

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE MESTRADO EM MÚSICA**

**“PROJETO CANTO ORFEÔNICO NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA À LUZ  
DA PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE”**

*CRISTIANO APARECIDO DA COSTA*

**GOIÂNIA  
2010**

**CRISTIANO APARECIDO DA COSTA**

**“PROJETO CANTO ORFEÔNICO NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA À LUZ  
DA PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE”**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Música da Universidade Federal de Goiás como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Música na Contemporaneidade.

Linha de Pesquisa: Educação Musical e Musicoterapia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Helena Jayme

**GOIÂNIA  
2010**

**“PROJETO CANTO ORFEÔNICO” NO BRASIL: UMA ANÁLISE CRÍTICA À LUZ  
DA PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE**

*Por*

**CRISTIANO APARECIDO DA COSTA**

*Dissertação de mestrado aprovada em 19  
de novembro de 2010 para obtenção do  
grau de Mestre em Música, pela Banca  
examinadora formada por:*

---

*Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Helena Jayme Borges - Orientadora, UFG*

---

*Prof. Dr. Estercio Marquez Cunha, Doutor em Música, UFG*

---

*Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Margarida Machado, Doutora em Educação, UFG*

*GOIÂNIA, 19 de NOVEMBRO de 2010*

Dedico este trabalho a meu pai, pessoa cuidadosa e amorosa, que sempre esteve ao meu lado me dando força. Mesmo não tendo facilidade para se expressar com as palavras, seu amor, que era demonstrado por meio do olhar e das ações serviram para mim como o maior dos estímulos.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por me conceder a vida e condições para ser um vencedor.

À minha amada esposa Lorena, que pelo simples fato de estar ao meu lado me fez acreditar que eu poderia alcançar meus sonhos.

À minha mãe, pai e irmãos pelo suporte familiar, este que me faz acreditar que o amor é a base para trilhar qualquer caminho.

À Maria Helena Jayme pelas preciosas orientações que me ajudaram a chegar ao final deste trabalho.

Ao Estercio Marquez Cunha, verdadeiro amigo e educador que me ajudou a enxergar que a educação não somente forma, mas verdadeiramente pode transformar.

À Maria Margarida Machado pelas ricas sugestões.

*Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.*

*(Paulo Freire)*

## **RESUMO**

Esta pesquisa, de paradigma qualitativo, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica e documental. Nela foram buscadas informações históricas, políticas e metodológicas a respeito do “Projeto Canto Orfeônico” no Brasil procurando, nos objetivos traçados para essa modalidade de ensino musical, possíveis influências e/ou inculcação ideológica do governo vigente neste período no Brasil. Os dados foram analisados à luz da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire. O objetivo geral é demonstrar que a atividade musical do “Projeto Canto Orfeônico”, de Villa-Lobos, foi prioritariamente utilizada como meio para inculcar ideologias e não como uma atividade capaz de desenvolver a criatividade e a consciência crítico-reflexiva do educando, real função da música na formação integral do indivíduo. Para tal foi feito, à luz da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, uma análise crítica dos objetivos principais e, também, da música e texto de três canções do material didático do referido projeto.

**Palavras chave:** Canto Orfeônico, Pedagogia Libertadora, Educação Musical.

## **ABSTRACT**

This research, of qualitative paradigm, is characterized as a bibliographical and documentary research. It was searched for historical, political and methodological information regarding the "Draft Orpheonic Singing" in Brazil looking, in the goals set for this style of musical teaching, for possible influences and/or ideological indoctrination of government prevailing in this period in Brazil. The data were analyzed based on Paulo Freire's Liberating Pedagogy. The overall objective is to demonstrate that musical activity of the "Project Orpheonic Singing" by Villa-Lobos, was used primarily as a means to instill ideology and not as an activity able to develop creativity and critical-reflexive consciousness of the student, real function of the music in the individual's formation. Thus, a critical analysis of the main objectives and also the music and text of three songs from the textbooks of that project was made considering Paulo Freire's Liberating Pedagogy.

