

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA:
TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO
MUSICAL PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Renato Borges

Goiânia-GO

2018

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

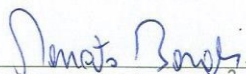
Nome completo do autor: Renato Borges

Título do trabalho: Ensino de música na escola: tendências pedagógicas e a necessidade da educação musical para o desenvolvimento humano.

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 10 / 12 / 2018.

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA:
TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E A NECESSIDADE DA EDUCAÇÃO
MUSICAL PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Renato Borges

Dissertação de mestrado apresentada para defesa para fins da obtenção do título de mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Valéria Limonta Rosa.

Goiânia-GO

2018

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Borges, Renato

Ensino de música na escola: [manuscrito] : tendências pedagógicas e a necessidade da educação musical para o desenvolvimento humano / Renato Borges. - 2018.
CLII, 152 f.

Orientador: Prof. Sandra Valéria Limonta Rosa.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2018.

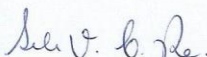
Bibliografia.

Inclui gráfico, tabelas.

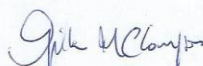
1. Ensino de música na escola de educação básica. 2. Educação musical no Brasil. 3. Música e desenvolvimento humano. I. Rosa, Sandra Valéria Limonta, orient. II. Título.

CDU 37

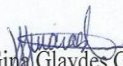
ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE RENATO BORGES– Aos onze dias do mês de outubro do ano de dois mil e dezoito (11/10/2018), às 14h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: **Prof.ª Dr.ª Sandra Valéria Limonta Rosa**, orientadora, doutora em **Educação** pela UFV; **Prof.ª Dr.ª Gilka Martins de Castro Campos**, doutora em **Educação** pela UFV e **Prof.ª Dr.ª Gina Glaydes Guimarães de Faria**, doutora em **Educação** pela UFV, para, sob a presidência da primeira e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: “*Ensino de música na escola: tendências pedagógicas e a necessidade da educação musical para o desenvolvimento humano*”, em nível de Mestrado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Renato Borges**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof.ª Dr.ª Sandra Valéria Limonta Rosa que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida ao autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu o examinando, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 18h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Adenilde de Oliveira Souza, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



Prof.ª Dr.ª Sandra Valéria Limonta Rosa
Presidente – PPGE/FE/UFV



Prof.ª Dr.ª Gilka Martins de Castro Campos
Membro – UFV



Prof.ª Dr.ª Gina Glaydes Guimarães de Faria
Membro – PPGE/FE/UFV

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à Jacqueline Rangel, minha companheira de todas as horas e às minhas filhas, Maria Luisa, Maria Julia e Maria Gabriela, que sempre estiveram ao meu lado e por serem minha principal força motriz.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Sandra Valéria Limonta Rosa, por sua afeição, pela liberdade e autonomia de pensamento, pela serenidade e respeito com que sempre me tratou, por ter acreditado em mim.

Às professoras, Dra. Gilka Martins de Castro Campos e Dra. Gina Glaydes Guimarães de Faria, pela disposição e entusiasmo com que prontamente aceitaram colaborar com o trabalho na banca, pelas ricas contribuições no momento da qualificação.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho Docente e Educação Escolar (TRABEDUC) e do Núcleo Marxista – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Marxismo, Sociedade, Subjetividade e Educação, por terem possibilitado diálogos e reflexões críticas acerca da pedagogia histórico-crítica, da teoria histórico-cultural e do pensamento marxista. À Renato Regis do Carmo pela camaradagem, exemplo de luta e humanidade.

A minha Professora dos tempos de “escola” Conceição de Maria Souza Costa, pelo incentivo e carinho com as palavras. À Maria Helena, Ângelo Dias, Adriana Aguiar, Gilka Matins, Regina Célia, Robervaldo Linhares, professores e professoras cujos exemplos tornaram minha docência em música uma atividade instigante.

Aos colegas de trabalho dos lugares por onde passei e que ainda estou - Colégio Estadual Drº Antônio Raimundo Gomes da Frota, Escola Municipal de Tempo Integral Targino de Aguiar, Escola Sesi Planalto e Escola Municipal Joaquim Câmara Filho (Noturno), pelo companheirismo em tempos de luta e pelo incentivo à qualificação.

Aos estudantes da educação básica, motivos de minha existência enquanto professor e que dão sentido à minha dedicação ao ato de ensinar.

À minha família, especialmente às “Marias”, minhas tias que são exemplo de garra, luta e resistência e sobretudo à Sônia Maria Reis e Maria Aparecida Reis, minhas avós Domingas Reis (*in memorian*) e Eva Maria, mulheres que compartilharam a minha educação. Meus irmãos, Gean Carlo e Raquel Cristina pelo amor e exemplo de superação. À João dos Reis Rangel e Lindomar Abadia Rangel, sogro e sogra, pela ajuda e apoio de sempre.

À Humberto Reis (*in memorian*), meu pai e Clécia Maria Borges, minha mãe, por todas as razões.

À Deus, que se fez presente através destas valorosas pessoas.

Selva de pedra, menino microscópico
O peito gela onde o bem é utópico
É o novo tópicu meu bem
A vida nos trópicos
Não tá fácil pra ninguém
É o mundo nas costas e a dor nas custas
Trilhas opostas, 'la plata' ofusca
Fumaça, buzinas e a busca
Faíscas na fogueira bem de rua, chamusca
Sono tipo 'slow blow', onde vou vou
Leio vou, vo, e até esqueço quem sou, sou
Calçada, barracos e o bonde
A voz ecoa sós mas ninguém responde
Miséria soa como pilhéria
Pra quem tem a barriga cheia, piada séria
Fadiga pra nós, pra eles férias
Morre a esperança
E tudo isso aos olhos de uma criança...
Aos Olhos de Uma Criança
(O Menino e o Mundo) - Emicida

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada busca identificar e analisar quais são as tendências pedagógicas para o ensino de música na escola de Educação Básica presentes na produção acadêmica dos programas de pós-graduação em música brasileiros. Por meio da análise do movimento histórico e da produção do conhecimento a respeito do ensino escolar de Música, pretendemos identificar e analisar quais tendências pedagógicas têm sido evidenciadas na produção acadêmica e a partir daí, problematizar esse ensino a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da teoria histórico-cultural, compreendendo a música como conhecimento necessário para o desenvolvimento. Partimos do pressuposto, nos fundamentando em Saviani (2003 e 2012), de que há conhecimentos objetivos historicamente constituídos que devem ser transmitidos de geração em geração, principalmente pela escola. Todos os sujeitos sociais necessitam apropriar-se dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e por isso a educação escolar deve possuir como horizonte o saber objetivo, elaborado e sistematizado. Nossa investigação procurou responder ao seguinte problema de pesquisa: Quais tendências pedagógicas no ensino de música na escola de Educação Básica têm sido evidenciadas na produção acadêmica? Como a educação musical escolar pode contribuir no desenvolvimento humano? Nosso objetivo geral foi identificar e analisar as tendências pedagógicas para o ensino de Música na escola de Educação Básica evidenciadas na produção acadêmica dos programas de pós-graduação em Música brasileiros. Como objetivos específicos nos propusemos a apresentar e analisar um panorama histórico-político do ensino escolar de música no Brasil e explicitar a importância da educação musical escolar para o desenvolvimento humano a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica e da teoria histórico-cultural. A metodologia de pesquisa adotada é a pesquisa bibliográfica, em que identificamos e analisamos as dissertações e teses produzidas nos últimos cinco anos (2012-2016) sobre educação musical/ensino de música na Educação Básica/na escola, buscando apreender e problematizar as tendências pedagógicas para o ensino de música evidenciadas nestas produções.

Palavras-chave: Ensino de Música na escola de Educação Básica. Educação Musical no Brasil. Música e desenvolvimento humano.

ABSTRACT

The research presented here seeks to identify and analyze the pedagogical tendencies for teaching music in the Basic Education School present in the academic production of Brazilian music graduate programs. Through the analysis of the historical movement and the production of knowledge about school music teaching, we intend to identify and analyze which pedagogical trends have been evidenced in academic production and from there, to problematize this teaching from the perspective of historical-critical pedagogy and historical-cultural theory, understanding music as necessary knowledge for development. We start from the assumption, based on Saviani (2003 and 2012), that there is objective knowledge historically constituted that must be transmitted from generation to generation, especially by the school. All social subjects need to appropriate the knowledge historically accumulated by humanity and therefore school education must have as aim the objective knowledge, elaborated and systematized. Our research sought to answer the following research problem: What pedagogical tendencies in the teaching of music in the Basic Education School have been evidenced in academic production? How can school music education contribute to human development? Our general objective was to identify and analyze the pedagogical tendencies for the teaching of Music in the Basic Education School evidenced in the academic production of Brazilian graduate programs in Music. As specific objectives we propose to present and analyze a historical-political panorama of school music education in Brazil and to explain the importance of school music education for human development from the theoretical assumptions of historical-critical pedagogy and historical-cultural theory. The research methodology adopted is the bibliographic research, in which we identify and analyze the dissertations and theses produced in the last five years (2012-2016) on musical education/music teaching in Basic Education/in the school, seeking to apprehend and problematize the pedagogical tendencies for the teaching of music evidenced in these productions.

Key words: Music Teaching at the Basic Education School. Music Education in Brazil. Music and human development.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I - A EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL: PANORAMA HISTÓRICO-POLÍTICO	17
1.1 As origens da educação musical no Brasil	17
1.2 Educação musical no Brasil na transição da colônia para o Império	24
1.3 Educação musical na Primeira República, na Segunda República e no Estado Novo - a sistematização do ensino escolar	34
1.4 Educação musical na ditadura militar.....	64
1.5 Educação musical da LDB 9.394/1996 até os dias atuais	68
CAPÍTULO II - O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM ANÁLISE	78
2.1 Educação musical e ensino de música nos Programas de Pós-Graduação em Música no Brasil	78
2.2 Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e os Programas de Pós-Graduação em Música no Brasil	80
2.3 A produção acadêmica sobre o ensino de música na escola de educação básica	88
2.4 Educação musical para o desenvolvimento humano: contribuições da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica para a superação do paradigma pós-moderno e das "pedagogias do aprender a aprender" no ensino escolar de música.....	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
REFERÊNCIAS	145

INTRODUÇÃO

O tema/objeto da pesquisa de mestrado que realizamos são as tendências pedagógicas para o ensino de música na escola de Educação Básica presentes na produção acadêmica dos programas de pós-graduação em Música brasileiros. Por meio da análise do movimento histórico e da produção do conhecimento a respeito do ensino escolar de Música, pretendemos identificar e analisar quais tendências pedagógicas para o ensino de música têm sido evidenciadas na produção acadêmica e a partir daí, problematizar esse ensino a partir da perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da teoria histórico-cultural como conhecimento necessário para o desenvolvimento.

Segundo Benedetti e Kerr (2010), há em nosso país uma perspectiva dominante no campo da educação musical escolar que manifesta claramente a rejeição ao ensino formal da música, não só da música da tradição erudita europeia ocidental, considerada por grande parte dos educadores musicais brasileiros como música do passado ou música da elite, mas de qualquer música, fundamentando-se, via de regra, na concepção de que nenhuma música ou tipo de música é mais ou menos artística que outra e que os currículos impõem aos alunos determinados conhecimentos e práticas musicais.

Por outro lado, segundo Loureiro (2003), tem se valorizado as metodologias ativas e as práticas musicais escolares que reproduzem as práticas musicais cotidianas dos estudantes e para a autora, os educadores musicais não têm dado conta de sair desse cotidiano, profundamente marcado pela indústria cultural.

Partimos do pressuposto, nos fundamentando em Saviani (2013b, 2012), de que há conhecimentos objetivos historicamente constituídos que devem ser transmitidos de geração em geração, principalmente pela escola. Todos os sujeitos sociais necessitam apropriar-se dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade e por isso a educação formal deve tomar como referência o saber objetivo, elaborado e sistematizado.

Contudo, defender um ensino sistematizado e a transmissão de determinados conhecimentos e práticas na Educação Musical, não implica a defesa do ensino tradicional e exclusivo de música erudita europeia, nem tampouco a negação das músicas das culturas populares. É uma questão de não se perder de vista a especificidade da educação escolar e de se questionar como as formas cotidianas de pensamento e ação podem agir no processo de ensino-aprendizagem formal e no próprio discurso acadêmico que valida/legitima ou invalida os conteúdos, as metodologias e os currículos da educação escolar (BENEDETTI e KERR, 2010, p. 8).

Nossa investigação faz a defesa do ensino de música na escola por entendermos o papel imprescindível da educação musical no processo de desenvolvimento humano, que incide particularmente no desenvolvimento da percepção e da criatividade. Muito embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394 de 1996, tenha apresentado, há duas décadas, novos e interessantes rumos para o ensino de música no Brasil, ao possibilitar que fossem trabalhadas em suas especificidades cada linguagem artística na Educação Básica, a música como conhecimento escolar e como componente curricular ainda ocupa espaço marginal e secundário.

O problema do ensino de música na Educação Básica volta a ser discutido com maior força após a aprovação da Lei 11.769/2008, que trata da obrigatoriedade da inserção da música no currículo escolar, mas bem sabemos que a materialização da legislação educacional e de propostas educativas que via de regra a acompanham é um movimento complexo, que esperamos ajudar a desvelar em nossa pesquisa, pois, conforme Veber (2009, p. 14) “(...) a instabilidade e intermitência do ensino de música nas escolas parecem sugerir certa dificuldade em constituir o lugar da música na Educação Básica”.

Entendemos que o “não-lugar” do ensino de música nas escolas tem estreita relação com a compreensão da música como prática cultural espontânea, que pode ser vivenciada a qualquer tempo e lugar ou ainda como tendência ou inclinação individual e involuntária, o que leva à negação da música como conhecimento a ser apreendido e internalizado como qualquer outro conhecimento humano. Assim, nosso esforço investigativo está também em buscar elucidar o importante papel da música no desenvolvimento humano, pois entendemos que essa compreensão poderá nos ajudar a buscar caminhos para o ensino de música.

De acordo com Vigotski (2014) do mesmo modo que auxiliamos as crianças a organizarem seus jogos, selecionamos e guiamos suas atividades escolares, também devemos encaminhar e estimular suas habilidades artísticas por meio da formação estética e artística. Diante do exposto, nossa investigação procurou responder ao seguinte problema de pesquisa: Quais tendências pedagógicas no ensino de música na escola de Educação Básica têm sido evidenciadas na produção acadêmica? Como a educação musical escolar pode contribuir no desenvolvimento humano?

Nosso objetivo geral foi identificar e analisar as tendências pedagógicas para o ensino de Música na escola Educação Básica evidenciadas na produção acadêmica dos

programas de pós-graduação em Música brasileiros no período de 2012 a 2016. Como objetivos específicos nos propusemos a apresentar e analisar um panorama histórico-político do ensino escolar de música no Brasil e explicitar a importância da educação musical escolar para o desenvolvimento humano a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica e da teoria histórico-cultural.

A metodologia de pesquisa adotada foi a pesquisa bibliográfica, em que identificamos e analisamos as dissertações e teses produzidas no período de 2012 a 2016 sobre educação musical/ensino de música na Educação Básica/na escola, buscando apreender e problematizar as tendências pedagógicas para o ensino de música evidenciadas nestas produções. Fizemos a busca das teses e dissertações no Banco de Dissertações e Teses da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Nos fundamentamos na pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2013b, 2012; Duarte, 2010) para pensar a música como conhecimento escolar e na teoria histórico-cultural (Vigotski, 1999, 2001, 2003, 2009, 2014; Luria 1979) para compreender o papel da educação musical no desenvolvimento humano, particularmente o desenvolvimento das capacidades da percepção e da criatividade.

Na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, a aprendizagem é processo e não produto – processo que impulsiona o desenvolvimento. Para Vigotski (2001), a apropriação do conhecimento por meio da educação escolar em muito contribui para o desenvolvimento das funções psíquicas, a educação e o ensino são formas universais do desenvolvimento da consciência humana e por isso devem ser adequadamente organizados.

Para a teoria histórico-cultural, a imaginação e a criatividade são funções psíquicas especificamente humanas que se originam das atividades realizadas pelos homens com os elementos materiais e não materiais da cultura. A arte é compreendida como elemento fundamental do desenvolvimento e para Vigotski (2009, p. 10) “(...) o desenvolvimento não é algo linear e natural, mas sim um trabalho de construção do homem sobre o homem.”

Luria (1979) nos ajudou a compreender a organização psicológica da percepção auditiva e sua origem e desenvolvimento nas vivências e na cultura na qual se encontra a criança, ressaltando a complexidade do sistema de percepção auditivo humano: “(...) o mundo das excitações sonoras do homem é determinado por outros fatores de origem não biológica, mas histórico-social” (p. 89).

Vigotski (2003), ao tratar do tema da percepção e seu desenvolvimento na infância, enfatiza a natureza ortoscópica da percepção e a relação entre a percepção e a linguagem, afirmando que a percepção é produto do desenvolvimento.

Se tomarmos o problema da percepção ortoscópica ou da percepção com sentido ou da conexão entre percepção e linguagem, tropeçaremos em todos os casos com um fato de importância teórica primordial: no processo do desenvolvimento infantil, observamos a cada passo o que se costuma chamar de mudança das conexões e relações interfuncionais. [...] Vemos, a cada passo, que estas conexões interfuncionais existem em qualquer lugar e que graças ao aparecimento de novas conexões, de novas unidades entre a percepção e outras funções, produzem-se importantíssimas mudanças, importantíssimas propriedades diferenciadoras da percepção do adulto desenvolvido, inexplicáveis se considerarmos a evolução das percepções isoladamente e não como parte do complicado desenvolvimento da consciência em sua totalidade (p. 25-26).

O primeiro capítulo da dissertação, intitulado “Aspectos históricos e políticos da educação musical no Brasil” aborda a origem jesuítica da educação musical no Brasil e como tal origem influenciará, no decorrer do tempo histórico, programas e métodos de educação musical até meados do século XIX. Destacamos a importância do maestro e compositor Antônio Leal de Sá Pereira (1888-1966), cujos métodos de ensino fundamentados em Rousseau (1712-1778) e Pestalozzi (1746-1827) marcam o início da superação da concepção jesuítica de educação musical na direção de uma concepção que enfatiza o “fazer musical”, bastante presente até os dias de hoje.

Ainda neste primeiro capítulo, analisamos o surgimento e os desdobramentos do Canto Orfeônico, idealizado por Villa-Lobos (1887-1959) para a educação musical das massas, mas que também cumpriu um importante papel político-ideológico de afirmação da identidade nacional na ditadura getulista. A partir daí, vamos apresentando um panorama histórico e político da educação musical no Brasil, destacando como o ensino de música nas escolas, seus conteúdos e métodos de ensino, vão emergindo e submergindo, desde a Lei de Diretrizes e Bases 4.024/1961 até a aprovação da Lei 11.769/2008. No final do capítulo fazemos algumas considerações sobre a música na Base Nacional Comum Curricular.

O segundo capítulo apresenta e analisa o levantamento bibliográfico das dissertações e teses produzidas pelos programas de pós-graduação em Música no período de 2012 a 2016 a partir dos descritores “educação musical na Educação Básica”; “educação musical na escola”; “ensino de música na Educação Básica”;

“ensino de música na escola”. O objetivo deste levantamento bibliográfico foi apresentar um panorama geral das produções acadêmicas em nível de dissertações e teses sobre o ensino escolar de música e por meio deles identificar e analisar as tendências pedagógicas que norteiam a produção acadêmica.

Para atingir o objetivo mencionado, empreendemos uma busca no Banco de Dissertações e Teses da CAPES (BDT CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) a partir dos descritores “educação musical na Educação Básica”; “educação musical na escola”; “ensino de música na Educação Básica”; “ensino de música na escola”. Finalizamos o capítulo problematizando o ensino escolar de Música e seu papel no desenvolvimento humano a partir dos pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da teoria histórico-cultural.

A pesquisa realizada deixa claro que há múltiplas determinações pedagógicas a serem compreendidas para que a educação musical escolar se consolide na Educação Básica brasileira. A análise das dissertações e teses articulada aos estudos sobre o desenvolvimento humano nos permitem vislumbrar o quanto a educação musical é imprescindível para o desenvolvimento das crianças e jovens, ao mesmo tempo em que esta ocupa um lugar secundarizado no processo de escolarização.

O estudo da pedagogia histórico-crítica e da teoria histórico-cultural nos levou a (re)construir concepções a respeito do ensino e da aprendizagem da arte e da música numa perspectiva que objetiva a emancipação individual e a transformação social. Como afirma Vigotski (2001, p. 293), parafraseando Marx: “Se a forma da manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente, toda ciência seria desnecessária”.

A pesquisa nos permitiu compreender com maior clareza e profundidade a importância da educação escolar no desenvolvimento de todas as pessoas. De acordo com Vigotski (2001), “(...) os conceitos científicos são os portões através dos quais a tomada de consciência penetra no reino dos conceitos infantis” (p. 295). Entretanto, segundo o mesmo autor, nem todo ensino promove o desenvolvimento e nossa investigação poderá, quem sabe, contribuir para que o ensino de música nas escolas seja o bom ensino, aquele que se adianta ao desenvolvimento.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL: PANORAMA HISTÓRICO-POLÍTICO

Neste capítulo apresentamos o desenvolvimento da Educação Musical no Brasil numa abordagem histórico-política, buscando captar o movimento do nosso objeto de estudo na práxis histórica. A análise dos fatos histórico-políticos aqui apresentados se fundamenta no referencial teórico-metodológico do materialismo histórico dialético, partindo da premissa de Marx e Engels (1971, p. 22) de que "(...) as ideias da classe dominante são também as ideias dominantes de cada época". Isso significa que nos interessa a dinâmica dos acontecimentos no tempo histórico e não os fatos em si, pois as fontes utilizadas para a elaboração deste capítulo por si só já carregam consigo o olhar de quem escreveu a história.

Deste modo, salientamos que a partir do referencial teórico-metodológico que nos orienta, não nos furtaremos da análise crítica dos fatos, fundamental para uma compreensão melhor elaborada do ensino escolar de música no atual momento histórico. Marx e Engels (1971, p. 23) afirmam que, (...) “cada nova classe, que toma o lugar da classe que dominava antes, é obrigada, até unicamente para atingir seus fins, a apresentar os seus interesses como se representassem o interesse comum de todos os membros da sociedade”. Essa forma de compreender o papel desempenhado pelas formas culturais que foram sendo constituídas nos ajudará a entender a educação musical no Brasil.

1.1 As origens da educação musical no Brasil

As origens históricas da educação escolar no Brasil estão estreitamente ligadas ao poderio econômico e cultural da Igreja Católica. Na colônia, recém “descoberta” o catolicismo é sem dúvida uma força dominante na fundação de uma nova-velha sociedade americana, baseada nos moldes europeus. Porém é importante lembrarmos que esse modelo europeu ao qual nos referimos não diz respeito ao que acontecia na sociedade europeia a partir do iluminismo, mas poderíamos dizer que o que tínhamos aqui tratava-se de uma organização societal semelhante aos anos derradeiros da Idade Média.

A monarquia portuguesa, ao configurar-se como um Estado confessional regido pelo estatuto do padroado que, conforme Bruneau (1974, p. 31-32) *apud* Saviani (2015, p. 56), "(...) consistia na outorga dada pela Igreja Romana num certo grau de controles sobre a igreja local ou nacional, a um administrador civil", esse poder à época era uma recompensa dada àqueles que com zelo, dedicação e esforços contribuía para a divulgação da religião. Portanto, Portugal via a expansão ultramarina como uma atividade indissociável no que diz respeito a expansão do catolicismo, de modo que “descobrir outras terras” seria uma grande oportunidade de perpetuar a santa fé católica pelo mundo ocidental. "O primeiro esforço deliberado para organizar o ensino nessa região identifica-se fortemente com a catequese", diz Saviani (2015, p. 56).

Tomé de Souza, primeiro governador geral do Brasil, ao chegar em 1549 trazendo os primeiros Jesuítas, grupo constituído por quatro padres e dois irmãos chefiados por Manuel da Nóbrega, institui uma missão bem definida: “converter os gentios”. Trouxeram então para este lado do Atlântico o fatídico absolutismo que na Europa começara a entrar em decadência, dada a sua incompatibilidade em coexistir conjuntamente com a evolução científica da humanidade, prova disso foram as próprias navegações rumo a terras desconhecidas.

É neste contexto profundamente marcado pela religiosidade católica que a Educação Musical surge no Brasil. Naquele momento cria-se um ambiente extremamente hostil em relação à cultura indígena local. Ao contrário do que pensavam os gregos, que acreditavam que através do ensino da música seria possível formar espiritualmente o homem na sua plenitude dando-lhe o sentido de ritmo e harmonia como afirma Loureiro (2003), neste contexto o que se pretende ao utilizar a música é exatamente o contrário; com a educação musical tinha-se o objetivo de destruir o espírito a alma e o corpo daqueles que aqui habitavam.

Ao chegar à colônia brasileira em 1549, os jesuítas abrem os primeiros colégios, e é bom salientarmos que esse processo ocorre com o apoio da Coroa Portuguesa, apoio que se consolida com o estatuto da “redízima” instituída em 1564. Portanto a redízima se constituía numa generosa ajuda advinda da Coroa Portuguesa. A ajuda à qual nos referimos correspondia à um décimo da receita obtida pela Coroa Portuguesa na colônia, isso tudo para manter os três primeiros colégios fundados no século XVI na Bahia (1553), no Rio de Janeiro (1567) e Olinda em (1568).

Esses fatos demonstram e atestam a importância dada ao projeto educativo liderado pelos jesuítas naquele período. A ajuda financeira da Coroa Portuguesa para o

financiamento dos projetos educacionais dos jesuítas não pode ser considerada a gênese da escola pública brasileira. De acordo com Saviani (2013c, p. 74) mesmo sendo mantidos com recursos públicos, a instrução na colônia “(...) não preenchia os demais critérios, já que as condições tanto materiais como pedagógicas (...) se encontravam sob controle da ordem dos jesuítas, portanto, sob domínio privado”, de modo que, tínhamos naquele período era um tipo de “(...) educação pública religiosa” conforme Luzuriaga (1959 *apud* SAVIANI, 2013c, p. 747).

A pedagogia tradicional de vertente religiosa sucedeu à educação jesuíta após sua expulsão em 1759. Verificou-se que “(...) somados os alunos atendidos em todas as instituições jesuíticas este número não atingia 0,1% da população brasileira, pois delas estavam excluídas as mulheres, os escravos, os negros livres, os pardos, os filhos ilegítimos e as crianças abandonadas”, segundo Marcílio (2005 *apud* SAVIANI, 2013c, p. 747). Ainda segundo Saviani (2013a), os Regimentos de D. João III foram, naquele momento, a inaugural deliberação que tinha por objetivo oferecer educação escolar no Brasil colônia. O Regimento, editado em dezembro de 1548, trazia considerações acerca das diretrizes a serem seguidas e implementadas na colônia brasileira pelo primeiro governo geral.

Observa Saviani (2013a) que as diferenças que mais se acentuariam entre a primeira (1549-1599) e a segunda fase (1599-1759) da educação no Brasil Colônia está na promulgação do *Ratio Studiorum*, o Plano Geral de Estudos da Companhia de Jesus, “(...) que passou a ser adotado por todos os colégios jesuíticos independente dos locais de em que se situavam” (p. 18), denominada pelo autor de pedagogia brasílica ou o período heroico, por ser marcada por dificuldades de todas as ordens.

Saviani (2013c) afirma que o plano de instrução elaborado por Manuel da Nóbrega e implementado no primeiro período (1549 à 1599), tinha como objetivos fundantes iniciar o aprendizado do português para o índios, ensinar sobre a doutrina cristã, introduzir a escola de ler e escrever e opcionalmente oferecer o canto orfeônico e música instrumental. O canto orfeônico e a música instrumental ao aparecer de forma opcional durante a primeira fase do plano de instrução de Manuel da Nóbrega desmistifica um pouco a forma como vemos a educação musical durante o período colonial. O romantismo que se atribui ao ensino de música neste período é facilmente confrontado com as prioridades elegidas pelos próprios Jesuítas, ler e escrever.

Para Coutinho (2011) a posse da cultura representava à época uma forma de separação entre homens livres mas não proprietários, que não queriam se debruçar sobre

o trabalho braçal, já que o trabalho representava a mácula da condição escrava. Na segunda fase da pedagogia brasílica (1599-1759) consolida-se e institucionaliza-se a concepção de educação sistematizada no *Ratio Studiorum*, período em que também ocorre a implantação da redízima e outros meios de arrecadação financeira para o custeio do projeto pedagógico jesuíta, que levou à exacerbação de sua visão de mundo, pois, “sem a tributação advinda da falta de recursos, os jesuítas teriam se voltado para o passado clássico e medieval, divorciando-se da realidade imediata e abdicando de sua função de liderança social” (ROCHA, 2010, p. 34).

O *Ratio Studiorum* preserva e dá continuidade à escolástica no que diz respeito ao conteúdo, principalmente pelo fato de que a escolástica tinha como tarefa fundante harmonizar a relação entre a fé e a razão. Por outro lado se contrapõe à escola moderna, principalmente porque esta se aproxima da tendência humanista secular que priorizava o retorno às fontes clássicas do conhecimento greco-latino, de modo que "(...) a partir da tensão estabelecida pela disputa entre esses dois polos foi que se desenvolveu a experiência pedagógica da Companhia de Jesus” (ALVES, 2005, p. 42).

Para Saviani (2013b), o plano de estudos dos jesuítas o *Ratio Studiorum* apresentava-se de modo elitista e com um caráter universalista. Elitista porque acabou destinando-se aos filhos dos colonos excluindo-se assim os indígenas, as mulheres, os escravos, os pardos, os filhos ilegítimos e as crianças abandonadas do processo de formação escolar, esse fato inaugura oficialmente os espaços destinados à formação da elite brasileira. Universalista por se colocar como um plano que deveria ser adotado por todos os jesuítas no processo de educação independente do lugar onde os mesmos estivessem.

Na época absolutista, é justo dizer que a Igreja, por exemplo, é um “aparelho ideológico de Estado”. E por quê? Porque havia uma unidade indissolúvel entre Estado e Igreja: a igreja não se colocava como algo “privado” em face do Estado como entidade “pública”. A ideologia que ela veiculava (e não se deve esquecer que ela controlava todo o sistema escolar) não tinha nenhuma autonomia em relação ao Estado propriamente dito. O Estado impunha a sua ideologia de modo tão coercitivo como impunha a sua dominação em geral: quem discordava dessa ideologia cometia um crime contra o Estado (COUTINHO, 2011, p. 15).

Os séculos XV e XVI foram períodos de grandes mudanças na Europa, as viagens marítimas que proporcionaram as grandes descobertas possibilitaram aos europeus a revelação de outras culturas, outros povos. As transformações econômicas e

culturais juntamente com os questionamentos em relação à fé Católica, capitaneada por Martinho Lutero (1483-1546), conduziram a Igreja Católica Apostólica Romana por um caminho de reflexão em relação a sua respectiva, fé bem como seus hábitos devocionais, fatos que contribuíram acintosamente para uma considerável reorganização da administração da Igreja Católica, esses fenômenos podem "(...) ter concorrido muito mais poderosamente para uma verdadeira recriação conceptual e para uma fundamental transformação da face da Europa que conseqüentemente influenciaria na (re)formação das culturas recém 'descobertas' na América (MIRANDA, 2001, p. 93).

Além do embate das ideias no campo religioso, dava-se também o início do Humanismo, que desde o início do Renascimento representava as principais ideias desenvolvidas, retomadas dos clássicos gregos e romanos e que foram tão combatidas pela própria Igreja Católica durante a Idade Média. “Com efeito, a ascensão do Humanismo enquanto movimento literário e filosófico, viria anunciar que o Ocidente moderno seria um dos pilares da própria cultura europeia” (MIRANDA, 2001, p. 92).

É nesse embate filosófico que, valendo-se da comprovada experiência europeia com relação aos efeitos da educação musical, os jesuítas acharam por bem evangelizar índios através da música, feito que por algum tempo ficou a cargo da Igreja já que jesuítas eram os únicos que detinham conhecimento musical suficiente para ensinar de acordo com os valores europeus. Porém, o gosto musical europeu foi inevitavelmente sofrendo interferências em relação à música indígena e principalmente africana, o que obrigou de certa forma a criação de núcleos profanos, constituídos de escolas para aprender as artes da música e do canto.

Os jesuítas implantaram um sistema educacional que atendia, de modo direto ou indireto, tanto aos filhos dos colonos quanto aos índios e negros. Lembramos que índios e negros já tinham imensa bagagem musical. No caso dos índios, “(...) prezavam a música a ponto de respeitarem a vida de prisioneiros que se revelassem músicos ou cantores. Suas tendências eram, portanto, congenitamente musicais”, como lembra Borges (1998, p. 11). Os negros, não diferentes dos índios no tocante aos conhecimentos musicais, trouxeram consigo os elementos culturais de sua terra e, de maneira especial, a música.

Deste modo, a Educação Musical no Brasil surge num ambiente totalmente enviesado, atravessado por interesses ideológicos de modo que colonos pobres, índios e negros tem sua cultura, sua identidade histórica agredida pelo poder absolutista da Igreja daquele novo Estado que surgia. A missão dos jesuítas tinha um cunho

eminentemente religioso e na visão da Igreja Católica, a música seria a mais importante ferramenta para a evangelização destes povos. A catequização dos nativos no Brasil requereu dos Jesuítas uma abordagem distinta em relação ao trabalho já desenvolvido nos colégios europeus, onde obviamente era atendida somente a elite daquela sociedade, pois aqui sua clientela passaria ser os “selvagens”, termo utilizado e baseado no pensamento em voga naquele período em relação às terras “descobertas”.

Segundo Loureiro (2003), a música como bem sucedido instrumento utilizado pelos jesuítas no processo de escolarização da juventude europeia, com vistas à formação do bom cristão passa também a ser utilizada aqui no Brasil com dois objetivos, o primeiro almejava a implementação da colônia portuguesa, e como segundo objetivo fazer destas terras uma extensão do Estado Católico Romano. Na ação jesuítica, deve-se considerar, ainda, uma ordem de inspiração militar¹ e a imposição da cultura lusitana, que desconsiderava a cultura e os valores locais, substituindo-os pelos da pátria portuguesa afirma Fonterrada (2008, p. 208).

A atuação dos Jesuítas no campo do ensino da música no Brasil colônia, revela o caráter viril, de determinação e de inspiração militar, positivista voltado para o trabalho e obediência incondicional aos superiores. Fonterrada (2008, p. 209) observa que os exercícios espirituais elaborados por Inácio de Loyola, como um conjunto de regras, apresentava a propensão de alcançar todas as esferas da atividade humana: “(...) regras para desenvolver a imaginação, inclusive regras para sentir adequadamente... É o controle absoluto do pensamento humano”.

Aprendia-se pela prática exaustiva, mediante exercícios que evoluíam do simples para o complexo, o que permitia que o domínio de determinada disciplina ou atividade fosse, aos poucos, se instaurando. Foi dentro desses princípios racionais e metodológicos que, provavelmente, se instalou, no Brasil, a primeira proposta pedagógica em educação musical, em que os curumins das missões católicas eram treinados e aprendiam música e autos europeus (FONTEERRADA, 2008, p. 209).

Como se vê, a educação jesuítica valia-se de diferentes formas, estendendo-se da vida religiosa para a educacional, política e econômica, onde Igreja e Estado são a mesma coisa. Índios, negros, mestiços e colonos pobres eram submetidos às mesmas práticas pedagógicas, aprendia-se do simples para o complexo, baseado num ensino

¹ A ordem de inspiração militar deve-se creditar à figura do fundador da Companhia de Jesus Inácio de Loyola que viveu no século XVI.

tradicional, os exercícios eram feitos de forma exaustiva e por repetidas vezes, até que os objetivos fossem alcançados. Acerca do caráter destrutivo da ação dos Jesuítas sobre a cultura dos nativos Loureiro (2003, p. 44) analisa o posicionamento da congregação.

Para os Jesuítas, as manifestações artísticas dos silvícolas nada mais eram que rituais de magia. Assustados com o seu caráter pagão os inicianos desenvolveram um intenso trabalho visando sua eliminação. Com o cantochão e os autos, pequenas peças teatrais de teor religioso – que os índios encenavam cantando, dançando e acompanhando com instrumentos musicais, os jesuítas conseguiram destruir a música espontânea e natural dos nativos, fazendo com que esse perdesse gradativamente, suas características.

Os jesuítas obtiveram êxito tanto na evangelização maciça dos índios como também no controle da fé e da moral dos habitantes da nova terra, na educação dos filhos dos colonos, na formação de novos sacerdotes e da elite intelectual brasileira, afirma Aquino (2007). O êxito em nossa opinião se deu principalmente através dos recursos utilizados pelos jesuítas, dentre eles poderíamos destacar a música, linguagem universal que em virtude da forte ligação dos indígenas com essa manifestação artística viabilizou aos padres uma possibilidade de aproximação mais efetiva. "Os índios eram 'músicos natos' que, em harmonia com a natureza, cantavam e dançavam em louvor aos seus deuses, durante a caça e a pesca, em comemoração a nascimento, casamento, morte, ou festejando vitórias alcançadas" (LOUREIRO, 2003, p. 43).

Sobre o termo "músicos natos" utilizado por Loureiro (2003) para identificar como os jesuítas viam o conhecimento musical dos indígenas, como natural/genético, é preciso problematizá-lo. Consideramos que a facilidade e a difusão do fazer musical por todos os membros das várias tribos indígenas, se dava (se dá) pela forma como as diferentes culturas indígenas produziam, ensinavam e disseminavam sua música. Em boa parte dos ritos realizados pelas tribos indígenas, tinham a música como um dos elementos fundantes, portanto um elemento que culturalmente se desenvolvia no dia a dia dos indígenas.

Diante de um quadro de exploração e usurpação da identidade coletiva e individual² daqueles que aqui viviam não poderíamos ter outro desfecho diferente deste,

² Devemos lembrar que a exploração e usurpação da identidade coletiva e individual dos indígenas não se deu apenas no campo da cultura ou da religião, ela foi extremamente violenta, sob todos os aspectos. Estima-se que a população indígena nos idos dos anos de 1500 se aproximava dos 2,5 milhões de autóctones, bem distante dos 350.000 autóctones aproximadamente dos dias atuais. Cf. RIBEIRO, Darcy. Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. Vozes, 1982.

o êxito educacional obtido pelos jesuítas, que se estendeu por quase dois séculos e que conforme Coutinho (2011, p. 19), "(...) se deu pela ausência de uma sociedade civil, a ausência de intelectuais autônomos e comprometidos com a fundação de uma sociedade justa, também corroboraram para a efetivação deste fenômeno".

Não poderíamos de fato, pensar numa sociedade civil organizada e autônoma, à época, ao menos não nos padrões ocidental e em termos dominantes estabelecidos pelos dogmas da Igreja Católica, isso representou para os colonizadores um caminho livre no que diz respeito ao campo das ideias, da ideologia. A velha dominação que outrora dominou a Europa ao enfrentar as revoluções democrático-burguesas norteadas pelo liberalismo entra em derrocada. Desta forma o aparelho ideológico do Estado, a Igreja, ao invés de utilizar à força para perpetuar seus ideais, passa obrigatoriamente a ter que utilizar um outro discurso para combater as diferentes ideologias e visão de mundo que aceleradamente iam surgindo.

1.2 Educação musical no Brasil na transição da colônia para o Império

É importante que compreendamos como se deu a transição do Brasil Colônia para a Primeira República passando pelo Brasil Império, para que entendamos como a educação musical profundamente marcada pela religiosidade em suas origens vai se constituindo como parte da educação escolar no Brasil. A evolução econômica e social da colônia fez com que interesses opostos se alinhassem, afirma Prado Júnior (1972, p. 39): "(...) de um lado os dos brasileiros, especialmente dos proprietários rurais, a aristocracia fundiária nacional, que mais diretamente sofria o ônus da opressão colonial".

É importante salientar que os interesses aqui expostos por Prado Júnior são os interesses de brasileiros abastados. "Se examinarmos o Brasil da época colonial, uma sociedade pré-capitalista (ainda que articulada com o capitalismo através do mercado mundial) veremos facilmente a completa inexistência de uma sociedade civil", anuncia Coutinho (2011, p. 19). Segundo Prado Júnior (1972, p. 39) em oposição aos interesses dos brasileiros pertencentes à aristocracia fundiária apresenta-se "(...) os da metrópole, e a eles ligados, os interesses dos mercadores portugueses, a burguesia comercial".

De acordo com Saviani (2013a) dois vultuosos personagens tomaram a dianteira no campo intelectual brasileiro, ambos jesuítas, Gregório de Mattos (1623-1696) e Antônio Vieira (1608-1697). Salientamos que os poucos intelectuais que

havia à época estavam diretamente ligados à administração colonial ou à igreja, conforme Coutinho (2011). Nesse caso, os dois intelectuais representavam a igreja, Gregório de Matos considerado à época um intelectual “tradicional”, buscava defender a permanência da colônia no “antigo estado”, enquanto Antônio Vieira reconhecido por Saviani (2013a) como um intelectual “orgânico”, defendia os interesses econômicos do Império Português, sobretudo a modernização e expansão do comércio.

Mesmo estando em lados opostos no que diz respeito à modernização da colônia, Gregório de Mattos e Antônio Viera³ defendiam do mesmo modo os interesses dos jesuítas diante das novas determinações que iam surgindo no velho mundo, principalmente no que diz respeito às questões que envolviam o poder laico, que aos poucos tendia a dominar o aparato do Estado português. Vilela (1997, p. 121) *apud* Saviani (2013a, p. 67), nos ajuda a compreender o pensamento desses dois importantes intelectuais da época, ao descrever o pensamento de Antônio Vieira:

Esse pregador tinha princípios, em nome dos quais denunciava os males da escravidão (...) Mas, por outro lado, esse pregador de princípios (...) também estava enredado, naquela sociedade colonial em que vivia, numa trama de interesses conflitantes. O seu próprio destino estava ligado, por laços fortes ao de um grupo religioso: A Companhia de Jesus, sustentáculo de sua vida e de sua ação, que era possuidora de escravos.

