debates sobre a educação, que caracterizavam o “entusiasmo pela educação” através do pensar a educação e as iniciativas e realizações nesse campo (In HILSDORF, 2003, p.60)

⁹⁴ LOUREIRO, 2001, p. 53.

⁹⁵ UNGLAUB, 2001, p. 20; ALMEIDA, op. cit., p. 44

Trabalhos manuaes (para os meninos);
Trabalhos de agulha (para as meninas);
Noções praticas de agronomia.⁹⁶

Com relação à metodologia o Decreto explicita que em todos os cursos das escolas primárias do primeiro grau deve-se usar o método intuitivo, com uso do livro como simples auxiliar e de acordo com os programas específicos minuciosamente. Com relação ao ensino nas escolas primárias do segundo grau o texto explicita:

Art. 4º O ensino das escolas primarias do 2º gráo, que abrange tres classes, comprehende:

Calligraphia;

Portuguez;

Elementos de lingua franceza;

Arithmetica (estudo complementar). Algebra elementar.

Geometria e trigonometria;

Geographia e historia, particularmente do Brazil;

Elementos de sciencias phisicas e historia natural applicaveis ás industrias, á agricultura e á hygiene;

Noções de direito patrio e de economia politica;

Desenho de ornato, de paisagem, figurado e topographico;

Musica;

Gymnastica e exercicios militares;

Trabalhos manuaes (para os meninos) e

Trabalhos de agulha (para as meninas).⁹⁷

O Decreto no Título III, falava a respeito dos docentes das escolas primárias e institui uma lista de disciplinas que devem ser cursadas na Escola Normal onde consta a música. Além disso, estabelece:

Art. 14. Só podem exercer o magisterio publico primario os alumnos ou os graduados pela Escola Normal.

[...]

§ 2º O provimento de cadeiras de ensino primario será feito por concurso entre os professores titulados pela Escola Normal, concurso cujo julgamento definitivo caberá ao conselho director de Instrucção primaria e secundaria, o qual proporá ao Governo a escolha de quem deva ser nomeado.

[...] ⁹⁸

Esse artigo representa um grande passo para o ensino de maneira geral e também para a educação musical conseqüentemente, ao instituir a especialização do docente, formado ou em curso, e a titularidade através de

⁹⁶ BRASIL, Decreto nº. 981 de 8 de novembro de 1890. Aprova o Regulamento da Instrucção Primária e Secundária do Distrito Federal. Título II, grifo nosso.

⁹⁷ Ibid. Grifo nosso

⁹⁸ Ibid. Título III.

concurso público. Com essa colocação pode-se supor uma melhora na qualidade do corpo docente nomeado para o ensino público.

No currículo da cada série e disciplina exposto nesse mesmo decreto, podemos ver que a proposta ainda se baseava muito no sistema jesuíta com exercícios de treino, memorização e dificuldade crescente. A proposta se trata de “cânticos escolares aprendidos de outiva”, introdução ao conhecimento e leitura das notas musicais nas séries iniciais, aumento do grau de dificuldade inserindo no ano seguinte os compassos, claves, os primeiros exercícios de solfejo, revisões, aumento da dificuldade do solfejo nos anos seguintes, introdução de elementos da arte musical, ditados musicais e cântico em coro e em uníssono. A música é ensinada em sua teoria, com a prática exercitada de acordo com o programa através dos cânticos e coros, mas ao que se pode notar não tem uma ligação entre uma coisa e outra, a dicotomia teoria e prática se mantém.

Temos também a importante criação do *Jardim da Infância*, anexo à Escola Normal de São Paulo em 1896, segundo o método fröebeliano instituído pelo Decreto nº. 342, de março de 1894, iniciando suas atividades em 1896. O olhar esteve voltado ao indivíduo, houve o reconhecimento de que o ensino deve “basear-se nos interesses de cada fase, ligados à sua evolução natural da maturidade”⁹⁹. A música, segundo as metodologias fröebelianas, serve como mediadora das atividades infantis, assim, a educação musical para os jardins da infância se tratava mais de um contato com a música e esta como termos de passagem de uma atividade para outra, ou acessória de uma atividade ou brincadeira física¹⁰⁰.

No momento de chegar na escola, a música tem papel fundamental no sentido de receber as crianças e preparar corpos e mentes para o cumprimento do trabalho diário, que, segundo as letras, deve ser cumprido com muita alegria e disposição; as melodias agradáveis adornam, também, saudações à mestra, à natureza, aos companheiros e à escola, criando um ambiente de harmonia e sociabilidade.

No momento dos Brinquedos, a música dá o ritmo à atividade, ajudando a marcar as movimentações da encenação, como a troca dos personagens ou a movimentação dos atores. Além disso, possibilita que haja diálogo entre os personagens dividindo os participantes entre “coro” e “solistas”.

⁹⁹ JARDIM, 2006, p. 2.

¹⁰⁰ Ibid., p. 4.

A hora de deixar a escola é marcada por músicas que anunciam o cumprimento do dever e a hora de voltar para casa; da mesma maneira que na hora de chegar, quando adorna a passagem da casa para a escola, neste momento a música ritualiza a passagem da escola para a casa. A criança é transportada da tutela da professora para a tutela dos pais (GUIMARÃES, 1999, p. 29-30 apud GILIOI, 2003, p. 92).

Certamente não é o tipo de educação musical a qual se aspira nas discussões atuais, onde a música é acessória às demais atividades e rotinas da escola e seu caráter de disciplina específica é deixado de lado, mas deve-se reconhecer esse fato importante em dois pontos: o primeiro é o início da educação infantil pública no Brasil, já com o pensamento mais focado na especificidade da criança e não unicamente com a perspectiva adulta da vida infantil, ainda que primitivamente, mas considerando os tempos da criança e por outro lado, o contato com a música, ainda que superficial, já que essa é uma das formas de linguagem da infância, pertencente ao universo infantil. Por essas duas óticas deve-se reconhecer esses fatos como um grande acontecimento na história da educação do Brasil.

Nas instituições específicas de ensino musical temos nesse período a transformação do Conservatório do Rio de Janeiro em Instituto Nacional de Música e em São Paulo foi fundado em 1906 o Conservatório Dramático e Musical por João Gomes de Araújo, de acordo com os padrões pedagógicos do Conservatório de Paris¹⁰¹.

Durante as décadas de 1910 e 1920 começou a ser desenvolvido no Brasil um sistema de ensino musical conhecido como canto orfeônico. O canto orfeônico surgiu na França e se difere do canto coral pois seu público alvo são as camadas populares da sociedade com o objetivo da alfabetização musical das massas¹⁰².

[...] o *canto orfeônico* é uma *modalidade* de canto coral (geralmente executado *a capella*, ou seja, sem o acompanhamento de instrumentos) destinado a amadores, cuja

¹⁰¹ JARDIM, 2006, p. 4; FUCCI AMATO, 2006, p. 148; UNGLAUB, 2001, p. 20.

¹⁰² O filme francês *A voz do coração* (Les Choristes), de 2004, do Diretor Christophe Barratier ilustra bem o simbolismo do canto orfeônico e suas finalidades disciplinadoras. Nele o professor Clément Mathieu (Gérard Jugnot) recém chegado ao colégio de meninos indisciplinados, traz através do canto, as alegrias da música e através dela a disciplina, o companheirismo e a ordem ao lugar.

característica é ser uma prática musical de teor essencialmente pedagógico-escolar e moral. [...] (GILIOLI, 2003, p. 33).

A educação nesse período é tida como uma das ferramentas fundamentais para a configuração do cidadão para o novo regime e o canto orfeônico desde a sua origem francesa tinha, através da musicalização das massas, objetivos político-ideológicos e sociais: modificando a audição musical das camadas populares, elevando seu gosto artístico, modificaria-se também, através do teor das canções, seus hábitos. Além disso, a metodologia do canto orfeônico mais voltada à prática musical resultava em uma “*integração emotiva*”¹⁰³ dos alunos:

[...] O objetivo era o de elevar e civilizar o gosto artístico da população, processo a ser iniciado ainda na infância, em detrimento da música dita “popularesca”, que constituía o padrão de escuta difundido no meio popular e, assim, associado às classes baixas e suas respectivas maneiras “bárbaras” de comportamento.[...] (LISBOA, 2005, p. 70).

O termo estaria ligado à figura mitológica grega de Orfeu, deus da música:

Reza a lenda que Orfeu manjava com tal sublimidade a lira que, sob a influência dos maravilhosos sons tirados do instrumento, tinha poder irresistível, encantando a todos, até mesmo os seres inanimados (PRIOLLI, 1980, p. 113 apud GILIOLI, 2003, p.39).

Com essas significações o canto orfeônico desenvolveria uma educação das massas no que concerne à cultura musical, incutindo os valores morais “desejáveis” e culminando com o “culto da Nação e de seu representante”¹⁰⁴.

As primeiras manifestações dessa educação musical, que temos registro, se deu no Estado de São Paulo através dos educadores João Gomes Júnior (1868-1963) e Carlos Alberto Gomes Cardim (1875-1938) na capital e Lázaro Lozano (1871-1951) e Fabiano Lozano (1884- 1965) em Piracicaba. Em 1926 o Método Analítico é introduzido na Escola Caetano de Campos em São Paulo.

¹⁰³ LISBOA, 2005, p. 69.

¹⁰⁴ GILIOLI, 2003, p. 39

Uma vez que o canto orfeônico não visava à formação do músico profissional, os educadores consideraram que deveria ser modificada a metodologia ao invés de seguir as formas dos conservatórios e então levaram o *Método Analítico*, originado no campo de alfabetização, para a educação musical: o aprendizado partia do todo para as partes, da prática para a teoria. Os educadores elaboraram uma coletânea de “canções folclóricas infantis, hinos e canções de caráter cívico e patriótico”¹⁰⁵ então, a partir dessas canções, ensinavam os alunos a cantar as melodias, através da repetição do modelo, e a partir das melodias ensinavam os alunos os conceitos da grafia musical. Era o ensino da teoria a partir da prática vocal ¹⁰⁶.

João Gomes Júnior desenvolveu através da sua educação musical um sistema de sinais manuais conhecido como *Manosolfa*¹⁰⁷, que se trata de uma sinalização a partir do movimento dos dedos para indicar as notas, muito similar ao que Guido D’Arezzo fazia na Idade Média européia¹⁰⁸ mas com uma característica maior de verificação da internalização dos intervalos da escala temperada ocidental, com destaque para o intervalo fixo entre as notas. Ele não foi o precursor da idéia, segundo seu próprio livro, o método teria sido introduzido no ensino das escolas paulistanas pela norte-americana Márcia P. Browne¹⁰⁹ através do *tonic-solfa*, que era um método usado já há algum tempo nos Estados Unidos. A grande diferença entre os dois métodos está no fato em que o método de Gomes Júnior era *acessório* na pedagogia musical e o método da norte-americana Browne era *substitutivo* da grafia musical tradicional, quase em sua totalidade ¹¹⁰.

Browne esteve na direção do primeiro grupo escolar paulistano e Gilioli (2003, p. 84) citando Hilsdorf (1998, p. 96) coloca a educadora como pertencente ao grupo de educadores que reformaram a educação na primeira república, como Rangel Pestana e Caetano Campos.

Mas, ao que consta nos registros, antes mesmo desses movimentos na capital do Estado de São Paulo, é no interior, através de outra norte-americana, Martha Watts, fundadora do Colégio Piracicabano, financiado pelas

¹⁰⁵ LISBOA, 2005, p. 69

¹⁰⁶ Ibid.; FONTERRADA, 2005, 195-196; FUCCI AMATO, 2008, p. 7.

¹⁰⁷ ÁLVARES, 2000, p. 6

¹⁰⁸ Ver pág. 36.

¹⁰⁹ Gomes Cardim e Gomes Junior, 1919, p. 17-18 apud GILIOLI, 2003, p. 83

¹¹⁰ GILIOLI, op. cit., p. 87

Missões da Igreja Metodista dos Estados Unidos, em Piracicaba, onde verificasse o provável pioneirismo nesses novos métodos de educação musical envolvendo o *tonic-solfa*¹¹¹.

A facilidade do ensino da música agora não mais com a profissionalidade em foco e a finalidade técnica sendo substituída pela alfabetização musical faz com que esse novo caráter de educação musical torne possível, através das Escolas Normais, a formação do professor capaz desse tipo de ensino e foram esses “novos educadores musicais” que ajudaram a difundir o canto orfeônico¹¹². O ensino musical até essas mudanças ocasionadas pelo canto orfeônico e o *método analítico*, ainda era feito através da “artinha”¹¹³, como a de Francisco Manuel, criada no Império¹¹⁴ e outros manuais dessa natureza, com o mesmo método¹¹⁵.

Apesar dos progressos metodológicos do ensino da música e a sua valorização na educação infantil, no campo jurídico, através das Reformas do período voltadas especialmente para o ensino secundário e superior, ela não teve o mesmo espaço que na Reforma Benjamin Constant¹¹⁶. Nas Reformas Epitácio Pessoa (1901)¹¹⁷ e Rivadávia Correa (1911)¹¹⁸ não é nem citada especificadamente a matéria e nem o docente de música. Já na Reforma Carlos Maximiliano (1915)¹¹⁹ pode-se encontrar referências específicas a esse respeito. Para o ensino Fundamental do curso ginásial, o ensino musical não é mais matéria da grade curricular de nenhum dos cinco anos do curso:

Art. 167. A distribuição das materias, no curso official de qualquer das secções do Collegio Pedro II, será a seguinte:

1º anno - Portuguez, Francez, Latim e Geographia Geral.

2º anno - Portuguez, Francez, Latim, Arithmetica, Chorographia do Brazil e noções de Cosmographia.

3º anno - Portuguez, Francez, Inglez ou Allemão, Latim, Algebra e Geometria plana.

¹¹¹ GILIOLI, 2003, p. 84.

¹¹² LISBOA, 2005, p. 69.

¹¹³ Ver p. 51.

¹¹⁴ UNGLAUB, 2000, p. 22

¹¹⁵ GILIOLI, op. cit., p. 83.

¹¹⁶ Ver p. 54.

¹¹⁷ Decreto nº 3.890 de 01 de Janeiro de 1901.

¹¹⁸ Decreto nº 8.659 de 05 de Abril de 1911.

¹¹⁹ Decreto nº 11530 de 18 de março de 1915.

4º anno - Inglez ou Allemão, Historia Universal, Geometria no espaço, Trigonometria rectilinea, Physica e Chimica.

5º anno - Inglez ou Allemão, Physica e Chimica, Historia do Brazil e Historia Natural.

Paragrapho unico. Haverá licções de Gymnastica e Desenho nos quatro primeiros annos.

Nas matérias oficiais, a única ligada à arte que permanece é o Desenho, mas, segundo o artigo 165, as notas obtidas nessa disciplina não serviriam para a promoção para o ano seguinte, existiam apenas para estimular os estudantes. Para a aprovação nessa matéria bastava a frequência comprovada.

Diferentemente da Reforma Benjamin Constant, o ensino ginasial não mais se divide especificadamente para cada área de curso superior que o aluno pretendesse seguir. A partir da Reforma Carlos Maximiliano, seu objetivo é preparar o aluno para exame em qualquer academia que desejasse prestar:

Art. 157. O Collegio Pedro II comprehenderá duas secções: Internato e Externato.

Art. 158. Em ambas as secções se fará em cinco annos um curso ginasial sufficiente para ministrar aos estudantes solida instrucção fundamental, habilitando-os a prestar, em qualquer academia, rigoroso exame vestibular.

O ensino ainda não era gratuito para esses níveis, sendo destacado o pagamento de taxas e mensalidades nas Reformas citadas. Para o ensino secundário o decreto previa 150 alunos gratuitos, sendo 50 no regime de internato do Colégio Pedro II e 100 no regime de externato. Já para o curso superior o artigo 99 é bem claro: “Não haverá alumnos gratuitos nos institutos de ensino superior”.

Apesar de não aparecer como matéria nos cursos e instituições citados pelo Decreto, aparece entre as especificações do corpo docente o seguinte artigo:

Art. 65. Chamam-se professores, simplesmente, os que ensinarem trabalhos graphics, musica ou gymnastica, os quaes estão sujeitos, em concurso, apenas á prova pratica e á didactica.

Paragrapho unico. Consistirá a prova didactica em uma lição dada pelo candidato, em tempo e de modo que se possa verificar se elle possui aptidão para o ensino.

Serão nomeados pelo director de accôrdo com a Congregação.

Nas especificações sobre os docentes, essa nomenclatura simplificada dada ao professor de música indica baixa relevância com o cargo. A remuneração indicada na tabela ao fim do Decreto, corresponde para essa titularidade, em média, a quase um terço do valor do salário de um *professor cathedrático* no Colégio Pedro II.

Em São Paulo aconteceu a Semana da Arte Moderna, em 1922, que apresentou novas concepções sobre arte e isso refletiu também nas suas formas de educação. Na década de 20 a arte teve a nova concepção de “livre expressão”, onde a autenticidade e a espontaneidade foram valorizadas e consideradas “características da arte da criança”¹²⁰. Entre suas personalidades destacam-se Mário de Andrade e Villa-Lobos.

Mário de Andrade foi professor do Conservatório Dramático Musical de São Paulo e pesquisador da música nacional com diversas publicações voltadas para esse tema. Para Andrade, a música tinha uma função social¹²¹, além de valorizar o folclore e a música popular. Villa-Lobos por sua vez, foi a figura que mais se destacou no cenário educacional musical dos anos que se seguiram.