**Keywords:** Orpheonic singing, Liberating Pedagogy, Music Education.



## SUMÁRIO

<b>MEMORIAL</b> .....	09
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>CAPÍTULO 1.0 - A PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO MUSICAL</b> .....	21
<b>1.1 Música e Cognição nos Processos de Educação Musical</b> .....	25
<b>1.1.1 Música e Percepção</b> .....	26
<b>1.1.2 Música e Conhecimento</b> .....	28
<b>1.1.3 Música e Educação</b> .....	31
<b>CAPÍTULO 2.0 - PROCESSO HISTÓRICO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL</b> .....	36
<b>2.1 Reflexão Sobre os Objetivos Propostos nos PCN - Música</b> .....	45
<b>2.2 Reflexão Sobre a Lei nº 11.769/2008, que Dispõe Sobre a Obrigatoriedade do     Ensino da Música na Educação Básica</b> .....	47
<b>CAPÍTULO 3.0 - A ERA VARGAS E O “PROJETO CANTO ORFEÔNICO”</b> .....	53
<b>3.1 “Projeto Canto Orfeônico”</b> .....	56
<b>3.2 “Projeto Canto Orfeônico”: Uma Abordagem Crítica</b> .....	59
<b>3.3 Análise Crítica e Comparativa de Três Canções do “Projeto Canto Orfeônico”</b> ....	70
<b>3.3.1 Música como Processo Sócio-Histórico-Cultural</b> .....	70
<b>3.3.2 Análise Crítica de Música e Texto</b> .....	73
<b>3.3.3 Análise Comparativa das Três Canções</b> .....	77
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	81
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	86
<b>ANEXOS</b> .....	91

## **Memorial**

Meu nome é Cristiano Aparecido da Costa, tenho 31 anos, sou educador musical. Atualmente leciono no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Fui educador na rede pública estadual e municipal de ensino no período de 2002 a 2010. Sou aluno do Programa de Pós-Graduação (Mestrado - Música na Contemporaneidade) da Escola de Música e Artes Cênicas da UFG.

Hoje me sinto consciente de todo meu processo de vida e de que todas as experiências de trabalho, de imposições e de injustiças não me fazem frustrado. Pelo contrário, a reflexão que hoje faço me dá a certeza de que o processo educacional deve ser trabalhado de modo a levar os educandos a se sentirem sujeitos de sua própria história. Isso se consegue quando o educador respeita as individualidades, as histórias de vida e os interesses de cada aluno. Este pensamento justifica o memorial aqui relatado.

Meu primeiro contato com a música aconteceu quando ainda era criança, por volta dos seis anos, com uma pequena cítara que meu irmão ganhou. Com esse instrumento musical, mesmo sem orientação, fui descobrindo o quanto interessante é mexer com música. Tocando a partir de um guia que era colocado por baixo das cordas, produzi minhas primeiras linhas melódicas, o que desencadeou uma relação amorosa que iria culminar em uma atividade profissional extremamente prazerosa.

Eu vivi no interior (Trapeiros - MG) até os onze anos de idade, depois me mudei para a cidade grande (Goiânia - GO). Nesse período minha vida se dividia entre o trabalho, os estudos e as brincadeiras. Meu primeiro trabalho começou aos cinco anos quando minha mãe me ensinou a fazer bordados. Já bordei panos de prato, caminhos de mesa e jogos americanos, entre outros produtos (artísticos) que serviam para enfeite. Apesar de querer brincar em vez de trabalhar eu entendia que o dinheiro conseguido com o fruto de meu esforço iria ajudar a concretizar as viagens que minha mãe, meus irmãos e eu fazíamos todo final de ano para visitar meus avós que viviam em Goiânia.

Após me mudar para Goiânia, já com onze anos de idade, o trabalho se tornou uma necessidade. Com meu pai desempregado todos tentavam ajudar de alguma forma. Nesse período, que durou por volta de três a quatro anos, eu tive diferentes empregos. A profissão de vendedor parece que me perseguia. Comecei vendendo picolé em um carrinho pesado que eu empurrava pela cidade, vendi

rosquinhas que minha mãe fazia, vendi amendoim torrado em estádios de futebol e terminais de ônibus e trabalhei como vendedor em uma frutaria (que também era um bar). A partir dos quinze anos consegui um emprego como office boy dentro de um programa do governo para jovens menos favorecidos financeiramente. Nesse emprego fiquei até os dezoito anos de idade.