Como dissemos anteriormente, para manter os colégios jesuítas era necessário manter bens materiais, logo os jesuítas adquiriram a compreensão de que somente obter vantagens e propriedade a partir de doações e isenções não se constituiria como fator suficiente para o crescimento e a estabilidade desejada. Logo na administração desses bens, “(...) os religiosos portavam-se de forma semelhante aos agentes econômicos leigos”, onde demonstravam conhecimento e entendimento do jogo capitalista em ascensão, como afirma Saviani (2013a, p. 68).

No que diz respeito à concorrência entre os jesuítas e os comerciantes leigos, esta se dava de forma dispare, sobretudo pelo fato dos Jesuítas usufruírem das benesses reais como a isenção de impostos, além de contarem com as frequentes doações e da mão de obra gratuita dos indígenas. Esses fatos concorreram para que o conflito entre os colonos, governo português e jesuítas se acentuassem de forma que a acusação de

³ Gregório de Mattos e Antônio Viera se aproximavam no sentido de que ambos faziam oposição ao estado laico ao mesmo tempo em que divergiam no tocante a “modernização” da colônia sobretudo as questões que envolviam a expansão do comércio.

concorrência desleal feita por parte dos empreendedores seculares e de igual modo a lesividade aos interesses da Coroa, iam tomando proporções em que se tornaram insustentáveis a relação entre os jesuítas, os colonos e o governo.

“A relativa simplicidade da estrutura social brasileira no primeiro século e meio do descobrimento se complica na segunda metade do século XVII, com o aumento da riqueza e desenvolvimento econômico do país, pela intromissão de novas formas econômicas e sociais” (PRADO JÚNIOR, 1972, p.36). Segundo Saviani (2013a) as acusações se tornaram mais incisivas a partir da nomeação de Francisco Xavier de Mendonça e Melo para governar as capitanias do norte à época representados pelos estados do Grão-Pará e Maranhão, salientamos que esta nomeação estrategicamente fora feita pelo seu irmão, Sebastião José de Carvalho e Melo que tempos depois se tornaria o algoz dos jesuítas no Brasil sob o nome de Marquês de Pombal.

A instituição de governos leigos para substituir o controle dos jesuítas conjuntamente com a instituição do Tratado de Madri que instituiu a divisão das colônias da América entre Portugal e Espanha fez com que os jesuítas se indispussem de vez com as duas Coroas.

Não obstante todas as denúncias, os jesuítas obstinavam-se em suas práticas e ousadamente se recusavam a cumprir as bulas e ordens papais, assim como as determinações reais, o que conduziu a um conflito insolúvel com a Coroa portuguesa que culminou na expulsão decretada em 1759 (SAVIANI, 2013a, p. 75).

Como vemos, as contradições que cercavam a vida política à época foram determinantes para a mudança no pensamento no que diz respeito à educação. A sociedade aos poucos transformava-se, modernizando-se, as concepções ideológicas modificavam-se paulatinamente conforme as condições sociais, aqui nos aproximamos de Marx e Engels (1971, p. 27) .

O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, político e intelectual em geral. (...) A um certo nível de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não passa de expressão jurídica, com as relações de propriedades dentro das quais se tinham movido até então. De formas de desenvolvimento das forças produtivas que eram, essas relações transformam-se em entraves dessas mesmas formas produtivas. Surge, então, uma época de revolução social. Com a mudança da base econômica, toda a enorme superestrutura é mais ou menos rapidamente destruída.

A expulsão dos jesuítas no ano de 1759 conjuntamente com o fechamento dos colégios fundados por estes revelaria uma nova fase da educação brasileira, agora sob o comando Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, responsável direto pela expulsão dos jesuítas sob o discurso de que os métodos utilizados eram nocivos, improdutivos no que diz respeito à efetividade do aprendizado.

Saviani (2013a) relembra que duras críticas haviam sido feitas sobre o estudo das letras humanas. O Marquês de Pombal dizia que estas se encontravam em situações de profunda lástima, sobretudo porque ao fim dos nove ou mais anos de estudo não era possível falar ou escrever sob as regras das línguas latinas e gregas com a mesma presteza e facilidade que as demais nações europeias que à época já haviam abolido o pernicioso método dos jesuítas.

Sebastião José de Carvalho e Melo não foi unanimidade entre os seus contemporâneos antes de assumir o poder em Portugal. “O testamento político de D. Luís da Cunha, um dos diplomatas e pensadores políticos mais eminentes de Portugal no século XVIII, recomendava Pombal por seu temperamento paciente e especulativo” (MAXWELL, 1996, p. 1). Muito embora outros o criticassem duramente por sua personalidade, como Sir Benjamin Keene, diplomata inglês, que segundo Maxwell (1996), afirmara ser o marquês "uma cabeça de Coimbra, teimoso e obtuso".

O Marquês de Pombal viria a ser personagem política protagonista no século XVIII, num período de crescente contradição entre o pensamento religioso e o pensamento moderno. Racionalista, leitor e seguidor de Descartes, Newton e Locke, o marquês deu início, segundo Maxwell (1996, p. 10) “(...) a uma ruptura audaciosa com a tradição de autoridade, seja bíblica, seja aristotélica, enfatizando os méritos do raciocínio, da experiência e da utilidade”. De acordo com Saviani (2013a), graças ao marquês, ideias de caráter iluminista aos poucos penetravam os meandros políticos de Portugal e reverberavam no Brasil.

Quando retorna para Portugal, após o período em que estivera na Inglaterra, Marquês de Pombal é enviado para a corte da Áustria, espaço em que teve contato com a imperatriz Maria Teresa. Como representante do despotismo esclarecido, Maria Teresa, empreendeu profundas reformas na educação baseada nas ideias iluministas em voga no período. Conforme Saviani (2013a) este ocorrido, submetia a educação ao Estado retirando-a da tutela da Igreja.

A partir das experiências vividas por Marquês de Pombal na Inglaterra e na Áustria, e convencido de que os planos Ingleses punham em constantes ameaças a soberania de Portugal; começa a articular politicamente algum cargo de destaque que lhe proporcionasse meios para que ele pudesse colocar em prática seus planos, baseados em novos modelos econômicos e políticos.

Após a morte de Dom João V ocorrida em 31 de Julho de 1750 e com a ascensão ao trono de Dom José I, aclamado rei em 7 de setembro de 1750, o traçado de Sebastião José de Carvalho e Melo começaria a aclarar. Carvalho e Melo, o venturo Marquês de Pombal inicia sua participação no governo de Dom José I ao integrar o gabinete como ministro responsável pela Secretaria do Exterior e da Guerra. “Pouco a pouco, foi ganhando proeminência no governo, legislando, inclusive, nos âmbitos de competência de outros ministros” diz Saviani (2013a, p. 80).

O Marquês de Pombal tinha como grande objetivo modernizar economicamente o Império Português bem como promover o desenvolvimento cultural, e para isso estava determinado em utilizar-se da educação para alcançar seus objetivos. O norte para a nova pedagogia proposta objetivava inserir Portugal no caminho do Século das Luzes, como ficou conhecido o século XVIII, para tanto seria necessário aliar o pensamento pedagógico ao desenvolvimento da sociedade burguesa orientada no modo de produção capitalista.

As reformas engendradas previam para a Metrópole só a título de ilustração, 440 aulas de ler, escrever e contar, 205 aulas de latim, 31 aulas de grego, 39 aulas de retórica e 28 aulas de filosofia racional e moral lembra Saviani (2013a). Segundo Saviani (2013a) no Brasil o número de aulas correspondia, a 5,1% das aulas régias instituídas em Portugal.

No reino, seria instalada uma longínqua e ausente Diretoria de Estudos que, em rigor só começaria a operar após o afastamento de Pombal; na colônia imensa, uma congérie de aulas- régias superintendidas pelo Vice-Rei. Cada aula-régia constituía uma unidade de ensino, com professor único, instalada para determinada disciplina. Era autônoma e isolada, pois não se articulava com outras nem pertencia a qualquer ordenados e hierarquizados, nem a duração prefixada se condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria . O aluno se matriculava em tantas “aulas” quantas fossem as disciplinas que desejasse. Para agravar esse quadro os professores eram geralmente de baixo nível, porque improvisados e mal pagos, em contraste com o magistério dos jesuítas cujo preparo chegava ao requinte. Nomeados em regra por indicação ou sob concordância de bispos, (...) (PILETTI; PILETTI, 1987, p. 31)

Saber ler, escrever e contar consistem em “(...) artes muito nocivas para o pobre obrigado a ganhar o pão de cada dia mediante sua faina diária (...) cada hora que esses infelizes dedicam aos livros é outro tanto tempo perdido para a sociedade” (MANDEVILLE, 1982 *apud* SAVIANI, 2013a, p. 102). “Nenhum reino necessita de maior rigor na supressão total do ensino de ler e escrever do que o reino português (SANCHES, 1992, p. 112 *apud* SAVIANI, 2013, p. 102).

Certamente tal pensamento influenciou enormemente a educação brasileira do período histórico aqui analisado, as reformas pombalinas não foram realizadas para atender às necessidades educativas do povo, mas sim das elites. Posto isso, nos afastamos de toda visão simplista e talvez ufanista em relação ao ensino de música no Brasil nos primeiros três séculos de sua história. Sabemos que de fato o ensino de música quando ocorria, acontecia dentro dos colégios fundados pelos jesuítas pois este era o espaço que se tinha para o ensino formal.

No que tange às questões pedagógicas, o ensino de música baseava-se na formação de um repertório simplista de caráter religioso, que objetivava a transmissão de valores e comportamentos. Mesmo com a reforma pombalina, o ensino de música continua com forte conotação religiosa e muito ligado à tradição europeia, fato que também marcou toda a produção musical no período colonial, sobretudo porque mesmo sabendo que a produção musical tenha o valor artístico tido como uma incógnita, pois pouco restou daquele período no que diz respeito aos registros, ainda é evidente a influência do canto gregoriano⁴, presente não só nas canções indígenas e dos negros e sobretudo nas dos portugueses e espanhóis como afirma Loureiro (2003).

Apesar da “saída de cena” dos jesuítas, os valores educacionais destes continuam impregnados na escola leiga, que, apesar de incorporar outras disciplinas, compatíveis com o momento histórico, continua incluindo a música com forte conotação religiosa, muito ligada às características e formas europeias, conotação que está presente em toda a produção musical do período colonial (p. 45).

O ensino de música no Brasil continuava portanto sob a influência religiosa. Loureiro (2003) chama de músico nato o padre José Maurício Nunes Garcia, filho de

⁴ Também chamado de cantochão é constituído pela música vocal monofônica e monódica (melodia sem acompanhamento de instrumentos musicais e composição que se utiliza de uma única melodia). Este gênero musical se constituiu em um importante elemento utilizado na liturgia da Igreja Católica Romana. Cf. GIGA, Idalete. O simbolismo no canto gregoriano. Universidade de Coimbra. FLUC – Faculdade de Letras. REVISTAS HVMANITAS, v. 50, p. 347-368, 1998.

escravos, exímio músico, tocava diversos instrumentos. Chegou a compor diversas músicas sacras e profanas, de cunho erudito, cujo estilo se assemelhava ao de autores europeus da primeira metade do século XVIII, compôs cerca de 400 obras, na maioria sacras, das quais restaram pouco mais de duzentas.

Observamos aqui que o canto gregoriano influenciou a música brasileira de tal forma, que à época, as obras do Padre José Maurício foram consideradas a primeira manifestação de caráter elevado da música brasileira. José Maurício Nunes Garcia é fruto de uma escola de música criada no século XVIII para os filhos dos escravos. José Maurício Nunes Garcia, nascido no Rio de Janeiro, em 1767 foi o primeiro músico brasileiro a ocupar espaço de destaque, seria a grande figura que no campo artístico preencheria o final do período colonial, notoriedade que se estenderia até o primeiro anos da independência do Brasil. Segundo Almeida (1958), Nunes Garcia personifica a influência dos jesuítas na Educação Musical brasileira, o que não poderia ser diferente.

Ainda criança Nunes Garcia foi predestinado à carreira religiosa e além de dedicar-se à vida religiosa, realizava estudos das letras e da filosofia. Suas primeiras lições de teoria musical foram dadas pelo mestre Salvador José, que chegou a fundar uma escola de música. Após ser nomeado para ocupar o cargo de mestre capela da Catedral do Rio de Janeiro no final do século XVIII, Nunes Garcia daria início à carreira artística.

Ficou sempre em obscuridade a maneira pela qual José Maurício estudou e fez sua cultura, conhecendo os grandes músicos europeus e organizando, no Rio de Janeiro de então, preciosa biblioteca de livros, partituras e tratados sobre música. A sua personalidade emerge, inexplicavelmente, de um acanhado meio colonial, não apenas para se afirmar senão para demonstrar a capacidade musical do brasileiro (ALMEIDA, 1958, p. 59).

No ano de 1772 surge o embrião do ensino público oficial no Brasil. A partir de então, a educação brasileira passa a ser laica e pública. E isso graças às reformas encabeçadas por Marquês de Pombal, que, por intermédio do Alvará de 28 de Junho de 1759, propôs a total destituição da organização dos jesuítas, tentando extinguir suas metodologias de ensino na colônia. Embora tenha havido intenção em modernizar o ensino na colônia, o que se percebeu foi a dispersão dos colégios e falta absoluta de uniformidade no ensino.

Com a vinda da família real para o Brasil em 1808, após a iminente ameaça do exército de Napoleão Bonaparte, imprimiram-se várias mudanças no cenário político, econômico, cultural e educacional no Brasil, especialmente na cidade do Rio de Janeiro, sede do governo, que precisou adaptar-se às novas demandas geradas pelo rei D. João VI e sua corte. Nesta cidade, foi criada a Imprensa Régia em 1808, a Biblioteca Nacional em 1810, o Real Teatro São João em 1813 e o Museu Real em 1818 (AQUINO, 2007, p.16).

A transferência da corte portuguesa para o Brasil em 1808, segundo Prado Junior (1972), representou em certa medida, nossa independência política. Porém é importante salientar que esta independência política em relação a metrópole, apresenta-se com características que se diferem e particularizam essa emancipação em relação às demais colônias americanas. Prado Júnior (1972, P. 42) assinala que os laços de dependência e exploração que prendiam as colônias localizadas nas américas se romperam “(...) mais ou menos pela mesma época”, e que isto se deu no campo de batalha, enquanto que

(...) no Brasil é o próprio governo metropolitano quem, premido pelas circunstâncias, embora ocasionais, que faziam da colônia a sede da monarquia, é o governo metropolitano quem paradoxalmente lança as bases da autonomia brasileira” afirma Prado Júnior (PRADO JÚNIOR, 1972, p. 42).

As circunstâncias que trouxeram a família real para o Brasil alterariam os planos traçados pelo Marquês de Pombal, que sonhava com a independência de Portugal em relação ao domínio econômico da Inglaterra por meio da exploração de suas colônias. Além do ambiente hostil por que atravessava a Europa, sobretudo pela constante ameaça do exército napoleônico, a vinda da família real se deu muito mais pela habilidade da diplomacia econômica britânica do que propriamente pela vontade de Dom João VI. A agitação na qual se encontrava a Europa ressaltava a força econômica e bélica da Inglaterra, que buscava, à força, a abertura de mercado das colônias portuguesas, especialmente a brasileira.

É verdade que desde o tratado de 1654 obtivera de Portugal o privilégio de mandar seus navios ao Brasil. Mas, era esta uma concessão parcial e muito limitada nas suas vantagens. Não só devia o comércio se fazer indiretamente por Portugal, tocando nos seus portos na ida e na volta, como ainda deviam os navios ir incorporados às frotas portuguesas e sujeitos por conseguinte aos ônus daí decorrentes. Também é certo que se fazia correntemente o trafico direto, e como

confessava o próprio cônsul inglês em Lisboa, chegou-se a publicamente anunciar em Londres a saída de navios para o Brasil. (PRADO JUNIOR, 1972, p. 42).

A vinda da corte para o Brasil aumentava ainda mais a dependência de Portugal em relação à Inglaterra, pois os ingleses tinham convicção de que se Portugal fosse entregue aos franceses, o estabelecimento de uma zona de comércio com o Brasil ficaria impossibilitado. O Primeiro ato ou o mais significativo de Dom João VI ao desembarcar no Brasil foi o de abrir os portos ao comércio das “nações amigas”, especialmente a Inglaterra.

A instalação da corte portuguesa no Brasil demanda uma nova função para a educação musical, passa a existir no Brasil uma necessidade de aumentar o número de músicos a fim de atender às demandas culturais da corte que aos poucos vão se tornando demandas da burguesia comercial brasileira nascente. Portanto, de ferramenta usada para a evangelização, a educação musical passa a se justificar pela necessidade do desenvolvimento artístico da Colônia.

Várias realizações foram implementadas pelo rei no campo musical, uma delas é a formação da Capela Real, cujo primeiro mestre de capela foi o Padre José Maurício. A instituição contava com duas orquestras principais, uma erudita com aproximadamente 150 músicos e outra que tocava e cantava músicas populares e era composta por negros. A ópera vem neste período ocupar lugar de destaque no dia a dia da sociedade carioca e aqueles que a frequentavam eram vistos como apreciadores de bom gosto, o que conferia certa elegância e considerável prestígio social (AQUINO, 2007, p. 17).

Em relação à educação musical desse período, Fonterrada (2008, p. 209-210) afirma: “(...) não há referências à maneira pela qual o ensino de música se dava, a não ser quanto ao repertório, predominantemente europeu. Pode se supor, portanto, que as regras de ensino de música não tivessem sofrido alterações significativas, permanecendo presas aos mesmos valores”. Com o retorno de D. João VI a Portugal no ano de 1821, num clima de tensões políticas e incertezas, as atividades culturais sofrem um abalo.

Sem sustentação através da figura do rei, a Capela Real perde sua força, momento em que bandas e orquestras surgem por toda parte e a música religiosa cede espaço para a música profana. A independência, em 1822, trouxe a necessidade de dar ao país uma urgente organização do ponto de vista jurídico, feito que foi realizado pelo

novo imperador D. Pedro I convocando uma Constituinte em 1823, na qual se definiram também os novos rumos da educação brasileira.

Os debates sobre a nova nação e o papel que a educação teria nesse processo de modernização geraram um sistema de educação aliado a uma rede de escolas de formação de professores. Em 1835, é criada em Niterói a primeira Escola Normal Fundida ao Liceu Provincial no ano de 1847, esta Escola Normal começa a fornecer uma formação diversificada com o intuito de formar professores para o ensino preliminar e médio, e é nesta perspectiva que o ensino da música aparece, com vistas a enriquecer o currículo (LOUREIRO, 2003, p. 49).

Ainda segundo a autora, sobre a função da música no processo de formação de professores neste período, destaca-se um caráter eminentemente disciplinar, uma vez que as canções apontavam modelos a serem imitados e preservados, objetivando, fundamentalmente, a integração dos jovens à sociedade, a instrução cultural.

Nesse período, a música faz parte também dos educandários masculinos e femininos, onde exerce papel importante na aquisição de hábitos sociais e no preparo para a participação de cultos religiosos. Nos educandários femininos, o ensino da música incluía, além do canto, o domínio de algum instrumento musical, visto como indispensável às moças das classes dominantes. E foi a partir desta importância dada à música na educação das classes dominantes, que, no ano de 1841, se criou o Conservatório Musical do Rio de Janeiro, que é hoje a Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Oficialmente a música estaria inserida no contexto da escola secundária e primária do Império, a partir do decreto nº1. 331 de 1854, conforme Queiroz (2012).

(...) tem sua institucionalização estabelecida somente a partir do século XIX, tendo com um de seus marcos o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que “aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte” – cidade do Rio de Janeiro (Brasil, 1854). O ensino de música é incluído nesse decreto como possível componente da “instrução publica secundaria” do “Município da Côrte” (Brasil, 1854, p. 61). Nesse sentido, o texto do documento faz referência específica a conteúdos de música no artigo 47, ao enfatizar que: “O ensino primário nas escolas publicas comprehende: [...] A instrução moral e religiosa, A leitura e escripta [...]. *Póde* compreender também: O desenvolvimento da arithmetica em suas applicações praticas [...]. A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, *noções de musica e exercícios de canto* [...]” (QUEIROZ, 2012, p. 25-26, grifos do autor).

Nota-se que a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte, atual Rio de Janeiro a princípio priorizava a instrução moral e religiosa e a leitura e escrita, ou seja, as questões escolares que imediatamente se aplicavam no cotidiano, eram priorizadas. Nota - se que aritmética estava condicionada a sua aplicabilidade no dia a dia, e junto com a geometria elementar, aritmética e as noções de música e exercícios de canto, também se encontravam num segundo plano dentro de uma escala de prioridades. Quer dizer, a música neste período, como em outros, é optativa.

O caráter optativo naquele momento não é um demérito para a música, conforme Queiroz (2012) a presença da música como disciplina complementar e optativa por si só já demonstra o reconhecimento de sua importância para a formação do indivíduo. Fato que concordamos, pois estamos falando dos primórdios da educação sistematizada no Brasil.

Ainda segundo o autor, dois aspectos merecem destaque naquele momento quando se trata da atividade musical, ela se organizaria a partir de dois aspectos, um elementar, com os rudimentos da música e outro mais específico e prático um mais geral, noções de música; e outro mais específico com a prática do canto. A prática do canto, revela o protagonismo, que se iniciou no período colonial com os jesuítas e se estendeu durante o Império.

1.3. Educação Musical na Primeira República, na Segunda República e no Estado Novo - a sistematização do ensino escolar

A instalação da república no Brasil ocorreu de cima para baixo, não diferente do início da colonização, portanto entendemos que a possibilidade de compreensão perpassa pelos estudos dos fenômenos artísticos e ideológicos relacionados dialeticamente com a totalidade social da qual são, simultaneamente, expressões e momentos constitutivos (COUTINHO, 2011, p. 19).

Na Primeira República houveram três correntes pedagógicas que nortearam a educação brasileira: a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Libertária, todas com representatividades visíveis nas classes dominantes da época. Estas três vertentes pedagógicas estiveram associadas a três vertentes e setores sociais, Pedagogia Tradicional ligada à Igreja Católica, pedagogia Nova ligada à burguesia e a Pedagogia Libertária ligada aos intelectuais.

Pode-se dizer, esquematicamente, que a Pedagogia Tradicional associava-se às aspirações dos intelectuais ligados às oligarquias dirigentes e à Igreja. A Pedagogia Nova emergiu no interior de movimentos da burguesia e das classes que buscavam a modernização do Estado e da sociedade no Brasil. A Pedagogia Libertária ao contrário das duas primeiras, não teve origem nas classes dominantes vinculou-se aos intelectuais ligados aos projetos dos movimentos sociais populares, principalmente aos desejos e transformação social contidos nas propostas do movimento operário de linha anarquista e anarcosindicalista (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000, p. 15).

Quanto à educação musical na Primeira República, outros conservatórios de música são criados e o Conservatório Musical do Rio de Janeiro é transformado em Instituto Nacional de Música, passando a oferecer ensino profissionalizante em música baseado no paradigma técnico-linear, cuja função era formar indivíduos eficientes para as funções postas pelo mercado do trabalho.

Com a instituição da república, o decreto 981. De 8 de novembro de 1890 aprovaria o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal, que viria a proporcionar uma formação mais específica em música. Este decreto em relação ao decreto anterior de nº 1.331, deu maior clareza quanto ao que se deveria ensinar em música na instrução primária e secundária.

Segundo Queiroz (2012, p. 27) o decreto mencionaria os seguintes conteúdos musicais: “(...) cânticos escolares aprendidos de outiva⁵, conhecimento e leitura das notas, conhecimento das notas, compassos, claves, primeiros exercícios de solfejo. exercícios de solfejo dictados”.

Numa breve análise dos conteúdos de música descritos, percebe-se que eles têm ampla conexão com as propostas de ensino vigentes nos conservatórios de música, aspectos que têm relação com o momento histórico em que tal documento foi concebido, considerando que nessa época o Conservatório Republicano de Música já era uma instituição de ensino estruturada e consolidada no país. Assim, os conteúdos dão ênfase a aspectos relacionados ao canto e a elementos “tradicionalmente” estabelecidos para o ensino musical no contexto da música erudita (leitura de notas, compasso, claves, solfejo, ditados, etc.) (p. 28).

Nesse sentido, o ensino da música a partir do enfoque técnico-linear torna essencial o talento, o dom e a vocação para a formação do artista. Tinha como objetivo também preparar o indivíduo para atuar em espaços não formais, já que a vida musical,

⁵ Método de ensino que utiliza-se da audição No senso comum, é utilizado o termo – “tocar de ouvido, aprender de ouvido”

com o advento da República, amplia-se e diversifica-se fazendo necessário aumentar o número de artistas para atender a demanda. “Um sopro novo chegara à década de 1920, com Mário de Andrade, que defendia, no bojo do movimento modernista, a função social da música e a importância e o valor folclórico da música popular” (FONTERRADA, 2008, p. 212).

A partir de então, a questão da identidade brasileira começa a ganhar espaço entre os educadores musicais. Na mesma época, surge a figura de Villa-Lobos, idealizador do Canto Orfeônico, que talvez possamos considerar como a "primeira disciplina" de educação musical levada a todos os estudantes das escolas públicas, em nível nacional.

O clima de nacionalismo dominante no país, a partir da Revolução de 30, fez com que o ensino da música, em virtude de seu potencial formador, dentro de um processo de controle e persuasão social, crescesse em importância nas escolas, passando a ser considerado um dos principais veículos de exaltação da nacionalidade, o que veio determinar sua difusão por todo o país (LOUREIRO, 2003, p. 55).

Neste caso iniciou-se a construção dos ideais nacionalistas por intermédio da literatura, na passagem do século XIX ao XX lembra Chernavsky (2009, p. 31), para quem “(...) intelectuais herdeiros das ideias românticas, como Sílvio Romero, Euclides da Cunha ou Graça Aranha começavam a preocupar-se com o problema da “brasilidade”.

Um dos principais problemas aos quais se enfrentavam estes primeiros “construtores” da nação brasileira era, justamente, o da falta de “unidade cultural” nacional. Para alcançar essa unidade, era necessário criar “laços comunitários imaginados” capazes de gerar sentimentos comuns em torno aos quais pudessem ser aglutinados os habitantes das regiões mais distantes do país. Além disso, a descentralização política cultivada durante os anos da República Velha, entre outras coisas sob o pretexto de impedir a ascensão de ditaduras regionais, favoreceu o sentimento de insegurança em relação à unidade nacional como um todo. Esta situação não será modificada até a ascensão do governo de Getúlio, que dispensará grandes esforços para criar a sensação de um todo nacional harmonioso e homogêneo (CHERNAVSKY, 2009, p. 31).

Julgamos necessário salientar que o projeto pedagógico musical de Villa-Lobos seria direta e indiretamente influenciado por quatro elementos importantes de nossa história; o nacionalismo, a semana de arte moderna, Manifesto dos Pioneiros da

Educação Nova representado principalmente pela figura de Anísio Teixeira (1932) e o governo Vargas.

O primeiro elemento, destacamos por entender necessário para a compreensão deste que como já assinalamos foi o nosso maior projeto de educação musical, diz respeito ao nacionalismo. “O sentir é tempo – não é espaço; a própria espacialidade só se faz sentir quando devidamente estimulada por agentes especiais que a fazem movimento”, afirmam Squeff e Wisnik (2014, p. 16). Quer dizer que o sentimento nacionalista é também processo, síntese das múltiplas determinações.

Desse modo as características que envolvem o nacionalismo são amplas e contraditórias à medida em que comporta a ambiguidade que vai da música de Wagner à guerra de Napoleão, do modernismo celebrado em 1922 à Vargas no Estado Novo. Ou seja Carlos Gomes se fez nacionalista como o maior compositor brasileiro de música italiana onde bravamente representou e inseriu o Brasil no cenário musical internacional. Squeff e Wisnik (2014, p. 16) apontam Carlos Gomes, Nepomuceno e Villa-Lobos como “(...) referências da problemática nacionalista” e dizem que o fazem não por levar em conta apenas a questão da musicalidade “(...) e sim enquanto musicalidade que transmite um *ethos* específico por estar no tempo e no espaço de um país” (grifos dos autores).

Squeff e Wisnik (2014) mencionam os três compositores e grifam a questão do *ethos* para lembrar que a questão do conjunto de hábitos e crenças que em cada tempo específico definiam a sociedade burguesa brasileira, que este fato direcionava as temáticas a serem sustentadas em cada tempo.

O problema é que o nacionalismo musical modernista toma a autenticidade dessas manifestações como base de sua representação *em detrimento das movimentações da vida popular urbana porque não pode suportar a incorporação desta última*, que desorganizaria a visão centralizada homogênea e paternalista da cultura nacional. O popular pode ser admitido na esfera da arte quando, olhado à distância pela lente da estetização, passa a caber dentro do estojo museológico das suítes nacionalistas, mas não quando, rebelde à classificação imediata pelo seu próprio movimento ascendente e pela sua vizinhança invasiva, ameaça entrar por todas as brechas da vida cultural, pondo em xeque a própria concepção de arte do intelectual erudito (SQUEFF e WISNIK, 2014, p.133, grifos dos autores).

Em outras palavras, o nacionalismo musical brasileiro ao mesmo tempo em que enfrentava o fato de ter que superar o passado, se via numa encruzilhada, e isso se dava

pelo fato de que ao serem obrigados a pensar no novo em relação ao passado, ele se esbarravam na essência do processo, pois a máxima era apoderar-se das manifestações folclóricas e populares como elementos constitutivos desta nova música. Ocorre que paralelamente à música erudita, “séria” isso já ocorria, principalmente no que diz respeito a música popular, fato que é descrito por Squeff e Wisnik (2014, p. 152) como “(...) interessante-instrutivo-dramático-patético como primeiro momento de confronto entre o intelectual letrado burguês e as culturas populares *no território urbano-industrial*” (grifos dos autores).

Na opinião de Squeff e Wisnik (2014) a relação entre o popular e o erudito no tocante à música brasileira se encontrava naquele momento bastante tensa, isso se dava pelo fato de que ao expandir-se, a música popular confrontava diretamente a música de concerto ao se organizar enquanto estética que abarcava o folclore e as manifestações musicais das massas, como por exemplo o samba de Donga e a música sertaneja de Catulo da Paixão.

Ou seja, estamos colocando que o nacionalismo brasileiro, assim como as propostas da Semana de Arte Moderna representaram de fato não um olhar para a arte feita pelas camadas menos favorecidas da sociedade brasileira no sentido de lhe dar espaço e possibilidades de manifestação, pelo contrário, apoiados em Squeff e Wisnik (2014), podemos afirmar que isso se deu muito mais sob uma tentativa de se adaptar às mudanças engendradas pela sociedade urbana burguesa.

Olhando no conjunto, o ciclo modernista do nacionalismo musical compreende assim um pedido estético-social: sintetizar e estabilizar uma expressão musical de base popular, como forma de conquistar uma linguagem que concilie o país na horizontalidade do território e na verticalidade das classes (levantando a cultura rústica ao âmbito universalizado da cultura burguesa e dando à produção musical, também burguesa, uma base social da qual ela está carente (SQUEFF e WISNIK, 2014, p. 148).

A contradição existente entre o nacionalismo brasileiro e os interesses das massas, pode ser percebida na análise que Squeff e Wisnik (2014, p. 137) fazem de Mario de Andrade, que ao seu tempo fora, como Villa-Lobos, grande entusiasta do nacionalismo brasileiro, embora a citação seja longa, achamos pertinente reproduzi-la na íntegra porque reforça o fato de que os interesses das massas são inconciliáveis com os interesses da burguesia.

Na última fase de sua vida, a tensão entre o lado doutrinário e o lado culto do nacionalismo mário-andradino se torna ainda mais complexa. Sustentáculo de um nacionalismo musical difusamente democrático ao longo de 20 e 30, Mário de Andrade entra na década de 40 sob um profundo dilaceramento, à medida que percebe as contradições e os impasses do seu projeto estético-ideológico, e o engaja na luta de classes. Nos seus escritos dessa época é extremamente agudo o drama do intelectual burguês que desejava uma arte (em especial uma música) que conciliasse positivamente a sociedade (na utopia e na festa) mas que marque ao mesmo tempo uma posição precisa na luta que a divide internamente. Como essa tarefa parece ser praticamente insustentável, Mário é que se divide: de um lado a negatividade crítica de *O Banquete* põe a nu os impasses da arte burguesa; pelo outro, em *Shostakovitch*, exprime uma positividade comunista, uma apologia da arte soviética como realização do ideal do artista útil às massas, e com aplausos para o papel vigilante do Estado estalinista (pai amigo e severo) quando este corrige os desvios do artista (SQUEFF e WISNIK, 2014, p. 137-138).

A contradição que Mário de Andrade se deparou, ao perceber que o movimento modernista não havia atingido um dos seus objetivos fundantes, ou seja, romper com o passado e incluir as demandas culturais do povo no circuito cultural da recém criada república e depois na nova república, talvez fosse também um sentimento de Villalobos com o seu projeto de educação musical para as massas.

A construção destas dicotomias entre o que pensava alguns intelectuais brasileiros se davam essencialmente a partir das múltiplas determinações sócias, e que são em sua essência contraditórias, conforme aponta o pensamento marxista. A proximidade entre os músicos brasileiros e o Estado é determinante para essa cooptação intelectual, conforme Coutinho (2011).

O isolamento que a realidade concreta impunham aos artistas brasileiros à época, diante dos problemas e demandas enfrentadas pelo povo e a estreita relação com o Estado, fazia com que os artistas evitassem por em discussão a relação de poder e classes sociais com as quais eles estavam direta ou indiretamente envolvidos.

Por outro lado, a contradição entre o popular e o erudito se acentua e mesmo pretendendo evitar a cultura musical do negro e da nova sociedade urbana proletária em desenvolvimento, a música popular cresce vertiginosamente e avança sobre a música erudita por meio dos meios de comunicação de massa, como os discos tocados pelos gramofones e os programas musicais das rádios da época. Compositores, músicos e entusiastas da música da elite intelectual e econômica passariam a sentir-se desprestigiados, “(...) reduzidos a uma condição francamente decorativa perante a

penetração crescente da “canção das ruas” com função lucrativa”, afirmam Squeff e Wisnik (2014, p. 152).

Diante desta situação de condição decorativa, o músico à época recorreria ao Estado. Com características paternalistas, o apoio do Estado seria condição para que esse músico erudito encontrasse novamente um refúgio que pudesse garantir sua condição de protagonista no cenário musical brasileiro. De alguma forma, Villa-Lobos coadunava com esse pensamento, não em sua essência, pois ele, digamos, não representava a elite do seletivo grupo de compositores eruditos, conforme condições que já descrevemos. Para os defensores da música erudita, era necessário que se encontrasse meios de desenvolver o gosto musical do povo brasileiro, o que poderia se dar por meio da educação escolar.

O Estado autoritário acaba por contribuir para que o músico erudito garantisse seu espaço diante dos avanços da nova economia política da cultura capitalista, que naquele momento se apropriava da música popular por meio da recém criada indústria fonográfica brasileira, lembram Squeff e Wisnik (2014). Desse modo, o projeto pedagógico musical de Villa-Lobos, ou seja, o canto orfeônico, respaldado pelo governo Vargas, "(...) representaria a contraofensiva, que buscava reconquistar ativamente para a 'grande Arte' o seu prestigioso papel de portadora do sentido da totalidade, perdido no vórtice galopante da crise 'moderna'", ainda conforme Squeff e Wisnik (2014, p. 152).

Deste modo, as ideias modernizantes dos idealizadores da Semana de Arte Moderna de 1922, foram extremamente importantes para a reflexão sobre a existência de temas nacionais para as artes, com Villa-Lobos com a sua música à frente daquele tempo e posteriormente com o seu projeto pedagógico, que foi, em nossa opinião, um movimento muito mais abrangente e revolucionário do que a própria Semana de 22, pelo fato de propor uma ação educativa que realmente alcançou a grande massa.

Politicamente, Villa-Lobos e Mário realizam, cada um a seu modo, tendendo para direita ou para a esquerda, ligando-se ao Estado-Novo ou antecipando Zdanov, o horizonte de destino do projeto nacionalista: pedagogia coral emanada do artista a serviço do Estado-Nação (não tem saída para uma possível autonomia das culturas do povo a partir de suas bases). A viabilização política encontrada por cada um deve ser lida em confronto dialético com o conjunto de suas obras, das quais não esgota nem de longe o sentido, embora indicando-lhes refrações decisivas (SQUEFF e WISNIK, 2014, p. 138).

Esse esforço pela busca da brasilidade que culminaria na Semana de Arte Moderna realizada em 1922 no Teatro Municipal de São Paulo, representa o segundo elemento que estamos a destacar. Para Villa-Lobos, contudo, a modernidade já havia iniciado, "(...) no campo da música brasileira, fora Villa-Lobos quem instaura o Modernismo", afirma Kiefer (1986, p. 11).

Os laços tradicionais que ainda envolviam os modernistas sobre vários aspectos e entre estes destacamos dois que julgamos como o sendo os mais sugestivos, que de certa forma, nos propõem uma reflexão sobre o caráter modernizante da Semana de 1922. No primeiro, destacamos as pessoas que organizaram o evento, no segundo a produção artística organizada para apresentação durante a semana.

Gonçalves (2012) lembra que em São Paulo, à época, os grandes espetáculos e exposições eram patrocinados pela elite e que esta, além de dar condições financeiras para a realização dos eventos, também garantia quórum. O grande problema estava no fato de que os gostos artísticos que predominavam entre a burguesia paulista, de fato, não coincidiam com as propostas modernistas. Ou seja, "(...) o grupo responsável pela organização da Semana de Arte Moderna, eram nomes de afamados e ligados à famílias endinheiradas", lembra Gonçalves (2012, p. 29).

Ainda segundo Gonçalves (2012), os organizadores estavam alheios ao movimento modernista. Portanto, o discurso de ruptura dos modernistas em relação ao passado, se resumia à forma, pois a essência ainda permanecia ligada à burguesia. Essa contradição foi registrada à época pela crítica. Um jornalista que se opunha aos artigos assinados por Mário de Andrade na *Gazeta*⁷, sob o codinome de Cândido⁸, fez duras críticas na época.

Se os rapazes modernistas aceitavam dividir o palco com a pianista Guiomar Novaes, o quadro nos bastidores pareceria igualmente dúbio – pois quem bancava o show era a fina flor da oligarquia cafeeira. Para Cândido não precisava de mais nada. Estava exposto o caráter farsesco da pretensa vanguarda e do espetáculo que se prometia apresentar no Municipal: “E depois venham dizer que o futurismo é coisa séria, coisa, aliás, que nem seus próprios apologistas acreditam”. (GONÇALVES, 2012, p. 30).

É preciso esclarecer porque a contraditória relação entre os modernistas e os organizadores/financiadores da semana produzia tanta inquietude entre a crítica. Por

⁷ Jornal diário vespertino fundado em São Paulo em 1906 por Adolfo Araújo.

⁸ Salisbury Galeão Coutinho, jornalista, era um grande crítico dos movimentos modernista e futurista, conforme Gonçalves (2012).

exemplo, tomemos a referência à pianista Guiomar Novaes feita por "Cândido" na Gazeta. Segundo Gonçalves (2012), havia uma imensa contradição entre a musicista e o movimento modernista, pois à época Guiomar Novaes era a mais respeitada instrumentista brasileira no cenário internacional e reconhecida intérprete de Chopin (1810-1849) e Schumann (1810 - 1856), ambos do período romântico, ou seja, um estilo tradicional criticado pelos modernistas. Por mais que os modernistas se indisputassem com o passado, sua vinculação a ele era inevitável e aparentemente intransponível.

O outro ponto que destacamos, sobre o caráter modernizante da Semana de 1922, diz respeito às obras de arte preparadas para exibição, pois "(...) boa parte delas se subordinava a preceitos mais ou menos convencionais (...) se havia negação na atitude polêmica e agressiva do grupo, a estética prendia-se ainda ao passado" (GONÇALVES, 2012, p. 32).

Embora Kiefer (1986) aponte para o fato de que Villa-Lobos tenha inaugurado o modernismo no Brasil, "(...) o autor de Uirapuru não compôs nenhuma música especificamente para a Semana de 22". Segundo o autor, o que Villa-Lobos apresentou para o público paulista já havia sido estreado no Rio de Janeiro.

Parece-me que a tentativa de renovação das técnicas artísticas a partir da importação do vanguardismo europeu pode ser interpretada como a expressão do necessário esforço de adequação das "forças produtivas" da arte ao novo universo cotidiano que o capitalismo, em sua forma moderno-industrial, ia introduzindo na vida brasileira, sobretudo em São Paulo (COUTINHO, 2011, p. 44).

A elite paulista se aliava aos modernistas na Semana de 22 para que fosse quebrada a hegemonia cultural da capital, a cidade do Rio de Janeiro na época. O discurso de "Cândido", ferrenho crítico do vanguardismo da Semana de Arte Moderna, ao mesmo tempo reconhecia e exaltava o papel da cidade de São Paulo em relação à manifestação modernista.

A única ressalva que se fazia ao Rio de Janeiro dizia respeito à música de Villa-Lobos. O reconhecimento por parte de Oswald de Andrade e Mário de Andrade fizera com que o maestro tivesse espaço destacado na semana, sendo o único compositor convidado a participar do evento. Segundo Gonçalves (2012, p. 314), "Villa-Lobos foi o artista que mereceu mais destaque na Semana de Arte Moderna. O compositor carioca esteve presente nos dois primeiros festivais e ganhou um espetáculo – o terceiro – inteiramente dedicado à sua música". Lembremos do vanguardismo

demonstrado por Villa-Lobos desde o início de sua carreira, ao manifestar por exemplo, conforme já citamos anteriormente, certo desdenho aos compositores clássicos e românticos, o que contribuiu para que tivesse sido convidado para a Semana de Arte Moderna.

Cabe fazer uma ressalva e ressaltar uma certa contradição entre o canto orfeônico idealizado por Villa-Lobos e a proposta escolanovista de Anísio Teixeira, grande defensor da educação musical escolar e responsável pela indicação de Villa-Lobos para a Semana de 22. Em nosso entendimento existe certa incompatibilidade entre as experiências do canto orfeônico desenvolvidas no Brasil e o pensamento de Anísio Teixeira sobre as questões que envolviam o nacionalismo e a educação.

Sobre a uniformidade pretendida pelas atividades cívicas promovidas pelo governo Vargas e chancelada com as apresentações dos orfeões regidas pelo maestro, Anísio Teixeira (1952) argumentava que toda a unidade por demais exagerada, se apresentava como condição que conduziria ao elementarismo, fato que segundo o próprio Anísio, só seria suportável em condições e ou situações de crise ou guerra. Anísio Teixeira acreditava que o desenvolvimento cultural da humanidade se deu exatamente porque saímos de uma condição de unitariedade para a diversidade.