No final do período da Primeira República a educação experimentou uma nova fase que ficou conhecida como *otimismo pedagógico*¹²². Diferente do *entusiasmo pela educação*, que se tratou de uma credibilidade na educação e nas instituições educadoras como bases da mudança da nova mentalidade do indivíduo republicano, o *otimismo pedagógico* por sua vez, foi um movimento de mudança das bases teóricas que regiam as ações educacionais nas instituições existentes, a “introdução de um novo modelo educacional”¹²³. No final da década de 20 os ideais da Escola Nova estiveram apresentados de

¹²⁰ UNGLAUB, 2000, p. 21.

¹²¹ Ibid.; FONTERRADA, 2005, p. 196

¹²² NAGLE, 1968 apud FUCCI-AMATO, 2006, p. 150.

¹²³ FUCCI-AMATO, op. cit., p. 150.

forma mais definida, e através de figuras ligadas à educação, como Anísio Teixeira, por exemplo, e também através das Reformas educacionais do período, a Escola Nova ganhava espaço no Brasil¹²⁴. Esse movimento já acontecia na Europa e tinha envolvido músicos e pedagogos que desenvolveram propostas inovadoras para o ensino musical: nomes como o belga Edgar Willems (1890- 1978), Dalcroze (1865-1950) na França, Zóltan Kodály (1882-1967) na Hungria, Carl Orff (1895-1982) na Alemanha, dentre outros, criaram métodos baseados nos ideais escolanovistas para a educação musical, especificadamente¹²⁵.

Entre os princípios da Escola Nova estava a importância dada às artes na educação. Seus benefícios seriam o desenvolvimento da imaginação, da intuição e da inteligência no educando e portanto, a livre expressão infantil era parte fundamental desse processo ¹²⁶.

Durante o final da década de 20 chegam, em forma de conta gotas, rumores sobre os trabalhos de Dalcroze, suas idéias e sua filosofia. Comentários sobre o método Kodály¹²⁷ se misturam e reforçam a onda nacionalista que envolve o país, mas sem nenhuma consequência objetiva[...] (MARTINS, 1992, p.10)

A Primeira República, inspirada no federalismo americano, tinha uma organização que garantia a autonomia dos Estados, assim, juntamente com o liberalismo econômico, os Estados tinham livre acesso às negociações e empréstimos no exterior, sem a intervenção da União. A cadeira presidencial era revezada entre paulistas e mineiros, que representavam os dois estados mais fortes economicamente, o que ficou conhecido como a *política do café-com-leite*. Toda essa administração descentralizada não gerava ações que interferissem de maneira positiva significativa no ensino e a preocupação dos poderes estava mais focalizada na economia, especificadamente na exportação de monocultura latifundiária, com destaque para o café.

¹²⁴ Ibid.

¹²⁵ LOUREIRO, 2001, p. 53

¹²⁶ Ibid. p. 54.

¹²⁷ O método Kodály, surgido na Hungria, resgatou a herança folclórica musical do país e desenvolveu a educação musical nas escolas públicas húngaras a partir dela, com princípios de que toda pessoa, assim como domina um idioma, é capaz de se expressar pela música.

2.2.3.2. A partir de 1930

Em 1930 a Revolução traz consigo uma alteração do modelo político, através da formação do Estado Nacional, agora não mais administrativamente descentralizado, mas unificado. Os estados passam a ter interventores e são criados vários órgãos federais para a administração de um número cada vez maior de setores civis da sociedade, entre eles o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, através do Decreto n.º 19.402 de 14 de novembro de 1930:

Art. 1º Fica creada uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, sem augmento de despesa.

Art. 2º Este Ministerio terá a seu cargo o estudo e despacho de todos os assumptos relativos ao ensino, saúde publica e assistencia hospitalar.

[...]

Art. 5º Ficarão pertencendo ao novo ministerio os estabelecimentos, instituições e repartições publicas que se proponham à realização de estudos, serviços ou trabalhos especificados no art. 2º, como são, entre outros, o Departamento do Ensino, o Instituto Benjamin Constant, a Escola Nacional de Bellas Artes, o Instituto Nacional de Música, o Instituto Nacional de Surdos Mudos, a Escola de Aprendizes Artifices, a Escola Normal de Artes e Officios Wenceslau Braz, a Superintendencia dos Estabelecimentos do Ensino Commercial, o Departamento de Saúde Publica, o Instituto Oswaldo Cruz, o Museu Nacional e a Assistencia Hospitalar.

No ano seguinte, a Reforma Francisco Campos (Decreto n. 19.890 de 18 de abril de 1931), tornou o canto orfeônico obrigatório no ensino secundário ministrado no Colégio Pedro II e nos estabelecimentos sob a inspeção oficial do Governo. O Colégio Pedro II era o estabelecimento padrão e a partir do que acontecia nele ou era determinado para ele, as demais instituições, que eram supervisionadas pelos inspetores do Governo, deveriam seguir seu modelo.

Neste Decreto se instituía o ensino secundário dividido em fundamental, com 5 anos, e complementar. O curso fundamental era comum a todos os estudantes que ingressassem no ensino secundário, já o complementar era obrigatório para os estudantes que prosseguiriam seus

estudos no nível superior em determinados institutos e além disso, como pré-requisito para determinados cursos, como direito, engenharia e arquitetura, ter cursado uma grade que incluía algumas disciplinas específicas.

No curso fundamental a música estava incluída entre as matérias a serem ministradas nos três primeiros anos:

Art. 3º Constituirão o curso fundamental as matérias abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação:

1ª série: Português - Francês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico)

2ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - Música (canto orfeônico).

3ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho - Música (canto orfeônico).¹²⁸

Após a terceira série a música não se incluía mais no currículo do ensino secundário fundamental, mas o desenho permanecia.

Sobre a formação e seleção do corpo docente para o ensino secundário a Reforma propunha:

Art. 15. Os professores catedráticos do Colégio Pedro II serão nomeados por decreto do Governo Federal, e escolhidos entre diplomados pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras mediante concurso de provas e títulos¹²⁹.

O artigo se refere nominalmente ao Colégio Pedro II, mas como foi citado, as demais instituições de ensino secundário se enquadravam no perfil da escola modelo. Esse artigo é importante pois nos remete a uma seleção especializada e, ainda que teoricamente, através de concurso público, avaliando assim a formação, desempenho e conhecimento do candidato à cátedra. A estabilidade da carreira existia, porém, decorridos 10 anos de sua nomeação, o docente concorria à recondução do cargo juntamente com outros docentes nomeados para o ensino secundário:

¹²⁸ Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931, Capítulo I, Título I

¹²⁹ Ibid. Capítulo II, Título I.

Art. 17. O professor será nomeado por 10 anos findos os quais, sendo candidato à recondução no cargo, haverá novo concurso a que só poderão concorrer além dele, professores outros estabelecimentos de ensino secundário cuja nomeação também tenha sido feita mediante concurso¹³⁰.

Essa seleção de professores através de concurso público infelizmente não foi aplicada ao professor de música, o que demonstra como a música, enquanto disciplina, já não era tão valorizada quanto as demais matérias da educação pública:

[...]

Art. 75. O professor de música do Colégio Pedro II será contratado.

Parágrafo único. Os exercícios de educação física no Colégio Pedro II ficarão a cargo dos atuais professores de ginástica e dos profissionais que para esse fim forem contratados¹³¹.

Apesar dos discursos vindos até mesmo do período anterior, na República Velha, a respeito da gratuidade do ensino, neste Decreto o ingresso no nível secundário da instrução pública deixa claro o pagamento de diversas taxas: para a inscrição no exame, para a matrícula e para a transferência.

A frequência mínima exigida para poder prestar as provas finais era de 75% da totalidade das aulas da série. Cada turma tinha no mínimo 20 horas e no máximo 28 horas de aulas semanais, excluídos dessa conta “os exercícios de educação física e as aulas de música”¹³².

O sistema de avaliação é um tanto curioso: para cada classe e para cada disciplina havia anualmente quatro provas escritas parciais, que serviriam de média para o cálculo da nota final do curso, além de outras avaliações mensais como trabalhos práticos ou arguições orais. O curioso reside no fato das avaliações parciais serem feitas e entregues sem estar assinadas e as provas que fossem assinadas teriam automaticamente a nota zero. Segundo o Decreto a identificação se faria após a correção. Além disso, faltar a qualquer uma avaliação não seria justificado por motivo algum que fosse, mesmo que

¹³⁰ Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931, Capítulo II, Título I.

¹³¹ Ibid. Título IV.

¹³² Ibid. Capítulo IV, Título I.

fosse falta por motivo de doença comprovada, ficando o aluno com nota zero¹³³.

A partir desse Decreto e da criação do Conselho Nacional de Educação, houve a tentativa de padronização da educação em todo território nacional¹³⁴.

Em 1932 foi aprovado o Decreto n.º 1.241 de 04 de abril de 1932 que consolidou as Disposições sobre a Organização do Ensino Secundário e deu outras providências. Este Decreto, em conjunto com o de 1931, instituiu o Canto Orfeônico e ambos são parte integrante das Reformas Francisco Campos. Sua redação, em matéria de educação musical, não altera em nada o conteúdo do primeiro Decreto. O único artigo incluído sobre o assunto foi:

Art. 98. Enquanto não o permitir o fundo de custeio dos serviços de inspeção a designação de inspetores especializados para a orientação do ensino da música e dos exercícios de educação física, caberá aos inspetores de estabelecimento de ensino velar pela execução dos programas e das instruções que, para aquele fim, forem expedidas pelo Departamento Nacional do Ensino. (Título IV, Disposições gerais e transitórias)

Este artigo expressa o imprevisto e a transferência de uma responsabilidade do poder público para o inspetor em exercício, o que não gerava custo e ainda acrescia em responsabilidade as tarefas do inspetor, não qualificado necessariamente para a implantação e desenvolvimento com qualidade do canto orfeônico, proposto pelas Reformas¹³⁵.

Apesar do Decreto oficializando o canto orfeônico por todo o Brasil e dos indícios de sua ocorrência em vários níveis educacionais, tanto público como privado, foi com Villa-Lobos que ele se espalhou de maneira grandiosa por todo o país e esse é um dos motivos pelo qual seu nome ficou vinculado a paternidade do método de ensino musical.

A maioria dos textos que falam a respeito de Villa-Lobos e seu projeto musical tratam do assunto como se ele fosse o pioneiro, o inventor do método,

¹³³ Decreto 19.890 de 18 de abril de 1931, Art. 35 e 36, Capítulo IV, Título I.

¹³⁴ LISBOA, 2005, p. 23.

¹³⁵ Cabe lembrar que o cargo de inspetor nesse período corresponde a um tipo de fiscal do governo para verificar o desempenho dos estabelecimentos de ensino ligados ao Estado, não tendo nenhuma ligação com o cargo de Inspetor de alunos, que temos atualmente entre o quadro de funcionários das escolas.

incluindo seus próprios escritos, que não citam nenhuma fonte e tratam do tema como criação dele. Segundo Lisboa (2005, p. 24), não se pode ignorar suas viagens pelo interior de São Paulo, onde já acontecia o canto orfeônico e pelos países da Europa, como foi abordado¹³⁶, onde já existiam métodos pedagógicos musicais para as massas, que se utilizavam das pesquisas da música folclórica, como o método Kodaly, na Hungria¹³⁷.

Em 1930 Villa-Lobos chega ao Brasil após um período na Europa e junto com um grupo de músicos que compartilhavam da sua visão, realizaram uma excursão pelo interior de São Paulo realizando conferências, palestras, concertos instrumentais e corais, agregando a população local¹³⁸.

Precisamente naquele momento o Brasil acabava de passar por uma transformação radical; já se esboçava uma nova era promissora de benéficas reformas políticas e sociais. O movimento de 1930 traçava novas diretrizes políticas e culturais, apontando ao Brasil rumos decisivos, de acordo com o seu processo lógico de evolução histórica. Cheios de fé na força poderosa da música, sentimos que era chegado o momento de realizar uma alta e nobre missão educadora dentro da nossa Pátria [...] (VILLA-LOBOS, 1946, p. 502 apud LISBOA, 2005, p. 26)

Essas atividades se repetiram depois na capital Federal, o Rio de Janeiro, tamanha foi a repercussão atingida e foi então que Anísio Teixeira, Secretário da Educação do Distrito Federal, convidou Villa-Lobos para assumir a direção do SEMA – Serviço de Música e Canto Orfeônico, criado em 1932. Anísio Teixeira percebeu consonância entre os ideais da Escola Nova e o projeto educacional musical de Villa-Lobos¹³⁹.

O projeto de Villa-Lobos intencionava a educação artística musical da criança, através do canto orfeônico e o comportamento cívico, além da propagação de idéias de moral¹⁴⁰, através da seleção de músicas folclóricas que valorizassem a cultura nacional, entre outras que exaltassem o nacionalismo. Esse tipo de trabalho se torna ambíguo, uma vez que esteve ligado aos ideais do Estado Novo, atrelado as ações de Getúlio Vargas¹⁴¹. A

¹³⁶ Ver p. 63.

¹³⁷ FONTERRADA, 2005, p. 196.

¹³⁸ LISBOA, 2005, p. 24.

¹³⁹ LISBOA, 2005, p. 24.

¹⁴⁰ ALVARES, 2000, p. 7.

¹⁴¹ Ibid.

propaganda, a difusão no rádio e em outros meios de comunicação de massa, se somam ao potencial “civilizador” do canto orfeônico.

As apresentações do canto orfeônico aconteciam especialmente em comemorações cívicas nos feriados nacionais como o dia da Independência do Brasil e o Dia da Bandeira, por exemplo, com estruturas grandiosas, em estádios de futebol, reunindo um número de estudantes que chegou a contar cerca de 40 mil vozes e Villa-Lobos sobre uma plataforma de 15 metros coordenando tudo¹⁴².

Essas iniciativas desenvolvidas por Villa-Lobos foram comparadas por Wisnik (1983 apud UNGLAUB, 2000, p.25) com o trabalho dos jesuítas no período colonial “desta vez tendo como objetivo a conversão do povo ao culto da nação”, com a implantação de valores objetivando a manutenção do *status quo*.

No Estado Novo, além dos projetos de Villa-Lobos e do SEMA, outros surgiram como o de Mário de Andrade, encontrado sem data e sem assinatura, endereçado ao ministro da Educação e Saúde no mesmo período. Este documento discorria sobre o desenvolvimento de estudos do folclore musical brasileiro por meio de uma entidade federal que além disso, propagasse “a música como elemento de cultura cívica visando o desenvolvimento da música erudita nacional”¹⁴³.

Em 9 de abril de 1942 entrou em vigor a Lei Orgânica do Ensino Secundário¹⁴⁴ onde este passou a ser dividido em curso ginásial, com quatro anos de duração e para a seqüência dos estudos, as opções de curso clássico ou curso científico, com duração de três anos. O primeiro se tratava de um curso com disciplinas voltado especialmente para a formação humanística e o segundo, para uma formação mais voltada às ciências naturais.

Na estrutura do curso ginásial o canto orfeônico esteve presente como disciplina nos quatro anos de duração, já nos cursos clássicos e científicos ela não era ministrada e o Desenho, focado na geometria, era a única disciplina de arte do programa e oferecida apenas para o curso científico.

Com o desenvolvimento do Canto Orfeônico pelo Brasil, foi criado o Conservatório Brasileiro de Canto Orfeônico pelo Decreto-Lei n° 4.993 de 26 de

¹⁴² LOUREIRO, 2001, p. 57.

¹⁴³ Ibid., p. 58.

¹⁴⁴ Decreto-Lei n° 4.244 de 09 de abril de 1942.

Novembro de 1942. Além da formação de professores para o ensino do canto orfeônico nas escolas de primeiro e segundo graus pelo Brasil a norma determinava a competência do Conservatório visando:

Art. 2º

[...]

b) estudar e elaborar as diretrizes técnicas gerais que devam presidir ao ensino do canto orfeônico em todo o país;

c) realizar pesquisas visando à restauração ou revivescência das obras de música patriótica que hajam sido no passado expressões legítimas de arte brasileira e bem assim ao recolhimento das formas puras e expressivas de cantos populares do país, no passado e no presente;

d) promover, com a cooperação técnica do Instituto Nacional de Cinema Educativo, a gravação em discos do canto orfeônico do Hino Nacional, do Hino da Independência, do Hino da Proclamação da República, do Hino à Bandeira Nacional e bem assim das músicas patrióticas e populares que devam ser cantadas nos estabelecimentos de ensino do país.

Como o decreto expõe, o Conservatório se pretendia um centro de pesquisas e difusão do trabalho nacionalista que o canto orfeônico construía pelo país. Para ministrar aulas no Conservatório o artigo 6º do referido Decreto-Lei previa a contratação de técnicos nacionais ou estrangeiros e o custo do curso seria o mesmo da Faculdade Nacional de Filosofia. Todavia, dadas as circunstâncias da necessidade e desejo da difusão pelo Governo do canto orfeônico nas escolas, o Parágrafo único do Artigo 7º de terminava:

Art. 7º

[...]

Parágrafo único. Nos três primeiros anos de funcionamento do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico poderá ser dispensado, total ou parcialmente, a juízo do Ministro da Educação e Saúde, o pagamento das taxas de que trata este artigo.

O Decreto-Lei entrou em vigor a partir do ano seguinte.

No final de 1943, foi publicada a Lei Orgânica do Ensino Comercial¹⁴⁵ que estabelecia as bases do ensino comercial para formação de profissionais para atender funções administrativas públicas ou privadas e atividades no

¹⁴⁵ Decreto-Lei nº. 6.141 de 28 de dezembro de 1943.

comércio, sendo ensino de segundo grau. Na estrutura do curso encontramos o canto orfeônico:

Art. 13. Os alunos dos cursos de formação são obrigados às práticas educativas seguintes:

- a) educação física, obrigatória até a idade de vinte e um anos;
- b) canto orfeônico, obrigatório até a idade de dezoito anos.¹⁴⁶

Um dos artigos destacava que a educação moral e cívica dos alunos deve ter uma atenção especial, não como disciplina delimitada por um tempo mas de modo geral na vida escolar, que em todas as atividades e circunstâncias ela fosse parte do objetivo, com “elevada dignidade e fervor patriótico”¹⁴⁷.