Anísio Teixeira se mostrava adepto da diversidade cultural e para ele a uniformidade levava a diversidade à extinção. Os problemas que decorriam da diversidade e que levava à uma busca política pela unidade nacional no Brasil, para o educador, não eram realmente problemas, pois no seu entendimento a diversidade cultural representava potencial riqueza para a educação.

Conforme Viana Filho (1990), convencido de que o Brasil, recém iniciado nos caminhos da democracia por meio da república, se tornaria um campo fértil para o desenvolvimento de um ideário educacional progressista, Anísio Teixeira se apropria e passa a divulgar o pensamento de John Dewey. Ao lado de Fernando Azevedo e Lourenço Filho, imaginava “mudar o mundo pela educação”, plano que os três educadores estavam colocando em prática em seus estados: Teixeira na Bahia, Azevedo no Rio de Janeiro e Lourenço Filho no Ceará.

Os ventos da nova educação varriam o país, e vários educadores começaram a aparecer. Delgado de Carvalho, Mário Casassanta, Afrânio Peixoto, Almeida Júnior e Venâncio Filho, eram notórios. No fundo, uma confraria, e dela Anísio seria um dos seus líderes. Era a nata dos educadores brasileiros, todos empenhados em tomar novos caminhos. Alguns, aliás, pareciam frustrados por não haver a recente

Revolução realizado o que se pronunciava nos trabalhos de Lourenço Filho e Fernando Azevedo (VIANA FILHO, 1990, p. 55).

Grande parte do entusiasmo com a nova educação se justificava pelas ideias emanadas nas “revoluções” de 1922, 1924 e 1930, sendo que esta última daria início à Era Vargas, pondo fim à República Velha. “Fruto de ideias amadurecidas longamente, era de algum modo a estratificação do pensamento que inspirava as revoluções iniciadas em 1922, 1924 e continuadas em 1930”, afirma Viana Filho (1990, p. 58).

Ocorre que as três revoluções iniciadas na década de 1920 que culminaram com o golpe de 1930 foram encampadas pela burguesia que pretendia por fim aos poderes reivindicados pelas oligarquias da política do café-com-leite, ou seja, a crescente burguesia urbana reivindicava espaços no âmbito da política e por hora faziam algumas concessões e acordos até a tomada de poder.

Segundo Viana Filho (1990) foi um momento de grande impulso científico e cultural. “Em verdade um novo mundo emergia após a famosa Semana de Arte Moderna e nele Anísio se inspirou com paixão” (p. 56). Essa mesma paixão e entusiasmo pelo desenvolvimento de uma educação pública, laica e de qualidade faria com que Teixeira, mais tarde, se tornasse inimigo e alvo da Igreja Católica e da burguesia conservadora, que achavam as ideias do educador por demais progressistas.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova se transformaria em divisor de águas entre os educadores progressistas e conservadores. A guerra que se travaria ao longo dos cinco anos em que Teixeira permaneceu na Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal não viria a interferir no trabalho desempenhado por Villa-Lobos à frente da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA). Pode-se inferir que o trabalho desenvolvido por Villa-Lobos agradava ao governo Vargas muito mais do que os esforços de Anísio Teixeira à frente da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal.

Obviamente o trabalho desenvolvido por Villa-Lobos com o canto orfeônico, com seu viés tradicionalista que priorizava a disciplina e o nacionalismo, era muito mais afinado com o governo Vargas do que o pensamento progressista de Teixeira, o que faria com que Villa-Lobos permanecesse à frente da SEMA mesmo após o pedido de demissão feito por Teixeira em 1935.

Ele que jamais fora marxista. Ele que americanizava o pensamento brasileiro em matéria de educação, principalmente difundindo as

ideias de John Dewey, violentamente combatido pelos educadores soviéticos. Lembrada pelo próprio Anísio, é esta afirmação de N. K. Goncharov, educador marxista: “Os educadores reacionários esforçam-se nos Estados Unidos por demonstrar lealdade aos donos de Wall Street, formulando os fundamentos teóricos do sistema norte-americano de educação. Solto no palco está o bisão endurecido John Dewey, com 90 anos de idade, ex catedrático da universidade de Columbia.” Devoto de Dewey, Anísio via-se contraditoriamente acusado de comunista, mácula da qual jamais se libertaria (VIANA FILHO, 1990, p. 74-75).

No entanto, conforme o próprio Teixeira (1961), a importância de Villa-Lobos para o trabalho junto às crianças do Rio de Janeiro teria a mesma importância se hipoteticamente Johann Sebastian Bach estivesse à seu tempo responsável pelo ensino de música nas escolas da Alemanha.

Heitor Villa-Lobos (1887-1959) nasceu no bairro de Laranjeiras no Rio de Janeiro, filho de Raul Villa-Lobos e Noêmia Umbelina Santos Monteiro. O pai de Villa-Lobos, descendente de espanhóis, teria chegado ao Rio de Janeiro graças a ajuda do político Silveira Martins, que era seu parente e o matriculou no Instituto de Meninos Desvalidos do Rio de Janeiro (PEPPERCORN, 2000).

Raul Villa-Lobos deu continuidade aos seus estudos no Colégio Alberto Brandão e desejava cursar medicina, mas acabou revelando-se exímio violoncelista. Foi funcionário público como auxiliar bibliotecário, atividade que permitiu-lhe conciliar diversas atividades artísticas como a música, o desenho e a literatura. “Frequentava a ópera, tocava música de câmara, era membro do Clube Sinfônico e, principalmente fazia música em casa. Seus interesses eram variados, incluindo também a música moderna” afirma Peppercorn (2000, p. 19).

Embora a vida da mãe de Heitor Villa-Lobos não tenha sido investigada como foi a de seu pai, é interessante citar que Noêmia era filha de Santos Monteiro, conhecido compositor de música popular, e talvez estejam aqui as primeiras influências da música popular brasileira sobre o trabalho de Villa-Lobos, o que mais tarde viria a ser seu grande diferencial em relação aos demais compositores da época.

A educação musical de Villa-Lobos durante sua infância foi realizada por seu pai, que o ensinou a tocar vários instrumentos, mas principalmente violoncelo. “Foi ele que apresentou Heitor não só a Puccini, mas também a outros compositores como Meyerbeer, Verdi, Leoncavallo e também Wagner”, afirma Peppercorn (2000, p. 20). Frequentada por muitos músicos amigos, a casa de Villa-Lobos constituía um ambiente promissor para a carreira musical do genial compositor”.

Desde a mais tenra idade iniciei a vida musical, pelas mãos de meu pai, tocando um pequeno violoncelo. Meu pai, além de ser homem de aprimorada cultura geral e excepcionalmente inteligente, era um músico prático, técnico e perfeito. Com ele assistia sempre a ensaios, concertos e operas, a fim de habituar-me ao gênero de conjunto musical. Aprendi também a tocar clarinete e era obrigado a discernir o gênero, estilo, caráter e origem das obras, como a declarar com presteza o nome da nota, dos sons ou ruídos que surgiam incidentalmente no momento (VILLA-LOBOS, 1969, p. 98).

No Rio de Janeiro, estudou no Instituto Nacional de Música (hoje Escola de Música da UFRJ) e nesse instituto Villa-Lobos teve a oportunidade de desenvolver o caráter formal de sua música, iniciada com o seu pai e interrompida após a sua morte. Porém, a experiência no instituto não durou muito tempo, “(...) rebelde e indisciplinado, abandonou os estudos e foi visitar Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso e o Amazonas. Começou assim o seu curso regular de autodidatismo” (RIBEIRO, 1987, p. 28).

A recusa em estudar sistematicamente revelara-se ainda na adolescência. Noêmia, sua mãe, “(...) insistia constantemente na tentativa de fazer com que Heitor estudasse para ter uma profissão reconhecida. Mas ele não queria saber disso e recusava-se terminantemente a se empenhar nos estudos sistemáticos” afirma Peppercorn (2000, p. 21).

Nunca na minha vida procurei a cultura, a erudição, o saber e mesmo a sabedoria nos livros, nas doutrinas, nas teorias, nas formas ortodoxas. Nunca, porque o meu livro era o Brasil. Não o mapa do Brasil na minha frente, mas a terra do Brasil, onde eu piso, onde eu sinto, onde eu ando, onde eu percorro. Cada homem que eu encontro no Brasil representa uma forma estética na concepção musical. (VILLA-LOBOS *apud* RIBEIRO, 1987, p. 18).

Villa-Lobos apareceu no cenário musical da então capital do Brasil, Rio de Janeiro, em 1915, ano que promoveu um concerto de apresentação das suas obras, “(...) sendo recebido como um compositor original e novo, cujas audácias já motivaram aliás as reservas da crítica reacionária” (ALMEIDA, 1958, p.135).

A imaginação de Villa-Lobos alça sempre voo muito largo. Sensorial e voluptuoso, desdobra a sua fantasia em formas, cores, dimensões e ritmos, pelo prazer de mundos novos, pela revelação de achados sonoros. As estiradas para o desconhecido são as que mais atraem e, nessa diretiva, o impulso e o fulgor caracterizam muito sua obra onde se desenvolve aquela eloquência tão do agrado de nosso tropicalismo.

Esse colorido, esse movimento, essa torrente da obra de Villa-Lobos refletem qualidades fundamentais da psique brasileira. Isso o fez o músico brasileiro por excelência (ALMEIDA, 1958, p. 137).

É inegável que Villa-Lobos foi um dos maiores compositores brasileiros de todos os tempos, no entanto, incompreendido em seu tempo, enfrentaria profundas dificuldades para se acomodar enquanto compositor no seu país, a longa influência da tradição cultural da música europeia contribuiria para a formação de um público com gostos avessos à inovações estéticas, e aqui estamos falando de uma pequena parte da sociedade brasileira, que por motivos econômicos e sociais tinham acesso às salas de concerto.

Após duas viagens à Europa, em 1923 e 1927, com o intuito de divulgar sua obra e encontrar ressonâncias para a sua música, após três anos de permanência na França, retorna ao Brasil à convite de Olívia Penteado, que lhe ofereceu a oportunidade de dar concertos em São Paulo. Nesse período, Villa-Lobos elabora um plano de educação musical para apresentar à Secretaria de Educação de São Paulo. Após a revolução de 1930 é convidado para apresentar seu plano de educação musical conforme RIBEIRO, (1987).

Quando retorna para o Brasil em 1929, percebe que as opiniões sobre sua música continuavam tão controversas quanto à época de sua partida para a Europa. Sua permanência na França foi acompanhada de perto pela imprensa brasileira, que se interessava pelas críticas dos franceses e pelas polêmicas declarações do próprio compositor sobre sua música e sobre o Brasil. Em seu retorno, foi tratado com reserva e até certa hostilidade, outra recepção não poderia ser esperada para alguém que desdenhava os modelos de estética da elite brasileira.

Ele não aprovava os compositores modernos, acima de tudo Schönberg, Berg e Stravinsky. Julgava-se superior aos compositores clássicos e não gostava de Mozart, porque sua música era muito fácil de compreender e não sentia nenhum interesse por Beethoven e Wagner (PEPPERCORN, 2000, p. 100).

Aqui cabe uma ressalva, segundo Kiefer (1986, p. 35,36) à época existia uma longa e profunda influência francesa, “seja ela pós-romântica, seja impressionista”, sobretudo sobre Villa-Lobos, com destaque para Debussy, que “foi mais poderosa que qualquer outra”, fato que não ocorreu com a música contemporânea austro-alemã, que à

época era “quase desconhecida” e ignorada por aqui, “e o movimento, tão importante, determinado por Schönberg, é mais ou menos ignorado”.

Embora sua música tivesse tido boa aceitação por parte dos europeus, Villa-Lobos continuava a ter sua música incompreendida e ignorada pelo seu próprio país. Disse Villa-Lobos num diálogo com Arnaldo Guinle, relatado por Peppercorn (2000, p. 101): “Farei o possível para voltar à Europa o mais rápido possível porque, como o senhor bem sabe, preciso viver em um meio diferente onde possa trabalhar em paz”. A situação de constante rejeição pode ter contribuído para que Villa-Lobos se orientasse no sentido de tomar um outro caminho, o da educação musical.

O compositor imaginava que, formando musicalmente as pessoas, teria um público que compreenderia a sua música. De início, se propôs a educar adultos, mas logo voltou-se para a educação de crianças e jovens. Dizia sobre as crianças, segundo Ribeiro (1987, p. 90): “Eu tenho uma grande fé nas crianças. (...) É preciso dar-lhes uma educação primária de senso estético, como iniciação para uma futura vida artística”.

Observa-se, nas ideias pedagógicas de Villa-Lobos, a despreocupação com questões teóricas e até uma certa aversão ao ensino sistematizado. Segundo Ribeiro (1987, p. 90), o compositor afirmara: “Temos mais necessidades de professores de senso estético do que escolas ou cursos de humanidade”.

Ao se estabelecer-se no Rio de Janeiro, Villa-Lobos aguardava a nomeação oficial para um cargo na educação pública. Até aquele momento, já próximo dos 40 anos, não havia pensado em ser professor, pois “(...) sempre se achou que ele deveria aprender e não ensinar” (PEPPERCORN, 2000, p. 115). Villa-Lobos enfrentaria profundas críticas devido o florescer do seu novo projeto relacionado à educação musical.

Não se pensaria em indicar Villa-Lobos como membro do corpo docente de um Conservatório porque, considerando-se a sua educação musical, ele era amador ou, sendo mais gentil, um autodidata. Um cargo de professor relacionado com o tema folclórico, (...) estaria fora de questão, pois lhe faltavam os antecedentes em musicologia necessários. Além disso, seu talento era por natureza bem mais criativo e analítico. A única utilização possível, portanto era a educação geral das pessoas seguindo orientação que desenvolvera em turnês pelo interior de São Paulo (PEPPERCORN, 2000, p. 115).

A contragosto de seus críticos, Villa Lobos assumiria em 1932 a direção da educação musical no Brasil na SEMA, órgão criado por Getúlio Vargas e que tinha

como função deliberar sobre as questões relativas à implantação do canto orfeônico nas escolas, a princípio no Rio de Janeiro e posteriormente em todo o território nacional. Heli Menegali, segundo documento do Museu Villa-Lobos (1969, p.118), sai em defesa do compositor como professor, minimizando o autodidatismo de Villa-Lobos ao fazer uma reflexão sobre o “educador e o pedagogo”.

Temos, porém, de distinguir o pedagogo do educador. O pedagogo é o homem teórico - as correntes filosóficas a que se filia orientam-lhes as ideias. Cria sistemas, estabelece doutrinas – é um pensador, e as concepções do seu espírito se anulariam em si mesmas, se não fossem transformadas em experiência pelos que se situam na esfera da ação. Os grandes pedagogos desviam o curso da história da educação. Suas ideias são forças tão poderosas que fazem mudar de direção o eixo do mundo. A obra do educador é mais silenciosa, mas não é menos relevante. O educador vala-se da intuição, da experiência, do ideal. E as mais sólidas teorias pedagógicas, sem o educador, morreriam nas páginas em que fossem lançadas, porque a educação é obra do coração humano.

Retomaremos mais a diante a discussão que envolveu e de certa forma levou Villa-Lobos a direção da educação musical no Brasil por meio da SEMA. Cabe agora analisarmos o canto orfeônico a partir de seus aspectos políticos e culturais e de como esse instrumento chega ao Brasil. Julgamos importante trazer para este texto essas questões históricas por entender que elas moldaram nosso maior projeto de ensino musical voltado para as classes menos favorecidas no Brasil, fatos que corroboraram ao mesmo tempo para sua ascensão e decadência.

A história nos revela que o canto orfeônico, que viria a ser o grande mote da carreira de Heitor Villa-Lobos como educador musical, não é originário do Brasil. Conforme Gilioli (2008) o canto orfeônico já era utilizado como ferramenta de prática musical e educação musical em países da Europa e nos Estados Unidos da América do Norte, a começar quase um século antes da efetivação organizada nas escolas públicas do Brasil, que ocorreu entre os anos de 1889 e 1930. No Brasil, ainda conforme Gilioli (2008), se resumiria ao Rio de Janeiro, onde se situava então a capital federal, São Paulo e Minas Gerais, principais e mais pujantes estados brasileiros, no tocante a pujança econômica e influência política.

Quando chegou ao Brasil, essa prática escolar já se encontrava bem desenvolvida em vários países europeus, tendo, inclusive, desdobramentos em apresentações e concursos orfeônicos públicos, geralmente patrocinados ou apoiados pelo Estado. Além disso, havia

não somente orfeões de alunos na Europa do século XIX, mas também organizações congêneres que reuniam operários, professores e soldados (GILIOLI, 2008, p. 40).

Antes de popularizar-se, o canto orfeônico a princípio identificado pela terminologia Orphéon, utilizada pela primeira vez ainda no século XIX, no ano de 1833, pelo professor de canto Bouquillon-Wilhem que trabalhava nas escolas de Paris. “O termo seria uma homenagem ao mitológico Orfeu, deus músico na mitologia grega, que está vinculado à origem mítica da música e a sua capacidade de gerar comoção naqueles que os ouve”, segundo Do Monti (2007, p. 119).

Orfeu é, na mitologia grega, poeta e músico. O deus, filho da musa Calíope, era o mais talentoso músico que já viveu. Quando tocava sua lira, os pássaros paravam de voar para escutar, os animais selvagens perdiam o medo e as árvores se curvavam para pegar os sons no vento. Segundo a mitologia, ele ganhou a lira de Apolo; alguns dizem que Apolo era seu pai, que também representa o canto acompanhado com a lira ou a associação música-poesia. Esta associação mitológica refere-se também ao objetivo de transmitir valores morais e padrões de pensamento e comportamento por meio das canções (DO MONTI, 2007, p. 119).

A partir desta relação entre canto orfeônico e a mitologia grega identificamos que apesar de sua aparência ser de um mecanismo que possibilita o acesso à prática musical de forma democrática, ainda sim, sua essência está carregada de intencionalidades que trazem consigo, o caráter e a lógica da classe dominante, ou seja, o canto orfeônico em sua origem na França e seu desenvolvimento no Brasil, foi utilizado como um ferramenta de inculcação de valores morais e comportamentais da sociedade de classes.

Como anuncia Gilioli (2008) o canto orfeônico é um tipo de canto coral sem acompanhamento de instrumentos musicais, ou seja à capela. Fundamentalmente destinado a amadores ou iniciantes na prática coral, desde os seus primórdios foi utilizado como um instrumento de inculcação da moral e ou da ideologia dominante, seja de caráter público ou privado.

Esta definição remete principalmente ao início dessas instituições na França, onde os orfeões foram organizados como elementos de “civilização” dos costumes e de lazer, tanto para alunos das escolas públicas quanto para operários. O canto orfeônico caracteriza-se por ser uma prática musical de amadores de diversos setores sociais, executando um repertório menos difícil tecnicamente do que o

destinado a músicos profissionais (daí a tradição de se fazer arranjos e adaptações) e realizando apresentações públicas regulares de cunho cívico e moralizador. Se o início do orfeonismo foi destinado a trabalhadores e escolares, as sociedades orfeônicas proliferaram-se posteriormente, passando a abrigar outros setores sociais (GILIOLI, 2008, p. 41).

Reconhecemos a importância do canto orfeônico como uma prática musical, principalmente pelo seu caráter democrático, haja vista que o mesmo se utiliza de uma ferramenta que salvo algumas exceções de ordem biológica, a maioria das pessoas a possui, no caso, a voz. Porém não podemos nos furtar da análise crítica, e apontar que esta facilidade de acesso à música por meio de um mecanismo que tem a coletividade como forma fundante de organização, que o canto orfeônico foi utilizado como instrumento de alienação.

A palavra orfeão passou a ser empregada em diversos países, inclusive o Brasil, para determinar os conjuntos corais escolares, ou de associações formadas por professores, militares, operários ou amadores de música, os quais, sem visar propriamente um fim profissional de corista, interpretam de preferência composições musicais acessíveis em forma, gênero e textura (GILIOLI, 2008, p. 41).

É relevante lembrar quem são as “classes populares”, nas quais o canto orfeônico se fazia mais presente. Marx (2013) nos lembra das condições desumanas às quais as classes populares eram submetidas no interior indústrias, embora o autor fale especificamente das condições de trabalho impostas pelas indústrias Inglesas, e estas, para o nosso autor, representam em termos capitalistas, o que existia de mais desenvolvido à época. As condições de vida das classes populares francesas não eram diferentes das inglesas, ou seja, prioritariamente o canto orfeônico bastante difundido e popularizado na França, fora utilizado como instrumento de adaptação cultural às forças do capitalismo.

(...) no qual os males são os comportamentos tidos como desviantes de uma socialização supostamente “normal”: o ócio, a revolta contra a exploração, a percepção da divisão de classes, a desobediência e a crítica em relação às forças militares e a descrença em Deus. Outros males podiam ser as enfermidades, entendendo-se que o canto disciplinado seria capaz de exercer função higienista (GILIOLI, 2008, p. 42)

A experiência do canto orfeônico como disciplina escolar para crianças e jovens também se deu na França no século XIX, apoiada diretamente pelo Estado por meio de Napoleão III. Como lembra Do Monti (2007), era uma atividade obrigatória nas escolas municipais francesas. “Nesse período, a abrangência desse empreendimento foi tão grande como disciplina curricular, que houve a necessidade até mesmo de uma imprensa exclusiva para as atividades orfeônicas” (p. 119).

Conforme Lemos Júnior (2005), os primeiros relatos dão conta de que Carlos Alberto Gomes Cardim, por volta de 1910, utilizava-se do canto orfeônico como modalidade de ensino musical em uma escola pública de São Paulo.

Outros músicos tiveram participação importante para o desenvolvimento dos orfeões no estado paulista, como é o caso de João Gomes Junior, professor da escola normal de São Paulo que, ao lado de Gomes Cardim, elaborou um método para o ensino de música na escola, intitulado método analítico. Também trabalharam com o tema Lázaro Rodrigues Lozano, professor na Escola Complementar e Normal de Piracicaba; Fabiano Lozano, também professor da Escola Normal de Piracicaba e organizador de diversas apresentações orfeônicas em nesta cidade; e João Baptista Julião, colaborador de João Gomes Junior. Mesmo que o ensino de Canto Orfeônico não tenha se expandido nas escolas brasileiras nas décadas de 1910 e 1920, o ensino de Música esteve presente nas três primeiras décadas do século XX, principalmente nas escolas primárias e normall . No entanto, no ensino secundário, este ensino estava ausente dos programas escolares (LEMOS JUNIOR, 2005, p. 2).

Goldemberg (1995) aponta uma outra possível influência e também semelhanças entre o trabalho desenvolvido por Heitor Villa-Lobos no campo da educação musical e o educador musical húngaro Zoltán Kodaly.

Possivelmente, a teoria educacional mais bem aceita em música é aquela que considera que “os alunos são herdeiros de um conjunto de valores e práticas culturais, e devem aprender informações e habilidades relevantes que permitam a sua participação em atividades musicais cotidianas. As escolas são agentes importantes nesse processo de transmissão e a função do educador musical é introduzir os alunos em reconhecidas tradições musicais (p. 103).

Zoltan Kodály (1882-1967), um relevante compositor e educador musical húngaro, trouxe significativos avanços para a construção de um sistema de educação musical que pudesse ser democrático para alcançar a maioria da população húngara e,

ao mesmo tempo, que fosse acessível a qualquer que desejasse aprender algum conhecimento musical. Outro aspecto importante do método desenvolvido por Kodály está na ênfase na utilização da voz como instrumento musical, ao mesmo tempo em que o folclore de seu país se colocava como elemento fundante de todo o processo.

Assim, conforme Goldemberg (1995), as semelhanças entre Villa-Lobos e Kodály estão no fato de que ambos eram tradicionalistas e tinham o folclore como um elemento importante no processo pedagógico-musical e de igual modo pretendiam construir possibilidades de acesso democrático à música para o maior número de pessoas possível.

Como Kodály, Villa-Lobos estava preocupado com a elevação artístico-musical do povo brasileiro. Ele acreditava que se todos estudassem música nas escolas estar-se-ia contribuindo para transformá-la numa vivência cotidiana e formando um público sensibilizado às manifestações artísticas (GOLDEMBERG, 1995, p. 103).

Poderíamos também fazer uma associação e apontar outra semelhança e talvez certa influência de Zoltán Kodály sobre Villa-Lobos, nesse caso a questão do nacionalismo. Como dissemos ambos tinham um apego muito forte sobre as questões folclóricas de seus países, fato que se materializava tanto em suas composições como nos projetos pedagógico-musicais. Porém é preciso ponderar sobre este caso.

A efervescência nacionalista vivida na Hungria era bastante dissonante daquela que transcorria no Brasil iniciada no final do século XIX e que ganhara força pós semana da Arte Moderna realizada em 1922. O nacionalismo desenvolvido na Hungria foi forjado em meio à Primeira Guerra enquanto que no Brasil isto se deu através e por meio de acordos políticos.

Sobre isso, é válido citar o que Coutinho (2011, p. 92-93) pensou sobre as características que compuseram a evolução da literatura brasileira por meio de Lima Barreto, onde o autor elaborou a problemática ao trazer a baila, as questões histórico-sociais e não apenas às estéticas.

O caminho do povo brasileiro para o progresso social – um caminho lento e irregular – ocorreu sempre no quadro de uma conciliação com atraso, seguindo aquilo que Lenin chamou de “via prussiana” e Gramsci designou como “revolução passiva”. Em vez das velhas forças e relações sociais serem extirpadas através de amplos movimentos populares de massa, como é característico da “via

francesa”, a alteração social se fez aqui mediante conciliações entre o novo e o velho; ou seja, se consideramos o plano imediatamente político, mediante um reformismo “pelo alto”, que excluiu inteiramente a participação popular. Como consequência desse “modelo” de evolução, difunde-se a impressão de que a mudança social assemelha-se a um “destino fatal”, inteiramente independente da ação humana; e, como contrapartida desse fatalismo, ganha força em outras áreas a suposição – igualmente equivocada – de que aquela mudança resulta tão somente da ação singular de “indivíduos excepcionais”. No quadro desse profundo divórcio entre povo e nação, torna-se assim particularmente difícil o surgimento de uma autêntica coincidência democrático-popular.

O que escreve Coutinho (2011) em muito contribui para desvelar o que estamos escrevendo e pensando sobre Villa-Lobos, sua música, seu projeto de educação e de como o nacionalismo que tanto influenciou a obra do compositor e posteriormente o modernismo brasileiro e que juntos seriam determinantes para construção e consolidação de sua carreira, foram ao fim e ao cabo frutos desta evolução descrita pelo nosso autor.

Arriscaríamos dizer que o nacionalismo e o modernismo na vida de Villa-Lobos ocorreram muito mais em decorrência do desenrolar dos fatos da história política-cultural brasileira do que propriamente como um fato pensado e planejado pelo compositor. Supostamente a procura pela identidade brasileira se deu a partir de um sentimento de pessimismo no tocante ao atraso cultural, político, industrial em que se encontrava o Brasil, no caso esse pessimismo engendrado pela elite brasileira, que naquele momento estava por articular a tomada de poder das mãos da aristocracia portuguesa.

A insurgir-se sobre a classe dominante representada pela aristocracia brasileira, a burguesia brasileira lança mão de todos os artifícios para conseguir êxito em relação ao projeto de poder que ali estava sendo construído e para isso se vê obrigada a se desfazer de todos os laços principalmente culturais, que na visão deles prendia o Brasil ao passado. No campo das artes esta nova classe dominante que quer tomar o lugar daquela que dominava antes se vê “(...) obrigada a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a apresenta-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos válidos universalmente” (MARX e ENGELS, 1971, p. 24).

O clima nacionalista do ambiente político da época, perpetrado pela Revolução de 1930, foi bastante favorável para os planos de Villa-Lobos, pois dali em diante o maestro passa a contar com o apoio das autoridades políticas que comungavam dos

mesmos pensamentos e ansiavam pela criação de uma nova mentalidade que correspondesse ao caráter nacionalista do governo Vargas. Prova desse envolvimento do compositor com a causa política do governo é que iniciado o projeto educacional através do canto orfeônico, "(...) Villa-Lobos costumava realizar o que chamava exortações cívicas nas concentrações orfeônicas, onde relacionava música e civismo" (SANTOS, 2010, p. 40).

Cabe lembrar que o maestro conferia um enorme poder à música como fica evidenciado na sua declaração na Conferência realizada em Praga: "nenhuma arte exerce sobre as massas uma influência tão poderosa como a música". Junto com as apresentações musicais, Villa-Lobos costumava realizar o que chamava exortações cívicas nas concentrações orfeônicas, onde relacionava música e civismo (SANTOS, 2010, p. 40).

O canto seria a porta de entrada para o projeto de educação musical de Villa-Lobos nas escolas de ensino regular. Este trabalho, na visão de Villa-Lobos, deveria iniciar ainda na tenra idade, onde o objetivo centraria no cultivar nas crianças o gosto pela música, de modo a ensiná-las a cantar e a ouvir. Nota-se, que a centralidade pedagógica deste trabalho era a prática, não se pretendia músicos com conhecimento teórico e muito menos artistas.

Antes de se ver entre as complicações de regras e teorias, deve o aprendiz familiarizar-se com os sons. Precisa ouvi-los longamente, apreciar-lhes a cor, a individualidade. Com o auxílio do ouvido, fará a passagem de um tom para o outro, esperará que uns sons se acompanhem de outros sons, e combinará som e ritmo. E sempre com o exclusivo recurso do ouvido sentirá a harmonia. A aprendizagem das regras virá depois, sem esforço, com um complemento (VILLA-LOBOS, 1969, p. 122).

Villa-Lobos apoiou sua pedagogia musical no Canto Orfeônico, que teria a música folclórica como pano de fundo, o que conduziria, para o maestro, um grande número de pessoas a apreciar a música mais erudita, mas por meio da música folclórica.

A inspiração villalobeana para a implantação do canto orfeônico pode ter vindo da Europa e, sobretudo da França, segundo Venzo Clément (1980), onde o ensino praticado nas escolas parisienses era inteiramente fundado sobre o estudo do canto. O modelo francês fora impulsionado por Wilhem (1781-1842), que exercera a função de diretor geral do ensino de canto nas escolas de Paris. Este músico francês fundou os orfeões, associações corais populares para adultos

(homens e mulheres) recrutados entre os operários. As origens da proposta pedagógica de Villa-Lobos ainda estão a merecer um estudo específico. Tendo vivido em Paris e conhecido bem o seu ambiente musical e, ao mesmo tempo, nunca tendo desenvolvido estudos específicos sobre pedagogia musical, não parece arbitrária a questão levantada por Venzo Clément. Por outro lado, como já foi dito anteriormente, já havia experiências com o canto orfeônico em São Paulo que poderiam ter inspirado Villa-Lobos na construção de seu projeto educativo (SANTOS, 2010, p. 41).

Villa-Lobos demonstrava bastante conhecimento em relação ao valor do canto orfeônico para a educação, as experiências com o canto coletivo desenvolvidas em outras partes do mundo serviam de base para a elaboração do Programa do Ensino de Música. Segundo Santos (2010, p.41), "Villa-Lobos que dizia que o orfeão adotado nos países de maior cultura, socializa as crianças, estreita seus laços, cria a noção coletiva do trabalho". No tocante à legislação, o canto orfeônico foi instituído no ensino secundário por meio do Decreto de nº 19.890, de 18 de abril de 1931, este organizava o ensino secundário especificamente do Distrito Federal que dispõe sobre a organização do ensino secundário. Embora não fosse um documento com abrangência nacional, "(...) apresentava diretrizes para o ensino secundário que, de maneira geral, acabaram sendo ampliadas para muitos contextos de ensino existentes no território nacional", segundo Queiroz (2012, p. 28).

Entre as áreas estabelecidas para a formação no curso fundamental do ensino secundário, o decreto destaca: 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 (QUEIROZ, 2012, p. 28).

Em julho de 1934 o Decreto nº 24.794 estenderia esta obrigatoriedade, antes restrita às três primeiras séries do ensino secundário, também para o ensino primário. A demanda do Canto Orfeônico que se seguiria nos anos seguintes culminaria com a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, sob o Decreto nº 4.993, de 26 de novembro de 1942. A criação do conservatório daria maior celeridade à formação de professores para trabalharem especificamente com o Canto Orfeônico. O decreto que

criava o conservatório evidenciava a abrangência e reconhecimento do ensino do Canto Orfeônico em diversas regiões do Brasil (QUEIROZ, 2012).

A materialização do projeto na então capital dependeu da constituição de condições materiais, estrutura administrativa, formação e contratação de professores e produção de material didático, tudo isso constituía-se num grande problema a ser enfrentado pelo maestro.

Em 1931, com a Reforma Francisco Campos, o canto orfeônico passou a ser matéria obrigatória no currículo do ensino secundário. A percepção da capacidade disciplinar do canto orfeônico e o projeto de transformá-lo em um mediador fundamental entre o poder público e as massas políticas estava claro na nova legislação. De acordo com as determinações legais, o núcleo do programa desta disciplina deveria ser formado pelos hinos e canções patrióticas destinados a “desenvolver no aluno a capacidade de aproveitar a música como meio de renovação e de formação moral, intelectual e cívico” proporcionando-lhe “o necessário meio de adestramento dos órgãos auditivos e da fonação (PARADA, 2008, p. 174).

A SEMA organizou e sistematizou o projeto educacional de Villa-Lobos, "(...) que incluía a criação de cursos e escolas especializadas, programação de concertos e audições orfeônicas, organização de orfeões escolares e de professores, biblioteca musical e discoteca nas escolas” (SANTOS, 2010, p. 42). Ainda conforme o autor, constavam no plano diretrizes de infraestrutura, atividades culturais, programas de ensino e criação de conjuntos musicais.

A formação de professores ganha destaque e é estabelecido um programa de formação. Villa-Lobos considerava a formação de professores fator preponderante para o sucesso da implantação do canto orfeônico nas escolas. O maestro atribuía tanto valor à formação dos professores que ensinavam canto orfeônico nas escolas, que participava ele mesmo do processo de formação dos professores.

O programa era bastante abrangente incluindo desde as questões técnicas da teoria musical e do canto até tópicos relativos ao “ensino de música nas escolas como o melhor fator de educação cívica, artística e moral, e a finalidade que deve ter nas escolas primárias e secundárias” e “a verdadeira utilidade dos hinos e canções patrióticas” (Villa-Lobos apud Lisboa, 2005, p. 32). Posteriormente foram criados novos cursos como os de curso de declamação rítmica e o curso de preparação ao ensino do canto orfeônico destinado a professores em geral e o curso especializado de música e canto orfeônico e o curso de prática do canto orfeônico estes últimos visando à formação de

professores especializados em canto orfeônico (SANTOS, 2010, p. 43).

Porém a urgência da implantação do canto orfeônico fez com que se iniciasse rapidamente a formação dos docentes, uma vez que a implantação do canto orfeônico nas escolas do Rio de Janeiro, demandava uma grande quantidade de professores. Decidiu-se que naquele momento o curso seria mais prático, de modo que se pudesse preparar os professores mais rapidamente.

O primeiro movimento foi o de reunir músicos que se dispusessem a preparar-se para ensinar. Não só músicos foram convidados. Daí a criação de cursos que considerassem os diferentes níveis dos seus alunos, oferecendo para professores em geral uma formação básica e para os músicos, estudos mais especializados. Além disso, os mais experientes e os que mais se destacavam assumiam responsabilidades maiores e eram chamados a orientar os demais. Na preparação dos professores deve ser destacada a participação de Lucília Villa-Lobos, sua mulher, pianista formada pela Escola Nacional de Música, que segundo o maestro Vieira Brandão, desempenhou um papel fundamental neste processo (SANTOS, 2010, p. 43).

Segundo Fuks (1991) e Santos (2010), concomitante ao projeto do Canto Orfeônico de Villa-Lobos, surgia um projeto de iniciação musical e um dos representantes deste outro projeto foi Antônio Sá Pereira. Crítico do canto orfeônico, Sá Pereira destacava as funções psicologizantes da educação musical, propondo uma pedagogia musical que valorizava a criatividade e a individualidade, contrapondo-se ao projeto de Villa-Lobos, idealizado grandes grupos e que tinha no civismo e na disciplina os fundamentos para o ensino de música. Estávamos diante de uma polarização no movimento de educação musical no Brasil. Sá Pereira era categórico em dizer que o professor de iniciação musical deveria ser o mais preparado, com sólidos conhecimentos em psicologia e pedagogia geral e musical e bom nível cultural.

Sá Pereira traça um paralelo sobre a função do professor, considerando o ideal antigo e moderno, indo dos estudos de Kilpatrick, Rousseau e Claparède até a compreensão do ensino intuitivo com Comenius, Locke e Pestalozzi (Escola Nova ou Escola Ativa), num estudo bem detalhado de sua linha de ação e abrangência. Focaliza, também, a atividade lúdica como predominante na criança, sendo o resultado de uma necessidade biológica, relacionando as teorias sobre fenômeno da atividade lúdica que, segundo o autor, foram em grande parte retomadas por Claparède e Faria de Vasconcelos (PAZ, 1995, p. 35).

Nascido em Salvador em 1888, Sá Pereira era filho de um comerciante de ascendência portuguesa, Lino de Sá Pereira, e de Clotilde Leal. Ainda jovem foi enviado à Europa para estudar e concluir os estudos.

Em Paderborn, Alemanha, Sá Pereira foi matriculado no Ginásio Theodoriano, onde cursou o ginásio completo, recebendo os maiores elogios de seus tutores, principalmente no tocante ao domínio da língua alemã e à música (...) À parte suas aulas de piano, “com o melhor professor da cidade, fazia parte do coro ginásio, assim como da orquestra de alunos” Em 1907 ingressou na Escola Politécnica de Munique e no ano seguinte na Escola Politécnica de Berlim-Charlottenburg, onde dedicou-se aos estudos científicos, especialmente de química e física, no Curso de Química e Usinagem. Entretanto, apesar de todos os esforços para trilhar uma carreira no campo tecnológico, a música acabou prevalecendo (CORVISIER, 2011, p. 164).

Para Sá Pereira o ensino de música deveria iniciar pela prática e não pela teoria, o nome das notas musicais, os valores de duração das figuras musicais, a abordagem dos compassos e as relações de intervalos entre as notas musicais, por exemplo, "(...) só poderiam ser abordadas depois do aluno ouvir e sentir a música, vivenciando os fenômenos musicais, procurando discernir atenta e intuitivamente as relações sonoras entre dos sons (...) assim como a duração maior ou menor de determinados sons” (PAZ, 1995, p. 36).

A ênfase à prática em detrimento a teoria é evidente em ambas as concepções pedagógicas musicais. Tanto Villa-Lobos quanto Sá Pereira preconizavam um ensino baseado na prática. É importante salientar que a oposição de ambos os educadores em relação ao ensino tradicional se explica pela grande penetração da concepção escolanovista de educação no país.

O importante é entender que o canto orfeônico e a iniciação musical, apesar dos seus aparentes antagonismos, estavam em sintonia com o ideal corporativista da “salvação nacional”, que seria realizada por uma elite de intelectuais, intermediária entre o governo forte e a nação (Fuks, 1991: 122). Pode-se considerar que as diferenças entre as duas propostas se justificavam e originavam no propósito a que cada uma se destinava. Enquanto a primeira apresentava rigorosas exigências para a formação de professores, o canto orfeônico possibilitava a incorporação até mesmo de crianças como regentes (SANTOS, 2010, p. 37).

“Dirigidas a diferentes públicos, a proposta da iniciação musical se destinava à formação de uma elite enquanto o canto orfeônico voltava-se para a formação de

massas”, afirma Santos (2010, p. 38). A proposta do canto orfeônico de Villa-Lobos objetivava a formação musical das massas para além da educação musical, enquanto a proposta de iniciação musical de Sá Pereira tinha objetivos estritamente musicais. A formação dos professores também é objeto de preocupação na proposta de iniciação musical de Sá Pereira.

O professor de música deveria ter uma sólida cultura musical, e dada à influência da música europeia sobre a cultura musical brasileira, entende-se que sólida cultura musical diz respeito a um conhecimento profundo da música europeia. Já na visão de Villa-Lobos, até uma criança que se destacasse frente aos demais colegas poderia assumir a regência dos coros e de igual modo as professoras responsáveis pela alfabetização das crianças poderiam assumir tal função se treinadas, pois segundo Villa-Lobos, a experiência das professoras em cantar com as crianças no dia-a-dia, na falta de professores com formação musical, já era o suficiente à implantação do projeto.

Segundo Souza (2014), na década de 1930, as ideias que pautavam o debate a respeito da função e objetivos da educação musical apresentam-se sob aspectos diferentes e contraditórios. No canto orfeônico são apresentados objetivos sócio-políticos muito gerais “(...) como educação musical a serviço da coletividade e unidade nacional, formação de uma consciência nacional, o despertar do sentimento de brasilidade ou ainda disciplina social” (p. 13).

Ao contrário desse pensamento, ainda segundo o autor, Sá Pereira propõe uma educação musical com objetivos mais específicos, valendo-se de teorias e conceitos da Psicologia aplicada e da Escola Nova. Sá Pereira e Lorenzo Fernandes farão a defesa de uma educação para a música, ou seja, a música como um objetivo em si mesma e não como um meio.

Afirma Souza (2014, p. 17): “Na opinião de Sá Pereira a aula de música nas escolas primárias, cujo conteúdo se resume ao canto de canções folclóricas e hinos patrióticos, tem muito pouco ou nenhum valor”. As críticas que se faziam ao programa oficial de ensino de música no Brasil, e conseqüentemente a Villa-Lobos, baseava-se no argumento de que o canto orfeônico era vazio de conteúdo, baseado na educação cívica por meio da música, o que para Sá Pereira não representava significado para o desenvolvimento musical das crianças.

Ainda conforme Souza (2014, p. 17) “Sá Pereira concebe uma aula de música que seja baseada mais em conceitos musicais específicos, como por exemplo a educação

auditiva, e que funcione assim como uma preparação para a educação musical nas escolas de música”. Villa-Lobos tem seu trabalho de educação musical reconhecido no Brasil e no mundo, porém este projeto só obteve êxito graças ao apoio do governo Vargas. O maior sinal de apoio ao trabalho de Villa-Lobos vindo do governo foi a Reforma Francisco Campos, que instituiu o canto orfeônico como matéria obrigatória para o currículo do ensino secundário.

O projeto de Villa-Lobos desdobrou-se em várias direções procurando contemplar a elaboração de programas e métodos de ensino, a produção de material didático, a formação de professores e sua constante atualização, a organização de instrumentos de demonstração do valor de suas propostas, e um trabalho de propaganda apoiado em eventos organizados cuidadosamente (SANTOS, 2010, p. 39).

A proposta de educação musical de Villa-Lobos não foi o único a ser desenvolvido à época, mas foi, indubitavelmente, o mais amplo e mais democrático, no que diz respeito ao número de jovens que por ele passaram. O canto orfeônico era ensinado em praticamente todas as escolas públicas naquele período, ainda que seja necessário destacar que naquele momento histórico a maior parte das crianças em idade escolar estava fora da escola.

De acordo com Coutinho (2011, p. 25), neste período em que se acentuavam as discussões sobre duas diferentes propostas de ensino de música nas escolas, “(...) o Estado pós-1930 lutou para extinguir a autonomia da sociedade civil nascente, incorporando corporativamente os sindicatos à estrutura do Estado (...) destituindo partidos e o próprio parlamento, criou o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), um arremedo de organismo cultural totalitário (ou seja, uma tentativa de por a cultura diretamente a serviço do Estado)”.

O período em que Villa-Lobos permaneceu à frente da SEMA foi marcado por grandes eventos orfeônicos vinculados à datas cívicas e o mais emblemático destes eventos foi uma apresentação no estádio do Vasco da Gama com um coro de mais de 40 mil vozes. “Entretanto, a vinculação que se fez com o governo totalitário da época tornou-se evidente devido à forte associação que se fez entre música, disciplina e civismo” (GOLDENBERG, 2003, p.106).

Além da vinculação com o governo Vargas, problemas recorrentes em relação à formação e à falta de professores também foram causas do paulatino enfraquecimento do

canto orfeônico nas escolas. A formação de professores especialistas em música, atribuição da SEMA, já não atendia a demanda em quantidade e qualidade. "A formação de professores tornou-se menos rígida em relação à orientação que dava aos professores de música e, a maioria destes, sem esta realimentação diretiva, não soube o que ensinar" (GOLDENBERG, 2003, p.107).

A autora lembra ainda que para atender à grande demanda de professores a SEMA criou cursos emergenciais e de férias, de formação qualitativa duvidosa. Com o fim do governo Vargas, havia a necessidade de romper com todos os laços políticos e culturais que de alguma forma pudessem se relacionar com o antigo regime. As tentativas de dar novo fôlego ao canto orfeônico por parte da SEMA por meio de uma Comissão Consultiva Musical não foram suficientes para manter o projeto criado por Villa-Lobos, que já havia deixado a direção do órgão em 1944.

O movimento de renovação das ideias pedagógicas no Brasil, foi iniciado por um grupo de educadores que, ainda na década de 1920, planejavam assumir o controle da educação no país. No entanto, foi na Revolução de 1930 que este grupo, liderado por Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, vislumbra a oportunidade de colocar seus planos educacionais em prática. Segundo Saviani (2013a), Francisco Campos, empossado como Ministro da Educação e Saúde Pública, já no final dos anos 1930, numa de suas primeiras atitudes como ministro, baixou um conjunto de sete decretos que objetivavam orientar o novo governo na regulamentação da educação nacional em seus diversos níveis e modalidades.

Quanto à educação musical, o canto orfeônico permaneceria obrigatório nas escolas até o final do Estado Novo e da era Vargas, em meados dos anos 1940, momento que coincide com o fim da efervescência modernista. Neste momento, já aflorava um outro movimento que propunha uma outra ruptura estética no cenário artístico e que foi denominado de "criatividade", que viria a defender uma nova maneira de se fazer arte e música e, conseqüentemente, de se ensinar arte e música. "Surgiram, desse modo, alguns sinais de práticas de iniciação musical cujas bases estavam nas tendências da pró-criatividade, vindo à tona novamente as proposições de Antônio Sá Pereira" (LOUREIRO, 2003, p. 63).

O avanço das ideias da Escola Nova durante o período em que Getúlio Vargas permaneceu no poder talvez tenha sido impedido pelo conflito entre os intelectuais ligados à Escola Nova de um lado e os intelectuais ligados à igreja Católica do outro. Tal

conflito se agravou e instaurou o rompimento entre os dois lados, a partir de 1931, durante a realização da IV Conferência Nacional de Educação, momento em que foi publicizado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

Dois aspectos marcam, portanto, a estrutura do “manifesto”: é por um lado, um documento doutrinário e, por outro, um documento de política educacional. Como documento doutrinário, o texto declara-se filiado à Escola Nova. (...) Como documento de política educacional, mais que a defesa da Escola Nova, está em causa no “Manifesto” a defesa da escola pública (SAVIANI, 2013a p. 252).

O ponto de discordância por parte dos católicos em relação ao Manifesto, foi a retomada da ideia de educação laica. A esse respeito Saviani (2013a, p. 257) lembra que "(...) para o padre Leonel Franca, religião e pedagogia caracterizam-se por uma relação indissolúvel". A disputa entre escolanovistas e católicos era também uma disputa entre a pedagogia nova e a pedagogia tradicional, mas no que diz respeito ao ensino de Música, a pedagogia tradicional já vinha se circunscrevendo aos conservatórios, enquanto que na escola, a pedagogia nova era defendida na educação musical.

Com a queda do governo Vargas e a saída de cena de Villa-Lobos, a educação musical paulatinamente vai perdendo espaço dentro das escolas e sendo substituída pelo ensino de Arte ancorado principalmente nas artes plásticas e visuais. A partir de então, o trabalho pedagógico com artes plásticas e visuais nas escolas será sinônimo de ensino de Arte no Brasil.

Nesse contexto, surge uma nova maneira de ensinar, baseada numa nova estética que colocava como palavra de ordem criar, experimentar. Os professores de música entregam-se a um fazer pedagógico-musical que, embora buscasse o novo, fundia as diversas linguagens artísticas num todo. O que na verdade buscava era alcançar uma nova forma de expressão que privilegiasse mais o processo e menos o produto a ser alcançado. Esse era o propósito no qual a arte-educação se baseava para instituir uma nova proposta para o ensino de música (LOUREIRO, 2003, p. 64).

Segundo Saviani (2012, p. 59) “(...) o reformismo acabou por prevalecer sobre o tradicionalismo”, de modo que as aspirações a respeito da educação musical de Sá Pereira e seus contemporâneos, viriam à tona novamente. De acordo com Souza (2010), Sá Pereira já havia externado publicamente sua opinião sobre a ineficácia das aulas de música nas escolas, cujo conteúdo, baseado no canto das canções folclóricas e hinos

patrióticos, tinham pouco ou nenhum valor para o processo de aprendizagem musical.

Em 1948, no Rio de Janeiro, é criada a Escolinha de Arte do Brasil. Segundo Rodrigues (1980), em 1941 o Brasil havia recepcionado uma exposição, vinda da Inglaterra, somente com obras de arte feitas por crianças. Essa exposição itinerante impressionou o educadores e artistas brasileiros, que se sentiram tocados pela força expressiva dos trabalhos das crianças inglesas e incorporaram ainda mais os ideários pedagógicos escolanovistas no campo do ensino de Arte.

Bacarin (2005, p. 108) lembra que Augusto Rodrigues é o grande mentor do movimento Arte Educação no Brasil. Segundo a autora, “(...) o movimento de Arte-educação no Brasil surgiu com a influência de Dewey na Semana de Arte Moderna, de 1922”. Os fundamentos desenvolvidos por Franz Cizek, também foram determinantes para a formação do movimento que em meados de 1922, teve por representante “(...) Anita Mafalti, que apoiada nas ideias de livre-expressão passou a orientar classes de arte em São Paulo”.

1.4 Educação musical na ditadura militar

Entre as décadas de 1940 e 1960, o canto orfeônico foi aos poucos sendo substituído pela educação musical, fato que oficialmente ocorreu por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 4.024/1961. O Conselho Federal de Educação à época instituiu a educação musical em substituição ao canto orfeônico por meio do Parecer do CFE nº 383/1962, o que desencadeou um processo de grande alteração no ensino musical escolar, segundo Amato (2006).

Vale salientar que o documento desse período que faz menção à educação musical é o Decreto 51.215, de 21 de agosto de 1961, que “estabelece normas para a *educação musical* nos Jardins de Infância, nas escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o país” (grifo meu), aprovado seis meses antes da LDB 4.024. O fato de o referido decreto ser do mesmo ano da lei pode ser um dos fatores que acabaram gerando a distorção encontrada na literatura, que confundiu as especificações do documento para a educação musical com as definições da LDB (QUEIROZ, 2012, p. 30).

A nova proposta correspondia ao que Sá Pereira havia idealizado, no entanto, segundo Fonterrada (2008), os professores, em sua maioria, eram aqueles que haviam sido formados para ensinar o canto orfeônico. Além disso, não viam diferenças e

antagonismos entre a nova proposta e a anterior, de Villa-Lobos.

Ao lado do que ocorria na escola pública, ampliava-se o interesse de músicos brasileiros pela educação musical, o que contribuiu para seu desenvolvimento: Anita Guarnieri, Isolda Bacci Bruch, em São Paulo, Liddy Chiafarelli Mignone, dividindo-se entre duas cidades, Rio de Janeiro e São Paulo, além de Sá Pereira, Gazzy de Sá, Lorenzo Fernandes, no Rio, e o casal Ernest e Maria Aparecida Mahle, em Piracicaba (...). Esses professores eram herdeiros diretos dos educadores musicais que revolucionavam desde o início do século XX, a educação musical europeia: Edgar Willems, Jacques Dalcroze, Carl Orff e Zoltán Kodály que, não obstante as diferenças existentes entre as propostas, objetivos e procedimentos metodológicos de cada abordagem, tinham em comum a desvinculação da aula de música do ensino de instrumento, o incentivo à prática musical, o uso do corpo e a ênfase do desenvolvimento da percepção auditiva (FONTERRADA, 2008, p. 214).

As metodologias ativas de ensino vão ganhando cada vez mais protagonismo em todas as áreas do conhecimento escolar. A ideia de que "(...) o importante não é aprender, mas aprender a aprender" (SAVIANI, 2012, p. 9), ganha cada vez mais adeptos entre pedagogos e professores. Ainda segundo Saviani (2012), a aprendizagem, numa perspectiva escolanovista, ocorreria a partir da espontaneidade do ambiente estimulante e da relação viva e afetiva que se formaria entre professores e alunos. "Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos, situação impossível de ser concretizada na realidade escolar do Brasil, além de um ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de classe etc." (p. 10).

Podemos dizer que a influência da Escola Nova no ideário pedagógico brasileiro em muito contribuiu para que o ensino de artes plásticas e visuais se tornasse sinônimo do ensino de Artes no Brasil. Já durante a ditadura militar, a educação musical saíria de cena com a implementação da educação artística a partir da reforma do ensino de primeiro e segundo graus estabelecida pela Lei 5.692/1971, de modo que o movimento pró-criatividade na educação musical de Sá Pereira nem sequer chegaria às escolas.

Embora em ampla sintonia com o que ocorria na educação musical mundial, os educadores brasileiros citados trabalhavam em escolas especializadas de música, atingindo o ensino público apenas indiretamente. Este muito pouco mudara em relação à música, mesmo após a substituição do Canto Orfeônico pela Educação Musical em 1964 (FONTERRADA, 2008, p. 214).

Na Lei 5.692/1971 a Educação Musical ou o ensino de música em específico é substituído pela Educação Artística, generalista. Isso provocará consideráveis mudanças no processo do ensino de Artes, que a partir de então passa a ser organizado dentro de um viés de polivalência, abarcando as quatro linguagens fundantes da Arte: Música, Artes Cênicas, Dança e Arte Visuais. A referida lei influenciará fortemente a formação dos professores, que num curto período de tempo de formação, deverão ser preparados para o trabalho pedagógico com as quatro linguagens.

A nova lei trazia algumas proposições produtivas, das quais a maioria se mostra inoperante. Seu ideal é tecnicista e a proposta de formação está diretamente relacionada com o preparo de capital humano, ou seja, com o treinamento do aluno para sua inserção eficiente na cadeia produtiva (AQUINO, 2008, p. 33).

Conforme Penna (1995), a Lei 5.692/1971 ensejou o surgimento da licenciatura curta, modalidade em que se pretendia, em dois anos, formar um professor para atuar na escola de primeiro grau e que foi implementada para formar professores de todas as disciplinas escolares. Como se não bastasse o curto espaço de tempo, que por si só já inviabilizaria qualquer formação, a licenciatura curta em Educação Artística também se propunha a formar o professor para o ensino das quatro linguagens artísticas.

A partir da instituição da disciplina Educação Artística nas escolas e do curso de licenciatura em Educação Artística no início da década de 1970, vai se delineando o privilégio dado às artes plásticas e visuais tanto na formação dos professores quanto na disciplina escolar. A predominância das artes plásticas e visuais no contexto escolar irá se cristalizar de tal modo que "ensino de Arte" será sinônimo de "ensino de artes plásticas e visuais", em detrimento da Música, das Artes Cênicas e da Dança, como já observamos anteriormente.

Vale à pena polemizar a que se deve a hegemonia das artes plásticas em detrimento da música nas escolas regulares desde a promulgação da lei nº 5.692/71. Dentre as inúmeras razões sobressai a postura do próprio educador musical que, em regra, prefere dedicar-se exclusivamente ao ensino de música nos conservatórios, preterindo a educação musical na escola regular. A predileção pelos conservatórios é explicada por serem eles ambientes especializados, de antemão propulsores da prática musical, além de valorizados socialmente. São espaços protetores onde a tradição é consagrada e diferem da escola regular à medida que esta requer do educador musical uma postura de enfrentamento, de luta e,

até mesmo, de conquista do espaço da música enquanto campo do saber com objeto de estudo, metodologias e conteúdos próprios (AQUINO, 2007, p. 33).

Num contexto de falta de formação específica de professores de música de um lado e de esvaziamento de conteúdos de outro, somando-se a isso as concepções escolanovistas que impregnaram o pensamento do professor brasileiro, como lembra Saviani (2012), o ensino da música vai submergindo no contexto escolar, restringindo-se a práticas recreativas e lúdicas que fogem totalmente aos objetivos de formação musical (LOUREIRO, 2003).

Porém, diante desta predominância do ensino das artes visuais, cabe uma ressalva, nem todos os professores, se viam contemplados e satisfeitos com esta situação. Campos (2005) lembra que na década de 1980, o movimento Arte-Educação se expande em função da necessidade percebida pelos professores de Arte da educação básica, de elevarem o nível do ensino das linguagens artísticas.

De certa forma, a decadência do ensino das linguagens artísticas iniciadas pela instituição da educação artística, fez com que os professores adeptos do Movimento Arte-Educação se organizassem no sentido de buscarem a valorização do ensino da arte.

(...) de certa forma, a Arte-Educação contrapõe-se à Educação Artística oficial, num primeiro momento. Pode-se dizer que se estabelece aqui uma divisão: de um lado a Educação Artística com seu caráter técnico e oficial e que, segundo Biasoli, parecia “preocupar-se apenas com os aspectos da expressão individual, com técnicas as mais diversas possíveis, esquecendo-se de aprofundar o conhecimento da arte, de sua história e das linguagens artísticas propriamente ditas” (1999, p. 87); e de outro, a Arte-Educação com uma proposta mais emancipadora de formação integral, no sentido do desenvolvimento global do indivíduo (expressão das individualidades, visão crítica do mundo, pensamento flexível e divergente, fruição estética) e que também discute a ação profissional e política do professor, pressupondo a sua revalorização (CAMPOS, 2005, p. 47-48).

Findados os obscuros anos da ditadura militar em meados de 1980, a sociedade organizada veio a participar e inserir-se no movimento de redemocratização e de debate sobre uma nova constituição federal. Assim a sociedade brasileira, se envolveu e confiou todas as suas expectativas na nova Constituição Federal, sobretudo no que ela representava ao país no tocante a recoloca-lo na direção da democracia.

1.5 Educação Musical da LDB 9.394/1996 até os dias atuais

A educação musical brasileira receberia na década de 1990, sua representante institucional oficial, a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) se estabeleceu oficialmente em 22 de agosto de 1991 na cidade de Salvador. Esta associação reúne professores de música de todos os níveis, da educação básica ao ensino superior, dos conservatórios às escolas de música públicas e privadas.

Campos (2005, p. 45) lembra que a ABEM fora criada a princípio com o objetivo de ser uma associação científica, assim “(...) valorizou e enfatizou a pesquisa e a produção de conhecimento bem como a titulação de seus membros, o que lhe rendeu o apoio do CNPq logo em seu início”. Ainda segundo a autora, essa vocação científica talvez tenha afastado a ABEM das questões políticas que envolviam a própria educação musical, objeto fundante de sua criação, fato que inclusive a afastaria das discussões a respeito da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases.

O ensino da Música nas escolas brasileiras torna a ocupar algum espaço no final da década de 1990, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996. A tramitação do projeto de lei perduraria por quase uma década e acabou por ser aprovada com várias modificações em relação ao projeto inicial.

Em seu artigo 26, parágrafo segundo, a lei prevê que o ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica e, diferentemente como o que ocorreu com a Educação Artística, passa a ser dividido a partir das quatro linguagens. Complementando a LDB, em 1997 são divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Para a Arte, os PCNs, além de caracterizarem a área, seus objetivos e conteúdos, descrevem quatro modalidades artísticas – artes visuais, dança, música e teatro – a serem contempladas no universo escolar.

Os PCNs para a Arte sugerem que o desenvolvimento tecnológico e os meios de comunicação devem ser levados em consideração no momento de elaboração das propostas de ensino, pois o acesso à culturas distintas da cultura brasileira contribuiria para o contato imediato com as várias produções artísticas constituídas por artistas de diferentes localidades do mundo, adotando uma perspectiva pluricultural de pensar o trabalho pedagógico com as linguagens artísticas.

No nosso entendimento, delineiam-se nesse documento original o movimento do

ensino da Arte numa tendência ancorada na pós-modernidade, que identificamos em nossa pesquisa. Shiroma (2003) analisa o discurso desqualificador do conhecimento científico a ser trabalhado na escola que se seguiu à LDB 9.394/1996, acusada de ineficiência, ineficácia e má qualidade a escolarização "moderna" é colocada sob suspeita e todo um movimento educacional que culmina na supervalorização da tendência pós-moderna e nas "pedagogias do aprender a aprender" (DUARTE, 2010), tem início.

Shiroma (2003) associa a crise vivida na educação nesse momento histórico às crises existenciais vividas pela capitalismo principalmente após à década de 1970, que reverberou de maneira incisiva no campo educacional, em que problemas sociais conflituos não manifestos poderiam surgir subitamente. Desta forma entende-se que a educação escolar deveria assumir uma nova missão: a de preparar a próxima geração para conviver com os riscos, as incertezas e o inesperado, conforme preconiza o Relatório Delors (1998).

Questões de ordem econômica e política viriam a influenciar as reformas educacionais do início dos anos 1990, apontando a formação e a profissionalização dos professores como o principal problema a ser resolvido. Nesse contexto, partindo do entendimento de que a educação escolar estava deslocada da realidade e que preparar os indivíduos para o mundo do trabalho é a principal tarefa da escola, ao professor foi estabelecida a função de capacitar adequadamente as pessoas para o "mercado de trabalho", de modo a atender às novas demandas da contemporaneidade.

A "crise" educacional era decorrente da defasagem entre as exigências do sistema produtivo e os objetivos do sistema educacional, que não coincidiam e que precisavam se encontrar. Flexibilidade, criatividade, resiliência, cooperação, capacidades aliadas a um obscuro conceito de "cidadania" passam a fazer parte do ideário pedagógico no Brasil nos anos 2000.

Podemos exemplificar essa concepção de educação escolar trazendo um dos objetivos do trabalho pedagógico com a música na escola, de acordo com o documento dos PCNs para essa área do conhecimento: "Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de praticar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores dentro e fora da sala de aula" (BRASIL, PCNs ARTE, 1997, p. 54). Observe-se que o elemento central do trabalho pedagógico são capacidades e não conhecimentos: ouvir, interpretar, compor, improvisar.

Para Saviani (2012, p. 55), "(...) os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa". Desde as reformas iniciadas em 1930, a recusa aos conhecimentos sistematizados está associada à adesão ao ideário escolanovista, ainda conforme Saviani (2012).

Para o autor, a escola destinada às massas passa a carregar consigo um viés ideológico bastante eloquente e perspicaz, no sentido de tomar para si a formação de disposições e capacidades destituídas de conteúdo científico, estético e filosófico, negando não só a forma, mas também o conteúdo da escola tradicional, recusando os conhecimentos acumulados e sistematizados pela humanidade. Conforme o documento dos PCNs para a Arte, para que a música realize plenamente sua função humanizadora e cidadã, é fundamental que o professor atue nestas três frentes: improvisação, composição e interpretação, fazendo com que "(...) o aluno tenha uma formação musical capaz de fazê-lo tornar-se um ouvinte sensível e músico talentoso, amador ou profissional" (BRASIL-PCNs ARTE, 1997, p. 54).

O documento orienta para o trabalho pedagógico com o sistema modal/tonal, "(...) com a finalidade de garantir a presença, no ensino fundamental, de maiores oportunidades para o desenvolvimento da inteligência musical" (BRASIL, PCNs ARTE, 1997, p. 41). De acordo com o documento, estudar o sistema modal/tonal por meio do trabalho pedagógico com a produção musical local é a forma mais adequada de se ensinar música na escola.

Figurando entre as mais importantes tradições musicais, as canções são composições produzidas nesse sistema modal/tonal, sendo responsáveis por parcela significativa da produção musical do país, incluindo as veiculadas no mercado. As canções brasileiras constituem um manancial de possibilidades para o ensino da música com música e podem fazer parte das produções musicais em sala de aula, permitindo que o aluno possa elaborar hipóteses a respeito do grau de precisão necessário para a afinação, ritmo, percepção de elementos a linguagem, simultaneidades, etc. (BRASIL, PCNs ARTE, 1997, p. 54).

Entendemos que essa indefinição de quais são os objetos de conhecimento permite interpretações diversas do que seja a educação musical das crianças e jovens na escola. Ao focalizar o desenvolvimento de capacidades destituídas de conteúdo, o documento, no nosso entendimento, contribuiu para solidificar uma compreensão espontaneísta e ao mesmo tempo utilitarista do trabalho pedagógico com a música,

fortalecendo a ideia de que música se aprende na prática e pela prática e desconsiderando todo o patrimônio musical construído pela humanidade ao longo do tempo histórico.

(...) a situação atual não apresenta mudanças expressivas em relação à Educação Artística: a música, como conteúdo curricular, continua subordinada ao campo mais amplo e múltiplo das artes. Entre a Educação Artística e a atual Arte, as diferenças mais significativas, nos vários Parâmetros, não envolvem diretamente a música, mas dizem respeito à maior abrangência, em relação às artes plásticas, das artes visuais e audiovisuais, e ainda à demarcação da dança como modalidade específica, aspectos que não nos cabe aqui discutir mais longamente. No que concerne ao campo próprio da música, a maior diferença entre esses dois momentos históricos encontra-se nas indicações para a formação do professor: as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, ao determinar uma formação de caráter específico, indicam a transformação das licenciaturas plenas em Educação Artística (com habilitação em música) em licenciaturas em música. Embora essas diretrizes já venham sendo divulgadas há vários anos, servindo como base para a criação ou reformulação curricular de muitos cursos, o processo de sua oficialização – na forma de resolução do Conselho Nacional de Educação – ainda se encontra, no presente momento, inconcluso (PENNA, 2004, p. 25).

Concordamos com Saviani (2012) quando o autor faz a crítica à recusa dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos na educação escolar, pois, assim como o autor, entendemos que “(...) desta maneira o ensino destinado às camadas populares pode ser aligeirado até o nada, até se desfazer em mera formalidade” (p. 54). A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e outras entidades ligadas à educação musical passaram a defender um espaço mais efetivo para o ensino de música nas escolas públicas e após muitas lutas e discussões foi aprovada e promulgada a Lei 1.1769/2008, que objetiva garantir o ensino de música para os alunos do Ensino Fundamental e Médio.

Esse viés político da ABEM pode ser percebido mais nos anos 2000, como vimos anteriormente, esta associação nos anos iniciais que se seguiram desde a sua fundação, ela se envolveu mais com a produção acadêmica em detrimento das questões políticas. Conforme anuncia Campos (2005, p. 45),

ABEM sempre teve como objetivos primordiais a realização de encontros que propiciassem a apresentação, a discussão e a divulgação de trabalhos de pesquisa da área de educação musical, a promoção e a integração dos professores visando a consolidação da área de Educação Musical e de Música no Brasil. (CAMPOS, 2005, pag. 45)

Em 2008, a Lei 11.769 altera o artigo 26 da LDB 9.394/1996, o que possibilitou uma legislação mais precisa para a área da música no ensino fundamental. Ao artigo 26 da LDB, foi inserido o parágrafo 6º com o seguinte texto: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”.

Sobre a interpretação Lei 11.769/2008, Queiroz (2012) chama a atenção para alguns equívocos. Um deles, aponta o autor, diz respeito à leitura isolada do documento, ou seja, a questão da obrigatoriedade do ensino não da música especificamente, mas das linguagens artísticas, já existia desde a promulgação da LDB de 1996, onde o parágrafo 2º do artigo 26 já anunciava que o ensino da Arte seria componente obrigatório.

Como bem sabemos a Arte como componente curricular obrigatório está representada por música, artes visuais, dança e artes cênicas, sendo que sua escolha ocorre de acordo com as especificidades de cada rede de ensino. Queiroz (2012, p. 33) apresenta duas reflexões pertinentes a respeito da Lei 11.769/2008: “Quem poderá ministrar as aulas de música? A música deverá ou não ser disciplina na estrutura curricular da escola?”.

(...) sobre quem poderá dar aula de música na escola, podemos responder, embasados na LDB, que são profissionais formados em cursos reconhecidos, especificamente em cursos de licenciatura em música. Certamente, como prevê a lei, poderão ser abertas exceções para a educação infantil, o ensino fundamental I e a educação de jovens e adultos, modalidades da educação básica em que atua o professor “generalista”, profissional que pode ser formado em licenciatura, em pedagogia ou ter a formação mínima oferecida em nível médio, na modalidade Normal (QUEIROZ, 2012, p. 34).

A viabilização do ensino de música na escola encontraria vários obstáculos, um deles, que mais tarde contribuiria para a mudança da lei que atribuía à música a condição de conteúdo obrigatório, era a relação entre o grande número de escolas a serem atendidas e o pequeno número de professores licenciados em música. Em outras palavras, boa parte das escolas públicas ainda necessitariam de professores generalistas para que parte desta exigência fosse atendida. Sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica, para Queiroz (2012, 34) ,

(...) da mesma forma, o componente curricular Arte, definido no

parágrafo II, pode ser desdobrado em várias disciplinas ou não, a depender das definições estabelecidas pelas redes de ensino. Refletindo sobre a realidade específica da área de música, o que se pode afirmar é que, assim como não é possível congregarmos, em uma única disciplina, os conhecimentos relativos ao “mundo físico e natural e da realidade social e política” (Brasil, 2006), também não é possível condensar, em uma única disciplina, os conhecimentos relativos ao campo da música, do teatro, da dança e das artes visuais e, por tal razão, acreditamos que esses conteúdos devam se caracterizar como disciplinas específicas. (QUEIROZ, 2012, p.34)

Em 2016 a Lei nº 13.278 teria alterado seu parágrafo 6º, que constituía a música como "conteúdo obrigatório mas não exclusivo". As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o parágrafo 2º do artigo 26, que diz que o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

A aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em 20 de dezembro de 2017, traria outros desdobramentos para reflexões críticas a respeito da presença e função da música na Educação Básica. Anunciada pelo governo como a concretização de um objetivo predito pela Constituição de 1988 e igualmente previsto na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e no Plano Nacional de Educação de 2014, a BNCC entra em cena sendo alardeada pelo governo como resultado do trabalho árduo de especialistas oriundos das diversas áreas do conhecimento e com destacada participação de profissionais de ensino e da sociedade civil. “Ao homologar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, o Brasil inicia uma nova era na educação brasileira e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo.” (BRASIL, BNCC, 2018, p. 5).

No dia 15 de dezembro de 2017, foram votados em sessão pública do Conselho Nacional de Educação (CNE) o Parecer e a Resolução referentes à Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental (BNCC). Faz-se necessário compreender o contexto desta votação dentro do CNE. Em primeiro lugar, destacar que a BNCC foi proposta pelo Ministério da Educação (MEC) no contexto que se configura como uma contrarreforma da Educação Básica conduzida pelo atual governo em sua ação de desmonte das conquistas democráticas e populares, sobretudo no que diz respeito aos avanços efetivados nas últimas décadas quanto ao direito à educação e às políticas educacionais. Desde o empoderamento das forças sociais que efetivaram o impeachment que ocasionou a derrubada do governo constitucional se desenhou uma nova configuração de poder no âmbito do MEC com a conseqüente alteração na correlação de forças do CNE mediante a revogação da portaria de recondução e nomeação dos novos

conselheiros (AGUIAR, 2018, p. 8).

Ou seja, parece que a unanimidade no que diz respeito à aprovação do documento não existiu, a revogação da portaria que reconduziria os antigos conselheiros aos seus respectivos cargos no Conselho Nacional de Educação, é prova cabal de que existiam controvérsias diante do que havia sido divulgado pelo governo, em relação ao alinhamento do sistema educacional brasileiro aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo.

De acordo com Nóvoa (1995, p. 23), (...) o papel do Estado na área do ensino encontra-se esgotado e é provável que estejamos agora a assistir ao fim do monopólio do Estado sobre a Educação (...) não estamos caminhando para uma sociedade sem escolas, mas antes para a definição de novos poderes e regulação no seio das instituições escolares". Aí estamos, com a presença massiva de fundações ligadas à grandes empresas e instituições financeiras privadas na condução, sob a forma de parcerias público-privadas, das reformas educacionais e mais especificamente na elaboração e implementação da BNCC.

A música na escola de Educação Básica tem nesse momento, mais uma luta a enfrentar, com a implementação da BNCC. A primeira questão que gostaríamos de destacar o fato de que as linguagens artísticas são apresentadas na BNCC como parte integrante de uma grande área chamada "Área de Linguagens" que é composta por Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa. É no mínimo curioso o fato de que "Ensino Religioso" se constitui como "Área" e que não exista no Brasil curso de licenciatura em Ensino Religioso, enquanto que nas linguagens artísticas, as licenciaturas já estão consolidadas, para problematizar, nesse caso, apenas a questão da formação de professores.

Apresentamos a seguir os fundamentos pedagógicos da BNCC, que se apresentam sob o título "Foco no desenvolvimento de competências". Embora a citação seja um pouco longa, achamos importante reproduzi-la integralmente, pois nos revela o nível de comprometimento político e as concepções pedagógicas que orientam o que deveria ser um documento comprometido com a elevação da qualidade do ensino na escola pública.

O conceito de competência, adotado pela BNCC, marca a discussão pedagógica e social das últimas décadas e pode ser inferido no texto da

LDB, especialmente quando se estabelecem as finalidades gerais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Artigos 32 e 35). Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 13).

Algumas ideias nos chamam a atenção na fundamentação pedagógica da BNCC. A primeira diz respeito ao pequeno tamanho do texto, ou seja, causa estranheza que a descrição da fundamentação pedagógica de um documento tão importante e que se avoluma em quase quinhentas páginas seja apresentada em menos de uma página. A segunda questão diz respeito à ausência de referenciais teóricos do campo da educação e da pedagogia, bem como de referenciais que explicitem o que se entende por desenvolvimento de competências.

No Ensino Fundamental no componente curricular Arte apresenta-se que as linguagens artísticas (artes visuais, dança, música e teatro) se articulam em competências, produtos e fenômenos artísticos, envolvendo práticas de criar, ler, produzir, construir, exteriorizar e refletir sobre formas artísticas. Ainda os processos que envolvem a aprendizagem de Arte apresentam-se como formas de expressão da sensibilidade, da intuição e das emoções.

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre

elas. Nesse sentido, as manifestações artísticas não podem ser reduzidas às produções legitimadas pelas instituições culturais e veiculadas pela mídia, tampouco a *prática artística pode ser vista como mera aquisição de códigos e técnicas*. A aprendizagem de Arte precisa alcançar a experiência e a vivência artísticas como prática social, permitindo que os alunos sejam protagonistas e criadores. A prática artística possibilita o compartilhamento de saberes e de produções entre os alunos por meio de exposições, saraus, espetáculos, performances, concertos, recitais, intervenções e outras apresentações e eventos artísticos e culturais, na escola ou em outros locais (BRASIL, BNCC, 2017, p. 191).

Sobre a especificidade do ensino de música, abaixo reproduzimos o que consta no texto do documento:

A música é a expressão artística que se materializa por meio dos sons, que ganham forma, sentido e significado no âmbito tanto da sensibilidade subjetiva quanto das interações sociais, como resultado de saberes e valores diversos estabelecidos no domínio de cada cultura. A ampliação e a produção dos conhecimentos musicais passam pela percepção, experimentação, reprodução, manipulação e criação de materiais sonoros diversos, dos mais próximos aos mais distantes da cultura musical dos alunos. Esse processo lhes possibilita vivenciar a música inter-relacionada à diversidade e desenvolver saberes musicais fundamentais para sua inserção e participação crítica e ativa na sociedade (BRASIL, BNCC, 2017, p. 194).

Quando se afirma que a prática de cada linguagem e a conexão entre elas se restringem à mera aquisição dos códigos e das técnicas artísticas, e portanto precisa-se mudar para algo que “alcance a experiência e a vivência artística como prática social” entendemos e concordamos, pois do contrário se trataria apenas de um conhecimento teórico. Porém, como está posto no documento, soa como uma crítica à teoria, pois parece-nos que ao propor um ensino que conduza o aluno ao protagonismo através da valorização dos processos criativos em detrimento aos eventuais produtos acabados, esta ideia presente na BNCC, nos faz imaginar que há um supervalorização da prática em relação à teoria.

De fato a BNCC propõe uma ruptura com o ensino tradicional, no entanto o documento se alinha ao discurso do pensamento pós-moderno ao desconsiderar ou relegar a teoria ao estado de coadjuvante na educação básica e nas entrelinhas propor a formação via epistemologia da prática já na Educação Básica. O documento é propositivo no sentido de antecipar os objetivos que se espera para o ensino de música na Educação Básica, nesse sentido, dadas as limitações deste texto, citaremos alguns dos objetivos

propostos para o ensino da música para as crianças do 1º ao 5º Ano.

Contexto e práticas: Identificar e apreciar criticamente diversas formas e gêneros de expressão musical, reconhecendo e analisando os usos e as funções da música em diversos contextos de circulação, em especial, aqueles da vida cotidiana. *Elementos da linguagem:* Perceber e explorar os elementos constitutivos da música (altura, intensidade, timbre, melodia, ritmo etc.), por meio de jogos, brincadeiras, canções e práticas diversas de composição/criação, execução e apreciação musical. *Materialidades:* Explorar fontes sonoras diversas, como as existentes no próprio corpo (palmas, voz, percussão corporal), na natureza e em objetos cotidianos, reconhecendo os elementos constitutivos da música e as características de instrumentos musicais variados. *Notação e registro musical:* Explorar diferentes formas de registro musical não convencional (representação gráfica de sons, partituras criativas etc.), bem como procedimentos e técnicas de registro em áudio e audiovisual, e reconhecer a notação musical convencional. *Processos de criação:* Experimentar improvisações, composições e sonorização de histórias, entre outros, utilizando vozes, sons corporais e/ou instrumentos musicais convencionais ou não convencionais, de modo individual, coletivo e colaborativo (BRASIL, BNCC, 2017, p. 201).

Há intencionalidades, no caso desta descrição sobre os objetivos do ensino da música e estamos propensos a acreditar que a música enquanto conhecimento não foi contemplada nestes pressupostos, o que vemos de maneira clara é a presença de um empirismo e de um espontaneísmo exacerbado.

A BNCC traz um novo e complexo campo de problemas para o ensino de música nas escolas, que envolve formação de professores, conteúdos, metodologias de ensino, tempo disponível para o ensino, materiais, dentre outros. Segundo Queiroz (2012), o ensino de música nas escolas aparece em documentos oficiais desde 1854, mas mesmo amparada por leis, decretos e documentos normativos, ainda não se consolidou e/ou permaneceu como componente curricular, o que sintetiza, ainda que não seja o único aspecto, o "não lugar" da música na Educação Básica.

CAPÍTULO II

O ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM ANÁLISE

Neste capítulo apresentamos e analisamos a pesquisa bibliográfica sobre dissertações e teses sobre o ensino escolar de música produzidas em programas de pós-graduação em Música nos últimos cinco anos (2012-2016). O objetivo é apresentar um panorama geral da pesquisa sobre o ensino escolar de música que permita identificar e analisar quais tendências pedagógicas estão presentes na produção acadêmica.

Realizamos a busca no Banco de Dissertações e Teses da CAPES (BDT CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDBTD) a partir dos descritores “educação musical na Educação Básica”; “educação musical na escola”; “ensino de música na Educação Básica”; “ensino de música na escola”.

Nossa investigação, devido ao tempo do mestrado e aos objetivos propostos, é uma pesquisa bibliográfica, que não é nem menos importante e nem menos acurada do que um estado da arte ou o estado do conhecimento, mas que permite uma maior flexibilidade e mobilidade nesse espaço de tempo que compreende a realização de uma dissertação de mestrado. Acreditamos que a pesquisa bibliográfica é a metodologia de pesquisa que permitiu a busca, identificação, análise e compreensão do problema a que nos propomos investigar: as tendências pedagógicas no ensino de música escolar evidenciadas na produção acadêmica dos cursos de pós-graduação em Música.

2.1 Educação musical e ensino de música nos Programas de Pós-Graduação em Música no Brasil

Localizamos, a partir dos descritores, bancos de dados e período mencionados acima, um total de 558 trabalhos (150 teses e 408 dissertações) que tratam do nosso objeto de investigação. Deste total, após a identificação dos programas aos quais os trabalhos se vinculam (lembrando que nossa proposta é analisar as produções de programas de pós-graduação em Música e/ou Educação Musical) e a leitura dos resumos e introdução, selecionamos 33 trabalhos (4 teses e 29 dissertações), que dizem respeito especificamente ao ensino de música na escola e/ou na Educação Básica, mais

especificamente os trabalhos que tratam do ensino da música em sala de aula e como integrante do componente curricular.

Para tanto, excluímos os trabalhos que abordavam o ensino de música por meio de projetos e ou atividades extracurriculares, o ensino de instrumentos musicais sob a perspectiva individual ou em pequenos grupos, bandas e seus desdobramentos e ou fanfarras, ou outros objetos como a análise biografias de compositores, composição, improvisação e outros.

Um primeiro dado de análise que nos chama a atenção é o número reduzido de dissertações e teses que investigam o ensino da música na escola e/ou na Educação Básica. Ainda que possamos considerar que é pequeno o número de cursos de licenciatura em Música bem como o número de programas de pós-graduação em Música e/ou Educação Musical no Brasil, as pesquisas, em sua maioria, abordam mais o ensino de música em conservatórios, ou escolas específicas de Ensino de Música, ou ainda a partir do ensino de um instrumento musical específico do que na escola e/ou na Educação Básica.

Esse dado nos ajuda a refletir sobre as atuais questões enfrentadas no ensino de música escolar, sendo que, como discutimos no primeiro capítulo, após a instituição da Educação Artística nas escolas a música e outros campos artísticos sempre ocuparam um lugar secundário, devido ao protagonismo historicamente dado às artes plásticas e visuais.

Das 558 teses e dissertações que identificamos, 94,09% têm como objeto de investigação o ensino de determinados instrumentos musicais como trompete, trombone, violino, viola clássica, violoncelo, contrabaixo clássico, piano, canto, violão, bateria, ou outros objetos como a análise biografias de compositores, composição, improvisação e outros. A maioria das pesquisas fundamenta-se na tradição orquestral europeia a respeito dos modos de ensinar o instrumento, o que revela a correção da análise de Aquino (2007), a preferência dos professores de música pelo ensino em conservatórios em detrimento da escola de Educação Básica.

Isso também nos leva a ponderar que os professores mais preparados, do ponto de vista acadêmico, não estão nas salas de aula das escolas de Educação Básica, ou seja, a efetiva democratização de uma educação musical de qualidade para o maior número possível de crianças e jovens que estão nas escolas públicas, ainda é um projeto educativo em construção e que encontra resistências dentro e fora da escola.

Nesse sentido, lembramos que Villa-Lobos, contraditoriamente, ao defender um

projeto educacional que objetivava o ensino de música para as massas nas escolas, ao mesmo tempo deu origem a uma perspectiva de educação musical que prescinde de sólida formação docente para que possa ser efetivada. De acordo com Ribeiro (1987) Villa-Lobos preferia professores com senso estético prático do que professores formados em universidades.

Sá Pereira, contemporâneo de Villa-Lobos, se referia ao professor de música como alguém que precisava ter uma formação sólida, com conhecimentos em psicologia e pedagogia geral e musical e que tivesse um bom nível cultural, conforme Paz (1995). No entanto, Sá Pereira se referia ao ensino de música em escolas específicas e conservatórios, não na escola de educação básica.

Entendemos que é indissociável a relação entre a formação de professores de música e o ensino de música na escola de Educação Básica. A dinâmica do ensino de música no Brasil captada em nossa pesquisa bibliográfica nos revela que a formação de professores e o ensino da música nas e para as escolas de Educação Básica não tem sido objeto de preocupação e de investigação dos educadores musicais brasileiros.

2.2 Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e os Programas de Pós-Graduação em Música no Brasil

Segundo dados levantados no site da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM)¹⁵, existem no Brasil 18 programas de Pós-Graduação em Música, porém assinalamos que três deles não apresentam "Música no nome de seus programas e sim "Artes," o que ocorre na Universidade Federal do Pará, na Universidade Federal de Uberlândia e na Universidade Estadual de Minas Gerais.

Quadro 1 - Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Música no Brasil

Região Sudeste	Minas Gerais	Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)	Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGArtes)
		Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS)
		Universidade Federal de Uberlândia (UFU)	Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGAR)

¹⁵ Disponível em: <<http://www.anppom.com.br>>. Acesso em 02/10/2017

* Não encontramos a nomenclatura oficial utilizada para abreviar o nome dos respectivos programas de pós-graduação.