Para a implantação do canto orfeônico foram organizados alguns cursos de férias, com duração de apenas um mês em caráter emergencial para professores geralmente formados pelo curso Normal que tivessem pelo menos um mínimo de conhecimento musical, “uma vez que não havia número suficiente de professores de música para atender as escolas públicas” (LOUREIRO, 2001, p. 60). Ao término do curso de férias, o professor já era considerado apto para ensinar a disciplina¹⁴⁸ assim, os professores estavam devidamente certificados de acordo com as exigências oficiais, mas não qualificado exatamente para exercer a função. Essa precarização da formação docente tornou conseqüentemente as exigências para admissão no cargo menos criteriosas, colaborando assim para o declínio das práticas musicais nas escolas¹⁴⁹.

Em 1944 Villa-Lobos deixou a direção do SEMA e em 1945 o Estado Novo chega ao fim¹⁵⁰.

Apesar desses eventos, em 1946 duas normas educacionais são promulgadas: a Lei Orgânica do Ensino Primário¹⁵¹ e a Lei Orgânica do Ensino

¹⁴⁶ Ibid. Título II, Capítulo I.

¹⁴⁷ Ibid. Título II, Capítulo V, Art. 38

¹⁴⁸ FUKS, 1991a, p. 30 apud LOUREIRO, 2001, p.60

¹⁴⁹ LOUREIRO, 2001, p.60; UNGLAUB, 2000, p. 27.

¹⁵⁰ LOUREIRO, op. cit., p. 62.

¹⁵¹ Decreto-Lei n.º 8.529 de 02 de Janeiro de 1946.

Normal¹⁵², reafirmando a importância da educação musical específica do período.

Na Lei Orgânica do Ensino Primário este se encontrava dividido em duas categorias: fundamental, subdividido em elementar e complementar, destinado às crianças de 7 a 12 anos e supletivo, destinado aos adolescentes e adultos¹⁵³.

A estrutura do ensino primário elementar e complementar incluía o canto orfeônico em sua base. O curso elementar teria quatro anos de duração e o complementar um ano.

O artigo 8º, do Decreto-Lei nº. 8.529 de 02 de Janeiro de 1946 discorria sobre o conteúdo do curso primário complementar, nos seguintes termos:

Art. 8º O curso primário complementar, de um ano, terá os seguintes grupos de disciplinas e atividades educativas:

[...]

VIII. Canto orfeônico.

Dessa forma temos uma abertura a respeito da compreensão sobre o canto orfeônico ser considerado uma *disciplina* ou *atividade educativa pelo* Decreto-Lei. Considerando todo contexto é mais provável que era tido como *atividade*, o que nos indica superficialidade da abordagem, mas que não pode deixar de ser considerado como um tipo de educação musical por proporcionar o contato e estudo dos educandos na área, ainda que raso, especialmente se compararmos com a situação educacional da música nas escolas públicas dos dias atuais. É muito diferente uma área de conhecimento ter um reconhecimento legal entre disciplina e atividade. A disciplina tem prevista uma importância e sistematização que a atividade não contempla.

Para o curso supletivo, com duração total de dois anos, não constava música ou canto orfeônico entre as disciplinas a serem estudadas¹⁵⁴.

Na Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 a música e o canto orfeônico estiveram presentes entre as disciplinas que o futuro professor

¹⁵² Decreto-Lei nº. 8.530 de 02 de Janeiro de 1946.

¹⁵³ Ibid., Artigos 2º, 3º e 4º do Capítulo II, Título I.

¹⁵⁴ Decreto-Lei nº. 8.530 de 02 de Janeiro de 1946, Art. 9, Capítulo III, Título II

deveria cursar. O curso normal esteve dividido em dois ciclos: o primeiro, correspondente ao primário, com duração de quatro anos e certificando como *regente de ensino primário* e o segundo, correspondente ao ensino ginásial, com duração de dois a três anos, certificando como *professor de ensino primário*.

Em todas as séries do curso de regentes se encontrava a disciplina canto orfeônico. Para o curso de formação de professor primário, para todos os anos, a disciplina era *música e canto*. Por esses termos podemos entender que se trataria de uma formação mais profunda na arte, uma vez que o canto orfeônico pode ser enquadrado como subtópico de *canto*.

Além desses dois cursos, a Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 também incluía os cursos de especialização e de Administração Escolar. Quanto ao primeiro:

Art. 10. Os cursos de especialização de ensino normal compreenderão os seguintes ramos: educação pré-primária; didática especial do curso complementar primário; didática especial do ensino supletivo; didática especial de desenho e artes aplicadas; *didática especial de música e canto*. (Art. 10, Capítulo III, Título II, grifo nosso)

Assim como no ensino comercial, de acordo com o pensamento da época, a educação moral e cívica não era resultante de um programa específico, mas do espírito e da execução de todo o ensino¹⁵⁵.

A respeito da orientação geral do ensino, existe o registro do Decreto-Lei a respeito do Ensino Normal de 1946 sobre a adoção de processos pedagógicos ativos na composição e execução dos programas¹⁵⁶, e que

Art. 14. Atender-se-á na composição e na execução dos programas aos seguintes pontos:

[...]

e) as aulas de desenho e artes aplicadas, música e canto, e educação física, recreação e jogos, na última série de cada curso compreenderão a orientação metodológica de cada uma dessas disciplinas, no grau primário.

¹⁵⁵ Ibid. Art. 14, alínea b, capítulo IV, Título II

¹⁵⁶ Decreto-Lei n.º 8.530 de 02 de Janeiro de 1946, alínea e.

Cada escola normal deveria manter escolas primárias anexas para “demonstração e prática de ensino”¹⁵⁷.

Neste mesmo ano foi aprovada a Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico, ápice legislativo na tentativa de manutenção do ensino do canto orfeônico. A finalidade era a formação de professores de canto orfeônico, a oferta de curso de especialização em canto orfeônico para quem já estivesse envolvido na área e “incentivar a mentalidade cívico-musical dos educadores”¹⁵⁸.

Os cursos especificados no Decreto-Lei citado eram destinados a Preparação de quem não tivesse se formado pela Escola Nacional de Música e outro curso de Especialização, para formação de professores. O curso de Preparação precedia o de Especialização e anexo a ele havia um curso de extensão para formação do músico-artífice.

Para a admissão nos cursos oferecidos era preciso conhecimento e habilidade específica comprovada, assim, a formação seria para habilitação do músico e educador dessa área para o ensino do canto orfeônico. Não se tratava de especialização para educadores formados pelo curso Normal e isso nos esclarece os artigos do Capítulo VII, *Da admissão*:

Art. 30. No curso de *formação de professor* de canto orfeônico serão admitidos alunos a partir de dezesseis anos completos, os quais deverão apresentar certificado de conclusão do segundo ciclo em conservatório de música, ou de curso de preparação nos conservatórios de canto orfeônico e terão de submeter-se a provas de aptidão musical, que servirão de base para a classificação dos candidatos.

Art. 31. No curso de *preparação* serão admitidos alunos a partir de quinze anos completos, os quais deverão apresentar certificado de conclusão de curso ginásial e submeter-se a provas de aptidão musical. para efeito de classificação dos candidatos.

Art. 32. No curso de formação de *músico-artífice* serão admitidos alunos a partir de dezesseis anos completos, os quais deverão apresentar certificado de conclusão de curso primário e serão submetidos a prova de conhecimentos musicais.¹⁵⁹

¹⁵⁷ Ibid., Art. 47, Capítulo IV, Título IV.

¹⁵⁸ Decreto-Lei n. 9.494 de 22 de julho de 1946, Art. 1º.

¹⁵⁹ Grifo nosso

Esse artigo restringiu a possibilidade de formação do educador musical, exigindo a formação musical antes da pedagógica e não estabeleceu o intercâmbio inverso, da especialização do professor do ensino primário para o ensino do canto orfeônico. Além disso, a Lei Orgânica também determinava:

Art. 14. Sòmente os diplomas e certificados expedidos pelos conservatórios oficiais, reconhecidos e equiparados darão aos respectivos possuidores o direito de exercer o magistério do canto orfeônico, e, ainda assim, quando devidamente registrados no competente órgão do Ministério da Educação e Saúde. [sic]

Esse tipo de determinação faz parte dos questionamentos atuais a respeito de quem ministrará a disciplina educação musical que dentro de dois anos já deverá fazer parte da educação básica.

Na década de 1940, apesar das tentativas em contrário, o canto orfeônico entrou em declínio, em parte causado pelo pouco êxito dos cursos de formação de professores nessa área, especialmente considerando a dimensão geográfica do país que dificultava a formação de professores com essa especialidade. Além disso, com a queda do Estado Novo, as motivações que estimulavam e faziam o canto orfeônico acontecer pela sua finalidade cívica já não estavam mais de acordo com o novo regime político que deixou de lado tudo aquilo que estivesse vinculado ao regime autoritário de Vargas:

O país se democratizava e para isso era necessário eliminar tudo aquilo que pudesse ser associado ao regime autoritário. Nesse processo, embora o Canto Orfeônico continue presente sob a forma de disciplina, no currículo das escolas, ele já não possui a mesma importância. (LOUREIRO, 2001, p. 62)

Segundo Santos (2004, p. 129):

Na delicada conjuntura política do governo Dutra talvez não ficasse bem defender um dos símbolos da ditadura que acabava de se encerrar. Como no episódio da abolição da escravatura, a opção pelo sepultamento e esquecimento da experiência anterior dói mais fácil do que o caminho da crítica aberta. Sem uma nova proposta nacional que superasse criticamente a anterior, no lugar do Canto Orfeônico ficou apenas o silêncio.

Assim, paradoxalmente, o novo regime abandonou uma iniciativa que democratizava o acesso ao aprendizado musical em nome do afastamento do seu uso ideológico pelo Governo do Estado Novo.

Começou a surgir nas escolas particulares de ensino musical e conservatórios um movimento baseado em filosofias e pedagogias internacionais onde a criatividade, a experimentação, a vivência com a música foi valorizada, retirando a ênfase da técnica. Dentre eles os movimentos que ficaram conhecidos como Iniciação Musical e Pró-Criatividade. Os nomes que estiveram por trás disso foram especialmente Antonio Sá Pereira (1888-1966) e Liddy Chiaffarelli Mignone¹⁶⁰. Esses novos métodos menos rigorosos quanto às técnicas tradicionais estavam mais focados no processo do que no produto final.

A educação musical neste quadro se encontrou dividida entre essas pedagogias musicais novas e mais ativas com alguns focos de educadores defensores destes princípios pelo Brasil, o ensino musical tradicional com o canto orfeônico ainda presente na escola pública, agonizante, em função das datas cívicas e os conservatórios, pautados nos “padrões tradicionais europeus” dos séculos XVIII e XIX¹⁶¹.

2.2.3.3. Primeira Lei de Diretrizes e Bases - 1961

Em 1961 tivemos a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação¹⁶². Em seu texto não há nada especificado sobre as disciplinas que deveriam ter composto o ensino primário ou qualquer tópico sobre educação e arte. O ensino primário seria composto de quatro séries e após ele, o estudante cursaria o grau médio, composto pelo ciclo ginásial e colegial e para a educação neste nível médio, encontramos o artigo 38:

Art. 38. Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:

[...]

IV - atividades complementares de iniciação artística;

¹⁶⁰ LOUREIRO, 2001, p. 63; ALVARES, 2000, p. 8; UNGLAUB, 2000, p. 34.

¹⁶¹ LOUREIRO, op. cit., p.63.

¹⁶² Decreto n.º 4.024 de 20 de novembro de 1961.

A música deixou de ser lembrada enquanto disciplina e foi tratada como atividade complementar que deveria estar presente no currículo escolar, sem a mesma importância das demais disciplinas.

Por meio do Parecer n.º 383 de 1962 foi instituída a disciplina Educação Musical substituindo o Canto Orfeônico, pelo Conselho Federal de Educação, homologado pela Portaria Ministerial n.º 288 /62¹⁶³.

Em 1964, no Regimento do Colégio Pedro II¹⁶⁴ a música não constava mais no currículo do curso ginasial e nem do colegial, mas em sua redação deixava aberta a possibilidade do oferecimento pela escola de disciplinas optativas e facultativas. As disciplinas eram organizadas em departamentos e em um deles, e apenas neste trecho do Decreto, apareceu o canto orfeônico:

Art. 114. As disciplinas do curso secundário estão organizadas, para fins didáticos, nos seguintes Departamentos:

(...)

g) de Práticas Educativas (Trabalhos Manuais, Educação Física, Canto Orfeônico e Economia Doméstica). (Capítulo II, Título V)

2.2.3.4. Segunda Lei de Diretrizes e Bases - 1971

O regime político do Brasil sofreu uma alteração brusca e todos os movimentos novos na educação e nas artes se alteram com o golpe militar, que naturalmente tinha suas concepções muito díspares com relação à liberdade e a criatividade e a escola mais uma vez serviria de veículo da ideologia do novo regime e portanto, teve suas bases reformuladas. Um dos documentos que retratou essa mudança foi a segunda Lei de Diretrizes e Bases, de 1971¹⁶⁵. Nela encontramos a Educação Artística incluída no currículo, mas de maneira generalizada:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus,

¹⁶³ FUCCI-AMATO, 2006, p. 152.

¹⁶⁴ Decreto n.º 55.235 de 17 de dezembro de 1964.

¹⁶⁵ Decreto n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971.

observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969.

O discurso no Brasil durante o regime militar foi o progresso tecnológico, a modernização e assim, o currículo da escola esteve voltado para a formação profissional do indivíduo, da base produtiva do país e portanto, as artes já não tinham elevada importância. A música, a partir dessa LDB, se tornou uma atividade inserida na disciplina Educação Artística.

A partir do Parecer n.º 1284 de 1973 o Conselho Federal de Educação criou o curso de licenciatura em Educação Artística. Os cursos desenvolvidos para atender a demanda criada por essa nova disciplina abordavam as quatro áreas: artes plásticas, música, artes cênicas e desenho, sem possibilidade de aprofundamento nas particularidades de cada uma dessas linguagens, assim o professor tinha uma formação rasa, o que acabou gerando, com o passar do tempo, uma priorização das artes plásticas e a exclusão da música e a diluição de outros conteúdos específicos¹⁶⁶. Segundo LOUREIRO (2001: 69)

Nesse contexto, a música, devido à sua especificidade enquanto linguagem com características e conteúdos próprios, ressentiu-se das deficiências dos cursos de formação do professor, e a consequência foi o esvaziamento dos conteúdos dessa linguagem.

Os cursos de graduação que surgiram nas instituições foram os de Licenciatura Curta, que previa a formação do professor polivalente em apenas dois anos, abordando todas as linguagens artísticas que estavam inseridas na nova disciplina, e os cursos de Licenciatura Plena, voltados especificamente para uma das linguagens:

[...] os alunos, a partir do terceiro ano, podiam escolher uma das linguagens expressivas como habilitação. Essa modalidade denominava-se Licenciatura Plena em Educação Artística.¹⁶⁷

A licenciatura plena em Música não teve espaço para se desenvolver como aquelas voltadas para artes visuais, que progrediam e acabaram por gerar as práticas na disciplina voltadas para si¹⁶⁸. As artes plásticas nesse

¹⁶⁶ FUCCI-AMATO, 2006, p. 152. LOUREIRO, 2001, p. 67.

¹⁶⁷ FONTERRADA, 2007, p. 27.

¹⁶⁸ LOUREIRO, 2001; SANTOS, 2004, p. 126.

período foi a área de concentração da maioria dos cursos de Educação Artística, gerando com isso, um grande número de habilitados.

Os livros didáticos das décadas de 1970 e 1980 apesar de apresentarem atividades voltadas para a música, as artes cênicas e o desenho, a área de predominância era a das artes plásticas¹⁶⁹.

Em 1977, o Conselho Federal de Educação por meio do Parecer n.º 540/77 indicou algumas diretrizes sobre as quais as práticas escolares deveriam se pautar e entre as linguagens artísticas o documento citou a música. O Parecer afirmava que as práticas anteriores estavam “limitadas à teoria e ao canto coral” e esse tipo de ensino musical seria muito restrito ao contexto mais amplo e novo da Educação Artística¹⁷⁰.

Dentro desse contexto, as práticas musicais nas escolas tomaram o caráter de atividade lúdica, recreativa e acessória aos eventos ou disciplinas na escola, como entretenimento, vivência e não como experiência¹⁷¹.

Enquanto isso se dava nas esferas públicas da educação, nas escolas especializadas, especialmente nos Conservatórios, a educação mantinha os padrões tradicionais, isolados e em função da música erudita. O acesso a esse tipo de educação paralela era restrito e sua finalidade técnico-profissionalizante objetivava às salas de concerto¹⁷².

Fonterrada (2007, p. 29) destaca o desenvolvimento da educação musical em locais alternativos, tais como “projetos culturais de cunho social” pelas esferas públicas em todos os níveis, ou ações não governamentais, além de associações civis como igrejas e empresas.

2.2.3.5. A partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

Em 1996 foi aprovada a última Lei de Diretrizes e Bases¹⁷³, após a Constituição de 1988, onde a disciplina arte continuou sendo abordada de forma superficial, sem especificações nas disposições gerais da educação básica:

¹⁶⁹ PENNA, 2004, p. 22.

¹⁷⁰ Ibid., p. 21.

¹⁷¹ SANTOS, op. cit., p. 132

¹⁷² LOUREIRO, op. cit., p. 70.

¹⁷³ Decreto n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela

[...]

§ 2º O ensino da *arte* constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.¹⁷⁴

A diferença nesta LDB em relação a anterior é a especificação da arte como disciplina, e que ausente na lei anterior acabava marginalizando o seu conteúdo. Mas, assim como a LDB anterior, não ficou especificado de que forma o seu conteúdo deveria ser abordado. Nesse sentido prevaleceu

[...] a indefinição e a ambigüidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão “ensino da arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão. (PENNA, 2004, p. 23)

Outros artigos desta LDB contemplam o ensino das artes para os diversos níveis e tipos de ensino. O Ensino Fundamental, conforme prevê o artigo 32:

[...] terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

[...]

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, *das artes* e dos valores em que se fundamenta a sociedade;¹⁷⁵

Para o Ensino Médio a lei deixa um entendimento subjetivo em relação ao ensino de Arte, uma vez que trata a respeito da continuidade e do aprofundamento dos estudos do Ensino Fundamental:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

[...]

¹⁷⁴ Grifo nosso
¹⁷⁵ Grifo nosso

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

[...]

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

Com relação ao inciso I, podemos interpretar a necessidade do aprofundamento do ensino de Arte para que o educando tenha condições de seguir seus estudos. Para cursar o nível superior em Música, seja bacharelado ou licenciatura, em universidades públicas, por exemplo, o aluno geralmente precisa ser aprovado em uma prova de aptidão, assim como para Artes Plásticas, Arquitetura ou Artes Cênicas. Essa condicionante faz com que a educação superior na área se mantenha na grande maioria das vezes elitizada. Segundo Unglaub (2000, p. 40)

Hoje são bem poucas as escolas brasileiras em que existe uma prática musical constante e efetiva, restando apenas outra opção, ou seja, a busca de conhecimentos nessa área em projetos alternativos de educação musical, públicos ou privados, cabendo aos conservatórios, a maioria deles particulares, a tarefa de manter vivos o interesse e o conhecimento dessa área relegada a um segundo plano.

Sobre o inciso III a educação musical poderia ser interpretada como um direito subjetivo quando o texto discorre sobre o “aprimoramento do educando como pessoa humana e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. O aprimoramento como pessoa humana poderia ser visto como uma inclusão e uma participação na própria história do homem, onde a música sempre esteve presente, assim como a escrita, como forma de se expressar, como algo que foi e é construído, fruto de sentimentos e pensamentos manifestos por essa linguagem, que enquanto arte, faz parte da nossa própria humanidade. A autonomia intelectual seria dar condições para que se fizesse e entendesse música, não da forma conservatorial que se conhece e assim o pensamento crítico poderia ser gerado para essa área, para que pudesse ser desenvolvida uma audição consciente, para que se

entendesse seus significados, suas construções. Essas colocações fazem parte das concepções que desejam contemplar uma educação do cidadão. Ora, se a música é parte da sociedade e o aluno é excluído dessa área de conhecimento, o que se tem é uma lacuna na sua cidadania.

Essa subjetividade da necessidade da educação musical faz parte de um dos maiores problemas que a LDB apresenta: uma abertura muito grande para possibilidades por falta de especificações, seguindo a tendência neoliberal do estado mínimo¹⁷⁶.

Mesmo com essa possibilidade de contemplar a música na educação, ela não tem acontecido de fato porque não se têm outros espaços legais que gerem condições para que ela aconteça, ficando assim a cargo das escolas, das diretorias, dos municípios trabalharem ou não esse tipo de conteúdo, mas mesmo quando opta por trabalhar, encontra muita dificuldade:

Não podemos deixar de lado outros problemas: a formação deficiente de professores, a falta de orientação pedagógica, a pequena carga horária destinada à arte, a falta de ambiente físico e de recursos materiais. Há, ainda, nessa confusa trama, a desvalorização da área da arte pelos alunos e demais profissionais, já que se desconsidera e se desconhece a importância e o papel do ensino da arte na escola. No caso da música, isso foi revelado por algumas pesquisas e, muitas vezes, até os alunos rejeitam a aula de música por certos motivos, como a não reprovação e sua não exigência no vestibular e na vida diária (FERNANDES, 1998 Apud FERNANDES, 2004, p. 76).

A LDB de 1996 também incluiu as artes na educação especial, conforme depreende-se na leitura do artigo 59:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

[...]

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas *áreas artística*, intelectual ou psicomotora;¹⁷⁷

¹⁷⁶ SANTOS, 2004, p. 135.

¹⁷⁷ Grifo nosso.

Poucos anos após da promulgação da LDB, o Governo Federal desenvolveu e tornou público alguns documentos oficiais que criaram algumas diretrizes nacionais referentes à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e Médio:

Art. 9º A União incumbir-se-á de:

IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

2.2.2.5.1 Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

Para a Educação Infantil, inclusa na educação Básica pela primeira vez, foram desenvolvidos os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), publicados em três volumes. Seus objetivos não são criar regras que devam ser seguidas, mas sim “servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas” para os professores dessa faixa etária, respeitando “estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira”, o que mostra a não obrigatoriedade do documento¹⁷⁸.

O primeiro volume do RCNEI trata de uma Introdução sobre os propósitos do documento, as particularidades da faixa etária e o seu histórico e de suas instituições no país. O segundo volume trata da “Formação Pessoal e Social” objetivando a construção da “Identidade e Autonomia” do educando e no terceiro volume, intitulado “Conhecimento de Mundo”, são abordados “eixos de trabalho” como movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

No Capítulo sobre a Música o documento destaca a necessidade desta na educação infantil, lembrando que ela é “uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da

¹⁷⁸ Termos em destaque extraídos do próprio documento.

educação”¹⁷⁹. O RCNEI caracteriza como estruturas da linguagem musical a produção, a apreciação e a reflexão, além da alta possibilidade de integração às demais áreas de conhecimento, sem relegar a música ao papel de mera coadjuvante, com superficialidade na interdisciplinaridade, apenas pelos fatores emotivos e socializadores a que remete, ignorando conhecimentos específicos dessa área. Há uma crítica no documento a respeito do uso da música ao longo dos tempos como suporte para a formação de hábitos, atitudes e comportamentos, além do uso em prol das comemorações do calendário ao longo do ano letivo, sendo que “essas canções costumam ser acompanhadas por gestos corporais, imitados pelas crianças de forma mecânica e estereotipada”¹⁸⁰.

O Referencial apresenta uma explanação sobre a relação das crianças dessa faixa etária com a música, os objetivos a serem alcançados, a forma e os conteúdos da disciplina, que foram divididos em dois blocos: o “Fazer Musical” e a “Apreciação Musical”¹⁸¹. O primeiro se trata do improvisar, compor e interpretar¹⁸² e o segundo, da “audição e interação com músicas diversas”¹⁸³. As orientações didáticas são feitas separadas por faixa etária (0 a 3 anos e 4 a 6 anos) e além delas, o documento traz temas como “Orientações gerais para o professor”, onde estão contidas questões como a organização do tempo, do espaço, jogos e brincadeiras, as fontes sonoras e o registro musical; a “Avaliação Formativa” do professor, através de registros e observações e por fim, uma lista de sugestão de “Obras Musicais e Discografia”.

Um dos problemas que esta faixa etária da Educação Básica encontra é a ausência de professores qualificados, apesar da LDB prever a formação superior do professor da Educação Infantil. O Censo do INEP de 2000 mostrou que nas creches apenas 16% dos 3.900 Professores e 8,3% dos 1.993 Educadores tinham curso superior em Pedagogia e nas Pré-Escolas somente 26,7% dos 22.890 Professores e 3,9% dos 3.304 Educadores apresentavam curso superior na mesma área citada. Segundo FONTERRADA (2005, p. 221) :

¹⁷⁹ RCNEI, Volume 3, p.. 45.

¹⁸⁰ Ibid., p. 47.

¹⁸¹ Ibid., p. 57

¹⁸² Ibid., p. 57

¹⁸³ Ibid., p. 63

Essa questão é bastante séria, ainda mais que boa parte dos professores não portadores de diploma de nível superior é constituída por pessoal de baixíssima escolaridade.

Esse tipo de realidade impossibilita que a Educação Infantil que os documentos sugerem seja tornada realidade, por falta de corpo docente especializado e mais uma vez pode-se perceber que são necessárias outras ações para que isso aconteça de fato. Não podemos negar, é claro, a importância histórica desse documento, especialmente para a faixa etária a qual se destina.

2.2.3.5.2. Parâmetros Curriculares Nacionais

Para o Ensino Fundamental o Governo Federal apresentou em 1997 os Parâmetros Curriculares Nacionais, visando o melhor direcionamento com relação aos conteúdos abordados e as formas, para cada disciplina. Não se tratam de diretrizes obrigatórias, mas um tipo de orientação pedagógica oficial¹⁸⁴, próximo ao que representa os Referenciais (RCNEI). Apesar disso, o documento é utilizado pelo MEC¹⁸⁵ como referência para as avaliações das escolas.

Para cada disciplina usual do espaço escolar, foi desenvolvido um volume específico dos Parâmetros, inclusive para Arte. Existem dois volumes do PCN Arte: o primeiro direcionado para o Ciclo I e II do Ensino Fundamental, que se tratam das séries iniciais e outro para o Ciclo III e IV do Fundamental que contempla a quinta até a oitava séries. Em cada um desses volumes sobre o ensino das artes são contempladas as quatro grandes áreas, especificadamente a dança, as artes visuais, o teatro e a música. Como não se trata de um documento obrigatório, fica a critério de cada escola elaborar suas formas de trabalho, o que segundo PENNA (2004, p. 24)

[...]permite que as escolhas das escolas não contemplem todas as linguagens, o que é bastante provável, diante da carga horária de Arte, em geral muito reduzida, e ainda pela questão da disponibilidade de professores qualificados e os critérios financeiros de contratação – situação similar à que a prática da

¹⁸⁴ PENNA, 2004, p. 23

¹⁸⁵ Ministério da Educação e Cultura

Educação Artística enfrentava, em muitos espaços, quando da vigência da Lei 5.692/ 71.¹⁸⁶

Os dois volumes, em sua primeira parte, fazem uma apresentação do histórico do ensino das artes no Brasil ao longo dos tempos. Abordam também formas, objetivos e conteúdos para o ensino da arte no ensino fundamental. O volume referente aos ciclos III e IV inclui além disso, uma parte onde trata da arte no currículo escolar, sua legislação e a prática.

Os conteúdos de Arte no Ensino Fundamental partem de “três eixos norteadores: a produção”, referente ao fazer artístico, a “fruição”, que se refere a “apreciação significativa da arte”, e a reflexão, que diz respeito ao contextualizar, “entender a arte como produto social e histórico”¹⁸⁷. Com relação aos três eixos o documento discorre:

Os três eixos estão articulados na prática, ao mesmo tempo que mantêm seus espaços próprios. Os conteúdos poderão ser trabalhados em qualquer ordem, conforme decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe e segundo critérios de seleção e ordenação adequados a cada ciclo.¹⁸⁸

O documento traz ainda “Orientações Didáticas” sobre o trabalho ao longo do ciclo com as diversas formas artísticas. Para os ciclos I e II o PCN Arte faz a orientação levando em consideração a formação docente, dos anos iniciais, da seguinte forma:

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, 1997, p. 42)

E ainda completa:

Um bom planejamento precisa garantir a cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais, em seqüência, a cada ano, para que o aluno possa observar continuidade e estabelecer relações entre diversos conteúdos, tanto em

¹⁸⁶ A autora faz referência à Segunda LDB.

¹⁸⁷ BRASIL, 1997, p. 41; 1998a, p. 49 e 50.

¹⁸⁸ Ibid., 1998a, p. 49.

relação aos conceitos da área quanto ao próprio percurso de criação pessoal. Por exemplo, se Artes Visuais e Teatro forem eleitos respectivamente na primeira e segunda séries, 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.

Penna (2004, p. 24) faz uma crítica em relação à formação docente para as séries iniciais:

[...] os Parâmetros Curriculares Nacionais em Arte para as 1ª à 4ª séries trazem propostas para artes visuais, música, teatro e dança, enquanto, por outro lado, poucos cursos superiores de Pedagogia contemplam, em seu currículo, alguma (s) destas linguagens artísticas.

Levando em consideração o PCN Arte para os anos iniciais e sua continuidade, o volume para o terceiro e quarto ciclo também sugere um planejamento com pelo menos duas aulas semanais e a possibilidade de desenvolvimento das áreas diferentes em cada ciclo, de maneira que todas venham ser trabalhadas (BRASIL, 1998a, p. 47). Todavia, deixam a decisão para a escola:

A critério das escolas e respectivos professores, sugere-se que os projetos curriculares se preocupem em variar as formas artísticas propostas ao longo da escolaridade, quando serão trabalhadas Artes Visuais, Dança, Música ou Teatro. (BRASIL, 1998a, p. 62 e 63)

Para a área específica do ensino da música, ambos os volumes abordam três linhas gerais para os conteúdos, que são:

- A comunicação e expressão em música, onde estaria contida a interpretação, a improvisação e a composição (BRASIL, 1997, p. 54 e 1998a, p. 82).

- A apreciação significativa em música, onde seria abordado a escuta, o envolvimento e compreensão da linguagem musical (BRASIL, 1997, p.55 e 1998a, p. 84).

- A música como produto cultural e histórico, onde o objetivo em linhas gerais sugere entender a música, sua evolução, sua caracterização e

constituição ao longo dos tempos, em diferentes sociedades e sua importância na vida dos indivíduos (BRASIL, 1997, p. 56 e 1998a, p. 85).

A lista de conteúdos e propostas vasta impossibilitam sua realização completa

[...] deixando aberta uma aparentemente grande liberdade de escolha à escolas e professores. O problema é que a liberdade se torna fictícia quando se percebe que os sujeitos que deveriam fazer essas escolhas não tem realmente condições de exercê-la¹⁸⁹.

Além dos conteúdos a serem abordados, o PCN Arte sugere formas de avaliar em música. Entre as sugestões didáticas está o uso da forma de trabalho por projetos (BRASIL, 1997, p. 76, e 1998a, p. 101) como forma, por exemplo, de contemplar as linguagens artísticas “que não foram eleitas no currículo daquele ciclo” (BRASIL, 1998a, p. 102).

O documento destaca a necessidade do professor acolher e contextualizar a música que o aluno traz consigo, respeitando a diversidade em suas práticas e não permitindo assim que a arte da escola esteja desligada da vida dos alunos.

O PCN Arte não ignora as dificuldades que a área encontra e entre elas, uma das principais, a formação docente:

Outro problema grave enfrentado pela área de Arte é sem dúvida o reduzido número de cursos de formação de professores em nível superior. Com relação aos cursos de licenciatura em Dança, então, há pouquíssimos e que certamente não atendem às demandas do ensino público fundamental. Na prática, tanto professores de Educação Física, licenciados em Pedagogia ou Escola Normal, assim como os licenciados nas outras linguagens de arte, vêm trabalhando com Dança nas escolas. (BRASIL, 1998a, p. 29)

Nesse sentido, o documento não se preocupa necessariamente com a “qualificação do professor”, nas diversas áreas e em seus termos, se nota que o importante é a abordagem da área.

¹⁸⁹ SANTOS, 2004, p. 149.

2.2.3.5.3. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: PCNEM e PCNEM+

Assim como para o Ensino Fundamental, o Governo apresentou em 2000 os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, doravante PCNEM, em quatro partes, sendo elas: Parte I – Bases Legais, Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A Arte está inserida na área *Linguagens, códigos e suas Tecnologias*, mas não é obrigatória. Neste documento o que é necessário é que as habilidades e competências que a área possibilita sejam desenvolvidas pela instituição, mas a forma como será feito fica a critério de cada escola¹⁹⁰.

Esses volumes se caracterizam por informações gerais e breves, apresentadas em poucas páginas, bem diferente do PCN para o Ensino Fundamental. Assim, a Secretaria de Educação do Ensino Médio apresentou em 2002, o PCNEM+, com “orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais”. Estes documentos, diferentemente dos publicados em 2000, são um pouco mais extensos, mas ainda assim:

[...] são bem mais sucintos e genéricos que os documentos para o Ensino Fundamental; o texto sobre Arte (como o de qualquer outra disciplina) não é muito extenso, além do que não inclui uma proposta específica para cada linguagem artística. (PENNA, 2004, p. 24)

Na apresentação do PCNEM, no ano de 2000, a intencionalidade está clara:

Na elaboração, incluímos uma visão da área e de suas *disciplinas potenciais*, bem como reflexões sobre o sentido do processo de ensino aprendizagem de competências gerais a serem objetivadas no Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 4)¹⁹¹

E complementa que:

Cabe ao leitor entender que o documento é de natureza indicativa e interpretativa, propondo a interatividade, o diálogo,

¹⁹⁰ PENNA, 2004 p. 23 e 204

¹⁹¹ Grifo nosso.

a construção de significados na, pela e com a linguagem (BRASIL, 2000, p. 4)

Então, a proposta a respeito do trabalho com o “Conhecimento de Arte”, como o documento denomina, se trata de uma possibilidade para o desenvolvimento das habilidades desejáveis para este nível de ensino.

As competências, segundo o documento, se tratam de uma “articulação coerente de habilidades” (Brasil, 2002, p. 16). O PCNEM apresenta três conjuntos de competências: “comunicar e representar, investigar e compreender” e “contextualizar social ou historicamente os conhecimentos” (BRASIL, 2002, p. 15).

A justificativa da presença da arte na área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” é feita pelos seus aspectos “estéticos”, envolvendo nesse ponto o “sentir”, e pela sua perspectiva comunicacional. Neste aspecto, o documento sugere que o indivíduo, em sua produção artística, constrói através da imaginação e da sensibilidade um conjunto de idéias. Esse conjunto de idéias depois de produzido, será apreciado por outra pessoa através da mobilização que a arte possibilita na cognição e na sensibilidade do apreciador, tornando-o assim, participante da obra, da produção e de sua história:

[...] Em processos de produzir e apreciar artísticos, em múltiplas linguagens, enraizadas em contextos socioculturais, as pessoas experimentam suas criações e percepções estéticas de maneira mais intensa, diferenciada (BRASIL, 2000, p.48).