	São Paulo	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)	Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM)
		Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM)
		Universidade de São Paulo (USP)	Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS)
	Rio de Janeiro	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM)
		Universidade Federal do do Rio de Janeiro (UFRJ)	Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM)
Região Nordeste	Bahia	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS)
	Paraíba	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM)
	Pernambuco	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Programa de Pós-Graduação em Música (PPGM)
	Rio Grande do Norte	Universidade Federal do Rio Grande do Norte ((UFRN))	Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS)
Região Norte	Pará	Universidade Federal do Pará (UFPA)	Programa de Pós Graduação em Artes (PPGArtes)
Região Sul	Paraná	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMúsica)
	Santa Catarina	Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)	Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMUS)
	Rio Grande do Sul	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Programa de Pós-Graduação em Música (PPGMúsica)
Região Centro – Oeste	Distrito Federal	Universidade de Brasília (UnB)	Programa de Pós-Graduação Música em Contexto (PPGMUS)
	Goiás	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Programa de Pós-Graduação em Música (PPG – Música)

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir da dados obtidos no site da ANPPOM¹⁶.

Na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) o Programa de Pós-Graduação em Artes (Mestrado – Doutorado) está situado na Escola Guinard e na Escola de Música¹⁷, surgindo a partir de uma necessidade, apontada pelas duas escolas, de maior diálogo entre as duas linguagens artríticas - Artes Visuais e Música. O Programa apresenta duas linhas de pesquisas: Dimensões Teóricas e Práticas da Produção Artística

¹⁶ Disponível em: <<http://www.anppom.com.br>>. Acesso em 02/10/2017

¹⁷ Vinculada à UEMG, a Escola Guignard oferece cursos de licenciatura em Educação Artística e bacharelado em Artes Plásticas.

e Processos de Formação, Mediação e Recepção. A proposta do Programa de Pós-Graduação em Artes da UEMG, de acordo com o site do programa, fundamenta-se a partir de uma visão contemporânea sobre o hibridismo inerente aos processos artísticos e formativos na área¹⁸. Ressaltamos que Programa de Pós-Graduação em Artes da UEMG foi, aprovado em 2015 portanto não há produções em 2016, data limite da nossa pesquisa.

Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) o Programa de Pós-Graduação em Música (Mestrado – Doutorado) realiza-se na Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais. Criado em 1999, a princípio estruturou-se em torno da área de concentração Performance Musical até o ano de 2014. O Programa apresenta cinco linhas de pesquisa: Educação Musical (que compõe estudos e reflexões sobre processos e práticas de ensino e aprendizagem musical envolvendo fundamentos, valores, metodologias; currículos e avaliação; aspectos filosóficos, psicológicos e sociológicos do fazer musical); Música e Cultura; Performance Musical; Processos Analíticos e Criativos e Sonologia¹⁹.

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU) embora conste no site da ANPPOM) como Programa de Pós Graduação em Artes, desde 2015 tem o Programa de Pós-Graduação em Música (Mestrado), que ocorre no Instituto de Artes desta universidade. As Linhas de Pesquisa do PPGMUS são Processos Analíticos, Criativos, Interpretativos e Historiográficos em Música e Práticas, Processos e Reflexões em Pedagogias da Música²⁰. Porém os trabalhos que selecionamos num primeiro momento ainda pertenciam ao de Programa de Pós-Graduação em Artes, já que o Programa de Pós-Graduação em Música iniciou suas atividades em Agosto de 2015. Assim as linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Artes são: fundamentos e reflexões em arte e práticas em processos em artes.

O Programa de Pós-Graduação em Artes / Mestrado, do Instituto de Artes da Universidade Federal de Uberlândia, é resultado de um desejo histórico de docentes/pesquisadores de Artes Visuais, Música e Teatro da Universidade Federal de Uberlândia. Oficialmente suas atividades se iniciaram em março de 2009.²¹

A Universidade Federal da Bahia (UFBA) oferece, na Escola de Música, Programa de Pós-Graduação em Música (Mestrado – Doutorado) dividido em cinco

¹⁸ Disponível em: <<http://mestradoartes.uemg.br>> Acesso em: 09/11/2017.

¹⁹ Disponível em <<http://www.musica.ufmg.br>>, acesso em 10/11/2017.

²⁰ Disponível em <<http://www.anppom.com.br>>, acesso em 10/11/2017.

²¹ Disponível em <http://www.ppga.iarte.ufu.br/node/121>, acesso em 13/09/2018.

linhas de pesquisa: Composição; Etnomusicologia; Musicologia e Educação Musical. A linha Educação Musical desenvolve pesquisas em processos, práticas e métodos para a formação em música. O Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal da Bahia é um dos mais tradicionais do Brasil, em 2015 o Programa completou 25 anos²².

A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) possui um Programa de Pós Graduação em Música (Mestrado – Doutorado) localizado no Centro de Comunicação, Turismo e Arte, vinculado ao Departamento de Música. O programa foi fundado em 2004 e possui as seguintes áreas de concentração: Composição; Educação Musical; Etnomusicologia; Musicologia e Práticas Interpretativas. A área de concentração em Educação Musical apresenta a linha de pesquisa Processos e Práticas Educativas Musicais²³.

Na Universidade Federal do Pernambuco (UFPE) o Programa de Pós-Graduação em Música (Mestrado) é ofertado no Departamento de Música, localizado no Centro de Artes e Comunicação, que objetiva ser um espaço de reflexão sobre Música para onde confluam perspectivas de Artes, Ciências Sociais, Comunicação, Educação e Tecnologia, priorizando, sempre que possível, abordagens interdisciplinares. O programa iniciou suas atividades em 2016²⁴ e oferta o curso de Mestrado Acadêmico, com área de concentração em Música e Sociedade dividido em duas Linhas de Pesquisa: “Música, Cultura e Sociedade” e “Música, Educação e Sociedade. De acordo com o site do programa, a segunda Linha de Pesquisa trata da investigação de processos formativos relacionados a práticas musicais em diferentes contextos socioculturais, enfocando a educação musical em diálogo com as diversas demandas da sociedade²⁵.

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) oferece, na Escola de Música, o Programa de Pós-Graduação em Música (Mestrado) criado em 2012 e organizado em duas linhas de pesquisas: “Processos e Dimensões da Formação em Música” e “Processos e Dimensões da Produção Artística²⁶. Na linha de pesquisa “Processos e Dimensões da Formação em Música”, conforme informações do site, são propostos estudos que tratam da formação musical sob diversos contextos e dimensões, contemplando práticas e saberes relacionados ao ensino e aprendizagem da música na atualidade.

²² Disponível em <<http://www2.ppgmus.ufba.br>>, acesso em 11/11/2017.

²³ Disponível em: <<https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/programa/areas>>, acesso em 12/11/2017.

²⁴ Por este fato, o curso de mestrado da primeira turma, ainda estava em andamento.

²⁵ Disponível em <<https://www.ufpe.br/musica>>, acesso em 07/11/2017.

²⁶ Disponível em <<https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/areas>>, acesso em 12/11/2017.

A Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) possui o Programa de Pós-Graduação em Música em nível de mestrado (2002) e doutorado (2008) e organiza-se a partir de duas áreas de concentração: Interpretação/Teoria e Composição e Musicologia/Etnomusicologia/Educação Musical, esta última disponibiliza a linha de pesquisa “Abordagens históricas, estéticas e educacionais do processo de criação, transmissão e recepção da linguagem musical”. Em nível de doutorado o programa oferece também a área de concentração: “Música: Relações Interdisciplinares”, organizada a partir das linhas de pesquisa "Música, Epistemologia e Cultura" e Teoria e Práxis do Processo Criativo²⁷.

Na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), o Programa de Pós-Graduação em Música (Mestrado – Doutorado) vincula-se ao Instituto de Artes. Foi criado em 2008 e oferta mestrado e doutorado. Segundo informações obtidas no site do programa, objetiva-se oferecer aos profissionais, docentes e pesquisadores de Música uma formação que os qualifique a atuar artística e academicamente de maneira crítica, consciente e reflexiva. As linhas de pesquisa são denominadas como modalidades de estudo e organizadas a partir de uma única área de concentração “Música: Teoria, Criação e Prática. As linhas de pesquisa são três: "Estudos Instrumentais e Performance Musical," Música, Cultura e Sociedade" e Música, Linguagem e Sonologia"²⁸.

A Universidade de São Paulo (USP), na Escola de Comunicação e Artes, oferece o Programa de Pós-Graduação em Música desde 2007 (Mestrado – Doutorado). Anterior a esse período, o programa denominava-se Programa de Pós-Graduação em Artes, tendo sido a primeira instituição a oferecer cursos de pós-graduação em Artes no Brasil a partir de 1974 onde também foi implantado o primeiro doutorado na área, em 1980). As áreas de concentração são: "Musicologia", que se organiza em duas linhas de pesquisa: "Teoria e Análise Musical" e "Musicologia" e a área de concentração "Etnomusicologia e Processos de Criação Musical", organizada em quatro linhas de pesquisa: "Performance"; "Questões interpretativas"; "Música e Educação: Processos de Criação, Ensino e Aprendizagem" e "Sonologia: Criação e Produção Sonora". Embora a linha de pesquisa Música e Educação deixe claro sua vocação por desenvolver projetos relacionados ao ensino da música, os objetivos do Programa versam sobre “a formação de pessoal qualificado para o exercício das atividades de pesquisa e de docência no ensino superior

²⁷ Disponível em: <<http://www.ia.unesp.br/#!/pos-graduacao/stricto-musica>>, acesso em 12/11/2017.

²⁸ Disponível em <<https://www.iar.unicamp.br/pos-graduacao-em-musica>>, acesso em 14/11/2017.

na área de Música”²⁹.

A Universidade Federal do Estado Rio de Janeiro (UNIRIO) possui o Programa de Pós-Graduação em Música situado no Centro de Letras e Artes e iniciou suas atividades em 1993, com o curso de mestrado em Música Brasileira e a partir de 1998 passou a ofertar também com o curso de doutorado. Atualmente o Programa dispõe de seis linhas de pesquisa: Documentação e História da Música; Linguagem e Estruturação Musical; Processos Criativos em Música; Teoria e Prática da Interpretação; Etnografia das Práticas Musicais; Ensino e Aprendizagem em Música³⁰.

A Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) tem o Programa de Pós-Graduação em Música mais antigo do Brasil, criado em 1980. Localizado na Escola de Música, o programa tem por objetivo promover a reflexão crítica, teórica e metodológica sobre o campo da teoria e do fazer artístico, fomentar a produção científica, artística e sua divulgação, incentivar práticas de cooperação e intercâmbio acadêmico no ensino e na pesquisa. O Programa de Pós-Graduação em Música da UFRJ (Mestrado – Doutorado) contempla três áreas de concentração: Educação Musical, Musicologia e Processos Criativos. Na área de Educação Musical, há uma única linha: Música, Educação e Diversidade, que sugere estudos em educação musical voltados para a promoção da diversidade e interação social, entendidos em sentido amplo, e comprometidos com a transformação da qualidade de vida sociocultural e individual³¹.

A Universidade Federal do Pará (UFPA) possui o curso de Pós-Graduação em Artes no Instituto de Ciências da Arte (Mestrado – Doutorado), com área de concentração em Artes, organizado em três linhas de pesquisas: Poéticas e Processos de Atuação em Artes, Teorias e Interfaces Epistêmicas em Artes e História, Crítica e Educação em Artes. O programa apresenta na sua organização um viés interdisciplinar e embora não haja referência à pesquisa em música propriamente dita, a ANPPON o apresenta em sua lista de programas de pós-graduação em Música e na linha de pesquisa "História, Crítica e Educação em Artes", estão agrupadas as pesquisas relacionadas ao ensino da Música³².

O Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná (UFPR) está ligada ao Setor de Artes, Comunicação e Design e através do Departamento de Arte, o Programa de Pós-Graduação inaugurou suas atividades no ano de 2006 com o

²⁹ Disponível em <<http://www3.eca.usp.br/pos/ppgmus>>, acesso em 14/11/2017.

³⁰ Disponível em <<http://www.unirio.br/ppgm/linhas-de-pesquisa>>, acesso em 14/11/2017.

³¹ Disponível em <<https://ppgm.musica.ufrj.br/about/>>, acesso em 14/11/2017.

³² Disponível em <<http://ppgartes.propesp.ufpa.br/index.php/br/programa>>, acesso em 07/11/2017.

mestrado e oferta doutorado desde 2015. O programa propõe uma área de concentração - Música - com três linhas de pesquisa: Cognição/Educação Musical; Composição Musical; Musicologia/Etnomusicologia. A primeira linha de pesquisa se organiza de forma a propor investigações sobre cognição e educação musical sob as seguintes perspectivas: recepção, percepção, desenvolvimento musical, ensino/aprendizagem, educação inclusiva e formação docente³³.

A Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) possui mestrado em Música desde o ano de 2007. O programa é organizado a partir de três áreas de concentração: Educação Musical; Musicologia/Etnomusicologia e Interpretação e Criação Musical. A Linha Processos e Práticas em Educação Musical prioriza a investigação de processos e práticas pedagógico-musicais, em suas diferentes dimensões, na educação básica, no ensino superior e em outros contextos socioculturais³⁴.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), o Programa de Pós-Graduação em Música foi criado em 1987 como mestrado e oferta o curso de doutorado desde 1995. O programa está localizado no Instituto de Artes e se organiza por meio de projetos de pesquisa: Composição; Educação Musical; Musicologia/Etnomusicologia e Práticas Interpretativas³⁵.

A Universidade de Brasília (UNB) oferece, no Instituto de Artes, o Programa de Pós-Graduação Música em Contexto, dividido em três linhas de pesquisa: Processos e Produtos na Criação e Intepretação Musical; Concepções e Vivências no Ensino e a Aprendizagem da Música; Teorias e Contextos em Musicologia. Iniciou suas atividades em 2014 e oferece mestrado e doutorado³⁶.

A Universidade Federal de Goiás (UFG) oferece o Programa de Pós-Graduação em Música em nível de mestrado por meio da Escola de Música e Artes Cênicas. O programa iniciou em 2000 e desenvolve suas atividades a partir da área de concentração "Música na Contemporaneidade", organizada três linhas de pesquisa: Música, Criação e Expressão; Música, Educação e Saúde; Música, Cultura e Sociedade. A linha de pesquisa Música, Educação e Saúde abarca pesquisas sobre processos educacionais em música, processos terapêuticos utilizando a música (musicoterapia) e processos cognitivos em música em seus âmbitos teóricos e práticos. Os objetos de estudo incluem

³³ Disponível em <<http://www.ppgmusica.ufpr.br/>> Acesso em 14/11/2017.

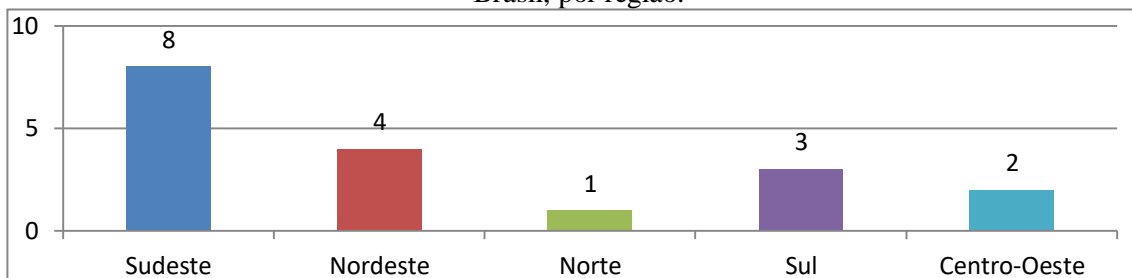
³⁴ Disponível em <http://www.udesc.br/ceart/ppgmus/sobre/linhas_de_pesquisa>, acesso em 14/11/2017.

³⁵ Disponível em <<http://www.ufrgs.br/ppgmusica/sobre/>>, acesso em 14/11/2017.

³⁶ Disponível em <<http://www.ppgmusicaemcontexto.unb.br/en/inicio>>, acesso em 14/11/2017.

as metodologias de ensino musical, interações entre professor e aluno, métodos e técnicas em musicoterapia, inovações e aplicações tecnológicas. Nesta linha não há exigência de prova de performance na seleção³⁷.

Gráfico 1 - Quantidade de Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Música no Brasil, por região.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir de dados obtidos no site da CAPES³⁸.

A distribuição geográfica dos cursos de Pós-Graduação em Música no Brasil, conforme o Gráfico 1, revela um pouco das complexas determinações que constituem a relação educação e poder. Conforme Marx e Engels (1971, p. 22), “A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção intelectual, de maneira que, em média, as ideias daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual estão desde logo submetidas a essa classe dominante”. Os três estados brasileiros economicamente mais poderosos (São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais), juntos correspondem à metade dos cursos de Pós-Graduação em Música ofertados no país. No Sudeste, apenas o estado do Espírito Santo não possui programa de Pós-Graduação em Música.

A Região Norte conta apenas com um curso de Pós-Graduação em Artes, onde se inserem as pesquisas em Música e Educação Musical. Na Região Nordeste apenas quatro dos nove estados possuem programas de Pós-Graduação em Música, lembrando que parte considerável da herança histórica musical brasileira vem desta região. Na Região Centro-Oeste, além da UnB no Distrito Federal, apenas o estado de Goiás possui um curso de Pós-Graduação em Música.

³⁷ Disponível em <<http://mestrado.emac.ufg.br/p/2810-linhas-de-pesquisa>>, acesso em 14/11/2017.

³⁸ Disponível em <<http://capes.gov.br>>, acesso em 16/11/2017.

2.3 A produção acadêmica sobre o ensino de Música na escola de Educação Básica

Fernandes (2006) realizou uma pesquisa cujo objetivo principal foi o de levantar a quantidade de dissertações e teses relacionadas à educação musical produzidos em diversos cursos de pós-graduação brasileiros de diversas áreas, entre os anos de 1998 a 2005. À época conforme Fernandes (2006, p. 12) o Brasil contava com “7 programas de pós-graduação stricto sensu em artes, 11 programas em música e 78 programas em educação”.

Conforme o autor foram estes os cursos de pós-graduação onde se encontrou maior possibilidades para que pesquisadores em educação musical desenvolvessem suas pesquisas, porém mesmo enfatizando esses três cursos Fernandes (2006) ressalta que ainda foram encontrados diversos trabalhos em outros cursos. Ao concluir suas reflexões, Fernandes (2006) sugere um maior cuidado ao desenvolver pesquisas relacionadas à educação musical, para que estas articulem-se de modo a contribuir para a formação do professor de música.

Como recomendação primordial, segundo a literatura consultada, os programas de pós-graduação em música/educação musical devem buscar uma maior articulação entre a formação de professores de música a área da pesquisa, pois é preparando um bom pesquisador que se prepara o bom professor. (FERNANDES, 2006, p. 14)

Fuks (2014) também empreendeu uma pesquisa nesse campo, em que procurou refletir sobre a Educação Musical que se desenvolve no Brasil. A autora procurou ponderar sobre a teoria - discurso acadêmico e prática - discurso pedagógico, sem estabelecer qualquer dicotomia entre as duas ações, teoria e prática. Porém “observa-se, contudo, que, habitualmente, estes dois discursos são analisados como opostos” Fuks (2014, p. 29). A autora observa que criou-se um movimento ao olhar para a educação musical, que não associa o pensar ao fazer e a técnica à reflexão.

Tudo isto vem mantendo o instituído e garantindo uma certa hierarquização dos agentes da educação musical. Realmente, estabeleceram-se critérios através dos quais refletir sobre a educação musical seria tarefa da academia, enquanto os professores, principalmente os que trabalham nos primeiros níveis, somente executariam práticas. O próprio professor, através de seu discurso, confirma isto. (FUKS, 2014, p. 29)

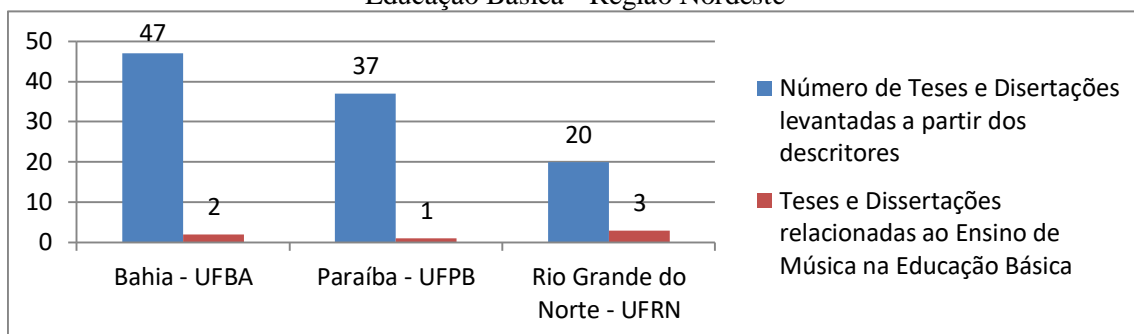
Ao refletir sobre os trabalhos de Fernandes (2006) e Fuks (2014) verificamos um fato, que julgamos necessário registrar. Fernandes (2006) ao constatar que várias teses e dissertações foram produzidas em outros programas de pós-graduação que não os que especificamente tratam de música ou artes, nos ocorreu que, diante da hegemonia dos pressupostos pós-modernos sobre os programas de pós graduação em música, pesquisadores da área estejam procurando outros programas de pós graduação em diferentes áreas na tentativa de buscar novas possibilidades para o ensino da música na educação básica.

Essa observação, aliada à constatação de Fuks (2014), que observou um certa cisão entre teoria e prática, reforça a análise que estamos fazendo. Suspeitamos que os professores de música não estão encontrando ressonância entre a dificuldades encontradas durante a prática do ensino de música na educação e os trabalhos acadêmicos desenvolvidos na pós graduação. Ressaltamos que trata-se de suspeitas, fato que merece uma análise mais criteriosa.

Ressaltamos a importância que a produção acadêmica exerce sobre a formação de professores em dois aspectos. Primeiro porque possibilita o desenvolvimento de referenciais teóricos para a prática pedagógico-musical na educação básica. Segundo por possibilitar uma formação mais qualificada e abrangente para o professor de música que atuará na educação.

Destacamos que o segundo aspecto aqui colocado não se confirma de maneira plena, já que do montante de trabalhos identificados num primeiro momento, apenas 33 tratavam diretamente sobre o ensino de música na educação básica, de modo que isso pode possibilitar algumas possíveis reflexões. Uma delas pode sugerir um certa descrença em relação às teorias hegemônicas, outras diz respeito a um certo desinteresse por parte do professor de música em atuar na educação formal como já adiantou Aquino (2007).

Gráfico 2 - Número de teses e dissertações sobre o ensino de música na escola de Educação Básica - Região Nordeste³⁹



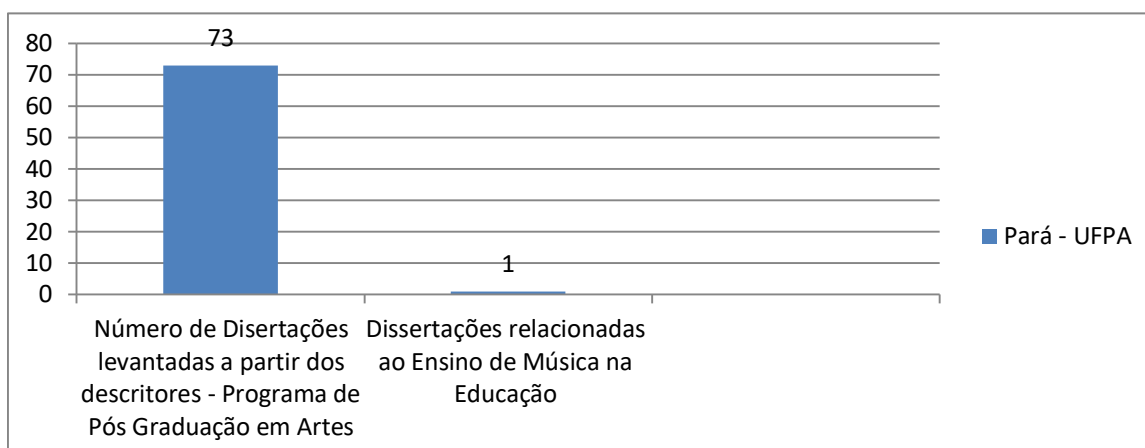
Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa bibliográfica (2017).

O Gráfico 2 nos revela duas situações, a primeira é o fato de que o programa de pós graduação da UFRN, o único dos três programas a não oferecer doutorado, sozinho dispõe da mesma quantidade de trabalhos que se relacionam com o nosso objeto de pesquisa. Outra questão se dá pelo fato de que 2/3 dos programas de pós-graduação da região nordeste oferecem formação em nível de doutorado, a Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA). Porém não deixamos de observar que na UFPB, além de termos encontrado uma única dissertação cujo tema era sobre a música na educação básica, não encontramos nenhuma tese que pudéssemos relacionar com a nossa pesquisa.

Na UFBA encontramos duas teses que se relacionavam com o tema, ressaltamos que do total de trabalhos identificados num primeiro momento, 558, foram encontradas 26 teses, sendo que apenas 2 foram objetos de análise neste trabalho. Conforme Fuks (2014), podemos ver claramente a dicotomia entre teoria e prática à medida em que os professores que estão dentro das escolas hipoteticamente não estão procurando formação em nível de mestrado e doutorado nos programas de Música por não reconhecer o sentido e a importância da pesquisa neste campo, o campo do ensino escolar.

³⁹ Recordando que os descritores são “educação musical na Educação Básica”; “educação musical na escola”; “ensino de música na Educação Básica”; “ensino de música na escola”.

Gráfico 3 - Número de teses e dissertações sobre o ensino de música na escola de Educação Básica - Região Norte.

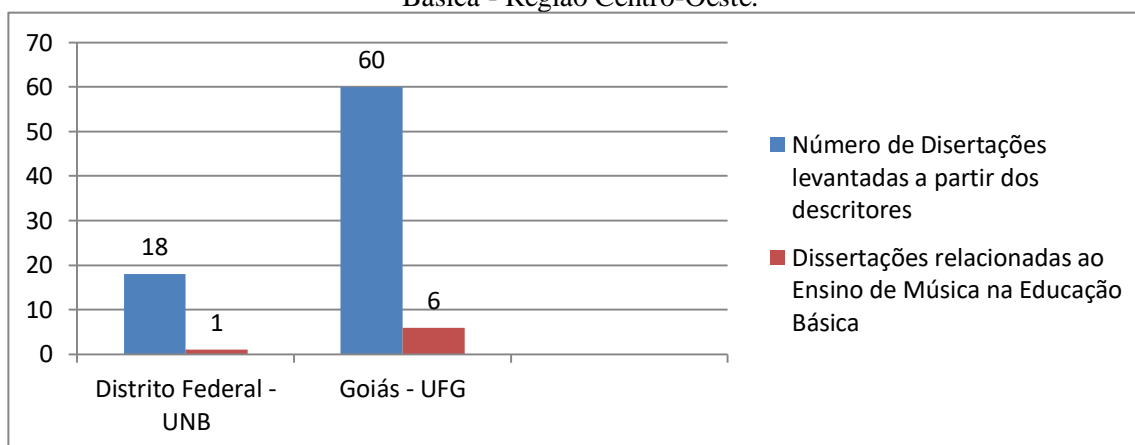


Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa bibliográfica (2017).

O Gráfico 3, ressalta o protagonismo da Universidade Federal do Pará (UFPA) na região Norte no que diz respeito à pós-graduação no campo das Artes, uma vez que o programa não é especificamente de música. A organização interdisciplinar do programa pode ter contribuído para que apenas um trabalho sobre ensino de música na Educação Básica fosse encontrado.

Aqui podemos identificar outro fenômeno que se materializa na medida em que vamos compreendendo a totalidade da produção acadêmica e que analisamos no primeiro capítulo desta dissertação. Na disciplina escolar de Arte historicamente predomina o ensino das artes visuais em detrimento da música e demais linguagens artísticas. Assim, os licenciados em música, via de regra, acabam atuando em instituições de ensino específico de música, como conservatórios.

Gráfico 4 - Número de teses e dissertações sobre o ensino de música na escola de Educação Básica - Região Centro-Oeste.

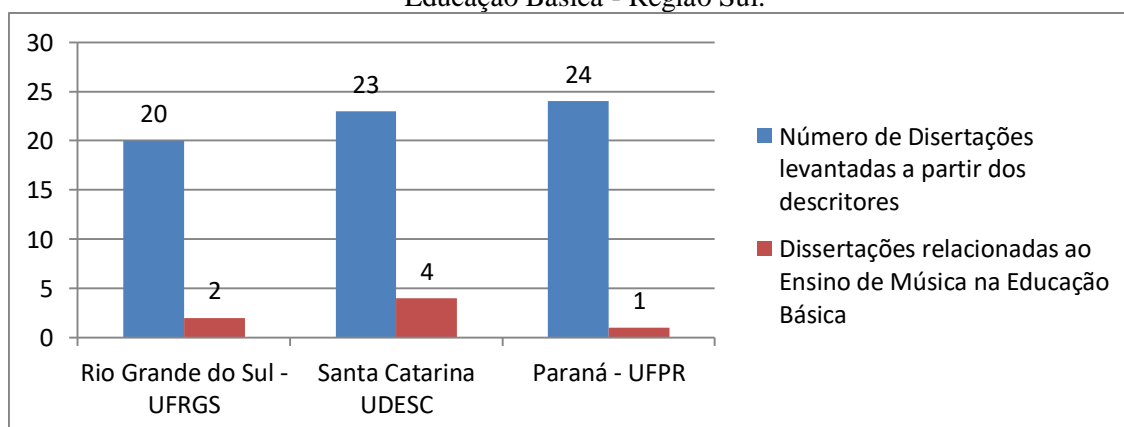


Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa bibliográfica (2017).

No gráfico quatro destacamos o programa de Pós-graduação em Música da Universidade Federal de Goiás (UFG/PPG-Música). A quantidade de pesquisas identificadas neste programa o destaca, na região Centro-Oeste e no Brasil como um todo. Dos 33 trabalhos analisados 6 vieram deste programa (18%). É preciso salientar que o estado de Goiás efetivamente implementou a Lei 11.769/2008, que tornava obrigatório o ensino de música na escola de Educação Básica.

Em termos quantitativos, quando comparamos o número de trabalhos relacionados num primeiro momento (558), a quantidade de trabalhos oriundos do programa da UFG representam um total de 10,82%, número bastante significativo. Isso reforça ainda mais o protagonismo deste programa no que diz respeito às pesquisas voltadas para o ensino de música na escola.

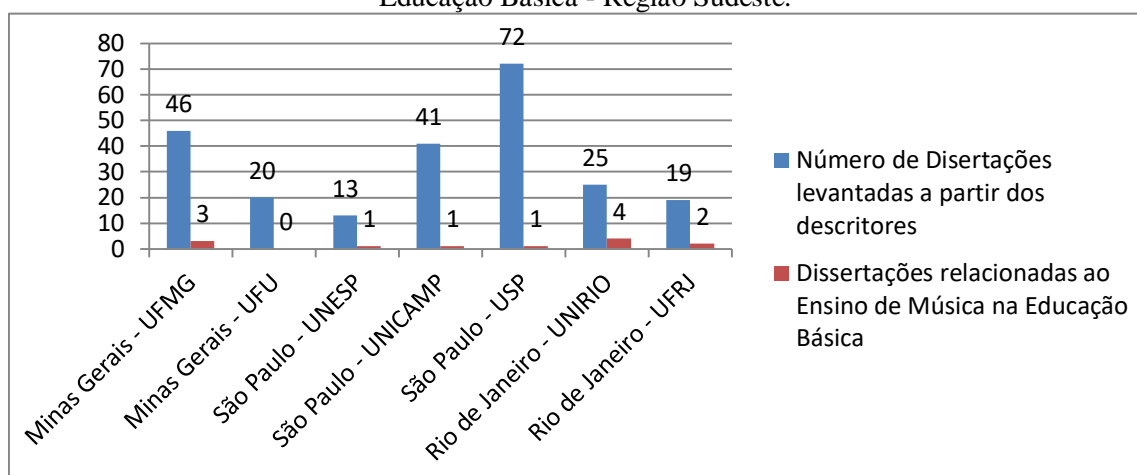
Gráfico 5 - Número de teses e dissertações sobre o ensino de música na escola de Educação Básica - Região Sul.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa bibliográfica (2017).

A região Sul, embora disponha de cursos de pós-graduação em música nos três estados que a compõe, somados todos os trabalhos selecionados para esta pesquisa chegamos a um número próximo dos trabalhos encontrados na UFG. Uma questão nos chamou à atenção, o programa de pós-graduação em música da UDESC, quando comparado aos programas de pós-graduação da UFRGS e UFPR, apresenta quase o dobro de pesquisas relacionadas ao ensino de música na Educação Básica. O PPGM da UDESC é o único da região sul que não dispõe de cursos de doutorado.

Gráfico 6 - Número de teses e dissertações sobre o ensino de música na escola de Educação Básica - Região Sudeste.



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa bibliográfica (2017).

À título de ilustração, na Universidade Federal de Uberlândia (UFU) o programa recebe o nome de Artes e trabalha, de acordo com informações do site, sob um perspectiva interdisciplinar. Neste programa encontramos 20 dissertações através dos descritores, sendo que deste total, não encontramos nenhum trabalho que tratasse especificamente do ensino de Música na escola de Educação Básica.

Como já registramos, nesta região, se levarmos em consideração o programa de pós-graduação da Universidade do Estado de Minas Gerais, teríamos ao todo na Região Sudeste 8 programas de pós-graduação em música, quase a metade dos 18 programas de todo o país. Outro fato chama a atenção: com exceção do programa de pós-graduação da UFMG que teve seu doutorado aprovado pela Capes em 2013, todos os demais programas contam com a formação em nível de doutorado, ou seja, UNESP, UNICAMP, USP, UNIRIO e UFMG juntas na Região Sudeste, oferecem mais doutorados do que a soma de todos os outros programas de pós-graduação em música.

A seguir apresentaremos a relação dos 33 trabalhos que foram selecionados por tratarem especificamente do ensino da música em sala de aula e como integrante do componente curricular. Elaboramos uma síntese dos resumos apresentado nos respectivos trabalhos.

Quadro 2 - Teses e dissertações sobre o ensino de Música na Escola de Educação Básica (região, instituição, autor/autora, título, ano de defesa e sínteses dos resumos)

REGIÃO CENTRO-OESTE
DISTRITO FEDERAL
<i>Universidade de Brasília (UnB)</i>
<i>Programa de Pós-Graduação Música em Contexto (Instituto de Artes/Departamento de</i>

Música)

1) Dissertação de mestrado.

Autor: Ibsen, Perucci Sena

Título: A organização do conteúdo de música no componente curricular arte: dois estudos de caso com professores da rede pública de educação básica do DF.

Ano de defesa: 2016.

O objeto de estudo deste trabalho, versou sobre a análise da organização do conteúdo trabalhados em música no componente curricular Arte das escolas de Educação Básica do Distrito Federal – DF. O autor se propôs a investigar o trabalho de professores com graduação específica em música e aprovados em concurso público com o objetivo de saber como eles organizavam os conteúdos de música para o componente curricular da referida rede. A fundamentação teórica do trabalho do autor, centrou nos estudos de Sacristán (2000) a partir da proposta de interpretação curricular, apresentado por este autor, e de forma mais específica “o de currículo modelado pelos professores”. Conforme Ibsen (2016) a proposta de Sacristán sobre o currículo modelado pelos professores, fomenta as discussões no âmbito do ensino institucionalizado sobre a autonomia do professor

GOIÁS

Universidade Federal de Goiás (UFG)

Programa de Pós-Graduação em Música (Escola de Música e Artes Cênicas)

1) Dissertação de mestrado.

Autora: Emrich, Ana Rita Oliari

Título: Ensino musical escolar na matriz curricular do estado de Goiás: elaboração e aplicação de sequências didáticas na disciplina Música.

Ano de defesa: 2012.

Emrich (2012) buscou identificar por meio de sua pesquisa, as contribuições sociais, culturais e musicais em consequência da implementação da Matriz Curricular de Música, elaborada e desenvolvida pelo Centro de Estudo e Pesquisa Ciranda da Arte durante o processo de Reorientação Curricular da Secretaria de Educação do Estado de Goiás. Conforme consta no resumo do trabalho da autora, os esforços empreendidos para a realização do trabalho foi direcionado para a elaboração e aplicação das Sequências Didáticas, elaboradas com o intuito de por em prática, no ambiente da sala de aula a Matriz Curricular Música.

2) Dissertação de mestrado.

Autor: Amui, Gustavo Araújo

Título: Educação Musical na Educação Básica: análise de artigos publicados em periódicos.

Ano de defesa: 2013.

O trabalho de Amui (2013) buscou identificar e analisar as concepções epistemológicas que nortearam as publicações que versam sobre a educação musical. Conforme o autor, com a promulgação Lei nº 11.769/2008, também surge à necessidade de discutir a efetiva implementação deste dispositivo legal nas escolas públicas de educação básica. Portanto como objeto da pesquisa, elencou – se os periódicos dos Programas de Pós-Graduação em música conceituados pela CAPES; o periódico da ANPPOM; o periódico da ABEM, estes entre os anos de 2000 a 2010 e a revista da ABEM dedicada à educação básica, “Música na Educação Básica”, com publicações dos 2009 e 2010. O total de artigos analisados, foram de 51 trabalhos. As conclusões de Amui (2013) corroboram com as conclusões de Duarte (2010), Carvalho (2014) e reforça na mesma direção, nossas conclusões, ou seja, as tendências pedagógicas, ao menos à nível de produções acadêmicas, se alinham ao pensamento pós – moderno. Os referenciais teóricos de Amui (2013) foram principalmente Mikhail Bakhtin e Edgar Morin com os conceitos de linguagem e pensamento complexo respectivamente e Sandra Pesavento que desenvolveu estudos sobre o imaginário e a representação do real.

Ocorre que os referenciais teóricos deste autor a princípio são bastante contraditórios, ou seja, são referenciais marxistas e pós – modernos num mesmo texto, e não trata – se da superação pela assimilação, digo, trata – se de reforçar algumas concepções que são caras aos autores marxista pelo viés pós – moderno.

Autora: Moreira, Ruth Sara de Oliveira

Título: A oficina de música na escola de tempo integral: um estudo na rede municipal de Goiânia.

Ano de defesa: 2013.

Moreira (2013) direcionou o seu trabalho mirando analisar em loco a prática de oficinas de música em duas escolas de tempo integral do município de Goiânia. A autora coletou dados através da observação das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores de música, realizou entrevistas semiestruturadas com as professoras e aplicou questionários para os alunos. Para analisar os dados coletados Moreira (2013) utilizou como referencia a metodologia de oficina desenvolvido por Campos (1988), onde processou os dados através da indução e interpretação. Ao concluir seu trabalho, a autora sugere que o desenvolvimento musical e integral do estudante seria alcançado se os professores de música, adotassem a metodologia de oficina como prática de educação musical. Assim, a autora sugere a Secretaria Municipal de Educação que promova uma discussão sobre a fundamentação e a prática das propostas de oficina como metodologia de educação musical.

4) Dissertação de mestrado.

Autora: Rocha, Suzana de Oliveira Fialho.

4) Dissertação de mestrado.

Autora: Rocha, Suzana de Oliveira Fialho.

Título: Música na escola particular de Educação Básica: considerações sobre o livro didático de Música e a atuação do educador musical.

Ano de defesa: 2013.

Rocha (2013) motivada pela implementação de Lei de nº 11.769/08, optou por investigar a experiência musical oferecida pela Educação Musical no cenário das escolas de ensino fundamental – 1ª fase prática sob o prisma das escolas particulares. A problemática apresentada pela autora parte de uma experiência pessoal, que se constituiu a partir do seu ambiente de trabalho e da constatação de que, algumas escolas particulares estavam optando pela utilização de livro didático de música como elemento balizador do processo de ensino de música. Rocha (2013), observa que no campo de atuação da Educação Musical em se tratando de escolas particulares, não há a exigência da Licenciatura em Música, ou seja, na ausência do professor licenciado, emprega – se professores com formação em outras áreas. Rocha (2013) utilizou – se de entrevistas e análises de livros didático de música. Tendo como objeto de estudo os “livros didáticos de música” após análise, a autora afirma que somente o professor com licenciatura em música, estaria apto a desenvolver os conteúdos apresentados pelo livro didático, dada a complexidade com que os mesmos são apresentados.

5) Dissertação de mestrado.

Autora: Machado, Marta Caroline

Título: Música no 1º Ano do Ensino Fundamental: Uma proposta de vivência musical para uma escola regular

Ano de defesa: 2014.

O trabalho de Machado (2014) é resultado de pesquisa-ação de uma proposta de vivência musical. Os participantes da pesquisa eram alunos de uma escola estadual do município de Goiânia com idades entre 6 e 7 anos matriculados no primeiro ano do ensino fundamental. A coleta de dados deu – se por meio de filmagens e protocolos realizados nas aulas que tinham a duração de 50 minutos e eram realizadas uma vez por semana, pelo período de 6 meses, a

autora enfatiza que as atividades propostas predominantemente eram de cunho prático/lúdico baseados em métodos ativos. Os dados foram coletados através de protocolos e filmagens. As filmagens foram analisadas por um júri de 3 professores de música/pesquisadores. A análise final dos dados considerou a avaliação do júri, os planejamentos das sessões/aulas e os respectivos protocolos que tratavam das observações feitas pela professora. A fundamentação teórica utilizada por Machado (2014) versa sobre os autores, Jean Piaget (1976, 2013), Kodaly, Dalcroze e Orff (2011); e sob educadores musicais que estudam a Psicologia da Música, Leão (2009) e Ilari (2010). Os referenciais teóricos cotejados com a análise final dos dados, proporcionaram aparecimento de critérios de avaliação que discorreram sob aspectos do cognitivo, afetivo, psicomotor, intelectual, habilidades, interpessoal e atitudes. Conclui – se que a proposta de ensino de música para alunos do 1º ano do Ensino Fundamental baseado em vivência musical nesta escola em específico, pode ser disseminada para outras escolas, já que o método se mostrou efetivo ao proporcionar aprendizagem, desenvolvimento cognitivo musical e evidências do desenvolvimento da criatividade.

Autor: Lourenço, Gilmar dos Santos

Título: Educação musical na Escola de Tempo Integral: processos pedagógicos em escola estadual de Goiânia-GO.

Ano de defesa: 2015.