A Arte, de maneira geral, se pretende para o Ensino Médio, não apenas uma forma específica de linguagem, de comunicação, mas também como produto histórico da sociedade, como representação de mundo, inserida no tempo e no espaço, dotada de significados, transcendendo o limite da experiência imediata do indivíduo¹⁹².

É assim, desenvolvendo conhecimentos estéticos e artísticos dos alunos, que a disciplina Arte comparece como *parceira* das disciplinas trabalhadas na área Linguagens, Códigos e suas

¹⁹² BRASIL, 2002, p. 25

Tecnologias e nas demais áreas de conhecimento presentes no Ensino Médio. [...] (BRASIL, 2000, p.48)¹⁹³

Para o PCNEM, as disciplinas contidas em cada área articulam-se para o “desenvolvimento de competências mais gerais”¹⁹⁴. O objetivo visa um novo Ensino Médio onde as disciplinas não sejam compostas apenas por “informações e procedimentos estanques”¹⁹⁵:

[...] agora se deseja promover competências gerais, que articulem conhecimentos, sejam estes disciplinares ou não. Essas competências dependem da compreensão de processos e do desenvolvimento de linguagens, a cargo das disciplinas que, por sua vez, devem ser tratadas como campos dinâmicos de conhecimento e de interesses, e não como listas de saberes oficiais. (BRASIL, 2002, p. 12)

Essa proposta, de maneira geral, está pautada na diferente perspectiva que o documento traz para o Ensino Médio, que se trata de encará-lo como um nível de ensino conclusivo, não apenas preparatório para o Ensino Superior ou “estritamente profissionalizante” (BRASIL, 2002, p. 8).

Além disso, o documento destaca a importância em dar seqüência ao trabalho da educação na área de artes, que, teoricamente, já se iniciou no Ensino Fundamental, nas diversas áreas que a compõe¹⁹⁶.

Alguns objetivos específicos para o ensino de música são tratados nas competências e habilidades a serem desenvolvidas, organizadas no presente trabalho, no quadro a seguir:

Realizar produções artísticas, individuais e/ou coletivas.

- Fazer, criar, improvisar, visando diversos fins, através dos mais variados meios.
- Empregar formas de registros gráficos e sonoros, convencionais ou não.
- Interpretar músicas considerando a heterogeneidade cultural.

¹⁹³ Grifo nosso

¹⁹⁴ BRASIL, op. cit., p. 22

¹⁹⁵ Ibid., p. 12

¹⁹⁶ Ibid., p. 179.

Apreciar, desenvolvendo a fruição e análise estética.

- Analisar criticamente e esteticamente.
- Fazer interconexões e diálogos com valores, conceitos e realidades.
- Utilizar conhecimentos de “ecologia acústica”¹⁹⁷.

Analisar, refletir, respeitar e preservar as diversas manifestações de arte.

Valorizar o Trabalho dos profissionais da área.

- Conhecer, identificar e estabelecer relações entre as funções de criação, interpretação, arranjo, regência, técnicos, críticos, profissionais da divulgação e circulação, entre outros profissionais envolvidos na produção musical.
- Lidar criticamente com o repertório do século XX¹⁹⁸.

As competências e habilidades contempladas no PCNEM, expostas no quadro, evidenciam uma perspectiva embasada nos três eixos norteadores indicados no PCN de Arte para o Ensino Fundamental¹⁹⁹.

Apesar do objetivo do PCNEM+ ser complementar o PCNEM de 2000, e de suas características serem o aprofundamento e especificações ao documento anterior, em relação aos conteúdos de Arte ele é genérico e utiliza vocábulos e conotações, em sua maioria, próprias da área de conhecimento da língua escrita. Por exemplo, quando trata do eixo de “representação e comunicação”, enumera a possibilidade de trabalho em Arte usando termos que encaram a arte como “gramática”, como “texto”, como “denotação e conotação” (BRASIL, 2002, p. 184 e 185).

Nas propostas que o PCNEM+ faz para complementar o PCNEM de 2000, a única habilidade para a arte que é diferente do primeiro documento é “a pesquisa como procedimento de criação artística e de acesso aos bens culturais”, fora isso, não há nenhum acréscimo.

¹⁹⁷ A ecologia acústica é um conceito trabalhado por Murray Schafer em seu livro “The tuning of the world” (1997). Diz respeito ao estudo das relações entre o organismo vivo e o meio ambiente, como por exemplo, o efeito do ambiente acústico nas respostas físicas ou comportamentais das criaturas que vivem nele (BRASIL, 2000, P. 71)

¹⁹⁸ O documento faz referência ao século passado.

¹⁹⁹ P. 86

As referências bibliográficas do capítulo Artes, neste PCNEM+, indicam apenas um único livro voltado especialmente para a área da música, que é “o ouvido pensante” de Murray Schafer. Além do documento fazer referência a poucos livros, quase sua totalidade está direcionada à arte de maneira generalizada (BRASIL, 2002, p. 205).

2.2.3.6. Entrelinhas entre documentos, propostas e intenções

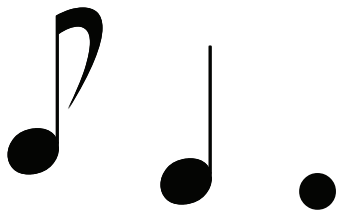
Ao longo da análise dos documentos federais produzidos para orientação dos diferentes níveis da Educação Básica, pode-se notar que a não obrigatoriedade é uma constante. Esse tipo de colocação implica em um tipo de discurso duplo, porque por um lado, os documentos ressaltam essa característica visando a liberdade pedagógica, a possibilidade de adaptação para os diferentes contextos que as escolas se deparam em toda extensão geográfica nacional e nesse ponto, faz sentido a proposta e até soa como ação democrática e respeitadora. Por outro lado, esse tipo de ausência de diretividade desobriga a assistência necessária para implantação do ensino desejável, proposto nos documentos elaborados, o que colabora para a escola limitar-se apenas ao seu contexto e possibilidades prévias, o que não traz mudanças significativas com o passar do tempo e acabam por manter tudo como se está e até mesmo como sempre esteve. Visto por essa perspectiva, esses documentos seriam apenas normatizadores da situação vigente.

Como se pode notar, apesar da não obrigatoriedade da música na LDB de 1971 e 1996 e nos diversos documentos analisados, esta poderia ser contemplada no “campo da arte, como componente curricular” (PENNA, 2004, p. 27), mas por várias dificuldades ela está ausente, enquanto conhecimento, do espaço escolar.

A respeito dos documentos analisados e a realidade escolar, Fonterrada (2005, p. 246 e 247) nos lembra que:

[...] a par do discurso otimista, deve-se ter em mente a enormidade da tarefa e a distância entre a proposta e sua aplicação prática, pois anos e anos de ações inadequadas, má

preparação de professores, número insuficiente de profissionais habilitados, falta de verba crônica, má remuneração, apenas para citar alguns dos problemas enfrentados, deixaram a educação em um estado que somente um plano muito bem urdido, a colaboração de muitos profissionais, a montagem de cursos e atividades de formação continuada, muita vontade política e verbas adequadas poderão mudar a situação hoje vivida.



[...] Não é a legislação sozinha que vai modificar a situação do ensino de música na escola. Mas é necessário que haja uma legislação coerente e clara para orientar os profissionais da educação com relação ao currículo escolar. Enquanto não existem tais indicações sobre a música na educação, uma grande parte da população brasileira continua passando pela escola sem vivenciar qualquer experiência educacional em música que seja significativa para sua formação, mantendo a educação musical como uma prática elitista, destinada a poucos, e sem relevância na formação do cidadão. A legislação não pode resolver todos os problemas que já estão arraigados na cultura escolar, mas, sem dúvida, pode contribuir para a construção de novas perspectivas para o futuro da educação musical brasileira. (FIGUEIREDO, 2007, p.9)

3. A LEI Nº. 11.769 DE 18 DE AGOSTO DE 2008.

3.1. O MOVIMENTO ARTICULADO QUE GEROU O PROJETO DE LEI NO SENADO

A discussão a respeito da necessidade do retorno da educação musical como matéria obrigatória na educação básica foi fomentada por um Grupo de Articulação Política, que reuniu entidades representativas e especialistas da área, para discutir e elaborar uma audiência pública para instrução dos senadores, convocada pela Comissão de Educação no Senado Federal.

O grupo constituído entendeu que o principal obstáculo que a educação musical encontra para o seu desenvolvimento no ensino público é a ampla possibilidade de interpretação que o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deixa margem, pois prevê, genericamente, a obrigatoriedade do ensino da arte, e arte como conhecemos, é um tema bastante amplo que engloba em si tópicos como as artes visuais, a dança, o teatro e a música:

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

(...)

§ 2º. O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

A partir disso, a realidade do ensino de artes tem apresentado práticas polivalentes e a ausência da educação musical.

A universidade atualmente, forma licenciados em cada uma das linguagens da arte, mas em contrapartida, os Parâmetros Curriculares a respeito do ensino da arte, os Estados e os Municípios ainda constituem a matéria para execução de um profissional polivalente. Assim, percebemos uma desarticulação e incoerência entre os diferentes níveis de ensino.

O Grupo de Articulação Política, doravante GAP, desenvolveu então, no período compreendido entre setembro e novembro de 2006, um trabalho para a audiência pública abordando exclusivamente a questão do ponto de vista legislativo.

Um manifesto sobre o tema foi aberto a adesões, veiculado pela Internet e através de ações locais em diversas regiões do país. Estudantes, profissionais da área, entidades ligadas à música, não só no Brasil, como no exterior, se somaram em favor desta causa. Um *site* específico foi criado, o *Quero Educação Musical na Escola*²⁰⁰, e além dele, em comunidades virtuais de grande adesão popular, como o Orkut, foram criados espaços para discussão, acompanhamento e troca de informações a respeito de todo esse movimento e essa grande necessidade.

3.1.1. O manifesto

O manifesto desenvolvido pelo GAP discorria a respeito da música e sua capacidade de promover a socialização, sua contribuição para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e afetivo do indivíduo, sendo assim, uma forma privilegiada para o alcance das finalidades almejadas pela LDB para a educação básica:

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

²⁰⁰ www.queroeducacaomusicalnaescola.com

(...)

Art. 22º. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Além disso, o manifesto discorria a respeito da ambigüidade de interpretações do artigo já citado com relação ao ensino da arte genericamente e a formação específica que as universidades oferecem.

A partir dessas afirmações o Manifesto solicitava:

- *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.*²⁰¹

3.1.2. A Audiência

No dia 22 de novembro foi entregue o Manifesto, na audiência pública 38ª Reunião Ordinária da Comissão de Educação do Senado e 9ª Reunião Ordinária da Subcomissão Permanente de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social da 4ª Sessão Legislativa Ordinária da 52ª Legislatura.

Os convidados expositores foram Sr. Murilo Hingel, ex-ministro da Educação e Conselheiro do Conselho Nacional de Educação do MEC, a Profª. Liane Hentschke da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Presidente da *International Society for Music Education (ISME)*, o Prof. Sérgio Luiz

²⁰¹ Manifesto do Grupo de Articulação Política - grifo nosso.

Ferreira de Figueiredo da Universidade do Estado de Santa Catarina, Turíbio Santos músico e Prof. da Universidade Federal do Rio de Janeiro e João Guilherme Ripper que é compositor e Diretor da Sala Cecília Meireles, do Rio de Janeiro.

Nessa audiência pública os expositores procuraram demonstrar a importância cultural, histórica e social da educação musical, além de possibilidades sobre seu desenvolvimento a partir da sua finalidade. Segundo a expositora Prof^a. Liane Hentschke:

O papel da educação musical nas escolas é o de expandir o universo musical dos alunos, oferecendo a eles o acesso à diversidades de práticas e de manifestações musicais locais, regionais e multiculturais. E a oportunidade, se desejarem, de seguir a carreira profissional em música no ensino superior.²⁰²

A professora ressaltou ainda que a música favorece o desenvolvimento psicológico e social do sujeito, segundo estudos nas áreas respectivas, onde é perceptível um acréscimo ao desenvolvimento dos mecanismos básicos de aprendizagem, ao desenvolvimento psicomotor, emocional, intelectual, à criatividade, à integração cultural e social do indivíduo e, levando para um campo mais amplo, ao desenvolvimento de uma cultura de paz.

O discurso do Sr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo ressaltou que, apesar da inclusão da música ser contemplada na legislação atual e nas propostas pedagógicas das escolas públicas, a educação musical do cidadão brasileiro não tem sido vivenciada de fato. A proposta do maior esclarecimento da legislação vigente sobre o tema, para o expositor, permitiria clareza para que “essas orientações possam surtir efeito de fato na prática escolar”.

O Prof. Turíbio Santos em sua exposição lembrou a atuação da maior figura da educação musical brasileira: Villa-Lobos, inegavelmente um ícone na história da música nacional, da nossa cultura e que tentou, sistematicamente, a sua educação nas esferas públicas para a propagação da arte e resgate da cultura do país.

²⁰² Diário do Senado Federal – 15 de dezembro de 2007

Villa-Lobos dizia que a música é feito um ser humano. A cabeça é a melodia, o corpo é a harmonia, e os membros o ritmo. Eu tive a chance e a oportunidade de escutar essas belas palavras ditas pelo próprio Villa-Lobos. Mas eu acho que nós, todos juntos, precisamos dizer que a educação musical é a consciência desse ser humano e a materialização de um sentimento que precisa pairar sobre o nosso futuro.(45431).²⁰³

O sr. Murilo Hingel em sua fala relembrou a necessidade da revisão e atualização das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Lembrou também alguns projetos do Governo Federal para complementação da educação básica como o PRONAICA²⁰⁴, o Projeto Curumim, que ofereceu educação musical, dentre outros.

Sem discordar da importância fundamental da música, Hingel diz que para que a educação musical se torne possível é necessário, antes de qualquer coisa, que o ensino fundamental fosse oferecido em tempo integral. Segundo ele, colocar o ensino de música incluída no currículo obrigatório na situação atual da educação básica seria uma posição difícil de defender, de acordo com suas palavras, pois para ele música deveria ser oferecida obrigatoriamente para os alunos que quisessem freqüentar, segundo interesse e “vocação” e caberia ao professor, de formação específica, despertar o interesse dos alunos para tal.

Após a exposição do representante do Ministro da Educação Murilo Hingel e dos comentários do Presidente do Senado, o expositor foi João Guilherme Ripper, que foi diretor da Escola de Música da UFRJ de 1999 até 2003 e atual diretor da Sala Cecília Meireles, no Rio de Janeiro, desde 2004.

Em sua fala, Ripper comenta ter percebido ao longo de sua profissão, que a ausência de ensino musical nas escolas afeta tanto aqueles que desejam ingressar na profissão, como os futuros ouvintes. Atualmente, a música de concerto ainda é tida como “elitista e inacessível”, quando, segundo ele, na realidade falta um conhecimento básico para que se possa apreciá-la.

A partir dessa ausência de conhecimento básico, existe a ausência de escuta crítica ou seletiva em relação à música comercial. As pessoas,

²⁰³ Diário do Senado Federal – 15 de Dezembro de 2007

²⁰⁴ Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

especialmente os jovens, nesse aspecto, são pouco críticos e seletivos e agravadamente, a música comercial têm sido apresentada com baixa qualidade musical. A ausência da seletividade entre ouvintes, Ripper reputa à ausência da educação musical no ensino básico.

O expositor nos lembra que o Canto Orfeônico de Villa-Lobos e o Sema²⁰⁵ tiveram impacto sobre a formação de toda uma geração, apresentada na efervescência das décadas de 50,60 e 70, com a participação intensa do público em festivais de música contemporânea.

Uma das posições defendidas por Ripper em sua exposição trata a respeito da finalidade do retorno da música à sala de aula pública:

[...] A educação musical não visa à formação de profissionais, apenas, mas de um público capaz de usufruir o imenso patrimônio que foi construído em sua maior parte no decorrer dos últimos quatro séculos, e que se constitui uma das maiores provas do gênio humano.

A educação musical contribui na capacitação do indivíduo para o pleno exercício da cidadania, participando do acesso aos bens culturais.

Atualmente, a educação musical está restrita a programas sociais e educativos, mas dada a importância da música em nossa sociedade, a sua educação necessita de uma existência muito mais abrangente.

Ripper diz que ele observa a participação das pessoas nos concertos e que é necessário formar público, pois as “cabeças grisalhas”, geradas pela educação musical de Villa-Lobos, por exemplo, num determinado momento não freqüentarão mais as salas de concerto, e o expositor pergunta aos presentes quem irá substituí-las, dado nosso contexto de educação musical atual.

Após esta exposição o presidente do Senado Roberto Saturnino passou a palavra aos senadores inscritos, que quiseram se manifestar á respeito do tema.

O primeiro a ter a palavra foi o senador Cristóvam Buarque (PDT-DF), que acentuou que música precisa estar no currículo tanto quanto Português e Matemática, porque não basta apenas o conhecimento, é necessário também a imaginação e o senador coloca a música como uma das vias da imaginação, além do prazer estético.

²⁰⁵Temas abordados no segundo capítulo.

O senador não deixa dúvidas em suas palavras sua perspectiva sobre a necessidade da Lei, para que posteriormente as estruturas se arrumem gradativamente, como por exemplo, o caso da escola em período integral. Segundo sua concepção, coloca-se a Lei inicialmente e a partir dela vem a demanda e a própria Lei vira instrumento para viabilização de outras leis desse tipo, que gerem suporte e especificações para sua implantação, manutenção e aprimoramento.

A centralidade de seu discurso não foi na necessidade da obrigatoriedade, mas o levantamento de questões para a discussão, como por que ela não está no currículo e como fazer para que venha, uma vez que a necessidade já estava mais do que entendida.

Segundo o senador, três são os fatores que contribuíram para a não existência da música nas escolas: a mercantilização, a segmentação e o abandono da educação.

No tocante à mercantilização a questão é que a música não é necessariamente matéria para viabilização de empregos para a criança no futuro necessariamente, e isso não é motivo para não ser imprescindível. É preciso que se deixe de pensar apenas nos fins utilitários.

[...] Então, você aprende música não para ser um profissional de música, mas para ser um bom profissional em qualquer área e para ser um bom cidadão e para usufruir do mundo. [...]

Com relação à segmentação, Buarque lembra que educação e cultura devem andar juntas: para a qualidade do desenvolvimento humano, ambas precisam ocupar o espaço escolar em parceria. E por último o senador atribui a dificuldade da educação não ser nacionalizada, construída pela individualidade de cada município o que, para ele, gera um abandono da educação uma vez que alguns lugares não se consegue ter uma gestão de qualidade e com isso quem perde são as crianças.

Ao término da explanação do senador, o presidente do Senado propõe aos senadores da Comissão que eles tomem o encargo e a responsabilidade de produzir o Projeto de Lei sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, consultando os expositores presentes.

O senador Geraldo Mesquita Júnior (PMDB- AC) têm a palavra logo em seguida e apresenta algumas idéias que teve durante as exposições, formando uma proposta-base para o desenvolvimento do projeto de Lei, a partir de três pontos que deveriam ser cumpridos dentro do prazo estabelecido pelo projeto para o cumprimento da Lei: o primeiro é a preocupação com a formação do professor com habilitação específica, o segundo é a implantação do período integral para o Ensino Fundamental e a partir dessas duas colocações iniciais a música implantada como disciplina básica e não complementar do currículo da educação básica.

A música, nos lembra o senador, acompanha os momentos de maior deleite da vida de uma pessoa e com isso, ressalta sua presença cultural.

Após a palavra do senador, como não houveram mais inscritos para falar a respeito da temática, os expositores tiveram espaço para as considerações finais, que foram breves, e agradeceram a atenção e importância dada pelos ouvintes sobre o tema além de demonstrarem o prazer de fazer parte de uma manhã de importância histórica como aquela.

3.1.3. Os Projetos de Lei

Na seqüência do mês de dezembro de 2006 foi apresentado no Senado alguns projetos de lei a respeito da obrigatoriedade do ensino da música na educação básica:

- O projeto de Lei do Senado nº 330 publicado no Diário do Senado Federal no dia 15 de dezembro de 2006, apresentado pela senadora Roseana Sarney para alteração da LDB da seguinte maneira:

Art. 1º O § 2º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido dos seguintes incisos I e II:

“Art. 26.

.....

§ 2º

I – A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º.

II – O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.

..... ”(NR)

Art. 2º Os sistemas de ensino terão três anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas no art. 1º.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.²⁰⁶

A justificativa assinada pela senadora e apresentada ao Senado nada mais era do que o texto base do Manifesto entregue pelo Grupo de Articulação na audiência pública com pequenas adaptações.

- No Diário do Senado Federal do dia 20 de dezembro de 2006 são apresentados dois projetos de Lei para essa mesma temática, ambos com autoria do senador Roberto Saturnino: o nº 336, com redação igual ao de nº 330, e o nº 337.

O projeto de Lei do Senado nº 337 de 2006 apresentou a seguinte redação:

Art. 1º O § 2º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a ter a seguinte redação:

Art. 26.

§ 2º O ensino de Artes, compreendendo obrigatoriamente a música, as artes plásticas e as artes cênicas, constitui componente curricular de todas as etapas e modalidades da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes.

..... (NR)”

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem o ensino de Artes nos termos do art. 1º e formem os professores de música, artes plásticas e artes cênicas em número necessário para atuar na educação básica é de cinco anos.

Art. 3º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Como podemos observar as alterações previam privilegiar cada vertente da arte nessa redação e não apenas a música. Uma vez que cada área colocada: artes plásticas, cênicas e a música têm seu profissional com formação específica e a sua necessidade para a formação cultural do cidadão prevista pela LDB especialmente através dos artigos já citados, cada uma dessas áreas necessitaria constituir componente curricular.

²⁰⁶ Diário do Senado Federal do dia 15 de dezembro de 2006

Os objetivos desse projeto eram explicitar os componentes obrigatórios do ensino de Artes na LDB e o de indicar a necessidade de profissionais com habilitação específica para seu ensino apropriado ao longo da educação básica.

Além dessas colocações, o senador enfatizou como efeito social desse projeto a expansão do campo de trabalho para profissionais de cada área e a contribuição para a escola de tempo integral, a partir do momento em que necessitaria de mais tempo do aluno na escola para o cumprimento adequado dessa Lei.

Na justificativa, o autor do projeto citou, interessantemente, duas causas principais que afastam o ensino da arte com qualidade na educação básica: a curta jornada escolar e a preocupação com os conteúdos cognitivos exigidos pelos vestibulares.

Apesar da redação deste projeto de lei ser a mais completa, considerando as diversas áreas da arte com o mesmo nível de importância que iluminamos a música, o presente trabalho se centralizará no Projeto de Lei nº. 330/2006, que trouxe a abertura inicial para essas novas possibilidades.

3.2. DO PROJETO À LEI

3.2.1. A tramitação do Projeto de Lei no Senado e na Câmara

Em 15 de dezembro de 2006 foi publicado no Diário do Senado Federal o Projeto de Lei do Senado nº. 330 de 2006, de autoria da senadora Roseana Sarney²⁰⁷. Nessa mesma data o projeto foi recebido pela Comissão de Educação.

Depois de várias mudanças para tramitações conjunta ou independente em encaminhamentos feito entre o Senado e a Comissão de Educação a respeito dos Projetos nº. 330/2006, 343/2006 e 337/2006, foi decidido pela tramitação conjunta dos Projetos nº. 330 e 343 de 2006 e tramitação independente do Projeto nº. 337/2006.

²⁰⁷ Anexo 01

No dia 04 de dezembro de 2007 foi aprovado na Comissão de Educação, o Projeto de Lei do Senado n.º 330/2006 e a prejudicialidade do Projeto n.º 343/2006. Devolvido para o Senado para a apreciação, o Projeto aprovado foi encaminhado à Câmara dos Deputados e o Projeto de Lei do Senado n.º 343/2006 foi arquivado no dia 24 daquele mês, com publicação no Diário do Senado Federal no dia seguinte.

Recebido no Plenário, o Projeto 330/2006 do Senado, foi nomeado na Câmara como Projeto de Lei n.º 2.732/2008 e apresenta do em 18 de janeiro de 2008²⁰⁸. Nesse primeiro semestre o Projeto foi encaminhado pela Câmara para a Comissão de Educação e Cultura e para a Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania.

Recebido na Comissão de Educação e Cultura (CEC), o Projeto teve como seu Relator o Deputado Frank Aguiar que lembrou que o Projeto nasceu de ações da sociedade civil :

[...] cabe-nos registrar que esta proposição nasceu das necessidades, das carências sociais, do debate público e democrático promovido pela sociedade civil organizada, que encontrou sua voz por meio da Senadora Roseana Sarney, entre outros parlamentares e atores sociais que acolheram com entusiasmo a matéria. Esta iniciativa é, na verdade, dos educadores, músicos, artistas, estudantes, pais, sindicatos, professores e cidadãos em geral e dá vida ao dispositivo constitucional que afirma que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos, ou diretamente”.²⁰⁹

O relator lembrou da importância que a educação musical tem para a formação integral do indivíduo e *para o despertar de uma cultura democrática de valorização da diversidade, da sensibilidade, da tolerância e da cidadania*, por isso seria importante seu ensino em todos os níveis da educação básica e com isso a educação brasileira conquistaria uma qualidade maior e geraria ainda, um espaço para a valorização e difusão da riqueza e diversidade da cultura nacional relacionada à área. A Comissão votou, em 28 de maio de 2008, pela aprovação do Projeto por unanimidade²¹⁰.

²⁰⁸ Anexo 02

²⁰⁹ Anexo 03

²¹⁰ Anexo 04

O relator do Projeto na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) foi o Deputado Leonardo Picciani, que votou pela constitucionalidade, juridicidade e boa técnica legislativa do Projeto²¹¹ e a partir do seu relatório, a Comissão votou unanimemente a favor do Projeto em 25 de junho de 2008²¹².

Após a aprovação do Projeto nas duas Comissões citadas, foi apresentada pela Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania a Redação Final, pelo Deputado Silvinho Peccioli, que alterou a posição do parágrafo 7º, que seria acrescentado ao artigo 26, para complementar o artigo 62 desta mesma lei (Lei nº. 9.394 de 1996 – LDB) com o Parágrafo Único:

TÍTULO VI

DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

[...]

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.

Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.”(NR)²¹³

Essa redação alterada foi aprovada por unanimidade em 15 de junho de 2008 pela Comissão e enviado à sanção em 17 de julho de 2008.

3.2.2. A Lei nº11.769, de 18 de Agosto de 2008.

No início do mês de agosto de 2008 o Projeto foi recebido na Secretaria de Expediente da Presidência da República e transformado em norma jurídica com veto parcial. Foi sancionada em 18 de agosto do mesmo ano com publicação no Diário Oficial da União no dia seguinte.

²¹¹ Anexo 05

²¹² Anexo 06

²¹³ Anexo 07

O veto foi transmitido ao Presidente do Senado através da mensagem nº. 622 de 18 de agosto de 2008 e fazia referência ao Parágrafo Único que seria incluso, pelo Projeto, ao artigo 62 da LDB. A justificativa do veto foi o fato de terem vários tipos de profissionais no país voltados para essa área sem uma formação específica oficial, reconhecidos nacionalmente, segundo a mensagem, e esse parágrafo impossibilitaria esses indivíduos de ministrarem a disciplina, além de não haverem exigências específicas de formação na legislação, aos docentes de outras disciplinas desse nível de ensino:

[...]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.²¹⁴

No dia 06 de maio de 2009 em sessão conjunta no Plenário da Câmara dos Deputados foram votados alguns vetos presidenciais e entre eles o veto acima mencionado, veto nº. 37 de 2008, que foi mantido, e em 18 de junho deste ano foi arquivado.

A Lei, por fim, ficou com a seguinte redação:

LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

Art. 26.
.....

²¹⁴ Mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008 - Anexo 0 8

§ 6º _ A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (NR)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Todo o processo jurídico desde a Audiência e a aprovação da Lei levou em torno de dois anos. Até chegar ao Manifesto aconteceram muitas reuniões entre profissionais da área. Esse nível de articulação e organização pode ser tomado como fruto de um crescimento recente na área de pesquisa em música e especialmente em educação musical no Brasil, e nesse sentido a atuação dos núcleos universitários onde existem cursos de graduação e pós-graduação voltados para o tema se mostra imprescindível. Além disso, associações que promovem encontros e incentivam as produções nessa área como a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) reúnem grupos e pesquisas que fomentam o tema e conseqüentemente resultam em debates e ações favoráveis para o desenvolvimento teórico e prático da educação musical e do panorama musical do país. A grande vantagem da Lei é colocar essa discussão na perspectiva de construção em toda educação básica por todo território nacional, o que, é claro, a partir de agora ganha destaque nesses espaços de debate porque sabemos que as coisas não acontecem apenas pelo fato de estar no papel e ser *direito*, haverá muita transpiração de muitas esferas da sociedade até se tornar *fato*.

Isso não é motivo para não ter otimismo, quando olhamos a situação real e entendemos o limite da lei, porque apesar disso, ela é

[...] uma forma de apropriar-se da realidade política por meio das regras declaradas, tornadas públicas, que regem a convivência social de modo a suscitar o sentido e a ação da cidadania. Não se apropriar das Leis é, de certo modo, uma renúncia à autonomia e a um dos atos constitutivos da cidadania. (CURY, 2002, p.15 Apud FIGUEIREDO, 2007, p. 2)

3.2.3. Perspectivas

Após a aprovação da lei, se iniciam novos questionamentos a respeito de como isso poderá ser promovido na prática e um dos tópicos fundamentais, sem dúvida é a formação docente. FONTEERRADA (2005, p. 255) já entendia que

[...] após o hiato da música nos trinta anos que se seguiram à LDB nº. 5692/1971, diminuiu tanto o número de professores de música que, se hoje, por decreto, fosse reimplantado o ensino de música nas escolas, já não seria possível cumpri-lo.

Além disso, a autora coloca que "não importa quantos documentos o governo ponha à disposição da escola" sem professores qualificados para colocá-los em prática, não haveria modificação de fato na educação.

Esses são questionamentos que devem buscar construir suas respostas com o passar do tempo por meio de parcerias entre as organizações voltadas para a educação musical, as universidades e as escolas. Já existe muita pesquisa e debate a respeito de qual o tipo de formação mais adequada para o ensino da música na Educação Básica, mas essa é uma discussão extensa, que o presente trabalho não entrará no mérito.

Devemos considerar, todavia, que já estamos um passo a frente, porque a contemplação da música nas esferas públicas de ensino, observada pela legislação de maneira clara, já é uma realidade e a importância desse espaço não deve ser esquecida:

[...] pois a escola, para a maior parte das crianças brasileiras, é a única esperança de constituição de conhecimento, desenvolvimento da expressão, ampliação cultural e adequada inserção na sociedade. (FONTEERRADA, 2005, p. 219)



Depois do silêncio, o que mais se aproxima de
expressar o inexprimível é a música.
Aldous Huxley

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...]é digno de nota o fato de que não existe comunidade oral que não se manifeste musicalmente, ocupando a música lugar de proeminência no cotidiano. Entretanto, na sociedade contemporânea o seu papel aglutinador e transformador perdeu forças, colocando as pessoas no papel de ouvintes, e não de fazedores de música²¹⁵.

A pesar da música já fazer parte da disciplina Arte na LDB de 1996 antes da alteração que lhe concede o espaço de disciplina curricular, existe uma polaridade entre o *direito* e o *fato*²¹⁶.

Até então as práticas musicais na educação pública e seu ensino estiveram dependentes exclusivamente das iniciativas de cada escola ou secretaria municipal e com a obrigatoriedade um grande passo foi dado no sentido de assegurar legalmente o acesso democrático da música, até então disponível em curta escala.

O fato de a obrigatoriedade estar no papel não faz isso acontecer de fato miraculosamente. Vemos, pelos próprios passos que a história mostra e na experiência atual, que é necessário muito suor para a lei se estabelecer no fato e muito mais ainda para se ter qualidade na educação musical oferecida, uma vez que agora se tem a frente muitas lacunas para preencher.

O fundamental é a democratização do ensino da música. Essa vertente da arte está impregnada no cotidiano e no entanto, fazer música é algo que está muito restrito. Não se espera que saiam da escola pública músicos exímios, virtuosos, não é essa a objetividade da Lei aprovada e a escola também não é uma instituição que forma matemáticos e físicos, por exemplo. O que não pode acontecer é a criança passar pela escola e não

²¹⁵ OLIVEIRA, 2007, p. 59.

²¹⁶ ALVARES, 2005.

vivenciar a música e apenas conhecer aquilo que é oferecido pelos meios de comunicação.

A música está ligada aos sentimentos do homem e a sua própria pulsação, por isso é extremamente perigoso não possibilitar a autonomia na audição.

Enquanto a escola não apresenta a música como campo de conhecimento, estamos fadados à audição passiva, ao consumo impensado, à deteriorização do gosto, enfim, ao fetichismo na música e à regressão da audição e a gravidade disso está no fato da música ser um patrimônio da humanidade, um conhecimento construído ao longo dos tempos e fundamental à existência, não apenas como uma forma de comunicação, uma linguagem mundial, mas por ser arte, e assim estar ligada à essência da vida para além do nosso cotidiano embrutecedor e regulamentado pelo som contínuo do *tic-tac* do relógio.

A partir da aprovação da Lei n.º 11.769 de 2008 surgem novos questionamentos, entre eles quem serão os profissionais qualificados para esse ensino nas esferas públicas. Independente de qual curso específico que se volte a atenção, o importante é a abordagem da música enquanto educação na formação deste profissional. Não basta apenas saber tocar algum instrumento e conhecer teoria musical e não basta também apenas saber ensinar, é preciso o desenvolvimento desses campos de conhecimento conjuntamente.

Apesar da lei brindar nosso desejo claramente, ela não tem o condão mágico de transformar a realidade, agora é importante fazer uso da lei e entender que há muito trabalho a ser feito para que nossos ideais em educação possam se tornar realidade, e isso não é novidade na área da educação, qualquer construção é feita com muito suor.

5. REFERÊNCIAS

5.1. FONTES PRIMÁRIAS

5.1.1. Legislação

BRASIL. **Decreto n. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854.** Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. Disponível em: <www2.camara.gov.br/legislação/publicações/doimperio> Acesso em Maio de 2009.

_____, **Decreto nº. 981 de 8 de novembro de 1890.** Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm> . Acesso em: Junho de 2009.

_____. **Decreto nº. 3.890 de 01 de Janeiro de 1901 .** Aprova o código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Disponível em <www.senado.gov.br> . Acesso em Julho de 2009.

_____. **Decreto nº. 8.659 de 05 de Abril de 1911.** Aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Disponível em <www.senado.gov.br> . Acesso em Julho de 2009.

_____. **Decreto nº. 11.530 de 18 de Março de 1915.** Reorganiza o Ensino Secundário e o Superior na República. Disponível em <www.senado.gov.br>. Acesso em Julho de 2009.

_____. **Decreto nº. 19.890 de 18 de Abril de 1931**. Dispõe obre a organização do ensino secundário. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm> Acesso em Junho de 2009.