Este trabalho teve como objetivo identificar e analisar a forma como se dá os processos pedagógicos que envolvem a música em uma escola estadual de tempo integral na cidade de Goiânia. A pesquisa foi realizada tendo como base o estudo de caso por meio da abordagem qualitativa. Os dados foram coletados através da consulta de documentos da escola, observação do trabalho do professor de música e entrevistas semiestruturadas realizadas com educandos, educadores e gestores da instituição escolar. Além deste primeiro trabalho, Lourenço (2015) consultou referenciais teóricos que tratam da educação integral do ser humano, da interdisciplinaridade, da música educação musical e das concepções e leis relacionadas às escolas de tempo integral em Goiás e no Brasil. Lourenço (2015) observou que o ensino da música no contexto da escola de tempo integral, atua no desenvolvimento da motivação, autoestima, disciplina e socialização além de promover a integração de diversas áreas do conhecimento, para o autor, as questões observadas vão ao encontro das propostas que aludem à formação integral do homem.

REGIÃO NORDESTE

BAHIA

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Programa de Pós-Graduação em Música (Escola de Música)

1) Tese de doutorado.

Autor: Vecchia, Fabrício Dalla

Título: Educação Musical Coletiva através de instrumentos de sopro e percussão: Análise de métodos e sistematização de uma proposta.

Ano de defesa: 2012.

Vecchia (2012) em seu trabalho observa a ausência de conteúdos em estágios didáticos, observou – se que nem mesmo os Parâmetros Curriculares Nacionais detalham os estágios e sequência de conteúdos; fato que segundo o autor prejudica o processo de aprendizagem de instrumentos de sopro e percussão, assim sendo, buscou – se compreender os atuais métodos de Educação Musical Coletiva a partir do ensino de instrumentos de sopro e percussão. Para tanto Vecchia (2012) selecionou métodos de autores predominantemente, estrangeiros, sete métodos com seus respectivos livros didáticos 13 a saber, com o objetivo de cotejar suas características didáticas, a fim de propor uma sequência de conteúdos que oferecesse parâmetros de aprendizado para instrumentos de sopro e percussão na escola regular. Sobre os métodos e livros didáticos, ficou constatado que o enfoque destes materiais se relacionam com princípios

de educação musical proposta por Swanwick (1979) e Elliott (1995). Vecchia (2012) conclui com uma proposta de sistematização de conteúdos denominado de “atividades didáticas” divididas em: Expositiva, Práticas (De Teoria, De Performance e Especiais) e Avaliação.

2) Tese de doutorado.

Autora: Souza, Ana Maria de Castro

Título: Articulações Pedagógicas em Música na Formação Integral: Um estudo de caso na escola de tempo integral na região metropolitana de Belém, Estado do Pará.

Ano de defesa: 2015.

Souza (2015) investigou as articulações pedagógicas desenvolvidas em duas escolas de tempo integral (ETI) do ensino fundamental de 1º e 2º ciclo da rede pública da cidade de Belém do Pará. A fundamentação teórica da autora dividiu – se em eixos que vão dos fundamentos da escola de tempo integral, música na escola e no cotidiano a partir da concepção dos autores Anísio Teixeira (1900-1982), Darcy Ribeiro (1922-1997) e Jaqueline Moll (2012); Maura Penna (2002 a 2010), Silvia Sobreira (2008) e Keith Swanwick (2003); Jusamara Souza (2002, 2004, 2008) respectivamente. Souza (2015) conclui que a atuação com características de polivalência em educação artística desenvolvidas por professores com formação em música; a ausência de sistematização ou inconsistência de conteúdos de música nos projetos políticos-pedagógicos das escolas; a falta de laboratórios adequados para atividades musicais; problemas na qualidade da merenda; falta de equipamentos e instrumentos musicais e problemas com a formação de professores em termos qualitativos que somados oferecem profundas dificuldades para primeiro, a implantação deste novo modelo de escola e segundo para o desenvolvimento da música disciplina obrigatória na educação básica.

PARAÍBA

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Programa de Pós Graduação em Música (Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes)

1) Dissertação de mestrado.

Autor: Costa, Yuri Coutinho Ismael da

Título: Educação Musical: Educação musical, marxismo e o conflito entre a reprodução e a superação do Capital.

Ano de defesa: 2012.

Costa (2012) apresenta como objetivo geral de pesquisa a análise da relação da educação musical e o embate entre Trabalho e Capital e a formação do ser na atualidade. Os objetivos específicos versaram sobre a caracterização do conflito existente entre Trabalho e Capital. Neste trabalho, Costa (2012) faz uma reflexão sobre as ideologias que advogam sobre a reprodução capitalista e àquelas que defendem à sua superação e de como elas influenciam a práxis humana, com destaque para a práxis educativa. O materialismo histórico – dialético e a ontologia marxiano-lukacsiana foram os referenciais teóricos utilizados neste trabalho. Costa (2012) conclui afirmando, que a pesquisa no campo da educação musical, se apresenta como uma possibilidade para se compreender a atual configuração de nossa sociedade. Porém, lembra o autor, as pesquisas efetuadas até o momento e difundidas pelo periódico da revista da ABEM, buscam desvelar a realidade apenas parcialmente no que diz respeito à relação entre o ensino de música e os determinantes da sociedade capitalista, fato que conforme o autor, apontam para a necessidade de retomar a crítica à totalidade social

RIO GRANDE DO NORTE

Universidade Federal do Rio Grande do Norte ((UFRN))
Programa de Pós-Graduação em Música (Escola de Música)

1) Dissertação de mestrado.

Autor: Abreu, Washington Nogueira de.

Título: Concepções dos Educadores Musicais sobre o ensino de música na educação básica da rede pública municipal da cidade do Natal/RN.

Ano de defesa: 2015.

Abreu (2015) se propôs a identificar e analisar as concepções dos professores de música sobre o ensino de música no Ensino Fundamental de escolas públicas municipais da cidade de Natal/RN. Os objetivos específicos buscaram compreender o perfil dos professores de música e confrontar as experiências de formação do professor com o ensino de música. A metodologia utilizada e que esclareceu as problemáticas levantadas pelos objetivos foi a abordagem qualitativa. Os resultados desta pesquisa, apontam para a existência de várias concepções de ensino de música sob vários aspectos, dentre eles, destacam o autor, planejamento, conteúdos, prática, avaliação e formação humana.

Autor: Dias, Arthur Pessoa Porpino

Título: Espaço, Cultura e Sujeitos: observando a relação entre música e contexto num estudo com alunos da educação básica.

Ano de defesa: 2016.

O trabalho de Dias (2016) resultou em uma pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa foi realizada numa escola localizada na periferia da cidade de Manaus/RN como alunos do nono ano. Dias (2016) buscou identificar as concepções dos alunos sobre música e sobre o ensino de música, com o objetivo de fortalecer as correntes da educação e do ensino da música na educação básica contemporâneas que acreditam no protagonismo da estudante, e reconhecimento de que eles são indivíduos sociais, integrantes da cultura, e portadores de subjetividades. O autor defende que a aproximação das concepções pedagógicas à dinâmica do contexto social e cultural e o reconhecimento de que a fala dos estudantes sobre suas concepções de mundo, se apresentam como um elemento importante para o desenvolvimento pedagógico.

3) Dissertação de mestrado.

Autor: Fernandes, Everson Ferreira

Título: A pedagogia de Projetos e o ensino de música na cidade de Natal/RN.

Ano de defesa: 2016.

A pesquisa desenvolvida por Fernandes (2016) busca identificar nas escolas de Educação Básica de Natal/RN, a utilização da Pedagogia de Projetos como método no ensino de música. Assim o autor procurou identificar a presença desta metodologia e quais os desdobramentos dela para o processo de ensino – aprendizagem em música. As principais referências teóricas no âmbito da educação foram: Boutinet (2002), Hernández (1998; 200), Antunes (2001) e Cavalcante (2009) e no âmbito da Educação Musical: Penna (2008), Fonterrada (2008) e Queiroz (2012). Os resultados da pesquisa apontou que um grande número de professores de música utilizam este método, porém algumas ambiguidades de interpretação do método de cunho teórico também foram registradas.

REGIÃO NORTE

PARÁ

Universidade Federal do Pará (UFPA)

Programa de Pós-Graduação em Artes (Instituto de Ciências da Arte)

1) Dissertação de mestrado.

Autora: Almeida, Shirlene Pereira

Título: Cotidiano no ensino da música na educação básica: Uma revisão do tema em artigos da revista da associação brasileira de educação musical – 1992-2014.
Ano de defesa: 2015.

Almeida (2015) procurou investigar sobre a forma como o cotidiano extraescolar dos estudantes vem sendo abordados em artigos que versam sobre a educação musical na educação básica da revista da ABEM entre os anos de 1992 – 2014, bem como as relações destes trabalhos com as tendências pedagógicas da educação escolar. Almeida (2015) conclui afirmando que as tendências pedagógicas que predominam nos trabalhos publicados pela revista da ABEM, aparecem implicitamente como aquelas que advogam sobre a consideração da cultura do estudante e onde a relação nivelada entre professor e estudante prevalecem, onde também valoriza as experiências cotidianas e o desenvolvimento cognitivo e do pensamento crítico. Condições que segundo a autora são reforçadas pelas tendências progressista libertadora, libertária, liberal escolanovista e *histórico-crítica também conhecida como crítico-social dos conteúdos*.(Grifo Nosso). Para melhor compreensão deste aspecto, ver em Saviani (2013b, p. 73).

REGIÃO SUDESTE

MINAS GERAIS

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)
Programa de Pós-Graduação em Música (Escola de Música)

1) Dissertação de mestrado.

Autora: Ribeiro, Rosa Maria

Título: Música na Educação Infantil: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

Ano de defesa: 2012.

Ribeiro (2012) ao observar a lei que propunha a implementação da música na educação básica se propôs à mapear o ensino de música nas Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs) da Rede Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte/MG. para tanto a autora investigou o perfil dos educadores infantis que desenvolviam atividades musicais nos UMEIs. Ribeiro (2012) objetivando mapear o perfil deste professor buscando identificar as necessidades de desenvolver o ensino de música, o status da música como componente do currículo escolar, os tipos de atividades musicais desenvolvidas e os recursos oferecidos para o desenvolvimento das atividades de música. A autora utilizou a metodologia survey. Os resultados da pesquisa apontou para uma situação de precariedade no tocante a formação pedagógico – musical dos educadores. Autora constatou que a música neste ambiente de educação infantil é utilizada para outros fins, como a formação de hábitos, e desenvolvimento da disciplina ou como forma de comando. Ribeiro (2012) lembra que as condições retratadas pela pesquisa não difere do que ocorre no restante do país, e que a necessidade de formação de professores especialistas em música, se faz urgente.

2) Dissertação de mestrado.

Autora: Tavares, Cintia Dutra

Título: Música na educação infantil: Estratégias, propostas e concepções de ensino de música em escolas de ensino regular do município de Vitória (ES).

Ano de defesa: 2013.

O trabalho de Tavares (2013) buscou pesquisar o contexto que se constituiu após a promulgação da lei 11.769 que acrescentou em termos obrigatórios a música como disciplina na educação básica, condição que levou a prefeitura de Vitória/ES, buscar alternativas para viabilizar a implementação da música no contexto escolar. Para tanto, a autora aponta que foi buscado uma redefinição dos pré – requisitos para concursos e contratos para os professores de Artes Visuais e Educação Artística e logo em seguida ocorreu a efetivação de professores

licenciados em música para atuarem nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) da cidade de Vitória. Assim várias dificuldades foram observadas, relacionadas ao ensino de música nestas instituições. Em termos gerais Tavares (2013) pesquisou a forma de como se processa o ensino de música nos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Vitória (ES). Os resultados da pesquisa que se deu por meio de entrevistas e questionários, foram analisadas por meio da técnica de Análise de Conteúdo e foram confrontados com outras pesquisas sobre o mesmo objeto em outras regiões brasileiras; onde foram observados semelhanças em relação as cinco pesquisas feitas em diferentes regiões brasileiras. Concluiu – se que a colocação e demandas dos profissionais com formação em música se deram de forma mais refinadas, do que quando comparadas com os professores generalistas que participaram das demais pesquisa, ou seja a autora afirma que o nível da educação musical em Vitória/Es se mostrou mais elevada pelo fato de haver mais especialistas quando comparado com as demais pesquisas, que apontaram uma maior presença de generalistas trabalhando com o ensino de música na educação infantil.

Autora: Nogueira, Cristiane Barros

Título: Educação musical: variantes de práticas docentes no ensino básico.

Ano de defesa: 2014.

Este trabalho buscou pesquisar o professor de música no âmbito de sua prática docente no contexto da escola de Educação Básica, objetivando desenvolver as seguintes problemáticas: “como os educadores musicais desenvolvem suas práticas educativas? Quais as estruturas que lhes dão significado? Quais concepções e conhecimentos justificam suas ações metodológicas na sala de aula ?”o método utilizado na investigação se deu por meio de um estudo multicaso de abordagem qualitativa baseado em entrevistas e observações. O recorte delimitador, se deu através do programa de música da Secretaria Municipal de Educação de Itabirito/MG, onde foi observado a prática de três professores, integrantes do programa. Conforme Nogueira (2014) os resultados da pesquisa, apontaram na direção de que “as variantes da formação, da coletividade e da interferência” corroboram para que não haja uma prática linear, dinâmica e plural no tocante à prática pedagógica da música.

SÃO PAULO

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP)

Programa de Pós-Graduação em Música (Instituto de Artes)

1) Dissertação de mestrado.

Autor: Marconato, Athus Rogério

Título: Prática de Banda em Escolas de Ensino fundamental como embasamento para o processo pedagógico: Um estudo de caso com duas escolas em Guarulhos – SP.

Ano de defesa: 2014.

Marconato (2014) apresenta neste trabalho, a importância das fanfarras para o processo educativo em música. A motivação do autor partiu da recusa dos professores das escolas públicas municipais de Guarulhos/SP em utilizar os instrumentais destinados para a formação de fanfarras. Marconato (2014) fundamentou o seu trabalho na ciência de redes e na Abordagem Centrada na Pessoa. O estudo foi realizado em duas destas escolas que receberam os instrumentos, onde se extraiu dados que fomentou a discussão sobre a eficácia da prática de bandas com estudantes. O autor concluiu que os resultados foram positivos, e observou que na escola de ensino regular, a banda tem origem e objetivos distinto dos da disciplina de educação musical.

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Programa de Pós-Graduação em Música (Instituto de Artes)

1) Dissertação de mestrado.

Autor: Oliveira, Branco Nogueira de

Título: A prática do canto coral infantil como processo de musicalização.

Ano de defesa: 2012.

Neste trabalho Oliveira (2012) objetiva apresentar uma proposta de musicalização infantil utilizando o canto coral nas escolas e de igual modo anunciar sobre a importância que a prática do canto coral pode representar para as crianças. Oliveira (2012) acrescenta que seu trabalho tem como referencial teórico a pesquisa bibliográfica e que a mesma contou com a parceria do Instituto Cultural Canarinhos da Terra por meio de seu programa “O Coral na Escola”. O trabalho foi desenvolvido com 25 crianças de uma Escola Municipal de Ensino Básico da região de Campinas/SP. O autor concluiu que de fato a prática coral traz vários benefícios para a formação das crianças, porém ressaltou sobre a importância da formação do professor e daqueles envolvidos com as crianças para o êxito de uma atividade como esta.

*Universidade de São Paulo (USP)**Programa de Pós-Graduação em Música (Escola de Comunicação e Artes)*

1) Dissertação de mestrado.

Autor: Carvalho, Maurício Braz de

Título: Pedagogias da incerteza: a presença do debate pós-moderno no campo do ensino e da formação docente em música.

Ano de defesa: 2014.

Carvalho (2014) a partir de uma perspectiva crítica do currículo, investigou as teses pós – modernas no sentido de como elas são discutidas, assimiladas ou rejeitadas pelo campo da educação musical. O autor faz uma ampla discussão sobre os contextos sociais e políticos que engendraram a escola pública no Brasil. O autor também aponta que as implicações políticas, ideológicas e sociais que constituíram a escola pública também contribuíram para a precarização intelectual e pedagógica desta escola. Carvalho (2014) atribui, o retrocesso formativo e intelectual às reformas no campo da educação, que em sua opinião são orientadas pelos pressupostos como: competências docentes, professor prático-reflexivo e o de flexibilização da formação cujas premissas estão associados ao debate pós-moderno em educação. O autor reconhece que a formação em nível de educação básica e superior que são sugeridos pelos documentos reformistas, se alinham aos parâmetros que regulam e orientam a vida social.

RIO DE JANEIRO*Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)**Programa de Pós-Graduação em Música (Escola de Música)*

1) Dissertação de mestrado.

Autora: Miranda, Lilianny Assunção de

Título: Procedimentos de ensino: jogos e atividades lúdicas baseadas em métodos de educação musical – aplicação em sala de aula.

Ano de defesa: 2013.

Miranda (2013) apresenta neste trabalho, proposta de construções de procedimentos de ensino, jogos e atividades lúdicas para as aulas de música, voltadas especificamente para a educação infantil. Os referências teóricos da autora no processo de elaboração de suas propostas, foram as competências e estratégias desenvolvidas por Dalcroze, Orff, Willens e Suzuki, este ultimo

autor foi enfatizado, em decorrência de uma maior identificação profissional. As propostas de ensino foram desenvolvidas e aplicadas, num colégio particular, da cidade do Rio de Janeiro.

2) Dissertação de mestrado.

Autora: Silva, Beatriz Rodrigues da

Título: Aplicação da Teoria de Aprendizagem de David Paul Ausubel ao Ensino de Canto Coral em Escola Municipal.

Ano de defesa: 2014.

Silva (2014) apresenta que a motivação para a realização deste estudo, está no fato de observar a forma como as crianças aprendem música a partir da teoria da aprendizagem de David Paul Ausubel. O objetivo principal da autora é expor que, as leituras realizadas sobre as teorias de aprendizagem não podem ser rejeitadas no tocante as discussões que envolvem os questionamentos e soluções possíveis para a conquista da maturidade musical. O estudo foi desenvolvido numa escola pública municipal com crianças com idade entre 6 e 11 anos, onde o objetivo era desenvolver as habilidades para o canto.

Autora: Yaunner, Beatriz Stutz

Título: O ensino do choro na Educação Básica: uma possibilidade.

Ano de defesa: 2014.

Yaunner, (2014) teve por objetivo na realização do seu trabalho, listar algumas das contribuições da utilização do gênero musical choro na educação musical no âmbito da educação básica. *A autora utilizou a abordagem qualitativa fundamentada na fenomenologia e na dialética (FREIRE ET alii, 2010), com ênfase nos pressupostos da concepção pós-moderna de educação (GADOTTI, 1995; POURTOIS & DESMET, 1999; LIBANEO, 2006; SAVIANI, 2009, GRIFOS NOSSO⁴¹).* Yaunner (2014) procurou dar respostas as seguinte perguntas: “É possível inserir o choro na Educação Básica? De que forma o choro poderia contribuir para o ensino de música nas escolas? Como o choro poderia participar como conteúdo, do processo de construção do conhecimento musical, nesse nível de ensino?”. Para responder as estas indagações, Yaunner (2014) utilizou – se da literatura consultada bem como das entrevistas feitas a partir de diversos sujeitos envolvidos com o ensino do choro, em situações formais e ou informais. Concluiu – se que o choro não é necessariamente a melhor opção para o ensino de música na escola de educação básica, porém o gênero musical se constitui como uma possibilidade para a produção do conhecimento da educação musical na Educação Básica.

4) Dissertação de mestrado.

Autor: Peres, Douglas Rocha

Título: Escola que tem professor de música é outra coisa: um debate sobre as práticas docentes em Educação Musical no Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro.

Ano de defesa: 2015.

Peres (2015), investigou as práticas docentes utilizadas pelos professores de música que atuam no ensino fundamental na Rede Pública Municipal do Rio de Janeiro. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas junto a seis professores. As práticas docentes catalogadas a partir da fala dos professores, foram classificadas a partir dos parâmetros do “Modelo C(L) A(S)P, de Keith Swanwick”. As conclusões de Peres (2015) apontaram para uma grande diversidade no tocante à prática pedagógica dos professores de

⁴¹ Transcrevemos a parte grifada do resumo da autora somente para ressaltar que a forma como ficou expostas a vinculação dos autores à fundamentação teórico do trabalho, nos pareceu um tanto quanto confuso. Quando a autora diz: “com ênfase nos pressupostos da concepção pós-moderna de educação” e logo à frente entre parênteses estão autores como (GADOTTI, 1995; LIBANEO, 2006; SAVIANI, 2009), ou seja, autores que sabidamente não comungam com a concepção pós – moderna de educação.

música da rede pública municipal. A descontinuidade do trabalho e a ausência de espaços específicos para a realização das aulas de música, também foi constatado através da pesquisa.

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Programa de Pós-Graduação em Música (Centro de Letras e Artes)

1) Dissertação de mestrado.

Autora: Almeida, Rebeca Vieira de Queiroz

Título: A criatividade no foco da educação musical.

Ano de defesa: 2014.

Almeida (2014) teve como objetivo, investigar como a criatividade pode colaborar no processo de ensino – aprendizagem em música. Inicialmente a autora pesquisou como é tratado e definido a criatividade na literatura especializada e como a criatividade é abordada nos artigos, teses e dissertações produzidos no Brasil a partir dos anos 2000. Almeida (2014) apresenta a sua experiência profissional desenvolvida numa escola pública de ensino fundamental no ano de 2013, e a compara diante das pesquisas consultadas, analisando – as criticamente a partir do conceito de criatividade proposto por Winnicott, autor que também é o principal referencial teórico desta pesquisa.

2) Dissertação de mestrado.

Autora: Freitas, Luísa Andries Nogueira de

Título: Brincadeiras Musicais na Educação Infantil: Desafios e Possibilidades de uma educação musical centrada no brincar.

Ano de defesa: 2016.

Neste trabalho, o objeto de estudo se desenvolveu em torno das brincadeiras musicais no contexto da Educação Infantil. Para tanto, Freitas (2016) introduziu o tema brincar a partir da revisão bibliográfica dos autores Brito, Lino e Hortélio da Educação Musical e Vigotski, Brougère, Kishimoto e Borba ligados á educação. A pesquisa foi realizada na Educação Infantil do Colégio Pedro II, instituição pública federal localizada no Rio de Janeiro. Freitas (2016) reforçou a importância do brincar na prática da Educação Musical, a autora reforça a forte relação entre a música e a brincadeira no âmbito da educação infantil. Ressalta – se também, que o brincar não pode ser utilizado no contexto escolar como metodologia com o objetivo de atingir outros fins, que não o de brincar.

REGIÃO SUL

PARANÁ

Universidade Federal do Paraná (UFPR)

Programa de Pós-Graduação em Música (Departamento de Artes)

1) Dissertação de mestrado.

Autora: Caregnato, Caroline

Título: A compreensão musical da criança: o desenvolvimento das noções de simultaneidade e de igualdade de durações.

Ano de defesa: 2012.

Neste trabalho Caragnato (2012) tratou de dois aspectos temporais da música: a simultaneidade e a igualdade de durações. O objetivo da autora foi verificar o desenvolvimento da criança no tocante aos dois aspectos temporais da música, no sentido de identificar as etapas desse desenvolvimento, e ao mesmo tempo identificar quais as estruturas cognitivas de dão esse desenvolvimento. Para responder a estas questões, a autora realizou uma revisão da obra de Piaget e transpôs os conceitos de cognição deste autor para o campo da cognição musical. O método clínico de Piaget também foi utilizado para estudar o pensamento musical piagetiano. Um grupo de 16 crianças participaram desta pesquisa, com idade entre 5 e 9 anos, onde foram

submetidas aos experimentos, que se deram pela audição de um pequeno trecho musical de duas vozes e entrevista semi estruturada sobre a audição do trecho musical. Em geral as crianças participantes do experimento, não haviam participado de aulas de música. Caragnato (2012) concluiu que o desenvolvimento da simultaneidade e da igualdade de durações em música, ocorreu para aquelas crianças da mesma forma como é sugerida pela teoria de Piaget, ou seja, em três etapas, lembra a autora, passando do não reconhecimento de ambas, para o reconhecimento parcial até a compreensão completa dos dois aspectos temporais. Esse desenvolvimento em três etapas ocorre, principalmente, graças à evolução do pensamento infantil, e não propriamente graças a transformações na percepção da criança. Caragnato (2012) conclui também em seu trabalho, que as crianças desenvolvem a compreensão da simultaneidade e igualdade de durações a partir do fazer musical.

SANTA CATARINA

Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)

Programa de Pós-Graduação em Música (Centro de Artes)

1) Dissertação de mestrado.

Autora: Chiarelli, Lígia Karina Meneghetti

Título: O ensino de Música no Projeto Escola Pública Integrada do estado de Santa Catarina: um estudo multicaso no médio Vale do Itajaí.

Ano de defesa: 2012.

Chiarelli (2012) investiga neste trabalho, o ensino de música em quatro escolas públicas de tempo integral da região do Médio Vale do Itajaí, Santa Catarina. A autora investigou especificamente a forma como a educação musical é inserida nestas escolas de tempo integral, ao mesmo tempo que procurou identificar quem são os profissionais que nelas atuam, bem como a estrutura material disponíveis para o desenvolvimento do trabalho deste professores. Chiarelli (2012) também investiga se a prática pedagógica desses professores se articulam com as diretrizes de educação integral contidas nos documentos que orientam a Escola Pública Integrada ao mesmo tempo que se procurou verificar de que forma a educação musical se articula com outras áreas do conhecimento, numa proposta de currículo integrado. A pesquisa teve como referencial teórico os conceitos apresentados por Rafael Yus em relação a educação integral e currículo integrado. Chiarelli (2012) concluiu que a formação dos professores é bem diversificada e que as práticas pedagógicas estão alicerçadas nas experiências e concepções pessoais destes professores, de modo que não há muita relação com o projeto específico da escola de tempo integral e que as aulas de música se dão com objetivos diversos, e que comumente não se relacionam com o desenvolvimento musical do aluno.

2) Dissertação de mestrado.

Autora: Malotti, Ana Paula Ribeiro Cardoso

Título: O ensino de música na educação infantil: Um estudo sobre a aprendizagem criativa.

Ano de defesa: 2014.

Este trabalho buscou investigar a aprendizagem criativa como referencial para o planejamento e trabalho docente em educação musical na Educação Infantil. Aprendizagem criativa é um conceito em desenvolvimento (CRAFT; CREMIN; BURNARD, 2008. Malotti (2014) utiliza a metodologia de pesquisa qualitativa em conjunto com elementos da pesquisa participante e pesquisa-ação. A produção de dados se deu a partir da formação de professores com a introdução do referencial de aprendizagem criativa e do acompanhamento do trabalho pedagógico de duas professoras de música participantes do curso e atuantes na Educação Infantil. Os resultados apontam que a aprendizagem criativa colaborou para mudanças no planejamento e ação docente e promoveu a criatividade das crianças estimulando e mediando a aprendizagem.

Autora: Madeira, Ana Ester Correia.

Título: Professor pesquisador: análise, reflexão e mudança na aula de música.

Ano de defesa: 2015.

Madeira (2015) desenvolveu esse trabalho partindo da concepção do professor pesquisador, objetivando compreender a experiência de um professor de música com uma turma do quarto ano do ensino fundamental de uma escola pública de um município de Santa Catarina. Os dados foram coletados a partir de um estudo qualitativo de abordagem fenomenológica, realizados em três etapas: observações participantes das aulas de música; duas entrevistas com o professor de música, uma semiestruturada e outra de estimulação de recordação; e algumas reflexões escritas pelo educador. Madeira (2015) conclui apresentando algumas reflexões, que vão desde o fato de que diversos fatores podem influenciar a prática pedagógica e que o comportamento da turma foi o fato que mais chamou a atenção do professor.

4) Dissertação de mestrado.

Autor: Silva, Alessandro Felix Mendes e

Título: Concepções de três professores sobre a criatividade no ensino de música.

Ano de defesa: 2015.

Silva (2015) investigou as concepções sobre criatividade de três professores que atuam com o ensino de música em escolas. Buscou-se compreender as experiências dos professores e como elas se refletem nas concepções de ensino de música. O referencial teórico articulou estudos sobre criatividade da psicologia (ALENCAR, 1995; AMABILE, 1997; BODEN, 1999; CSIKSENTMIHALYI, 1998; LUBART, 2007), da Educação (JEFFREY; WOODS, 2009) e da área da Educação Musical (BEINEKE, 2009; BURNARD, 2012, 2013; ODENA, 2012). Foram realizadas duas entrevistas semiestruturadas baseadas no modelo metodológico proposto por Odena (2012), com cada um dos três professores. Os resultados desta pesquisa, assinalaram que as concepções dos professores envolvem inventividade e solução de problemas e que as experiências dos professores são influenciadas por vários aspectos que vão desde suas concepções de criatividade até as experiências de formação superior.

RIO GRANDE DO SUL

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Programa de Pós-Graduação em Música (Instituto de Artes)

1) Tese de doutorado.

Autora: Santos, Carla Pereira

Título: Ensinar Música na escola: Um estudo de caso com uma orquestra escolar.

Ano de defesa: 2013.

Santos (2013) apresenta como objetivo geral de seu trabalho, a análise do ensino de música na escola por meio de uma orquestra escolar. Os objetivos específicos se deram por meio da investigação das dimensões incluídas nesse processo de ensino e por buscar compreender os sentidos que formam esse modo de ensinar música. A autora utilizou a abordagem qualitativa, e a pesquisa se desenvolveu sob o método investigativo através do estudo de caso. No campo empírico, foi observado uma orquestra de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da cidade de Porto Alegre/RS. A interpretação dos dados, revelou que ensinar música nesta escola de educação básica, configura – se pela prática musical em grupo e com alusão ao campo profissional de modo que a culminância da aprendizagem se dá por meio das apresentações e espetáculos. Observou também um vínculo afetivo entre os integrantes que é fortalecido pela convivência e prática coletiva.

2) Tese de doutorado.

Autora: Santos, Cristina Bertoni dos

Título: Alunos de ensino médio e suas aprendizagens na aula de música como componente curricular: um estudo com uma turma do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, Porto Alegre/RS.

Ano de defesa: 2015.

A autora investigou o aprendizado de alunos do ensino médio no sentido de como eles aprendem música como componente curricular. Especificamente, Santos (2015) procurou identificar as condutas de aprendizagem em sala de aula e o envolvimento dos alunos diante das atividades propostas, no que diz respeito às razões de mobilização na perspectiva das dimensões epistêmica, de identidade e social. Os dados coletados foram analisados e interpretados à luz dos elementos para uma teoria da relação com o saber de Bernard Charlot. O método utilizado na pesquisa foi o estudo de caso, com alunos de uma turma do primeiro ano do ensino médio do Colégio Estadual Júlio de Castilhos, em Porto Alegre/RS. Os dados analisados possibilitaram a identificação de dispositivos que ajudam a compreender os modos de aprendizagem dos alunos, os quais foram denominados por Santos (2015) de Modos de Estar Espontâneos (MEE), Modos de Estar para Perceber os Outros (MEPO) e Modos de Estar para o Desenvolvimento da Relação Epistêmica (MEDRE).

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa bibliográfica e síntese dos resumos dos respectivos trabalhos. (2017).

Para identificar e analisar as tendências pedagógicas evidenciadas na produção acadêmica sobre o ensino de Música na Educação Básica oriunda dos programas de Pós-Graduação em Música, realizamos os procedimentos de leitura de reconhecimento e leitura exploratória, conforme orientam Sasso de Lima e Tamasso Miotto (2007), objetivando identificar elementos em comum e isolados das teses e dissertações que nos permitam alcançar o objetivo proposto.

O primeiro elemento que elegemos para identificar e analisar são os referenciais teóricos que sustentam as pesquisas e que são citados pelos pesquisadores. Elaboramos o quadro 3 ao entender a importância de se registrar os principais referenciais teóricos que norteiam as pesquisas direcionadas ao ensino de música no Brasil. Nele é possível constatar alguns aspectos que julgamos de extrema importância para a compreensão do lugar onde se fundamenta parte significativa dos trabalhos aqui analisados e de igual modo também nos apresenta o não lugar das duas teorias que fundamentam este trabalho, a teoria histórico cultural e a pedagogia histórico crítica, em relação aos trabalhos analisados.

Quadro 3 - Autores mais citados nos referenciais teóricos das teses e dissertações

Autor	Citações por teses e Dissertações	Total de citações
Brasil - legislação e documentos advindos de órgãos de âmbito nacional	26	112
Penna, Maura	22	80

Souza, Jussamara	17	32
Ilari, Beatriz	15	18
Hentschke, Liane	13	22
Swanwick, Keith	13	21
Beineke, Viviane	12	21
Mateiro, Teresa	12	20
Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira	12	14
Arroyo, Margaret	11	19
Freire, Vanda Lima Bellard	11	19
Brito, Teca Alencar	11	12
Saviani, Demerval	10	15
Schafer, Raymond Murray	10	10
Oliveira, Alda	9	16
Sobreira, Silvia	9	16
Kléber, Magali	9	11
Libâneo, José Carlos	9	9
Del-Bem, Luciana	8	14
Figueiredo, Sérgio Luiz Ferreira de	8	13
Santos, Regina Márcia Simão	7	9
Freire, Paulo	7	9
Loureiro, Alcía Maria Almeida	7	9
Green, Lucy	7	8
Bellochio, Cláudia Ribeiro	6	12
Beyer, Esther	6	11
Ludke, Menga	6	11
Bresler, Liora	6	9
Gomes, Carolina Chaves	6	9
Bogdan, Robert	6	6
Joly, Ilza Zenker Lemes	6	6
Hummes, Júlia Maria	6	6
Maffioletti, Leda de Albuquerque	6	6
Veber, Andreia	6	6
Azevedo, Maria Cristina de Carvalho Castelli	6	4
Piaget, Jean	5	13
Morin, Edgar	5	11
Amato, Rita de Cássia Fucci	5	6
Gadotti, Moacir	5	6
Kater, Carlos	5	6
Laville, Christian	5	5
Cavaliere, Ana Maria Villela	5	5
Yin, Robert	5	5
Stake, Robert	4	6
Bastião, Zuraída	4	5
Benedetti, Kátia Simone	4	5
Campos, Nilceia Protásio	4	5
Diniz, Lélia Negrini	4	5
Gaulke, Tamar Genz	4	5
Vigotski, Levi Semyonovich	4	5
Cislaghi, Mauro Cesar	4	4
Creswell, John	4	4
Lima, Telma Cristiane Sosso	4	4
Luckesi, Cipriano Carlos	4	4

Oliveira, Fernanda de Assis	4	4
Severino, Antônio Joaquim	4	4
Weichselbaum, Anete Susana	4	4
Werle, Kelly	4	4
Wolffenbüttel, Cristina Rolim	4	4
Zimmermann, Marlene Harger	4	4
Adorno, Theodor	3	8
França, Cecília Cavalieri	3	6
Barbosa, Ana Mae	3	5
Antunes, Celso	3	4
Bourdieu, Pierre	3	4
Cereser, Cristiana Mielto	3	4
Gainza, Violeta Hemesy de	3	4
Fialho, Vânia Malagutti	3	4
Ramos, Silvia Nunes	3	4
Santos, Akiko	3	4
Shiroma, Eneida	3	4
Alencar, Eunice	3	3
Bréscia, Vera Lúcia Pessagno	3	3
Chizzotti, Antonia	3	3
Couto, Ana Carolina Nunes	3	3
Dewey, John	3	3
Flick, Uwe	3	3
Hikijih, Rose Satiko Gitirana	3	3
Kerr, Dorotéa Machado	3	3
Lorenzi, Graciano	3	3
Louro, Viviane dos Santos	3	3
Marques, Mônica Luchese	3	3
Mota, Graça	3	3
Nagle, Jorge	3	3
Pires, Nair	3	3
Paro, Vitor	3	3
Sacristán, Gimeno	3	3
Sebben, Egon Eduardo.	3	3
Shön, Donald	3	3
Tardif, Maurice	3	3
Teixeira, Anísio	3	3
Weiland, Renate Lizona	3	3
Cruvinel, Flávia Maria	2	3
Manacorda, Mario Alighiero	2	2
Perrenoud, Pierre	2	2
Bakhtin, Mikhail.	2	2
Villa-Lobos, Heitor	2	2
Marx, Karl	1	9
Mészáros, István	1	6
Nóvoa, Antônio	1	2
Lukács, Georg	1	2
Koellrewtter, Hans- Joaquim	1	1
Kodaly, Zoltán	1	1

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir de dados da pesquisa bibliográfica (2017).

Do Quadro 3 podemos extrair elementos importantes para análise. Primeiramente observamos que, dos 33 trabalhos analisados, 26 deles (81,25%) referem-se à leis e/ou documentos que regem a educação em nível nacional e 12 (37,5%) referem-se à leis e/ou documentos em nível estadual ou municipal. Podemos afirmar que a política educacional é objeto de preocupação e de análise dos pesquisadores, sendo questionada e tratada por estes de forma crítica.

O que identificamos em nossas análises, em relação à política educacional e de educação musical, vai ao encontro da investigação de Amui (2013), que realizou uma análise de artigos científicos publicados em periódicos entre os anos 2000 e 2010, objetivando identificar e analisar concepções que fundamentam o pensamento vigente em publicações sobre educação musical na Educação Básica.

Quando se tratam de ações na sala de aula, das formas de organização no contexto escolar, suas estruturas e regras, dos termos normativos, que regem a educação, os autores tendem a fazer leituras que apresentem tais estruturas como fenômenos que dificultam um trabalho de qualidade com a música. Nas críticas, observa-se que tais formas de organização estão coerentes com o pensamento dicotômico, de separação e fragmentação, com o unidirecional (AMUI, 2013, p. 107).

Um segundo elemento de análise é a forte presença de autores brasileiros do campo da educação musical vinculados ao pensamento pós-moderno, que por sua vez fundamentam suas pesquisas e análises em Edgar Morin, o que também foi identificado por Amui (2013). Conforme o autor, muitos pesquisadores do campo da educação musical têm se aproximado dos discursos da pós-modernidade nos últimos anos. Além do próprio Morin, uma autora bastante citada nas teses e dissertações que analisamos é Weichselbaum (2002), defensora do paradigma da pós-modernidade na educação musical brasileira e que nos ajuda a compreender melhor a influência deste pensamento na produção acadêmica por nós levantada.

A modernidade, segundo Goergen, permitiu que o homem se emancipasse da autoridade metafísico-religiosa medieval através dos meios provenientes da ciência e da tecnologia. Sua bandeira é a razão, a força com a qual o homem pode intervir no mundo natural e social, e o seu paradigma é o científico, matemático. (...) A crítica pós-moderna irá contra o projeto de escolarização moderno, rejeitando “as grandes narrativas, as tradições epistemológicas, a centralidade do sujeito [e] a história como processo unidirecional em permanente progresso”. O metadiscorso, promovido pela modernidade, no qual a ciência é tida como sua principal forma de conhecimento, é derrubado

(WEICHSELBAUM, 2002, p. 45).

Dos autores destacados por Amui (2013) como sendo os mais referenciados em sua pesquisa encontram-se Maura Penna, Jussamara Souza, Cláudia Bellochio, Liane Hentschke, Keith Swanwick e Alda Oliveira. Todos esses autores aparecem no quadro que elaboramos e com exceção de Oliveira e Bellochio, que são referenciadas em 18,75% e 28,12%, respectivamente, nas teses e dissertações, os outros autores ocupam os primeiros lugares como sendo os mais referenciados. Penna é citada em 68,75% dos trabalhos, Souza em 53,12%, Hentschke e Swanwick em 43,33%.

Os autores não só criticam as estruturas, eles também apresentam propostas e ações que podem possibilitar a superação. Podemos dizer que os autores dos artigos científicos analisados tendem a acompanhar a mudança paradigmática apontada por Edgar Morin e outros autores. Esta afirmação não pode ser direcionada ao campo da educação musical na educação básica, já que tal campo não é feito apenas com autores de artigos de periódicos, compreende professores, que atuam na sala de aula, diretores, grupos gestores e equipes pedagógicas, entre outros. As formas de organização no contexto escolar e os documentos normativos, por exemplo, tendem a acompanhar o paradigma moderno, no entanto, os enunciados escritos em forma de artigos podem modificar, reformar, transformar as formas de organização no contexto escolar. Assim, o campo da educação musical na educação básica, não necessariamente acompanha, mas tende a estar coerente com a mudança paradigmática no sentido de que os enunciados escritos podem interferir nessas organizações (AMUI, 2013, p. 108).

Nossa investigação corrobora, no âmbito específico dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Música no Brasil, os resultados mais amplos de três importantes pesquisas sobre essa temática, realizadas por Almeida (2015), Amui (2013) e Carvalho (2014): o referencial teórico-metodológico que mais tem fundamentado a pesquisa recente sobre o ensino de música na escola de Educação Básica, é o paradigma da pós-modernidade.

Nesse sentido, tanto o levantamento da literatura na área quanto as discussões vivenciadas na pós-graduação em música revelaram algo que nos chamou muito a atenção: a forma quase naturalizada como são proclamadas as teses centrais desse debate pós-moderno. São fartas as afirmações acerca do fim da razão, da falência do pensamento cartesiano; as afirmações sobre o caráter incerto, aleatório e paradoxal do mundo atual; a aceitação de que a dinâmica de nosso tempo seria constituída de relações (sociais/econômicas/culturais) essencialmente inatingíveis, carentes de qualquer causalidade, de qualquer sentido mais

amplo. Por conseguinte, são também fartas as colocações sobre os encaminhamentos curriculares mais adequados frente a tais paisagens pós-modernas – encaminhamentos cujos traços centrais apontam, de acordo com a literatura crítica consultada, para uma franca desintelectualização dos processos formativos, para a diluição do papel do professor, para um agudo recuo da teoria (CARVALHO, 2014, p. 168).

Almeida (2015) investigou as relações entre educação musical informal e educação musical formal e, segundo a autora, muitas são as formas como os professores trabalham o cotidiano nas aulas de música, mas é possível identificar uma grande valorização das experiências musicais não formais e as escolhas musicais dos alunos no ensino escolar de música. Para Carvalho (2014) na educação musical escolar há um exacerbamento da subjetividade em detrimento da objetividade, das experiências no âmbito do cotidiano em detrimento das experiências escolares, na medida em que aquilo que é ensinado não é estranho estudante, ou seja, não é uma cultura alheia à sua vida, o que para a autora revela claramente a grande influência do pensamento pós-moderno na educação musical.