_____. **Decreto nº. 19.890 de 18 de Abril de 1931**. Consolidada as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2021.241-1932%20reforma%20francisco%20campos.htm>. Acesso em Junho de 2009.

_____. **Decreto-Lei nº. 4.244 de 09 de Abril de 1942**. Lei Orgânica do ensino secundário. Disponível em <www.senado.gov.br> Acesso em Julho de 2009.

_____. **Decreto-Lei nº. 4.993 de 26 de Novembro de 1942**. Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico e dá Outras Providências. Disponível em <www.senado.gov.br> Acesso em Julho de 2009.

_____. **Decreto-Lei nº. 6.141 de 28 de Dezembro de 1943**. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Disponível em <www.senado.gov.br> . Acesso em Julho de 2009.

_____. **Decreto-Lei nº. 8.529 de 02 de Janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em <www.senado.gov.br> . Acesso em Julho de 2009.

_____. **Decreto-Lei nº. 8.530 de 02 de Janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Normal. Disponível em <www.senado.gov.br> . Acesso em Julho de 2009.

_____. **Decreto-Lei nº. 9.494 de 22 de Julho de 1946**. Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico. Disponível em <www.senado.gov.br> . Acesso em Julho de 2009.

_____. **Lei nº. 4.024 de 20 de Novembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <www.senado.gov.br> . Acesso em Julho de 2009.

_____. **Lei nº. 5.692 de 11 de Agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em <www.senado.gov.br> . Acesso em Julho de 2009.

_____. **Lei nº. 9.394 de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <www.senado.gov.br> . Acesso em Julho de 2009.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (Ciclos I e II)**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte (Ciclos III e IV)**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 3v.: il.

_____, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Bases Legais. Vol. 1. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000a.

_____, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Vol. 2. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000b.

_____, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio:** Orientações Educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

_____. **Lei nº 11.769, de 18 de Agosto de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em <www.senado.gov.br>. Acesso em Junho de 2009.

5.2. FONTES SECUNDÁRIAS

5.2.1. História Geral

CERQUEIRA, F. V. O poder atribuído à música no imaginário grego: suas manifestações e suas fundamentações culturais. In **História em revista**. UFPel : Pelotas, 1996, v 2, p. 107-136.

ELLMERICH, Luis. **História da música**. 3ª ed. São Paulo: Boa Leitura, 1964

FONTEERRADA, Marisa T. O. **De tramas e fios**. São Paulo: UNESP, 2005.

FREIRE, Ricardo D. Características e focos de aprendizagem de diversos sistemas de solfejo. In **ANPPOM**, 15º Congresso/2005, p. 385-392.

GILES, Thomas R. **História da educação**. São Paulo: EPU, 1987

GOMES, Carlos A. F. F. **Discurso sobre a especificidade do ensino artístico: a sua representação histórica nos séculos XIX e XX**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação – História da Educação) – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2002

LOPES, Manoel R. B. **Temas gregorianos em quatro obras orquestrais entre os séculos XIX e XX**. Dissertação (Mestrado em Música). Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

LOUREIRO, Alicia M. A. **O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

MANACORDA, Mário A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 2004. 11 edição.

MARON, Paulo. **Afinando os ouvidos: um guia para quem quer saber mais e ouvir melhor música clássica**. São Paulo: Annablume, 2003.

MARROU, H.I. **História da educação na Antiguidade**. São Paulo: EPU, 1975.

MARTINS, Raimundo. Educação musical: uma síntese histórica como preâmbulo para uma idéia de educação musical no Brasil do século XX. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 1, 06-11, maio de 1992.

MENUHIN, Y. e DAVIS, C. W. **A música do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

PAHLEN, Kurt. **História Universal da Música**. 5ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965

UNGLAUB, Tânia R. R. **O ensino da música no processo educativo: Implicações e desdobramentos nas séries iniciais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontífica Universidade Católica, Belo Horizonte, 2001.

5.2.2. História da educação no Brasil

ALMEIDA, Poliana C. **Educação na escola pública: um estudo sobre a situação do ensino da música nas escolas da rede municipal de Salvador.** Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2007.

ÁLVARES, Sérgio Luis de A. 500 anos de educação musical no Brasil: aspectos históricos. In: **XII Encontro da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**, 2000, Salvador. Anais do XII Encontro da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 2000.

DEL PRIORE, Mary (Org.) **História das crianças no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2007. 6ª Edição.

FERNANDES, José N. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 75-87, março 2004.

FIGUEIREDO, S. L. F. .A Legislação brasileira para a educação musical nos anos iniciais da escola. In: **XVII Congresso da ANPPOM**, 2007, São Paulo. Anais do XVII Congresso da ANPPOM. São Paulo : UNESP, 2007.

FUCCI AMATO, Rita C. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Revista Opus**, v. 12, p. 144-165, 2006.

_____, Momento brasileiro: Reflexões sobre o nacionalismo, a educação musical e o canto orfeônico em Villa-Lobos. **Revista Electrónica Complutense de Investigación en Educación Musical - RECIEM** (Madrid), v. 5, p. 1-18, 2008.

GILIOLI, Renato de S. P. **Civilizando pela música: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da primeira república (1910-1930).** Dissertação

(Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

HILSDORF, Maria L. S. **História da educação brasileira: leituras**. 2ª Edição. São Paulo: Ed. Thompson, 2003.

HOLLER, Marcos T. O mito da música nas atividades da Companhia de Jesus no Brasil colonial. In: **Revista eletrônica de musicologia**, v. XI, setembro de 2007.

JARDIM, Vera L. G. . A formação de professores para as práticas musicais do Jardim da Infância - prescrições, orientações e o ensino da Música no currículo das Escolas Normais de São Paulo, na Primeira República. In: **IV Congresso Brasileiro de História da Educação**. Ed. Vieira, 2006. v. 1. p. 1-10.

KIEFER, B. **História da música brasileira: dos primórdios ao início do séc. XX**. 2ª ed. Porto Alegre: Movimento, 1977.

LISBOA, Alessandra C. **Villa-Lobos e o canto orfeônico: música, nacionalismo e ideal civilizador**. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.

MONTEIRO, Maurício. Música na corte do Brasil: Entre Apolo e Dionísio 1808-1821 .**Revista Textos do Brasil**, Ministério das Relações Exteriores, v. 12, p. 32-39, 2006. Disponível em <<http://www.mre.gov.br/dc/textos/revista12-mat4.pdf>> Acesso em : Junho de 2009.

PACHECO, Alberto José V. **Cantoria Joanina: a prática vocal carioca da corte de D. João VI, castrati e outros virtuosos**. Tese (Doutorado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 10, 19-28, mar. 2004.

_____, Maura. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**. Porto Alegre, v.19, p. 57-64, março 2008.

RIBEIRO, Maria Luísa S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 2001.

RIBEIRO, Sônia Tereza S. Considerações sobre diretrizes, currículos e a construção do projeto pedagógico para a área da música. **Revista da Abem**. Porto Alegre, v.8, p. 39-45, março 2003.

SANTOS, Marco A. C. **Música, educação e democracia**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Estudos Sociais Aplicados, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2004.

TINHORÃO, José R. **História social da música popular brasileira**. São Paulo: Editora 34, 1998.

5.2.3. Crítica

ADORNO, Theodor W. O fetichismo na música e a regressão da audição, 1963 IN: **Os pensadores**. São Paulo: Abril cultural, 1975.

ÁLVARES, Sérgio Luis de A. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. **Revista da Abem**. Porto Alegre, v.12, p. 57-64, março 2005.

BERTONI, Luci M. Arte, indústria e educação. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº. 54, p. 76-81. Agosto/2001.

CARVALHO, Sônia M. **A crítica de Adorno à cultura moderna**. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Departamento de Sociologia, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

CUNHA, Daiane S.S. **Educação Musical e Emancipação: A formação do Educador Musical a partir de uma perspectiva crítica**. Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006.

FABIANO, Luiz H. Adorno, Arte e Educação: negócio da arte como negação. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 24, n. 83, p. 495-505, Agosto 2003. Disponível em <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em Dezembro de 2008

FONTEERRADA, Marisa T. de O. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 18, 27-33, out. 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 31ª ed., 2008.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Ações em formação musical no Brasil e reflexões sobre as relações com a cultura. **Revista da Abem**. Porto Alegre, v. 18, p. 53-63, out. 2007.

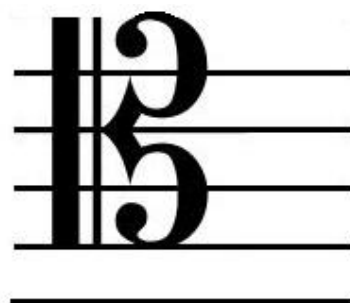
SANTOS, Marco A. C. **Música, Educação e Democracia**. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Estudos Sociais Aplicados, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2004

SCHOPENHAUER, Arthur. Sobre a essência íntima da arte. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 23, n. 1, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-31732000000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em Agosto 2008.

VIGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo : Martins Fontes, 1999

ZUIN, Antonio A. S. A vingança do fetiche: Reflexões sobre indústria cultural, educação pela dureza e vício. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 27, p. 71-90 jan/abril/2006. Disponível em <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em agosto de 2008.

6. ANEXOS



6.1. PROJETO DE LEI DO SENADO N.º 330, DE 2006



SENADO FEDERAL

PROJETO DE LEI DO SENADO Nº 330, DE 2006

Altera a Lei nº 9.394, de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º O § 2º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido dos seguintes incisos I e II:

“**Art. 26.**

.....

§ 2º.....

I – A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º.

II – O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.

.....” (NR)

Art. 2º Os sistemas de ensino terão três anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas no art. 1º.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

A música é uma prática social, que constitui instância privilegiada de socialização, onde é possível exercitar as capacidades de ouvir, compreender e respeitar o outro.

Estudos e pesquisas mostram que a aprendizagem musical contribui para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e afetivo e, principalmente, para a construção de valores pessoais e sociais de crianças e jovens. A educação musical escolar não visa a formação do músico profissional, mas o acesso à compreensão da diversidade de práticas e de manifestações musicais da nossa cultura, bem como de culturas mais distantes.

A música também se constitui em campo específico de atuação profissional. Pelo seu potencial para desenvolver diferentes capacidades mentais, motoras, afetivas, sociais e culturais de crianças, jovens e adultos, a música se configura como veículo privilegiado para se alcançar as finalidades educacionais almejadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

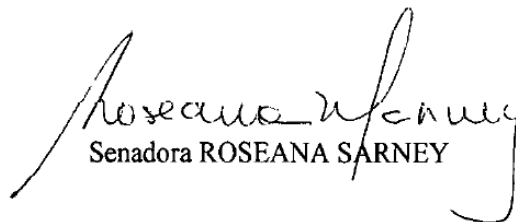
Todavia, a LDB, embora indique a obrigatoriedade do ensino de arte, é ambígua em seus termos. A expressão “ensino de arte” permite uma multiplicidade de interpretações, o que tem acarretado a manutenção de práticas polivalentes de educação artística e a ausência do ensino de música nas escolas.

Muitos concursos públicos recentes, realizados para o magistério em diversas regiões do país, persistem em buscar professores de “educação artística”, embora a educação superior já possua formação de professores específica em cada uma das expressões de arte (visuais, música, teatro e dança). Há, portanto, uma incoerência entre as demandas de docentes por parte das instâncias públicas e privadas e o que está acontecendo na prática de formação de professores.

Como forma de solucionar a questão, apresento o projeto de lei em tela, propondo a implantação gradativa da obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, a ser ministrado por professores com formação específica na área.

Diante disso, conclamo os nobres colegas parlamentares a apoiarem essa iniciativa, em prol do aprimoramento da formação cultural do nosso povo.

Sala das Sessões, 14 de dezembro de 2006.



Senadora ROSEANA SARNEY

LEGISLAÇÃO CITADA ANEXADA PELA SECRETARIA-GERAL DA MESA

LEI N. 9.394 – DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

.....

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

.....

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

.....

(À Comissão de Educação, em decisão terminativa)

Publicado no Diário do Senado Federal, de 15/12/2006.

Secretaria Especial de Editoração e Publicações do Senado Federal – Brasília – DF
(OS:16640/2006)

6.2. PROPOSIÇÃO 2.732/2008

Heróis da Pátria, depositado no Panteão da Liberdade e da Democracia, em Brasília.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Senado Federal, 24 de dezembro de 2007. – Senador **Mozarildo Calvacanti**, no exercício da Presidência.

PROJETO DE LEI N.º 2.732, DE 2008

(Do Senado Federal)

PLS nº 330/2006

Ofício nº 2/2008 (SF)

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

Despacho: As Comissões de Educação e Cultura e Constituição e Justiça e de Cidadania (Art. 54 RICD).

Apreciação: Proposição sujeita à apreciação conclusiva pelas Comissões – Art. 24 II.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido dos seguintes §§:

"Art. 26.
.....

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º.

§ 7º O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área." (NR)

Art. 2º Os sistemas de ensino terão 3(três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas no art. 1º.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Senado Federal, 17 de janeiro de 2008. – Senador **Garibaldi Alves Filho**, Presidente do Senado Federal.

REQUERIMENTO Nº 2.023, DE 2007

(Da Sra. Luiza Erundina)

A Sua Excelência o Senhor
Deputado **Arlindo Chinaglia**
Presidente da Câmara dos Deputados
Nesta

Senhor Presidente,

Requeiro, nos termos do art. 68 do Regimento Interno da Câmara dos Deputados, a convocação de Sessão Solene em homenagem a ENRICO GIUSTI. Solicitamos a sua realização em um dos dias 3, 5, 6 ou 7 de março de 2008.

Sala das Sessões, 20 de novembro de 2007. – Deputada **Luiza Erundina**, PSB-SP.

Justificação

Pronunciamento realizado pela Deputada Luiza Erundina em Sessão Ordinária da Câmara dos Deputados em 8-10-2007 às 17h12

Sr. Presidente,

Registro, com emoção e pesar, o falecimento repentino de um grande companheiro, o sindicalista italiano Enrico Giusti, na cidade de San Lázaro di Savena, na Itália, no último dia 4 de outubro.

Enrico Giusti prestou relevantes serviços ao movimento sindical brasileiro. Durante 20 longos anos, acompanhou o movimento sindical no Brasil, a construção da Central Única dos Trabalhadores. Por meio do programa de cooperação internacional com o Parlamento Europeu e outras instituições européias, trouxe para o Brasil recursos substanciais para a criação e construção de uma escola de formação sindical, a Sete de Outubro, situada em Minas Gerais.

Enrico Giusti esteve recentemente no Brasil. Ele ficava aqui alguns meses por ano e contribuía com a construção da luta dos trabalhadores brasileiros, não só no movimento sindical, mas nas entidades e projetos sociais financiados graças ao empenho e ao trabalho desse grande companheiro. Seu falecimento significa enorme perda não só para o sindicalismo italiano e europeu, mas também para o sindicalismo brasileiro e para a luta dos movimentos sociais e populares do País.

Fica registrado o nosso pesar, a nossa emoção e as nossas homenagens póstumas a esse grande brasileiro italiano que se inscreveu definitivamente na história dos trabalhadores brasileiros.

Obrigada, Sr. Presidente.

QUEM FOI ENRICO GIUSTI

Nascido em Grizzana Morandi em 1938, morou por muitos anos na cidade de San Lazzaro di Savena, Itália, e afetivamente em Belo Horizonte, Minas Gerais. Formado em Teologia, desde jovem seu compromisso social e profissional se realizou na defesa dos desfavorecidos, antes em Bologna e sucessivamente nos países em desenvolvimento.

Nos anos "60", depois de ter sido padre do Onarm, dedicou seu trabalho à "Casa do jovem trabalhador" na Villa Pallavicini e participou das primeiras experi-

6.3. RELATÓRIO DEP. FRANK AGUIAR



CÂMARA DOS DEPUTADOS
COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

PROJETO DE LEI Nº 2.732, DE 2008

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

Autor: Senado Federal

Relator: Deputado Frank Aguiar

I - RELATÓRIO

O projeto de lei em epígrafe, que teve origem em iniciativa da Senadora Roseana Sarney, acrescenta os parágrafos 6º e 7º ao art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para tornar obrigatório o ensino de música na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), além de estabelecer que a disciplina será ministrada por professores com formação específica. O Projeto de Lei ainda estipula o prazo de três anos para que os sistemas de ensino se adaptem à exigência legal.

A proposição foi distribuída à Comissão de Educação e Cultura para se pronunciar quanto ao mérito e à Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania para se manifestar quanto à constitucionalidade e juridicidade da matéria. O Projeto de Lei está sujeito à apreciação conclusiva pelas Comissões.

É o Relatório.

II - VOTO DO RELATOR

O Projeto de Lei nº 2.732, de 2008, é medida meritória, oportuna e de mais alta relevância.

Em primeiro lugar, cabe-nos registrar que esta proposição nasceu das necessidades, das carências sociais, do debate público e democrático promovido pela sociedade civil organizada, que encontrou sua voz por meio da Senadora Roseana Sarney, entre outros parlamentares e atores sociais que acolheram com entusiasmo a matéria. Esta iniciativa é, na verdade, dos educadores, músicos, artistas, estudantes, pais, sindicatos, professores e cidadãos em geral e dá vida ao dispositivo constitucional que afirma que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos, ou diretamente”.

A matéria em questão estabelece a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, como conteúdo necessário, mas não exclusivo, do ensino de arte.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já obriga o ensino de arte na educação básica, entretanto, freqüentemente as escolas não valorizam a arte como essencial ao processo pedagógico, o que se revela na contratação de profissionais não qualificados, na diminuta carga horária, no menosprezo pelo conteúdo de arte em relação às disciplinas tradicionais. Além disso, a maior parte das escolas opta pela contratação exclusiva de professores de educação artística, reduzindo significativamente o potencial do contato pedagógico dos estudantes com a música.