O questionamento da educação formal no atual momento histórico tem pautado em grande medida as discussões sobre a função social da escola e dos conteúdos escolares no processo formativo das crianças e jovens. É comum ouvirmos que a escola não dialoga com a realidade, não prepara o educando para a vida e não respeita o conhecimento que os estudantes já possuem quando chegam à escola.

No entanto, questionamos essas ideias e concordamos com Saviani (2007, p. 13) quando o autor afirma que "(...) a partir da década de 1990, sobreveio uma forte inflexão: a aspiração científica cedeu lugar ao fenômeno da descrença na ciência. E o pensamento pedagógico enveredou pelo caminho da desconstrução das idéias anteriores antepondo-lhes prefixos do tipo pós ou neo". Reafirmamos a importância e a defesa da educação escolar no processo de desenvolvimento humano, mas uma educação escolar que supere por incorporação o pensamento cotidiano e não fique presa à este.

Qualquer inventor, por mais genial que seja, é sempre o produto de seu ambiente e de sua época. A sua obra criativa partirá dos níveis alcançados anteriormente e se apoiará nas possibilidades que existem também ao seu redor. É por isso que notamos uma sequência rigorosa na história do desenvolvimento da técnica e da ciência. [(VIGOTSKI, 2014, p. 32).

Portanto, questionar e negar a cultura e a ciência modernas não representa nenhuma mudança efetiva nas condições de vida e de desenvolvimento das pessoas, não é nada revolucionário, pelo contrário. Ao negar o conhecimento científico, artístico e filosófico produzido pela humanidade até aqui e ao afirmar o cotidiano como o alfa e o ômega da educação escolar, o paradigma pós-moderno revela-se incapaz de ajudar os estudantes a questionarem e transformarem as diferenças sociais engendradas pela divisão de classes.

"É exatamente isso que explica a distribuição desproporcional dos inovadores e cientistas entre as diferentes classes sociais. As classes privilegiadas deram origem a uma percentagem consideravelmente maior de criadores na ciência, na técnica e na arte, porque tinham em suas mãos todas as condições necessárias para a criação" (VIGOTSKI 2014, p. 32).

Outras tendências pedagógicas aparecem nas teses e dissertações que analisamos e tomaremos o conceito de "pedagogias do aprender a aprender" elaborado por Duarte (2010) para situá-las. O autor afirma que a partir da derradeira década do século passado tem se constituído no contexto educacional brasileiro um conjunto de ideários pedagógicos que o autor sintetiza no conceito de "pedagogias do aprender a aprender", em que o autor insere o construtivismo, a teoria do professor reflexivo, a pedagogia das competências, a pedagogia de projetos e o multiculturalismo.

Ainda que estas "pedagogias apresentem especificidades que as diferenciam umas das outras em termos genéricos, coincidem no que diz respeito à crítica, nem sempre fundamentada, à educação tradicional. O autor afirma que se pode classificá-las todas de "pedagogias negativas", pois o que melhor as define é a recusa das formas tidas como clássicas na educação escolar. Algumas destas "pedagogias", às vezes combinadas entre si, estão presentes em alguns dos trabalhos analisados, caracterizando-se principalmente por uma forte crítica ao ensino tradicional de música nas escolas.

Autores como Libâneo (2014), Saviani (2012, 2013b) e Duarte (2000a, 2001, 2010), têm discutido nos últimos anos a função social da escola pública de Educação Básica na democratização e no acesso ao patrimônio cultural acumulado pela humanidade nos campos da Ciência, da Arte e da Filosofia, enfatizando que a escola tem se tornado um local de acolhimento social e de reprodução de práticas sociais já experienciadas pelos estudantes e não no local de reprodução/produção do conhecimento.

Os mesmos autores também têm alertado sobre o "reco da teoria" na formação de professores. Nessa pesquisa, concordando com os autores citados, defendemos a escola como instituição cuja função nuclear é o ensino dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, sendo seu objetivo principal a transmissão-assimilação do saber sistematizado.

O desafio de compreensão do mundo atual, registre-se, coloca-se como consenso. Entretanto (já que não cabem ilusões acerca dos interesses de classe em jogo) este desafio é permeado por disputas ideológicas, isto é, pela luta de classes, que adentra incisivamente o campo das ciências sociais, procurando vivamente colocar em descrédito a possibilidade da apreensão verdadeira ou objetiva da realidade, afirmando a valorização do imediato em relação ao mediato: do instantâneo em detrimento da historicidade; dos "olhares" em detrimento da concepção do concreto como síntese de múltiplas determinações (SANTANA e FERREIRA, 2016, p. 149).

Conforme Sala (2010) e Saviani (2012), compreendemos que a escola que temos hoje é resultado de uma luta desigual entre diferentes forças econômicas e culturais pelo conhecimento científico, estético e filosófico. A ênfase no cotidiano e nos conhecimentos tácitos e espontâneos dos estudantes para nós é usurpação da maioria das crianças e jovens da possibilidade de acesso e aprendizagem de conhecimentos que possam realmente ajudá-los a compreender e a transformar o mundo em que vivem.

A classe que dispõe dos meios de produção material dispõe, ao mesmo tempo, dos meios de produção intelectual, de maneira que, em média, as ideias daqueles a quem são recusados os meios de produção intelectual estão desde logo submetidas a esta classe dominante. As ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal das relações materiais dominantes, são as relações materiais dominantes, colhidas em forma de ideia e, por conseguinte, são a expressão das relações que fazem de uma classe a classe dominante, o que equivale a dizer que são as ideias da sua dominação (MARX e ENGELS, 1971, p. 22).

O paradigma da pós-modernidade e as "pedagogias do aprender a aprender" para nós vão contribuindo para tornar cada vez mais difícil a plena compreensão da realidade concreta à qual estamos submetidos. Talvez a expressão ideológica que mais materialize o resultado do processo educativo escolar fundamentado nessas bases seja a convicção, adotada por grande parte da sociedade e por muitos educadores, de que vivemos numa "sociedade do conhecimento", educativa em si mesma, que pode prescindir da educação

formal e do aparato escolar - para os mais pobres, é claro (DUARTE, 2001).

(...) preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. (DUARTE, 2001, p. 37-38).

Nesse entendimento, o conhecimento sobre o ensino de música na escola de Educação Básica produzido pelas pesquisas realizadas nos programas de pós-graduação em Música, vêm contribuindo para a consolidação desta forma de compreender a educação escolar, deixando também de discutir questões mais amplas que dizem respeito à democratização do conhecimento artístico para todos e o papel da Arte na formação humana. A pesquisa em educação musical é espaço de formação de um intelectual engajado e comprometido politicamente com a educação geral da classe trabalhadora, quase sempre à margem da cultura e da Arte, e não de um intelectual "cooptado" (COUTINHO, 2011).

O intelectual cooptado não tem necessariamente de ser um apologeta direto do regime social que o mantém e do Estado ao qual está ligado. Ele pode, em sua criação artística, cultivar sua própria intimidade, ou seja, dar expressão a ideologias ou estilos estéticos que lhes pareçam adequados à sua subjetividade criadora. Mas o fato é que a própria situação de isolamento em face dos problemas do povo-nação, "a torre de marfim" voluntária ou involuntária em que é posto pela situação de cooptação (e pela ausência da sociedade civil), faz com que essa cultura elaborada pelos intelectuais "cooptados" evite pôr em discussão as relações sociais de poder vigentes, com os quais estão direta ou indiretamente comprometidos (COUTINHO, 2011, p. 21).

Entendemos que a superação desta concepção de educação escolar é o primeiro passo no processo de transformação de um sistema educativo que se serve da escola para acomodar e adaptar as crianças e jovens à atual forma social. Tal superação passa pela compreensão de que é necessário, como enfatiza Saviani (2013b), produzir a humanidade em cada indivíduo, ou seja, ensinar na escola os conhecimentos artísticos e estéticos produzidos e acumulados.

Afirmar que o trabalho educativo deve produzir nos educandos necessidades de ordem superior pode ser confundido com elitismo ou com a defesa da superioridade de uma cultura sobre outra. Entretanto,

para os adeptos dessa teoria educacional, não se trata de valorar objetivações representantes das diferentes sociedades e/ou grupos étnicos e/ ou camadas sociais; trata-se sim de buscar a transcendência da dimensão imediata, pragmática e egocêntrica do viver cotidiano, por meio do desenvolvimento motivações sociais, genérico-humanas (e, portanto, artísticas, científicas, filosóficas, éticas, morais), em direção à integração consciente do educando no movimento maior da historicidade humana (BENEDETTI e KERR, 2010, p. 73).

Na concepção de Duarte (2006) a pós-graduação *stricto sensu* em Educação tem formado intelectuais não críticos, pesquisadores que constituem um pequeno grupo de elite que direta ou indiretamente afetam a produção do conhecimento em muitos outros campos científicos que se debruçam sobre a questão da educação e da formação humanas (como é o caso de grande parte dos pesquisadores que produziram as teses e dissertações aqui analisadas), mas que são incapazes de efetivamente contribuir para a superação dos problemas educacionais enfrentados há várias décadas. O autor questiona as características do intelectual que vem sendo formado pelo sistema de pós-graduação no país.

(...) o processo de avaliação dos programas de pós-graduação pela CAPES, somado ao universo ideológico pós-moderno e neoliberal, não se fazem de rogados e subordinam a formação dos mestres e doutores em educação às demandas do mercado ou do estilo acadêmico que esteja na moda, o que acaba sendo a mesma coisa, pois os estilos acadêmicos também significam fatias de mercado na venda de livros, de cursos, de palestras e de tantas outras mercadorias consumidas pelos educadores e pelas instituições educacionais. Como alertado por Moraes (2003), vem ocorrendo na pesquisa em educação um processo de recuo da teoria produzido por vários fatores. E, entre eles, por uma mutação de conceitos, que outrora tiveram um conteúdo crítico que expressava os embates entre as classes sociais, em conceitos devidamente subsumidos a uma ideologia que fetichiza as diferenças numa sociedade civil apaziguada, sem luta de classes e sem projeto político de superação do capitalismo (DUARTE, 2006, p. 90).

Ainda segundo Duarte (2006), Gramsci define o intelectual não por aspectos internos à atividade que o indivíduo realiza, mas pela forma como essa atividade se dá nas relações sociais. Nesse sentido, o que torna um indivíduo um intelectual não é exatamente a natureza do seu trabalho, mas a tomada de posição desse indivíduo, ao se posicionar cientificamente e ideologicamente ao lado das classes menos favorecidas, para que não lhes sejam negados os meios de produção intelectual. Portanto, o trabalho educativo é o desenvolvimento das forças intelectuais de todos, mas tais forças não

podem ser desenvolvidas sem a "matéria prima" que são os objetos do conhecimento.

Afirmamos a necessidade de uma formação mais crítica dos intelectuais formados pelos programas de pós-graduação em Música, de forma que "(...) adotem e desenvolvam teorias educacionais que definam o trabalho do educador e do pesquisador em educação como sendo o de elevação do nível cultural da população em geral" (DUARTE, 2006, p. 94).

Uma outra questão interessante levantada por Duarte (2006) a respeito do intelectual crítico da educação, diz respeito ao posicionamento que este deverá assumir, sempre contrário a toda e qualquer espécie de seletividade no que diz respeito aos processos que envolvem a partilha social do conhecimento na escola.

Em outras palavras, este intelectual deverá defender um currículo escolar que viabilize a assimilação do patrimônio científico, artístico e filosófico que a humanidade acumulou até o presente momento sem nenhuma distinção de qualquer natureza. Trata-se de discutir a forma como o conhecimento é pedagogicamente trabalhado na escola, mas não o conteúdo deste conhecimento.

A suspeita e a rejeição ao conhecimento clássico na educação musical escolar não são fatos novos, conforme vimos no Capítulo I desta dissertação. As metodologias ativas de ensino de música, fundamentadas em ideais rousseauianas estão presentes na Música desde a metade do século XIX na Europa e logo influenciaram a educação musical no Brasil, sendo seu expoente mais conhecido o escolanovismo brasileiro do início do século XX, segundo Paz (1995).

Para Duarte (2010), as "pedagogias do aprender a aprender" não se diferem muito, em seus fundamentos, dos pressupostos escolanovistas. "Os discursos assumidos por estas pedagogias encontraram ressonância na conjuntura ideológica atual, no qual predomina uma visão de mundo pós-moderna acrescida de elementos neoliberais quase nunca admitidos como tal" (p. 34).

Um dado relevante da pesquisa bibliográfica que realizamos é que apenas duas dissertações, dentre os 32 trabalhos que analisamos, defendam o ensino escolar de Música a partir do referencial teórico-metodológico do materialismo histórico e dialético (COSTA, 2012 e CARVALHO, 2014).

Os trabalhos de Costa (2012) e Carvalho (2014), reafirmam a principal conclusão que este trabalho nos trouxe, e que diz respeito a ausência de um posicionamento pedagógico – musical que se proponha a fazer a crítica da totalidade

social e trazer a historicidade para o contexto dos conteúdos musicais. De igual modo os

O Escola sem Partido expressa o epílogo de um processo que quer estatuir uma lei que define o que é ciência e conhecimentos válidos, e que os professores só podem seguir a cartilha das conclusões e interpretações da ciência oficial, uma ciência supostamente não neutra. Para isso, manipula até mesmo o sentido liberal de política, induzindo a ideia de que a escola no Brasil estaria comandada por um partido político e seus profissionais e os alunos seres idiotas manipulados. (FRIGOTTO, 2017, p.29)

Dois trabalhos que analisamos indicam a fundamentação teórica na perspectiva do materialismo histórico dialético. Estamos destacando esses dois trabalhos porque ambos fazem a crítica das pedagogias hegemônicas no ensino de música. Costa (2012) e Carvalho (2014) reforçam a já anunciada hegemonia das “pedagogias do aprender a aprender”, precisamos ressaltar uma questão, o que para nós é de extrema importância.,

Reiteramos que nossas reflexões nesse texto versam sobre temáticas, conceitos e autores com os quais, em sua grande maioria, só tomamos o primeiro contato ao longo desta própria pesquisa. Nesse sentido, enfatizamos uma vez mais: nosso intento aqui *não se dirige* a criticar ou denunciar qualquer escolha interpretativa, *não se dirige* a comentar opções ou direcionamentos individuais de pesquisa. Dirige-se, sim, a tentar *mapear*, algumas das posturas teóricas e epistemológicas que, segundo nos parece, representam grandes tendências na área de educação musical atualmente. Baseando-nos sobretudo em artigos publicados nas instâncias acima referidas, pretendemos, tão somente, situar certas vertentes interpretativas pelas quais o campo da educação musical vem abordando as questões concernentes ao ensino, à pesquisa, à construção curricular e a formação de professores. Vertentes que por vezes denotam, em maior ou menor grau, traços e incorporações daquilo que viemos denominando, de forma ainda muito genérica, *pensamento pós-moderno*. (CARVALHO, 2014, p. 134, grifos do autor).

Na citação acima, o posicionamento do autor em relação ao pensamento pós-moderno é explicitamente de crítica. A partir da perspectiva crítica do currículo, termo é utilizado pelo autor, a pesquisa investigou o modo pelo qual os discursos pós-modernos são negados ou incorporados pela educação musical. A investigação também analisou a forma como se deu a construção da escola pública no Brasil, fato que levou o autor a identificar a precarização intelectual e pedagógica engendrados por esta escola.

Outra análise importante feita pela pesquisa foi sobre as reformas educacionais e de como estas balizam a formação do professor de música na direção do desenvolvimento das “competências docentes”, do “professor prático-reflexivo” e da “flexibilização da

formação”, ideários formativos intrinsecamente ligados às concepções pós-modernas de educação, conforme o próprio Carvalho (2014).

Uma questão importante para Carvalho (2014), é que o modelo adotado para a formação na Educação Básica e superior aponta para um retrocesso formativo e intelectual e de igual modo, que tais dispositivos de formação se alinham às condicionantes da vida social.

Costa (2012, p. 119) afirma que “(...) as concepções mais pragmáticas são incapazes de perceber que, mesmo quando relacionadas à educação musical, apenas contribuem para a reprodução da presente organização social, sem oferecer um mínimo de resistência”. O autor reconhece que a educação musical vem se consolidando no cenário da educação básica, porém ao mesmo tempo em que é acompanhado pelas profundas crises e transformações sociais, marcadas pela propagação de ideologias individualistas e conservadoras que ignoram o agravamento das desigualdades sociais e exploração das classes menos favorecidas.

Diante destes aspectos característicos do próprio sistema capitalista, Costa (2012) levanta a questão sobre o fato de como a educação musical poderia se inserir nestas determinantes sociais e como as condicionantes sociais determinam as questões da pedagogia musical.

É de fundamental importância um posicionamento radical diante destas questões, afirma Costa (2012), e para responder a estas questões o autor se apoia no materialismo histórico dialético e na ontologia marxiano-lukacsiana. As análises empreendidas levaram à duas significativas conclusões. Na primeira constatou-se que a investigação empreendida no campo da educação musical baseada nos referenciais teóricos utilizados, aponta para a possibilidade de se compreender a atual organização de nossa sociedade. No segundo apontamento conclusivo o autor analisa que as pesquisas que tratam da educação musical oferecem críticas apenas parciais no que diz respeito à relação do ensino da música e seus determinantes sociais.

Sobre a ABEM Costa (2012) lembra que, em nas publicações da associação, há várias e distintas interpretações da categoria “crítica”. Assinala também que existe uma dispersão conceitual por parte dos autores que tratam do tema, fato que tem contribuído “(...) para o esvaziamento desta que é uma das mais importantes ferramentas analíticas de pesquisa” (p. 94). Para o autor, grande parte dos trabalhos publicados “(...) estão limitados ao âmbito da prática profissional docente (professor reflexivo; lógica das

competências; etc.)". Costa (2012), assim como nós, esclarece que reconhece (assim como nós também) a grande contribuição da ABEM para a educação musical no Brasil, por isso mesmo se faz necessário acompanhar e avaliar a produção de conhecimento nesse campo.

(...) em termos de concepção pedagógica, é preciso elaborar um programa alternativo às indicações do mercado e do Estado. Construir uma concepção pedagógica musical que consiga resistir a lógica social e cultural do capitalismo, que advoga a supremacia do indivíduo, das singularidades, frente à própria generidade humana. Que consiga aliar verdadeiramente as culturas regionais, nacionais e internacionais. Para tanto, é imprescindível que os educadores musicais entrem em contato com concepções pedagógicas de cunho radical, como é o caso de autores como Saviani, Vigotski, Lakács (principalmente por suas reflexões sobre estética, necessárias para a formação do músico e do educador) etc. (COSTA, 2012, p. 123)

Esse é o sentido da crítica que fazemos à incorporação dos pressupostos pós-modernos na educação musical e por isso entendemos ser necessário apontar perspectivas de educação e de desenvolvimento alternativas a esse ideário.

2.4 Educação musical para o desenvolvimento humano: contribuições da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica para a superação do paradigma pós-moderno e das "pedagogias do aprender a aprender" no ensino escolar de música

Com o objetivo de problematizar e refletir sobre a possibilidade de superação das atuais tendências pedagógicas no campo do ensino escolar de Música, apresentamos uma reflexão sobre as relações entre música e desenvolvimento humano a partir da teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 1999, 2001, 2003, 2009, 2014; LURIA, 1979) e sobre a música como conhecimento escolar a partir da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2013b, 2012; DUARTE, 2010).

Na teoria histórico-cultural buscaremos compreender o papel da educação musical no desenvolvimento humano, particularmente no desenvolvimento das capacidades da percepção e da criatividade. Com a pedagogia histórico-crítica pretendemos pensar a música como conhecimento escolar necessário ao desenvolvimento, uma vez que para a teoria histórico-cultural, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores se dá no movimento de internalização e desenvolvimento de conceitos espontâneos e científicos.

As condições políticas e sociais revolucionárias que precederam e sucederam a Revolução Russa de 1917 impulsionaram o desenvolvimento dos pressupostos teóricos de Vigotski. O ambiente revolucionário instalado na União Soviética exigia a construção de um novo homem, que se alinhasse aos princípios socialistas. Sobre a Psicologia e a Educação Soviética recaia o peso da urgência de ter que responder às diligências sociais e culturais daquela nova sociedade que se constituía concomitantemente com a tragédia da morte prematura de considerável número de pessoas em decorrência da Primeira Guerra Mundial. “Para tanto era preciso buscar a superação das ideias reducionistas a respeito do desenvolvimento do psiquismo humano, ideias que negam a capacidade transformadora do ser humano por meio da prática social” afirma Cruz (2013, p. 96).

Vigotski pretendia fundar uma psicologia que desse conta da objetividade da vida real, para ele o surgimento de uma psicologia marxista não seria apenas mais uma corrente a engrossar a fila das linhas psicológicas em voga naquele tempo. Nosso autor vislumbrava o surgimento de uma psicologia verdadeiramente científica, se esta estivesse ancorada no marxismo.

Vigotski entendia ser necessária uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético, enquanto filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos. Vigotski fazia um paralelo entre essa teoria psicológica mediadora e o materialismo histórico, pois este também tem o papel de estabelecer as necessárias mediações entre o materialismo dialético e a análise das questões concretas, neste caso, as questões concretas da história das sociedades e de cada formação social específica, como o capitalismo, estudado de forma científica por Karl Marx. Por essa razão Vigotski afirmou ser necessária uma teoria que desempenhasse para a psicologia o mesmo papel que a obra *O Capital* de Karl Marx desempenha para a análise do capitalismo. (DUARTE 2000b, p. 80).

A teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores se fundamenta no legado político e filosófico de Marx e Engels, na superação da visão ocidental tradicional de homem, que individualiza os fenômenos psicológicos desconsiderando a totalidade social e a historicidade. Vigotski, ao analisar o psiquismo humano a partir das concepções filosóficas marxianas, elabora uma teoria fundada numa concepção de homem concreto e histórico, contestando as ideias da Psicologia de seu tempo, ancoradas no biologicismo/inatismo ou no idealismo. Vigotski defende a ideia de que a essência humana é social e encontra-se no próprio

processo de desenvolvimento histórico da humanidade, sendo a atividade do trabalho a gênese dos processos psicológicos superiores.

Em Vigotski o desenvolvimento biológico e desenvolvimento histórico formam uma unidade dialética e o desenvolvimento dos processos psicológicos e cognitivos não estão determinados a priori, nem mesmo para os indivíduos que possuem algum tipo de deficiência física ou mental. Ao ensinar a uma criança de seis anos notação e leitura musical, por exemplo, não é a condição biológica da criança que determinará o aprendizado, mas a unidade destas com a condição sócio-cultural de vida desta criança.

Na teoria histórico-cultural do desenvolvimento ensino e aprendizagem se caracterizam como um único processo que dá origem e impulsiona o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, dentre estas a imaginação e a criatividade, estreitamente ligadas à internalização de conhecimentos artísticos e estéticos mas tão comumente associadas à talentos inatos de difícil explicitação, inclusive no âmbito da educação escolar.

Para Vigotski (2001), a internalização dos conceitos científicos por meio da educação escolar é uma vivência decisiva no desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a educação e o ensino se constituem como formas universais necessárias do desenvolvimento da consciência humana. Ainda segundo o autor, (2009, p. 10) “(...) o desenvolvimento não é algo linear e natural, mas sim um trabalho de construção do homem sobre o homem”. Nesse sentido defendemos que a música (e a Arte de forma geral) se apresentam como conhecimentos primordiais para o desenvolvimento humano, com destaque para a imaginação e a criatividade.

A imaginação e a criatividade, para a teoria histórico-cultural, são funções psíquicas especificamente humanas que resultam das atividades realizadas pelos homens com os elementos materiais e não materiais da cultura. Vigotski (2003), ao tratar do tema da percepção e seu desenvolvimento na infância, põe em relevo a natureza ortoscópica da percepção e acentua a estreita relação entre a percepção e a linguagem, afirmando que a percepção é produto do desenvolvimento.

Se tomarmos o problema da percepção ortoscópica ou da percepção com sentido ou da conexão entre percepção e linguagem, tropeçaremos em todos os casos com um fato de importância teórica primordial: no processo do desenvolvimento infantil, observamos a cada passo o que se costuma chamar de mudança das conexões e relações interfuncionais. [...] Vemos, a cada passo, que estas conexões interfuncionais existem

em qualquer lugar e que graças ao aparecimento de novas conexões, de novas unidades entre a percepção e outras funções, produzem-se importantíssimas mudanças, importantíssimas propriedades diferenciadoras da percepção do adulto desenvolvido, inexplicáveis se considerarmos a evolução das percepções isoladamente e não como parte do complicado desenvolvimento da consciência em sua totalidade (VIGOTSKI, 2003p. 25-26).

Segundo Luria (1979, p. 41), “(...) a percepção do homem é mediada pelos seus conhecimentos anteriores, decorrentes da experiência anterior”. No entanto, o desenvolvimento da percepção musical das crianças e jovens não pode se limitar às experiências musicais cotidianas, mas necessariamente deve introduzir sons e melodias cada vez mais complexos para que se dê o desenvolvimento. Não se trata de hierarquizar os diferentes gêneros e estilos musicais, mas levar os estudantes à percepção dos diferentes sons, formas e estilos musicais que a humanidade acumulou ao longo do desenvolvimento histórico.

Vê-se facilmente que, se nas etapas iniciais de desenvolvimento da audição musical, esse processo de codificação do sistema sonoro tem caráter desdobrado, na medida em que vai sendo exercitado esse processo se reduz, formando-se no homem unidades maiores de audição musical e tornando-o capaz de distinguir e conservar vastos sistemas integrais de melodias musicais (LURIA, 1979, p. 90-91).

Portanto, quanto mais amplo e complexo o repertório musical trabalhado pela educação escolar, maior será o desenvolvimento da percepção auditiva e conseqüentemente da imaginação e da criatividade. Ao contrário do que defendem o paradigma pós-moderno e as "pedagogias do aprender a aprender", a percepção musical não se desenvolve de forma espontânea e fixar o trabalho pedagógico no repertório musical cotidiano dos estudantes não seria o fundamento pedagógico mais adequado para o ensino de música na escola.

Comumente acreditamos que a melhor forma de iniciar a criança na aprendizagem musical é colocá-la para ouvir canções infantis cujas melodias são compostas por duas ou três notas, com um ritmo simétrico e repetitivo. Compreendemos, à luz da teoria histórico-cultural, que haverá muito mais desenvolvimento da percepção auditiva se a criança ouvir Luiz Gonzaga e Beethoven do que somente a Galinha Pintadinha. Não há nenhum condicionante biológico que exija dos educadores musicais começarem pelos sons simples e repetitivos, pelo contrário, para Luria (1979, p. 90), “(...)

o mundo das excitações sonoras do homem é determinado por fatores de não de origem biológica, mas histórico-social”.

Reafirmamos que não se trata de categorizar a música de forma a produzir uma hierarquia entre os diversos estilos e gêneros musicais, mas é preciso considerar um importante fundamento histórico-cultural do desenvolvimento, o de que nem todo ensino promove o desenvolvimento. Qualquer forma de abordagem da música na escola não necessariamente levará ao desenvolvimento da percepção auditiva, da imaginação e da criatividade.

É claríssimo que a diferença entre um regente genial e um medíocre na execução da mesma peça musical, a diferença entre um pintor genial e um copiadador absolutamente preciso de seu quadro resume-se inteiramente a esses elementos infinitamente pequenos da arte, que pertencem à correlação dos componentes, isto é, aos elementos formais. A arte começa onde começa o mínimo e isto equivale a dizer que a arte começa onde começa a forma (VIGOTSKI, 2009, p. 42).

Para Vigotski (1999) existem formas superiores de Arte no sentido do desenvolvimento e não da valoração hierárquica. O autor toma como objeto de análise a fábula, a novela e a tragédia afirmando que estas se diferenciam entre si no que diz respeito à complexidade de composição e à necessidade de interpretação por parte do receptor. Ao analisar a novela, afirma Vigotski (1999, p. 177): “Nesse organismo artístico infinitamente mais elevado e complexo [do que a fábula], nos deparamos com a composição do material no pleno sentido do termo e estamos em condições bem mais propícias para empreender a análise do que quando tratamos da fábula.” Uma vez que a fábula, para o autor, se constitui como "(...) uma forma rápida de responder a uma questão específica das complexas relações do dia-a-dia, um meio de conhecer ou elucidar algumas relações vitais confusas, políticas e outras” (p. 104).

É muito fácil perceber que é justamente essa concepção da obra de arte como ilustração de determinada ideia geral que constitui o tratamento da arte extremamente defendido até hoje, quando em cada romance, em cada quadro, o leitor e espectador querem descobrir antes de tudo a ideia central do artista, aquilo que autor quis dizer, o que expressa, etc. Em semelhante concepção, a fábula é apenas a forma mais evidente de ilustração da ideia geral (VIGOTSKI, 1999, p. 104).

Se a obra de arte expõe de imediato a ideia central não dando margem alguma para a reflexão e interpretação do receptor, podemos dizer que haverá menos

desenvolvimento. O significado da obra de arte por parte do espectador se contrapõe num primeiro momento aos valores estéticos representado pela forma através das convenções e técnicas estabelecidas ao longo da história, o que vale também para a música.

Reiterando que não se trata de juízo de valor, podemos exemplificar o acima exposto tomando os gêneros musicais mais populares atualmente, o funk carioca e a música sertaneja contemporânea, que se fundamentam sobre harmonias com pouquíssimos acordes, e quando muito, dispostas em tônica, subdominante e dominante⁴², de acordes relativos⁴³ organizados em melodias que também se destacam pela simplicidade de intervalos.

No cotidiano este é o tipo de música que se ouve, portanto, haverá um tipo de desenvolvimento da percepção auditiva, limitada no que diz respeito às possibilidades de desenvolvimento que músicas mais complexas poderiam desenvolver. Não podemos deixar de considerar, ainda que brevemente, que o tipo de música predominante tem estreita relação com o que Adorno (1985) denomina de indústria cultural⁴⁴, que necessariamente reproduz o costumeiro, o habitual.

A velha experiência do espectador cinematográfico, para quem a rua lá de fora parece a continuação do espetáculo que acabou de ver — pois este quer precisamente reproduzir de modo exato o mundo percebido cotidianamente - tornou-se o critério da produção. Quanto mais densa e integral a duplicação dos objetos empíricos por parte de suas técnicas, tanto mais fácil fazer crer que o mundo de fora é o simples prolongamento daquele que se acaba de ver no cinema (p. 10).

Segundo Benedetti e Kerr (2010) as perspectivas dominantes no campo da educação musical escolar têm em comum a rejeição ao ensino formal, não apenas à música de tradição erudita da Europa Ocidental, mas de qualquer tipo de música. Essa compreensão é justificada pelo entendimento de que nenhum gênero ou estilo musical é mais ou menos artístico do que outro (ideia com a qual concordamos em parte) e que a criação musical deve ser espontaneamente cultivada nos estudantes e que é preciso respeitar e cultivar os estilos musicais que os estudantes já possuem e gostam.

Para Loureiro (2003), as metodologias ativas têm perpetuado práticas escolares

⁴² São as funções harmônicas dadas aos chamados I, IV e V graus da Escala Diatônica.

⁴³ Nome dado aos acordes que apresentam duas notas semelhantes.

⁴⁴ Cf. ADORNO, Theodor. **Dialética do esclarecimento**. Zahar, 1985. ADORNO, Theodor W.; DE ALMEIDA, Jorge Miranda. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

que reproduzem as práticas musicais cotidianas dos estudantes e os educadores musicais não têm dado conta de sair desse círculo do cotidiano, profundamente marcado pela indústria cultural. Nossa investigação de fato constata que boa parte das pesquisas produzidas apresentam propostas de metodologias ativas de ensino, valorizando o conhecimento musical tácito dos estudantes como meio de aprendizagem e muitas vezes fazendo uso pragmático da música como ferramenta facilitadora da aprendizagem de outros conteúdos escolares. Para a autora, outro uso pragmático da música diz respeito a quando esta é compreendida como instrumento de conformação da sensibilidade e racionalização dos sentimentos dos educandos. As duas concepções expressam uma visão funcionalista da educação musical na escola, à qual nos opomos fundamentando-nos na teoria histórico-cultural.

No nosso entendimento, compreender a totalidade concreta na qual se dá a realização do trabalho educativo, é necessário que os educadores musicais compreendam que tal movimento, se dá pela compressão crítica da atual conjuntura econômica e política pela qual passa o país e como isso interfere na educação, pela constituição de uma visão pedagogicamente fundamentada na importância de uma educação escolar emancipadora e pela compreensão clara e científica de como se dá o processo de desenvolvimento humano. Essa dinâmica pode ajudar os educadores musicais a superarem as concepções idealizadas e ao mesmo tempo pragmáticas do ensino da música nas escolas que identificamos na produção do conhecimento que analisamos.

A arte torna-se um meio de preservação e fortalecimento da comunicação pessoa a pessoa e da sublimação da melancolia, do medo e da desalegria, fenômenos que ocorrem pela manipulação bitolada das instituições públicas e se tornam fatores hostis à comunicação. (...) Como instrumento de libertação, a arte torna-se um meio indispensável de educação, pelo fato de oferecer uma contribuição essencial à formação humana. Assim, através de sua integração na sociedade, a arte torna-se um traço central da sociedade moderna, desde que, por meio desta sua integração, ela vença sua alienação social e sobreviva à sua crise (KOELLREUTTER, 1997 *apud* LOUREIRO, 2003, p. 112-113).

Vigotski (1999, p. 9) chama a atenção para o fato de que a Arte se materializa como uma das formas de ideologia, "(...) forma essa que, à semelhança de todas as outras, surge como superestrutura na base das relações econômicas e de produção". A Arte por si só, sem que haja a mediação daqueles que a conhecem para aqueles que ainda não a conhecem, não se configura em conhecimento emancipatório. Termos "Educação

Artística" como componente curricular é sem dúvida muito importante, mas é preciso selecionar os conhecimentos a serem ensinados, bem como encontrar as melhores formas de realizar o ensino escolar.

Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital (DUARTE, 2000, p. 42).

A educação musical escolar fundamentada na teoria histórico-cultural reconhece a Música como conhecimento humano que se torna conhecimento escolar possível de ser ensinado pelos professores de música e de ser aprendido por todas as crianças e jovens da Educação Básica. De acordo com Saviani (2012), há conhecimentos objetivos que foram historicamente constituídos e sistematizados nos campos da Ciência, da Arte e da Filosofia e que devem ser transmitidos de geração em geração, o que foi historicamente se constituindo como função social da escola, não sem problemas.

Salientamos que fazer a defesa do ensino escolar sistematizado da música e argumentar sobre a importância de transmissão de determinados conhecimentos e práticas na Educação Musical, não significa que estamos resguardando o ensino tradicional e quase exclusivo de música erudita europeia, nem tampouco estamos preterindo as produções musicais oriundas das culturas populares.

É uma questão de não se perder de vista a especificidade da educação escolar e de se questionar como as formas cotidianas de pensamento e ação podem agir no processo de ensino-aprendizagem formal e no próprio discurso acadêmico que valida/legitima ou invalida os conteúdos, as metodologias e os currículos da educação escolar (BENEDETTI e KERR, 2010, p. 78).

A socialização dos bens materiais e não materiais produzidos pelo conjunto dos homens encontra-se sob a égide da produção capitalista alienada e alienante, que exaure os trabalhadores e lhes deixa à margem da vida cultural. No caso da produção musical, a música produzida e massificada pelos meios de comunicação parece pouco contribuir para o desenvolvimento da percepção auditiva, da imaginação e da criatividade das

pessoas. De acordo com Vigotski (1999), todo o processo criativo passa por dois momentos distintos, o primeiro é denominado pelo autor como atividade de reconstituição ou reprodutivo, enquanto que o segundo momento do processo criativo é o momento combinatório ou criador.

O momento de criação denominado de atividade de reconstituição ou reprodutivo é aquele que se relaciona intimamente à memória, ou seja, a produção criativa se dá a partir daquilo que já está armazenado na mente, “(...) sua essência consiste em reproduzir ou repetir meios de conduta anteriormente criados e elaborados ou ressuscitar marcas de impressões precedentes” afirma Vigotski (1999, p. 11).

Quando afirmamos que é necessário ao desenvolvimento da imaginação e da criatividade que o estudante tenha acesso o mais amplamente possível, ao que há de mais complexo na produção musical humana, trata-se de ajudá-lo a formar sua memória musical com um vasto repertório de melodias e sons. Em que momento de seu processo de desenvolvimento a criança e o jovem poderão encontrar-se diante de um vasto repertório musical se não for no processo de escolarização?

No cotidiano, todos estamos expostos ao que a mídia nos oferece, lembrando que se trata de um repertório musical quase sempre determinado pela “indústria cultural”, portanto, nossa memória musical está repleta de vivências musicais simplificadas, repetitivas e parecidas, no que diz respeito aos aspectos formais, rítmicos, melódicos e harmônicos. “É fácil compreender o enorme significado da conservação da experiência anterior para a vida do homem, o quanto ela facilita sua adaptação ao mundo que o cerca, ao criar e elaborar hábitos permanentes que se repetem em condições iguais” afirma Vigotski (1999, p. 12).

Essa experiência anterior à qual o autor se refere não pode ser o conjunto apenas de conhecimentos presentes no cotidiano, estes precisam somar-se e ser superados pelos conhecimentos mais elaborados pela humanidade, ou seja, a vivência musical das crianças e jovens não pode ficar restrita ao funk carioca e à música sertaneja, pois é muito pouco para que se dê o salto para o segundo momento do processo criativo - o momento combinatório ou criador.

A base orgânica dessa atividade reprodutiva ou da memória é a plasticidade da nossa substância nervosa. Chama-se de plasticidade a propriedade de uma substância que permite que ela seja alterada e conserve as marcas dessa alteração. (...) Nosso cérebro e nossos nervos, que possuem uma enorme plasticidade, modificam com facilidade sua

estrutura mais tênue sob diferentes influências e, se os estímulos são suficientemente forte ou repetidos com bastante frequência, conservam a marca dessas modificações (VIGOTSKI (1999, p. 12).

Quanto mais restrita for a experiência reprodutiva (primeiro momento do processo criativo) as marcas deixadas por ela não farão diferença nos processos criativos do educando, ou seja, provavelmente sua "criação" será apenas repetição. Os exemplos de Vigotski relacionados ao local da dobra de um papel e as marcas deixadas pela roda numa terra fofa, são emblemáticas, quando pensamos que a experiência musical rica em elementos rítmicos, harmônicos e melódicos, poderão ser profundas o suficiente para que a criança, o jovem e o adulto tenham uma experiência rica em detalhes no que diz respeito aos elementos constituintes da música e conseqüentemente avancem no sentido de superar os modelos musicais que estão postos.

É na escola em que se encontram certas condições (que precisam, sem dúvida, melhorar muito) para que os estudantes vivenciem o segundo momento do processo criativo (a atividade combinatória ou criadora). Por mais contraditório que pareça, haja vista os discursos dominantes em que a escola é acusada de minar a criatividade dos alunos, a escola pública de Educação Básica tem sido um dos pouquíssimos espaços efetivamente aberto a todas as crianças e jovens em que é possível a realização de algum tipo de atividade artística. Vigotski (1999) dá o exemplo do estudante que aprende com seu professor a pintar uma paisagem do deserto do Saara sem nunca de fato ter estado lá. No caso da música, imaginemos as crianças e jovens aprendendo a tocar instrumentos, ler partituras, criar melodias... Onde isso seria possível para todos senão na escola?

Conforme Vigotski (1999) a atividade criativa não é resultado apenas da memória de fatos já vivenciados pelo indivíduo. Se as atividades criativas fossem possíveis apenas a partir daquilo já vivido, essa atividade criativa seria bastante limitada e se voltaria apenas para o passado, de modo que o comportamento criativo se volta para o futuro, no sentido de caminhar rumo ao desconhecido. “É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente” afirma Vigotski (1999, p. 14).

Na música massificada, a parte harmônica e melódica apresentam-se de forma quase que inalteradas em centenas de músicas. Que novas composições poderão ser criadas se a memória musical dos possíveis compositores é a mesma? Por outro lado, que tipo de memória musical pode ser formada se colocarmos as crianças e jovens para ouvir

as semelhanças e diferenças que podem ser descobertas entre a música sertaneja contemporânea, a música sertaneja tradicional, o baião, o frevo e o forró? Não se trata de julgar que este ou aquele estilo musical é melhor, mais elegante ou mais bonito do que outros, mas de afirmar, com base nas ideias de Vigotski (1999) que quanto mais rica for a experiência musical de uma pessoa, maiores e melhores serão as possibilidades criativas.

Vigotski (1999) afirma que a imaginação e a fantasia não somente são fundamentadas em conhecimentos concretos como estão presentes em todos os campos do conhecimento, não só na criação artística, mas também na criação científica, técnica e filosófica. “Nesse sentido, necessariamente, tudo que nos cerca foi feito pelas mãos do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia” (VIGOTSKI, 1999, p. 14).

Nenhuma invenção ou descoberta científica surge antes de se criarem as condições materiais necessárias para o seu aparecimento. A obra criativa representa um processo histórico contínuo, onde cada forma nova tem por base a precedente. É exatamente isso que se explica a distribuição desproporcional dos inovadores e cientistas entre diferentes classes sociais. As classes privilegiadas deram origem a uma percentagem consideravelmente maior de criadores na ciência, na técnica e na arte, porque tinham em suas mãos todas as condições necessárias para a criação (VIGOTSKI, 2014, p. 32).

O desenvolvimento das capacidades de imaginação e criação em todos os homens está fundamentalmente relacionado à educação escolar. Vigotski (2014) faz a crítica da ideia burguesa de desenvolvimento de que apenas uns poucos iluminados possuem capacidade imaginativa que resulta na criação de algo, afirmando que criar é uma capacidade inerente a todo o ser humano.

“O homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir” afirma Saviani (2013b, p. 7). Nesse sentido, nesta sociedade regida pela terrível força do Capital, a escola torna-se muitas vezes a única possibilidade de humanização de um grande contingente de crianças e jovens das classes trabalhadoras.

Portanto, conforme Saviani (2013b), aprendemos a sentir, pensar, avaliar, agir, enfim, aprendemos a ser humanos, daí que o trabalho educativo se torna uma das poucas possibilidades senão a única, da maioria dos seres humanos em idade escolar de se tornarem seres capazes de acessar sempre que necessário os dispositivos culturais e científicos e assim ter à disposição as condições necessárias para a criação. “Quanto mais

desenvolvido é o homem, tanto mais ele é pessoa” afirma Lukács (2009, p. 33).