Inúmeros estudos e pesquisas apontam para a relevância da música para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, psicomotoras, emocionais, afetivas de crianças, jovens e adultos. Como atividade desenvolvida essencialmente em grupo nas escolas, a música possui um apelo irresistível à socialização. Além disso, se conduzido por professores qualificados, o ensino de música é um convite à interdisciplinariedade. Os temas sociais presentes nas letras das músicas são incentivos ao debate, à reflexão e à interpretação de textos. Qual

meio mais poderoso para exaltar o pluralismo de valores, a diversidade étnica, cultural e religiosa do que deixar as crianças experimentarem e dançarem os ritmos tão diferentes, o êxtase da melodia da música de origem africana e indígena? A apreciação musical passa pela valorização da cultura que o aluno já possui, estabelecendo elos com a música que lhe é familiar e agradável, sem no entanto ignorar a possibilidade de novas experiências, o despertar de novos interesses e visões, que podem ser proporcionados pela música erudita, popular, étnica e até mesmo pela sonoridade a ser explorada no próprio ambiente de sala de aula.

É possível estudar os elementos musicais (timbre, dinâmica, tempo, ritmo, forma) nas peças escutadas, inclusive seu contexto histórico e cultural, sem menosprezar as emoções e as impressões provocadas nos estudantes. É, também, possível explorar as distintas reações à melodia, pois cada pessoa ouve a música a sua própria maneira. Os alunos podem ser estimulados a expressar a música por meio de gestos, movimentos. Pode-se incitar a escrita, os desenhos para retratar o estado de espírito bem como visualizações mentais e a verbalização sobre os sentimentos suscitados. Por fim, o campo é fértil para que se incentive uma cultura de apreciação da diferença, de profundo respeito pelo próximo, pelo novo e pelo inusitado, plantando sementes de tolerância e de paz.

Não se ignora que a eventual aprovação deste Projeto de Lei é apenas um começo, pois é necessário cultivar o valor da arte e da música, em geral, como elemento fundamental na formação dos alunos, para além dos interesses pragmáticos imediatos de sucesso no vestibular ou de integração ao mercado de trabalho.

Não obstante as barreiras a serem superadas, será extremamente interessante e rico restabelecer o ensino da música como prática pedagógica em todos os níveis da educação básica. Não há dúvida de que a educação pela música contribui para a formação integral do ser humano e para o despertar de uma cultura democrática de valorização da diversidade, da sensibilidade, da tolerância e da cidadania. Esperamos, com a implementação da presente proposta, avançar na conquista de maior qualidade para a educação brasileira e contribuir, ainda, para valorizar e difundir a riqueza e a diversidade da nossa cultural musical.

Ante o exposto, o voto é pela aprovação do Projeto de Lei nº 2.732, de 2008.

Sala da Comissão, em 21 de maio de 2008.

Deputado **FRANK AGUIAR**
Relator

6.4. PARECER DA COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA



CÂMARA DOS DEPUTADOS

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA

PROJETO DE LEI Nº 2.732-A, DE 2008

III - PARECER DA COMISSÃO

A Comissão de Educação e Cultura, em reunião extraordinária realizada hoje, concluiu unanimemente pela aprovação do Projeto de Lei nº 2.732/08, nos termos do parecer do relator, Deputado Frank Aguiar.

Estiveram presentes os Senhores Deputados:

João Matos, Presidente; Osvaldo Reis e Alex Canziani, Vice-Presidentes; Alice Portugal, Angelo Vanhoni, Antônio Carlos Biffi, Átila Lira, Carlos Abicalil, Fátima Bezerra, Frank Aguiar, Gastão Vieira, Iran Barbosa, Ivan Valente, Joaquim Beltrão, Lelo Coimbra, Lira Maia, Lobbe Neto, Maria do Rosário, Neilton Mulim, Nilmar Ruiz, Pinto Itamaraty, Professor Setimo, Professora Raquel Teixeira, Reginaldo Lopes, Waldir Maranhão, Antonio Bulhões, Dalva Figueiredo, Dr. Talmir, Dr. Ubiali, Jorginho Maluly e Professor Ruy Pauletti.

Sala da Comissão, em 28 de maio de 2008.

Deputado JOÃO MATOS
Presidente

6.5. RELATÓRIO DEP. LEONARDO PICCIANI

COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE CIDADANIA

PROJETO DE LEI Nº 2.732, DE 2008

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

Autor: SENADO FEDERAL

Relator: Deputado LEONARDO PICCIANI

I - RELATÓRIO

O Projeto de Lei epigrafado, oriundo do SENADO FEDERAL, pretende alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, com o objetivo de determinar a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

A proposição em análise foi distribuída à Comissão de Educação e Cultura, e a esta Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania.

Em 28 de maio de 2008, a Comissão de Educação, Cultura aprovou, por unanimidade, o Projeto de Lei, nos termos do parecer do Relator, Deputado FRANK AGUIAR.

Cabe a esta Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania a análise da matéria sob os aspectos constitucional, jurídico e de técnica legislativa, a teor do disposto no art. 32, inciso IV, alínea a, do Regimento Interno.

No prazo regimental, não foram apresentadas emendas nesta Comissão ao Projeto em exame.

É o relatório.

II - VOTO DO RELATOR

Examinando a proposição sob o aspecto da constitucionalidade formal, verifica-se que a matéria se insere na competência legislativa privativa da União, por meio de lei ordinária, sendo a iniciativa legislativa concorrente, conforme preceituam os arts. 22, XXIV, 48, *caput*, e 61, *caput*, da Constituição Federal.

Analisando o Projeto sob o prisma da constitucionalidade material e da juridicidade, não vislumbro nenhum óbice à apreciação da matéria.

O Projeto está em consonância com os princípios constitucionais relativos à educação, à família, à criança e ao adolescente, notadamente aqueles expressos nos arts. 206, 208 e 227 da Carta Política.

Quanto à técnica legislativa, constata-se que a proposição observa a Lei Complementar nº 95, de 1998, com as alterações da Lei Complementar nº 107, de 2001, que dispõe sobre a elaboração, a redação, a alteração das leis.

Pelas precedentes razões, manifesto meu voto no sentido da constitucionalidade, juridicidade e boa técnica legislativa do Projeto de Lei nº 2.732, de 2008.

Sala da Comissão, em de de 2008.

Deputado LEONARDO PICCIANI
Relator

2008_8198_Leonardo Picciani

6.6. PARECER DA COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE CIDADANIA



CÂMARA DOS DEPUTADOS

COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE CIDADANIA

PROJETO DE LEI Nº 2.732, DE 2008

III - PARECER DA COMISSÃO

A Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, em reunião ordinária realizada hoje, opinou unanimemente pela constitucionalidade, juridicidade e técnica legislativa do Projeto de Lei nº 2.732/2008, nos termos do Parecer do Relator, Deputado Leonardo Picciani.

Estiveram presentes os Senhores Deputados:

Eduardo Cunha - Presidente, Regis de Oliveira - Vice-Presidente, Antonio Carlos Biscaia, Antonio Carlos Magalhães Neto, Augusto Farias, Benedito de Lira, Bonifácio de Andrada, Bruno Rodrigues, Cândido Vaccarezza, Colbert Martins, Fábio Ramalho, Geraldo Pudim, Índio da Costa, José Eduardo Cardozo, José Genoíno, Joseph Bandeira, Leonardo Picciani, Marcelo Itagiba, Mauro Benevides, Nelson Trad, Neucimar Fraga, Odair Cunha, Paes Landim, Silvinho Peccioli, Alexandre Silveira, Arnaldo Faria de Sá, Bernardo Ariston, Beto Albuquerque, Carlos Abicalil, Carlos Willian, Chico Lopes, Edmilson Valentim, Eduardo Lopes, Eduardo Valverde, Hugo Leal, Jefferson Campos, João Carlos Bacelar, Jorginho Maluly, Leo Alcântara, Luiz Couto, Márcio França, Pastor Manoel Ferreira, Pinto Itamaraty, Rodovalho, Rubens Otoni, Sarney Filho, Vital do Rêgo Filho, Waldir Neves e William Woo.

Sala da Comissão, em 25 de junho de 2008.

Deputado EDUARDO CUNHA
Presidente

6.7. REDAÇÃO FINAL

COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE CIDADANIA
REDAÇÃO FINAL DO PROJETO DE LEI N° 2.732-C DE 2008

Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1° O art. 26 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6°:

"Art. 26.

.....

§ 6° A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2° deste artigo." (NR)

Art. 2° O art. 62 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

"Art. 62.

Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área." (NR)

Art. 3° Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1° e 2° desta Lei.

Art. 4° Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Sala da Comissão, em

Deputado EDUARDO CUNHA
Presidente

Deputado SILVINHO PECCIOLI
Relator

COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE REDAÇÃO
REDAÇÃO FINAL
PROJETO DE LEI N° 2.732, DE 2008

Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

EMENDA DE REDAÇÃO

Transfira-se o acréscimo do § 7° ao art. 26 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para o art. 62 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para vigorar como parágrafo único deste artigo, da forma que segue, renumerando-se os arts. 2° e 3° do projeto para 3° e 4°:

"Art. 2° O art. 62 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

"Art. 62.

Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área." (NR)

Sala da Comissão, em

Deputado SILVINHO PECCIOLI
Relator

JUSTIFICATIVA

Para acrescentar o referido parágrafo ao artigo correspondente ao seu assunto - formação de docentes.

6.8. MENSAGEM N° 622, DE 18 DE AGOSTO DE 2008



Presidência da República

DESPACHOS DO PRESIDENTE DA REPÚBLICA

MENSAGEM

Nº 615, de 18 de agosto de 2008. Encaminhamento ao Congresso Nacional do texto do Acordo de Cooperação Técnica entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República de Serra Leoa, celebrado em Brasília, em 7 de maio de 2008.

Nº 616, de 18 de agosto de 2008. Encaminhamento ao Congresso Nacional do texto do Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República Tcheca sobre Cooperação Econômica e Industrial, celebrado em Praga, em 12 de abril de 2008.

Nº 617, de 18 de agosto de 2008. Proposta ao Senado Federal para que seja autorizada a contratação de operação de crédito externo, com garantia da República Federativa do Brasil, entre o Município de Cachoeirinha, Estado do Rio Grande do Sul e o Fundo Financeiro para o Desenvolvimento da Bacia do Prata - FONPLATA, cujos recursos destinam-se ao financiamento parcial do "Projeto de Melhoria e Ampliação da Infra-Estrutura Urbana de Cachoeirinha".

Nº 618, de 18 de agosto de 2008. Proposta ao Senado Federal para que seja autorizada a contratação de operação de crédito externo, com garantia da República Federativa do Brasil, de principal, entre o Município de São Luís, Estado do Maranhão e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento - BIRD, destinada a financiar o "Programa de Recuperação Ambiental e Melhoria da Qualidade de Vida da Bacia do Bacanga".

Nº 619, de 18 de agosto de 2008. Encaminhamento ao Congresso Nacional do texto do projeto de lei que "Abre ao Orçamento de Investimento para 2008, em favor de empresas do Grupo ELETROBRAS, crédito suplementar no valor total de R\$ 780.749.368,00, para os fins que especifica".

Nº 620, de 18 de agosto de 2008. Encaminhamento ao Congresso Nacional do texto do projeto de lei que "Abre ao Orçamento de Investimento para 2008, em favor das empresas Centrais Elétricas do Norte do Brasil S.A. e Boa Vista Energia S.A., do Grupo ELETROBRÁS, crédito especial no valor total de R\$ 68.397.857,00, para os fins que especifica".

Nº 621, de 18 de agosto de 2008. Encaminhamento ao Congresso Nacional do texto do projeto de lei que "Abre ao Orçamento Fiscal da União, em favor do Ministério da Fazenda, crédito especial no valor de R\$ 66.900.000,00, para o fim que especifica, e dá outras providências".

Nº 622, de 18 de agosto de 2008.

Senhor Presidente do Senado Federal,

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 2.732, de 2008 (págs. 230/06 no Senado Federal), que "Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica".

Ouvido, o Ministério da Educação manifestou-se pelo veto ao seguinte dispositivo:

Art. 2º

"Art. 2º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

'Art. 62.

Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.' (NR)"

Razões do veto

"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.

**CASA CIVIL
INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGIA
DA INFORMAÇÃO**

DESPACHOS DO DIRETOR-PRESIDENTE

Entidade: AR ASSINEDIGITAL

CNPJ: 79.472.619/0001-59

Processo Nº: 00100.000197/2008-14

Nos termos do parecer exarado pela Procuradoria Federal Especializada do ITI (fls. 45/50), RECEBO a solicitação de credenciamento da Autoridade de Registro ASSINEDIGITAL, operacionalmente vinculada à SERASA CD, com fulcro no item 2.2.2.1.2 da Resolução CG ICP Brasil, nº 47 de 03 de dezembro de 2007. Encaminhe-se o processo à Diretoria de Auditoria, Fiscalização e Normalização. Publique-se. Em 14 de agosto de 2008.

Entidade: AR SESCON GRANDE FLORIANÓPOLIS

CNPJ: 80.672.587/0001-14

Processo Nº: 00100.000202/2008-09

Nos termos do parecer exarado pela Procuradoria Federal Especializada do ITI (fls. 56/61), RECEBO a solicitação de credenciamento da Autoridade de Registro SESCON GRANDE FLORIANÓPOLIS, operacionalmente vinculada à AC CERTISIGN MULTPLA, com fulcro no item 2.2.2.1.2 da Resolução CG ICP Brasil, nº 47 de 03 de dezembro de 2007. Encaminhe-se o processo à Diretoria de Auditoria, Fiscalização e Normalização. Publique-se. Em 15 de agosto de 2008.

RENATO DA SILVEIRA MARTINI

**SECRETARIA ESPECIAL DE PORTOS
COMPANHIA DOCS DO ESPÍRITO SANTO
CGC Nº 27.316.538/0001-66**

**BALANCETE PATRIMONIAL
EM 31 DE JULHO DE 2008 - PROVISÓRIO**

	RS MIL	PASSIVO	RS MIL
ATIVO CIRCULANTE	23.716	CIRCULANTE	20.838
Caixa e Bancos	18.992	Empréstimos	1.550
Aplicações Financeiras	0	Obrigações Fiscais e Trabalhistas	1.527
Clientes	3.245	Fornecedores de Materiais, Serviços e Obras	1.012
Almozenados	24	Depósito Garantia Taxas Portuárias	2.939
INSS/ Convênio	60	Provisões Operacionais	10.703
Tributos a Recuperar -IRPJ/Cont.Social	0	Provisões p/ Ações Judiciais	0
Outros Impostos a Recuperar	120	Outras Exigibilidades	1.107
Adiantamentos a Empregados/Fornecedores	926		
Despesas Diferidas	33	EXIGÍVEL A LONGO PRAZO	60.547
Outros Valores a Receber	316	Empréstimos	5.786
		Obrigações Fiscais e Trabalhistas	23.522
REALIZÁVEL A LONGO PRAZO	37.974	Provisão p/ Ações Judiciais	31.239
Depósitos Judiciais	37.974		
		PATRIMÔNIO LÍQUIDO	86.355
PERMANENTE	106.050	Capital Social	123.119
Investimentos	108	Crédito de Acionista p/ Aumento de Capital	12.501
Imobilizado	105.796	Resultados Exercícios Anteriores	-51.719
Diferido	148	Resultado do Exercício	2.454
TOTAL DO ATIVO	167.740	TOTAL DO PASSIVO	167.740

ANGELO JOSÉ CARVALHO BAPTISTA
Diretor-Presidente

PAULO CESAR BRUSQUI DE ALMEIDA
Diretor de Administração e Finanças

HUGO JOSÉ AMBOSS DE LIMA
Diretor de Infra-Estrutura e Operações

ELI BATISTA DE ARAUJO PIROLA
Contadora
CRC/ES-5764

**CONTROLADORIA-GERAL DA UNIÃO
CONSELHO DE TRANSPARÊNCIA PÚBLICA
E COMBATE À CORRUPÇÃO**

ATO Nº 2, DE 4 DE JUNHO DE 2008 (*)

Altera o Regimento do Conselho de Transparência Pública e Combate à Corrupção

O CONSELHO DE TRANSPARÊNCIA PÚBLICA E COMBATE À CORRUPÇÃO - CTPCC, nos termos em que dispõe o art. 6º do Decreto nº 4.923, de 18 de dezembro de 2003,

RESOLVE:

O art. 3º, o art. 4º, o art. 5º e o art. 9º do Anexo ao Ato nº 1, de 28 de julho de 2005, que aprova o Regimento do Conselho de Transparência Pública e Combate à Corrupção - CTPCC passam a vigorar com a seguinte redação:

"Art. 3º O Conselho de Transparência Pública e Combate à Corrupção é composto por vinte conselheiros e respectivos suplentes, designados pelo Presidente da República, a saber:

Parágrafo único. "Os conselheiros suplentes exercerão a representação nas hipóteses de ausência ou impedimento dos respectivos titulares, e os sucederão, no caso de vacância."

"Art. 4º O Conselho de Transparência Pública e Combate à Corrupção, que tem como instância deliberativa máxima o Plenário, é presidido pelo Ministro de Estado do Controle e da Transparência e conta com uma Secretaria-Executiva, exercida pelo Secretário-Executivo da Controladoria-Geral União."

"Art. 5º O Plenário deliberará com a presença do número mínimo de dez conselheiros, por maioria simples."

"Art. 9º

Parágrafo único. "O suporte administrativo e técnico aos trabalhos do Conselho será provido pela Secretaria-Executiva da Controladoria-Geral da União."

JORGE HAGE SOBRINHO
Presidente do Conselho de Transparência Pública e Combate à Corrupção

(*) Republicado por ter saído com incorreções do original no DOU de 06/06/2008, Seção 1, p. 18.