Assim, quanto mais ricas as experiências estéticas e artísticas da criança, mais possibilidades ela terá de desenvolver a imaginação e a criatividade. Para Vigotski (2014) a imaginação é elemento fundamental necessário que antecede toda a inventividade e criatividade humana. Quanto mais possibilidades de acesso à cultura elaborada mais próximos estaremos de inverter a perversa lógica imposta pela sociedade de classes e o espírito inventivo também emanará das classes dominadas.

A referência que Vigotski (2014) faz sobre o desenho nos ajuda a refletir sobre essas questões. O autor afirma que o desenho é a forma dominante da atividade artística das crianças em idade pré-escolar, porém com o passar do tempo, o interesse pelo desenho vai desaparecendo e comumente afirma-se que o adolescente deixou de ser criativo.

Segundo o autor, não é que o adolescente tenha deixado de ser criativo, mas que sua experiência tanto técnica quanto formal não acompanhou seu desenvolvimento, que foi se complexificando com o passar dos anos, de modo que sua experiência com a técnica não evoluiu no sentido de dar conta dos aspectos reais da vida concreta por meio do desenho. Em síntese, por não ter sido ensinado a desenhar cada vez mais tecnicamente é que o adolescente teria se desinteressado pelo desenho como forma de expressão e de criação.

Quanto às contribuições da pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Demerval Saviani para o ensino de música na escola, antes de apontá-las é necessário sintetizar, ainda que brevemente, os pressupostos que a fundamentam. De acordo com Saviani (2013b), a necessidade de elaboração de uma pedagogia crítica surgiu em seu trabalho a partir da necessidade de distinguir as concepções pedagógicas crítico-reprodutivistas das pedagogias de inspiração marxiana.

Conforme Saviani (2012), são consideradas pedagogias crítico-reprodutivistas as teorias que vêem o sistema de ensino como uma forma de violência simbólica; a escola como aparelho ideológico do Estado e a escola capitalista como dualista. Foram elaborações desenvolvidas por Bourdieu e Passeron, Althusser e Baudelot e Establet, respectivamente. Tais concepções pedagógicas foram à público e alcançaram grande repercussão após a revolução cultural de 1968, nos anos de 1970 e 1971.

Sobre as origens das pedagogias crítico-reprodutivistas, Saviani (2013b) lembra que por ocasião da revolução cultural iniciada em 1968 com maior pujança na França e

que depois se espalharia pelo mundo, inclusive no Brasil, havia o objetivo de se fazer também uma revolução educacional. Liderada especialmente por jovens e constituída por diferentes movimentos, pode-se afirmar que o objetivo maior era buscar alcançar a transformação social por meio de uma ampla revolução cultural. Ainda de acordo com o autor, esses movimentos faziam duras críticas à escola, por verem nesta uma tendência em manter a ordem das coisas vigentes e o domínio do capitalismo, na maioria das vezes tendo esses objetivos orientados e resguardados pelo Estado.

(...) se a bandeira dos nossos Pioneiros da Educação Nova era fazer a revolução social pela revolução educacional, isto é, através da escola, o movimento de 1968 foi mais ambicioso, pois pretendia efetuar a revolução social, mudar as bases da sociedade pela revolução cultural (abrangia, portanto, não apenas a escola, mas todo o âmbito da cultura) (SAVIANI, 2013b, p. 57).

Para o autor, enquanto o movimento dos Pioneiros da Educação Nova surgiu de dentro do próprio Estado, e portanto de alguma forma era sustentado por ele, só encontrando resistência a partir do momento em que confrontou as ideias sobre educação da elite dominante brasileira, a Revolução Cultural europeia surgiu como oposição ao próprio Estado e por isso ganhou maiores proporções, ainda que tenha sido prontamente combatida pelo Estado.

Saviani (2013b) afirma que a pedagogia histórico-crítica foi assumindo, dessa forma, características próprias que a afastavam das concepções crítico-reprodutivistas à medida em que a teoria conseguiu se estabelecer enquanto crítica mas ao mesmo tempo reconhecendo a contribuição da educação no processo revolucionário de transformação da sociedade. Ainda conforme o autor as concepções a respeito da educação e da escola das teorias crítico-reprodutivistas foram de extrema importância, à medida em que levantavam e problematizavam as relações e contradições entre capital, trabalho, Estado e educação.

No entanto, as teorias crítico-reprodutivistas não vislumbraram a contradição existente dentro do próprio sistema capitalista entre trabalho e educação, entendendo apenas que a educação estava fadada a reproduzir o sistema. Diante das condições de inoperância desta escola inserida no sistema capitalista, restariam duas opções para os professores, ou assimilavam a ideologia dominante e portanto a reproduziam e transmitiriam sob a forma de educação escolar aos estudantes ou ainda abandonariam a

carreira docente.

Portanto, as pedagogias crítico-reprodutivistas revelam-se capazes de fazer a crítica do existente, de explicar os mecanismos do existente, mas não têm proposta de intervenção prática, isto é, limitam-se a constatar e, mais do que isso, a constatar que é assim e não pode ser de outro modo. O problema, no entanto, que os educadores enfrentavam extrapolava esse âmbito, porque a questão central era justamente como atuar de modo crítico no campo pedagógico, como ser um professor que, ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico. A teoria crítico-reprodutivista não pode oferecer resposta a essas questões, porque, segundo ela, é impossível que o professor desenvolva uma prática crítica; a prática pedagógica situa-se sempre no âmbito da violência simbólica, da inculcação ideológica, da reprodução das relações de produção. (SAVIANI, 2013b, p. 59).

Diante do caráter fatalista atribuído à escola pelas pedagogias crítico-reprodutivistas, Saviani (2013b) se posiciona e elabora a pedagogia histórico-crítica, ressaltando a dimensão transformadora da educação escolar. Para o autor a função social primordial da escola é a socialização e a reprodução ativa e crítica, nos estudantes, do conhecimento acumulado pela humanidade sintetizado nos conhecimentos científicos, artísticos, filosóficos e éticos, indispensáveis para a formação integral do homem. Tal função é necessária principalmente para a classe trabalhadora, historicamente impedida de acessar e aprender os bens culturais elaborados e acumulados pela humanidade. Analisando a questão de que as concepções pedagógicas crítico-reprodutivistas também seriam dialéticas, Saviani (2012) denuncia sua insuficiência em relação à própria dialética.

Em outros termos, pelo seu caráter reprodutivista, essas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é. Empenham-se, pois em mostrar a necessidade lógica, social e histórica da escola existente na sociedade capitalista, pondo em evidência aquilo que ela desconhece e massacra: seus determinantes materiais (p. 29).

“É possível articular a escola com os interesses dos dominados”?, pergunta Saviani (2012, p. 30). O autor afirma uma resposta positiva, mas alerta para que se evite uma posição idealista e voluntarista, tomando como base para esse posicionamento a formulação crítico-reprodutivista de que a escola é determinada socialmente. “Para evitar esse risco é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção

contraditória na sociedade capitalista" (2012, p. 31).

Saviani (2013b) reflete sobre quais são os conhecimentos a serem ensinados na escola, chamando à atenção para a necessidade de identificação dos elementos culturais que precisam ser apropriados por todas as pessoas, sendo necessário, segundo o autor, "(...) distinguir entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório" (p. 13). O autor apresenta o conceito de clássico, que não se opõe e não se confunde com o tradicional, o moderno ou o atual - o clássico é o conhecimento que se firmou como fundamental - o que seria um bom critério de seleção dos conteúdos escolares.

Ainda segundo o autor, ao contrário do que se apregoa atualmente, efetivamente pôr ao alcance e ensinar os clássicos para todas as pessoas é o papel revolucionário da escola. A função social primordial da escola, é portanto, a socialização do conhecimento historicamente elaborado e sistematizado pela humanidade. "Temos definido como seu objetivo principal a transmissão-assimilação do saber sistematizado, o que significa definir como atividade nuclear da escola o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares, historicamente construídos e definidos" (SALA, 2010, p. 84).

Para Marx e Engels (1971) a classe que detém os meios materiais de produção determinam as ideias dominantes, por isso não é equivocado reconhecer o papel da educação escolar no processo de superação da sociedade centrada na propriedade privada. Neste sentido, a socialização dos meios de produção passa necessariamente pela socialização dos conhecimentos elaborados, "(...) ou seja, sobre a dupla perspectiva de que também os conhecimentos fazem parte dos meios de produção", completa Sala (2010, p. 84).

Assim, temos claro que a socialização do conhecimento historicamente elaborado é apenas uma possibilidade se não tocarmos as questões prático-materiais que determinam a forma privada de apropriação das riquezas materiais e espirituais. Isso não significa que vejamos a escola fadada a reproduzir toda estrutura hierárquica de exploração da sociedade capitalista. Que a escola, tal como conhecemos hoje, seja fruto da sociedade capitalista não impede que nela também se desenvolvam elementos contraditórios que concorrem para a superação dessa sociedade. A própria função que essa escola desempenha no seio da totalidade social pode guardar esse potencial explosivo (SALA, 2010, p. 85).

A perspectiva do capital em relação à função social da escola - ensinar sim, mas não demais - só poderá ser superada quando todos os envolvidos no processo educacional

compreenderem a importância dos conhecimentos escolares no processo de desenvolvimento humano e a partir daí, superarem as atuais formas de socialização e reprodução nos estudantes deste conhecimento. Temos clareza da contradição desta perspectiva, sabemos que a instituição escolar é o resultado do desenvolvimento das forças produtivas na sociedade capitalista e nesse sentido, pensar a função social da escola para além do fornecimento de conhecimentos mínimos para que o trabalhador se adapte ao modo de produção, é revolucionário.

Essa formulação deve reconhecer o caráter materialmente determinado do conhecimento, bem como reconhecer a própria materialidade como um desenvolvimento contraditório, o que significa abordá-los criticamente. É justamente pelo fato de o conhecimento não poder ser totalmente integrado e harmonizado no plano da ideologia dominante que decorre o temor burguês e sua recomendação taxativa de educar “em dose homeopática”. Pois se, por um lado, o marxista deve se afastar de uma concepção de conhecimento tomado como uma esfera separada da existência material, por outro, a burguesia já tinha adquirido – como diz Marx (s. d., p.237) – a “noção exata do fato de que todas as armas que forjara contra o feudalismo voltavam seu gume contra ela, que todos os meios de cultura que criara rebelavam-se contra sua própria civilização, que todos os deuses que inventara a tinham abandonado”, ou seja, ela passou a perceber uma tendência hostil nas potências que liberou, o que nos faz ver que também nesse caso (SALA, 2010, p. 88).

O ensino de música na escola de Educação Básica é portanto, conhecimento clássico que deve ser transmitido à todas as crianças e jovens, de forma a contribuir para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, sendo que apresentar e ajudar os estudantes a assimilarem objetos de conhecimento ainda inexistentes em suas vidas é impulsionar o desenvolvimento.

O milagre da arte lembra antes outro milagre do Evangelho - a transformação da água em vinho, e a verdadeira natureza da arte sempre implica algo que transforma, que supera o sentimento comum, e aquele mesmo medo, aquela mesma dor, aquela mesma inquietação, quando suscitadas pela arte, implicam o algo mais acima daquilo que nelas está contido. E este algo supera esses sentimentos, elimina esses sentimentos, transforma a água em vinho, e assim se realiza a mais importante missão da arte (VIGOTSKI, 1999, p. 307).

A criança, ao ser colocada em contato com a arte e com as possibilidades de desenvolvimento da imaginação, também seu comportamento em relação ao meio pode ser transformado, afirma Vigotski (1999), ou seja, a complexidade de ideias oferecidas ao

estudante por meio do conhecimento e do fazer artísticos poderá levá-lo a reelaborar sua relação com o mundo e com os outros homens.

A arte está para a vida como o vinho está para a uva – disse um pensador, e estava coberto de razão, ao indicar assim que a arte recolhe da vida o seu material, mas produz acima desse material algo que ainda não está nas propriedades desse material (VIGOTSKI, 1999, p. 308).

O desenvolvimento da imaginação e da criatividade nesta perspectiva leva em consideração que existe uma atividade produtiva cuja natureza é imaginária (PINO, 2006). Para tanto é necessário reconhecer as imagens humanas, os símbolos que são matéria prima para o desenvolvimento da imaginação e que devem ser apresentados às crianças pela escola, para que assim possa ser desenvolvida a criação, inerente à todo ser humano.

Ainda conforme Pino (2006, p. 49) "(...) a atividade imaginária a partir de seu sentido mais genérico é uma característica geral do universo dos seres vivos, dentro do qual se situa o ser humano (...) a atividade a que me refiro é a atividade criadora, aquela que permite aos seres humanos agir sobre a natureza e transformá-la em função de objetivos próprios e, pelo mesmo ato, transformarem-se a si mesmos". Na perspectiva histórico-cultural, a arte pode conferir uma nova forma de existência material e simbólica tanto para a natureza quanto para o homem - a arte é a plena humanização do homem e da natureza.

Ao falar de “campo do imaginário” estou partindo do pressuposto de que entre o *real* – das materialidades constitutivas da *Natureza* de que falam os filósofos – e o *simbólico* – das criações materiais e simbólicas dos homens – existe um campo da subjetividade restrita, o *imaginário*, ao qual só o sujeito tem acesso antes que seus conteúdos se tornem expressões objetivas da subjetividade. Utilizo o termo “campo” ao referir-me ao imaginário por similaridade conceitual com o que chamamos de “campo de forças”, para traduzir sua característica essencial que é “criar”, “dar existência ao inexistente”, “fazer acontecer o novo do velho”, assim como para traduzir também a especificidade dos processos que nele ocorrem e que transformam materiais de origem biológica – como a formação natural de imagens – em objetos culturais. O imaginário é comparável a uma fábrica de produção (PINO, 2006, p. 54).

Desse modo, se a atividade criadora é inerente ao ser humano e se criar é uma necessidade não inata, mas histórico-social da existência humana, selecionar os

conteúdos escolares que melhor poderão contribuir para o desenvolvimento da imaginação e da criação das crianças e jovens é dar condições para sua humanização e é ao mesmo tempo "(...) fazer que os dominados dominem as armas que os dominantes usam para dominá-los" (SALA, 2006, p. 96)

Romper o cortejo triunfante do qual a própria cultura é a presa para se afastar de um tipo de transmissão que não percebe que sob esse cortejo dos que triunfam jaz a corveia de seus contemporâneos. Fazer emergir esses contemporâneos não apenas para lhes afirmar sua cultura própria, o que também é indispensável, mas para mostrar-lhes sua necessária participação na criação da cultura humana, da qual agora devem apropriar-se. Em suma, romper com a perspectiva burguesa que rompe o vínculo entre o desenvolvimento material e a cultura para integrarmos a história da escola e de seus conteúdos à história da luta de classes, para que assim, não negando suas contradições, mas mergulhando profundamente nelas, possamos escová-la a contrapelo (SALA, 2006, p. 96).

Será, portanto, revolucionária a educação escolar que busque oferecer às crianças e jovens da classe trabalhadora condições para que também dominem as formas científicas e culturais que a classes dominantes controlam e das quais selecionam, para que sejam aprendidos pelos trabalhadores, apenas os elementos que permitem perpetuar o processo de dominação. No campo da educação artística e estética e especificamente na educação musical, é preciso realizar o ensino que desenvolva a criatividade e a imaginação, que problematize e supere por incorporação os conhecimentos tácitos que os estudantes já possuem quando vêm para a escola.

O desenvolvimento da criatividade e da imaginação, na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica, necessariamente passa pelo processo de reprodução ativa e crítica dos conhecimentos clássicos da arte. É preciso dominar o conhecimento que existe socialmente e tal domínio constitui dialeticamente o processo de desenvolvimento da imaginação e da criatividade individual. Esse fundamento pedagógico é diretamente oposto às concepções pós-modernas de criatividade, abandonar os conhecimentos já existentes para nós não é liberdade para criar o novo, pelo contrário: "É preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos", lembra Saviani (2013b, p. 26).

Contudo, não estamos reduzindo a educação musical à uma atividade puramente intelectual, negando que esta também agrega em si aspectos emocionais e particulares da vida humana. Estamos, assim como Schmidt (1995, p. 32), questionando "(...) a usual

concepção de música que a vê como uma mera expressão de vivências emocionais, impermeável a qualquer função cognitiva”. Ainda conforme o autor, a arte, a partir das suas diversas linguagens, é ao mesmo tempo aprendizagem e criação, a combinação criativa entre processo e produto.

Existe no material musical, um determinado grau de objetividade, caracterizado pela transformação da intenção do compositor em arte, mediada pelo seu domínio técnico. Este trabalho não é sobrenatural; trata-se de um trabalho humano. De fato, poucas pessoas tem acesso aa ele, resultando que os poucos capazes sejam mitificadas como gênios. Com isso, não estamos afirmando que o trabalho musical seja simples ou fácil; estamos admitindo que não é impossível sua aprendizagem ou compreensão; ou seja: a tradução musical de seus padrões ou estruturas sonoras (SCHMIDT, 1995, p. 33).

Vigotski (1999; 2013, 2009 e 2001) já assinalou que o mais sincero e intenso sentimento não se traduz exatamente em arte. Vigotski (2001) lembra, que quando nos faltam as palavras, quando não conseguimos expor através de palavras aquilo que estamos pensado, é como se o nosso pensamento estivesse no mundo das sombras.

Quer dizer, se falta ao compositor outras possibilidades de encadeamentos harmônicos, se lhe falta outras possibilidades melódicas e ou rítmicas a busca pelo novo, por si só já estará fadada ao fracasso. Assim sendo, estamos convictos em afirmar que existem conhecimentos objetivos em música e que necessitam serem incorporados pela educação básica.

Conforme Schmidt (1995), estamos apontando sobre a necessidade de uma pedagogia musical que tenha como norte, a alfabetização musical no sentido histórico-crítico, das crianças e jovens inseridas no universo das escolas públicas brasileiras. Nesse sentido, “trata-se de uma alfabetização crítica e emancipadora, onde o professor exerce o papel de mediador entre o alfabetizando e as representações sociais do mundo transmitidas pela linguagem” lembra Schmidt (1995, p. 35).

Salientamos que alfabetizar musicalmente na concepção apresentada pela perspectiva histórico crítica sobre as funções da escola, de modo algum se resume no processo de ensinar habilidades que possibilitem ao estudante à prática de algum instrumento ou a prática coral. Estamos falando de um processo rico em dinamismo que aborde os padrões sonoros elaborados pela humanidade ao longo da história sem perder de vista as representações sociais transmitidas pela música e condicionadas pela sociedade capitalista.

Em síntese, até aqui afirmamos que a música pode ser tratada enquanto uma linguagem, ou como uma forma específica de conhecimento; que pode ser ensinada e compreendida, o que pressupõe a possibilidade de abordá-la através dos meios lógicos, progressivos e organizados, não necessariamente em uma direção linear e cronológica, mas de uma forma orgânica, dinâmica e significativa. SCHMIDT (1995, p. 37)

Saviani (2015b, p. 26) afirma a mediação como "(...) categoria central da dialética que, em articulação com a ação recíproca compõe com a totalidade e a contradição, arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento". O autor lembra ainda que a centralidade da categoria mediação está diretamente relacionada ao trabalho, capacidade humana que levou à constituição da humanidade.

Deste modo, ainda segundo o autor, se a condição de existir enquanto ser humano não se dá de forma natural, tendo que ser constantemente realizada e garantida por meio do trabalho, podemos afirmar que o homem não nasce ser humano, mas se torna. O homem não nasce ouvinte de música ou produtor de música, mas assim pode se tornar na medida em que se apropria da produção musical humana. “Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a própria origem do homem”, afirma Saviani (2015b, p. 34).

Se a constituição da humanidade do homem é processo de educação, não se faz necessário, parafraseando Duarte (2000), reinventar a roda a cada criança que nasce. É por meio da mediação realizada pelos adultos que a criança consegue apreender e assimilar quase todo o conhecimento acumulado pela humanidade em um curto espaço de tempo. Esse processo possibilita às crianças se apropriarem “(...) das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual ela nasceu”, diz Saviani (2015b, p. 34).

Nesse sentido, é possível compreender que os conhecimentos que chegaram até nosso tempo histórico são aqueles que se estabeleceram como essenciais, que venceram ao tempo. São conhecimentos que resistiram no tempo e se estabeleceram enquanto clássicos, todos os campos do conhecimento possuem tais elementos, também a música.

Reduzir a educação musical ao seu caráter espontâneo (que também existe) não será o suficiente para o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, é preciso lançar mão de elementos musicais que já foram formalmente elaborados. Questiona Schmidt (1995, p. 65): "Quais seriam os conteúdos clássicos de um currículo de educação musical?".

Lembramos que a denominação “clássico” em música também é utilizada para delimitar a ocorrência histórica da música europeia, período que se estende da morte de Bach (1750) até o surgimento das primeiras composições de Beethoven no início do século XIX, consideradas revolucionárias à época, conforme Horta (2000). “Percebe-se que esta classificação é limitada sob vários aspectos, mas sobretudo, por considerar a história universal e social da música apenas como o arco histórico do Renascimento ao século XIX no continente europeu”, afirma Schmidt (1995, p. 99).

Queremos dizer que na educação musical o clássico não se reduz à música erudita. Ao mesmo tempo, é preciso reconhecer a importância da socialização e da aprendizagem também da música erudita, ou seja, as crianças e jovens da classe trabalhadora têm direito à essa música e dela necessitam. A música erudita é um tipo de música que é afirmada e reafirmada como música das elites, mas constitui o conjunto daquilo que se entende por clássico na pedagogia histórico-crítica e deve estar ao alcance de todos.

É interessante refletir sobre a contradição de classe que a música erudita põe em evidência, que se expressa também na educação musical. Salvo algumas exceções, a tradição musical dos povos que foram explorados pelos europeus não é tratada no contexto da história da música universal. Por exemplo, a música tradicional dos orientais (chinesa, japonesa, indiana, árabe, entre outras) é pouco conhecida e ainda menos estudada no ocidente. A música dos povos escravizados (africanos e indígenas) até pouco tempo era considerada simples e ingênua quando comparada à música produzida pelos europeus.

A música de tradição erudita europeia, ainda que não tenha sido produzida pela classe dominante, à esta passou a pertencer e foi historicamente sendo considerada mais desenvolvida do ponto de vista formal, evidenciando a ideia de que os europeus são naturalmente mais desenvolvidos do que os outros povos, naturalmente propensos, portanto à produzir "boa música". Para nós, a capacidade de criação musical dos homens é processo histórico-cultural, determinada em grande medida pelas relações sociais de produção, pelo lugar social que os indivíduos ocupam.

A concepção de que a música erudita europeia é superior em relação à música de todas as outras culturas é, portanto, ideologicamente construída. Assim, não se pode confundir, no campo da educação musical, música erudita europeia como sinônimo de conhecimento musical clássico. Schmidt (1995, p. 101) afirma: "É preciso compreender a existência de valiosos clássicos em qualquer modalidade musical, desde um samba ou chorinho, um rock, uma valsa, uma sinfonia, uma melodia japonesa, um tango, um baião".

Ainda conforme o autor, trazer o clássico para o currículo de música é reconhecer a riqueza rítmica, melódica, harmônica, timbrística de qualquer gênero ou estilo musical, de modo que o mundo universal da música seja apresentado para ser apreciado pelos estudantes, o que lhes dá condições para compreender a música de sua época e produzir nova música. É preciso compreender, portanto, que a universalidade do saber se traduz em saber objetivo.

Com efeito, dizer que determinado conhecimento é universal significa dizer que ele é objetivo, isto é, se ele expressa as leis que regem a existência de determinado fenômeno, trata-se de algo cuja validade é universal. e isto se aplica tanto para fenômenos naturais como sociais. Assim, o conhecimento das leis que gerem a natureza tem caráter universal, portanto, sua validade ultrapassa os interesses particulares de pessoas, classes, épocas e lugar, embora tal conhecimento seja sempre histórico, isto é, seu surgimento e desenvolvimento são condicionados historicamente (SAVIANI, 2013b, p. 50).

"Ao fim e ao cabo, para que ensinar música na escola?", questiona Schmidt (1995, p. 105). Segundo o autor, a psicologia tem dado muitas respostas a esse questionamento: "(...) a música na escola pode servir para aliviar os aspectos emocionais das crianças, podendo, ainda, possibilitar uma catarse e, conseqüentemente, favorecer o aprendizado de outras disciplinas, como a matemática e as ciências" (p. 105).

Essa concepção pragmática e utilitarista, segundo o autor, acaba por reverberar no ensino de música nas escolas, cuja finalidade não repousa sobre o conteúdo da educação musical e o desenvolvimento da capacidade criadora. "A música deve ser ensinada para que seja aprendida", afirma Schmidt (1995, p. 105), ao que completamos: deve ser ensinada para que seja aprendida e assim contribua no desenvolvimento da criatividade, da imaginação, dos sentimentos e emoções. "Todo o futuro do homem é conquistado através da imaginação e da criatividade" (VIGOSTSI, 2014, p. 111).

Vendo a questão do ponto de vista subjetivo, verificaremos que o sentido musical do homem apenas é despertado pela música. A música mais bela não tem nenhum sentido para o ouvido não musical, pois não é para ele um objeto, porque o meu objeto só pode ser a manifestação de uma das forças do meu ser. A força do meu ser é uma disposição subjetiva para si, porque o sentido de um objeto para mim só tem sentido para um sentimento correspondente e vai precisamente tão longe quanto o meu sentido (MARX e ENGELS, 1971, p. 49).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma contradição entre melancolia e felicidade se fizeram presentes no momento de construção do texto das considerações finais. Foi uma caminhada difícil do início do curso de mestrado até aqui, principalmente por conta das circunstâncias em que a produção da vida entrelaçada à produção do conhecimento se deu.

Estamos apresentado à comunidade científica e à sociedade a síntese de uma investigação que tem por princípio e caráter não conciliar com as forças opressoras do capital e da política que neste momento somam forças e levam a um quadro de precarização da formação e do trabalho dos professores, ameaçam a liberdade de expressão e de ensino, controlam e determinam os currículos escolares, promovem uma escalada desenfreada das avaliações padronizadas.

A atual conjuntura econômica e política a que estamos submetidos no Brasil ecoa em ameaças de perseguição e silenciamento a todo e qualquer pensamento crítico. Nós, trabalhadores da educação, estamos ensinando e produzindo conhecimentos numa situação social que apresenta “(...) indícios claros do clima de desagregação social, de produção do ódio às diferenças e de preparação de uma atmosfera de perseguição que, no caso da Alemanha e da Itália, colimou na monstruosidade do nazismo e do fascismo” (FRIGOTTO, 2017, p. 17).

É também com essa preocupação que a contradição entre tristeza e alegria se manifesta. Tristeza por saber que na atual conjuntura essa dissertação poderá ser avaliada como equivocada pela maioria dos pares da educação musical, tomada como afronta às concepções hegemônicas no campo. Alegria porque acreditamos estar minimamente contribuindo para problematizar, questionar, tensionar o ensino de música na Educação Básica e ao mesmo tempo, construindo relações interessantes entre o ensino de música e teorias da educação e do desenvolvimento alternativas às tendências pedagógicas hegemônicas que identificamos em nossa pesquisa.

É um momento difícil para fazer a defesa de uma educação musical fundamentada na ideia de universalidade e objetividade dos conhecimentos, na necessidade de que estes conhecimentos sejam ensinados. Mas entendemos que “(...) o homem aprende a conhecer-se através do mundo exterior (...) apropriando-se do seu ser universal de uma maneira universal, portanto, como homem total” (MARX e ENGELS, 1971, p. 47).

Nossa análise crítica das tendências pedagógicas fundamentadas em concepções

e princípios que identificamos estar relacionados à pós-modernidade tem por objetivo contribuir na superação de ideias e princípios pragmatistas e espontaneístas de ensino de música que se manifestam na prática escolar.

Realizamos também um movimento que consideramos, agora que o texto da dissertação está finalizado, até mesmo um pouco ousado, ao apontar as contribuições da pedagogia histórico-crítica e da teoria histórico-cultural do desenvolvimento para o ensino de música na Educação Básica, pois não consideramos suficiente apontar e problematizar o que pode afetar o ensino de música quando orientado por aquelas concepções identificadas e analisadas na produção acadêmica.

Acreditamos que a investigação e as reflexões que fizemos contribuem para reafirmar o valor e o sentido da música na vida humana. A música, quando tomada como conhecimento a ser ensinado na escola, contribui para desenvolver habilidades e capacidades de pensamento que muitos educadores acreditam serem inatos ou muito difíceis de ser desenvolvidos, como a criatividade e a imaginação. Também é preciso ressaltar que há uma capacidade humana, a percepção auditiva, que está diretamente associada ao desenvolvimento da musicalidade.

Procuramos fazer, num primeiro momento, uma reflexão crítica sobre a historicidade da educação musical no Brasil, buscando compreender como se originaram e se desenvolveram as concepções de ensino de música que temos hoje, ressaltando a marca histórica deixada pelo canto orfeônico idealizado por Villa-Lobos. Em seguida, apresentamos um panorama da pesquisa sobre educação musical e ensino de música realizada pelos programas de pós-graduação em Música do Brasil, buscando identificar e analisar as tendências pedagógicas expressas nessa produção. Por fim, apresentamos e defendemos um ensino escolar de música fundamentado na pedagogia histórico-crítica e na teoria histórico-cultural do desenvolvimento.

Nossa investigação aponta para a necessidade de socialização e ensino dos conhecimentos musicais elaborados e acumulados pela humanidade na Educação Básica. Conhecer, apreciar e produzir música são capacidades que podem ser constituídas por meio da educação escolar, pois estão diretamente relacionadas às condições de vida e de acesso à cultura, não a qualidades inatas.

Por fim, reconhecemos que a possibilidade do desenvolvimento destas capacidades na escola se deve a diversas determinações, sendo necessário continuar lutando coletivamente pela formação dos professores de música, melhores condições de

trabalho nas escolas e maior presença da arte em suas diversas linguagens no currículo escolar. São demandas não só dos educadores musicais e dos professores de música, mas de toda a classe dos trabalhadores da educação. Esperamos que nossa investigação forneça conhecimentos históricos e pedagógicos que possam servir de alicerce na luta coletiva em defesa de uma Educação Básica pública, laica, gratuita e de qualidade para todo o povo brasileiro.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor. **Dialética do esclarecimento**. Zahar, 1985
- ADORNO, Theodor W.; DE ALMEIDA, Jorge Miranda. **Indústria cultural e sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- AGUIAR, Márcia Angela da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In:
- AGUIAR, Márcia Angela da S; Dourrado, Luiz Fernandes. (Org.) **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2018.
- ALMEIDA, Renato. **Compêndio de história da música brasileira**. São Paulo: Briguiet, 1958.
- ALMEIDA, Shirlene Pereira. Cotidiano no Ensino de Música na Educação básica: uma revisão do tema em artigos da revista da associação brasileira de Educação Musical – 1992-2014. 2015. 152f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.
- ALVES, Gilberto Luiz. **O trabalho didático na escola moderna: formas históricas**. Autores Associados, 2005.
- AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **OPUS**, v. 12, n. 1, p. 144-168, 2006.
- AMUI, Gustavo Araújo. Educação musical na educação básica: análise de artigos publicados em periódicos. 2013. 152f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- AQUINO, Thaís Lobosque. A música na formação inicial do pedagogo: embates e contradições em cursos regulares de Pedagogia da região Centro-Oeste. 2007. 112f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira. O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil: história e política. 2005. 216f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2005.
- BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotea Machado. A educação musical sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica. **Musica Hodie**, p. 71-90, 2010.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares Nacionais - Arte**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC, 1997.
- _____, Presidência da República. 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. Brasília, 2008.
-

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 Set 2018.

_____. MEC – Ministério da Educação. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 10/09/2018.

BORGES, Maria Helena Jayme. A música e o piano na sociedade goiana (1805-1972). Goiânia: FUNAPE, 1998.

CAMPOS, Gilka Martins de Castro. A formação de professores de música na produção da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM (1991 a 2003). 2005. 134 f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2005.

CARVALHO, Mauricio Braz de. Pedagogias da incerteza: a presença do debate pós-moderno no campo do ensino e da formação docente em música. 2014. 174f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Música – PPGMUS, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

CHERNAVSKY, Analia. Em Busca da Alma Musical da Nação: Um Estudo comparativo entre os nacionalismos musicais brasileiro e espanhol a partir das trajetórias e das obras de Heitor Villa-Lobos e Manuel de Falla. 2009. 524f. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Música – Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2009.

COSTA, Yuri Coutinho Ismael da. Educação Musical: Educação musical, marxismo e o conflito entre a reprodução e a superação do Capital. 2012. 137f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Música, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

COSTA, Cristiano Aparecido da. Educação estética, música e formação humana: contradições da cultura à luz da teoria Adorniana. 2017. 157f. Tese de Doutorado. Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

CORVISIER, Fátima Monteiro. A trajetória musical de Antônio Leal de Sá Pereira. **Revista do Conservatório de Música**, n. 4, p. 162-193, 2011.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cultura e sociedade no Brasil**: ensaios sobre ideias e formas. 4 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CRUZ, Mariusi Gonçalves da. Teoria Histórico-Cultural e o Ensino da Arte: em Defesa do Desenvolvimento Humano. 2013. 247f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Maringá, Maringá-PR, 2013.

DELORS, Jacques. Educação - um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Brasília, DF:

UNESCO, 1998.

DO MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga. Canto Orfeônico: os ideais cantados do Estado Novo. **Travessias**, v. 2, n. 1, p. 115-130, 2007.

DUARTE, Newton et al. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2000a.

_____. A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, p. 79-115, 2000b.

_____. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, p. 35-40, 2001.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, 2003.

_____. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na pós-graduação em Educação. **Perspectiva**, p. 89-110, 2006.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 33-49. 2010.

FERNANDES, José Nunes. Pesquisa em educação musical: situação do campo nas dissertações e teses dos cursos de pós-graduação stricto sensu brasileiros. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, p. 11- 26. 2006.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2 ed. São Paulo: Unesp Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **Escola "sem" partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.

FUKS, Rosa. Prática musical da Escola Normal: uma história não escrita. **Cadernos de Estudo: Educação Musical, São Paulo**, n. 2/3, p. 26-34, 1991.

_____. Teoria e prática: aparente dicotomia no discurso na educação musical. **Revista da ABEM**, v. 2, n. 2, p. 27 – 34, 2014.

GIGA, Idalete. O simbolismo no canto gregoriano. Universidade de Coimbra. FLUC – Faculdade de Letras. **REVISTAS HVMANITAS**, v. 50, p. 347-368, 1998.

GILIOLI, Renato de Sousa Porto. Educação musical antes e depois de Villa-Lobos e os

registros sonoros de uma época. **Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, Programa Nacional de Apoio à Pesquisa**, 2008.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. Cortez, 2000.

GOLDENBERG, Ricardo. Educação musical: a experiência do canto orfeônico no Brasil. **Pro-Posições**, v. 6, n. 3, p. 103-109, 2003.

GONÇALVES, Marcos Augusto. **1922: a semana que não terminou**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

HORTA, Luiz Paulo. **Sete Noites com os Clássicos: para Entender os Estilos Musicais da Renascença ao Modernismo**. 2000.

KIEFER, Bruno. **Villa-Lobos e o modernismo na música brasileira**. 2. ed. Porto Alegre: Movimento; Brasília: INL, 1986.

LEMOS JUNIOR, Wilson. O Canto Orfeônico: Uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária de Curitiba (1931-1956). 2005. 120f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Maringá, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?**. Cortez Editora, 2014.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas, SP: Papirus, 2003.

LUKÁCS, Georg; COUTINHO, Carlos Nelson; NETTO, José Paulo. **Arte e sociedade: escritos estéticos 1932-1967**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

LUKÁCS, György. **Arte e sociedade: escritos estéticos 1932-1967/organização, apresentação e tradução Carlos Nelson Coutinho e José Paulo Netto**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

LURIA, Aleksandr Romanovich. **Curso de psicologia geral**. Civilização Brasileira, 1979.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Sobre Literatura e Arte**. Lisboa: Estampa, 1971.

MARX, Karl. **O capital: Crítica da Economia Política**. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Miséria da filosofia**. São Paulo: Boitempo, 2017.

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

MENEZES, Maria Cristina. Prática docente jesuítica e política colonial no Brasil quinhentista. **Pro-posições**, v. 11, n. 3, p. 45-54, 2000.

MIOTO, Regina Célia Tamasso. LIMA, Telma Cristiane Sasso de. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Katálysis**, v. 10, p. 37-45, 2007.

MIRANDA, Margarida. Humanismo jesuítico e identidade da Europa: uma comunidade pedagógica europeia. **Hvmanitas**, Coimbra, v. 53, p. 83-111, 2001.

MONLEVADE, João. Construção da complexidade do financiamento da educação pública no Brasil. **FINEDUCA-Revista de Financiamento da Educação**, v. 2, n.4, p. 1-11, 2012.

MUSEU VILLA-LOBOS. **Presença de Villa-Lobos**. Museu Villa-Lobos, 1969.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. Em: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995. (p. 15-33).

OLIVEIRA, Mário André W. et al. Produção científica sobre educação musical escolar: uma análise das referências de artigos da Revista da ABEM. In: **Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**. João Pessoa, 2012. p. 1879-1886.

PARADA, Maurício Barreto Alvarez. O maestro da ordem: Villa-Lobos e a cultura cívica nos anos 1930/1940. **ArtCultura**, v. 10, n. 17, p. 173-189, 2008.

PAZ, Ermelinda Azevedo. **Um estudo sobre as correntes pedagógico-musicais brasileiras**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.

PENNA, Maura. **Buscas em ensino de música: para além das fronteiras do conservatório**. João Pessoa: UFPB, 1995.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, n. 10, 19-28, mar./2004.

PEPPERCORN, Lisa. **Villa-Lobos**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e história da educação**. Editora Ática, 1987.

PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-posições**, v. 17, n. 2, p. 47-69, 2006

PRADO JÚNIOR, Caio. **Evolução política do Brasil e outros estudos**. 8 ed. Editora Brasiliense, 1972.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de classes**. 22ª edição. São Paulo: Cortez, 2007

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. **Música na escola: aspectos históricos da legislação**

nacional e perspectivas atuais a partir da Lei nº 11.769/2008. In: **Revista da ABEM, Londrina**, v. 20, n. 29, jul./dez, p. 23-38. 2012.

RIBEIRO, Darcy. Os índios e a civilização: a integração das populações indígenas no Brasil moderno. Vozes, 1982.

RIBEIRO, João Carlos. **O pensamento vivo de Heitor Villa-Lobos**. São Paulo: Martin Claret, 1987.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. A educação pública antes da independência. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. **Caderno de Formação: Formação de Professores**. Educação, Cultura e Desenvolvimento. História da Educação Brasileira. São Paulo: Cultura Acadêmica, p. 32-47, 2010.

RODRIGUES, Augusto. **Escolinha de arte do Brasil**. Brasília-DF: MEC-INEP, 1980.

SCHMIDT, Luciana Machado. Pedagogia Musical Histórico – Crítica: o desafio de uma compressão da música através da educação escolar. 1995. 158f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1995.

SALA, Mauro. Alienação e emancipação na transmissão do conhecimento escolar: um esboço preliminar. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (Orgs.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

SANTANA, Joana Valente; FERREIRA, Benedito de Jesus Pinheiro. A categoria da particularidade na produção de conhecimento: apontamentos na área da educação. **Germinar: Marxismo e Educação em Debate**, v. 8, n. 2, p. 148-156, 2016.

SANTOS, Marco Antônio Carvalho. **Heitor Villa-Lobos**. São Paulo: Coleção Educadores, 2010.

SASSO DE LIMA, Telma Cristiane; TAMASO MIOTO, Regina Célia. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O pensamento pedagógico brasileiro: da aspiração à ciência à ciência sob suspeição. **Educação e Filosofia**. Uberlândia-MG, v. 21, n. 42, p. 13-35, 2007.

_____. **Escola e democracia**. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

_____. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 743 – 760, 2013c.

_____. **História do tempo e o tempo da história**: estudos de historiografia e história da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

_____. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015b.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORAIS, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Illuminismo às avessas**: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOUZA, Jusamara. Funções e Objetivos da aula de Música Vistos e Revisto: Através da literatura dos anos trinta. **Revista da ABEM**, v. 1, n. 1, p. 12-21, 2014.

SOUZA, Carlos Eduardo de. Mitos e possibilidades do ensino de música no contexto escolar: uma análise crítica à luz da teoria histórico-cultural. 2016. 161f. Tese de Doutorado. Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SQUEFF, Enio; WISNIK, José Miguel. O nacional e o popular na cultura brasileira: Música. 2º reimpressão da 2º ed. de 1983. São Paulo: Brasiliense. 2014.

TEIXEIRA, Anísio. Notas sobre a educação e a unidade nacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.18, n.47, jul./dez. 1952. p.33-49. Disponível em <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/notas.html>> Acesso em: 17/07/2018.

TEIXEIRA, Anísio. Educação e nacionalismo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.34, n.80, out./dez. 1960. p.205-208. Disponível em <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/educacao7.html>> Acesso em: 17/07/2018.

TEIXEIRA, Anísio. Villa-Lobos nas escolas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.36, n.84, out./dez. 1961. p.186-187. Disponível em <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/vilalobos.html>>. Acesso em: 17/07/2018.

VEBER, Andréia. **Ensino de música na educação básica**: um estudo de caso no Projeto Escola Pública Integrada em Santa Catarina. 2009. 166f. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VIANA FILHO, Luís. **Anísio Teixeira: a polêmica da educação**. São Paulo: Editora UNESP; Salvador, BA: EDUFBA, 2008.

VILLA-LOBOS, Heitor; DE ANDRADE, Mário; DA PAIXÃO CEARENSE, Catullo. Minha Filosofia. **Presença de Villa-Lobos**, v. 3, p. 119-120, 1969.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Imaginação e criação na infância.** São Paulo: Ática, 2009.

_____. **Imaginação e criatividade na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 2014.

WEICHSELBAUM, Anete Susana. Tendências da educação e do currículo no final do século XX, metáforas utilizadas e conceito de mapa na obra de Keith Swanwick. **CADERNOS DO COLÓQUIO Tendências da Educação e do Currículo no Final do Século XX**, v. 5, n. 1, p. 44-61, 2002