Meu primeiro contato efetivo com arte aconteceu em uma escola pública municipal de Goiânia, um ano após ter chegado de mudança, pois no ano que cheguei fiquei sem estudar por não encontrar vaga em nenhuma escola. Nessa escola foi implantado um projeto que envolvia música (banda marcial). Não sei se por influência do contato que havia tido com a cítara no passado, logo me interessei pela atividade. Com muito entusiasmo e dedicação comecei a trilhar meus primeiros passos no mundo da arte. A partir desse momento minha percepção de mundo foi se ampliando, objetivos surgiram em minha vida e a luta para alcançá-los foi constante.

A oportunidade que tive de participar da banda marcial da escola foi muito importante no processo de construção da minha personalidade. Sempre fui uma criança tímida com bastante dificuldade de fazer amizades e o início dessa atividade foi um marco em minha vida. A possibilidade de me relacionar com outras pessoas, tendo como assunto comum a música, facilitou bastante o início de conversas que iriam culminar em novas amizades. Além disso, o fazer musical me propiciava a comunicação em outros moldes, pois, sendo um dos solistas da banda, podia melhor expressar meus sentimentos e sensações por meio da música.

A partir dessa prática percebi que minha auto-estima, que era baixa, foi gradualmente aumentando.

Quanto mais eu me envolvia com o estudo na banda de música, mais aumentava meu interesse de fazer da música uma profissão. Depois de certo tempo tocando na banda da escola, passei a tocar também (como aluno) na banda marcial de Goiânia que era constituída, em sua maioria, por profissionais da música. Isso me estimulou bastante, pois eu tinha que ler, praticamente, uma música por ensaio. Como eu ainda era um principiante e, até aquele momento, sem consciência dos estudos que deveriam ser feitos para um melhor desempenho musical, fui levado, por forças das circunstâncias, a buscar os estudos.

A partir desse momento, comecei a estudar em escolas especializadas. A primeira delas foi o Gustav Ritter, onde estudei teoria e trompete por dois anos.

Depois consegui ser aprovado em uma prova para ingresso no curso fundamental de música da Universidade Federal de Goiás (UFG) que me levou também ao curso técnico, cursos esses compostos pelas disciplinas teoria musical e percepção musical. Em seguida, nessa mesma instituição, fiz o curso superior: Licenciatura em Educação Artística com habilitação em música.

A profissionalização na música aconteceu aos dezoito anos quando fui aprovado em um teste para a banda musical da prefeitura de Goiânia onde toquei, inicialmente, trompete e, depois de quase dois anos, trompa. Nesse mesmo período voltei a tocar na banda marcial de Goiânia, agora como profissional e onde fui instrutor do naipe de trompas. Como trompista fui músico da Orquestra Sinfônica de Goiânia e do Quinteto de Metais Goiânia Brass.

Com a conclusão da graduação em música (licenciatura) pela Universidade Federal de Goiás (2002), comecei a exercer o magistério como professor de música (banda marcial) em um cargo efetivo pela Secretaria Estadual de Educação. Pela Secretaria Municipal de Educação, há quatro anos, também em um cargo efetivo, ministro a disciplina artes com foco em música.

A conclusão da graduação foi apenas o começo de uma grande dúvida na minha vida: ser ou não professor. Até aquele momento eu queria muito ser intérprete musical, um trompista, mas, com a experiência do magistério e a possibilidade de ter aulas com o professor Estércio Marquez Cunha - pessoa que muito marcou a minha história por me ajudar a enxergar melhores horizontes e possibilidades para minha vida - finalmente me decidi pela educação.

Trabalhar com educação musical me faz muito feliz, principalmente pelas possibilidades que tenho de desenvolver projetos que, partindo da realidade de vida e experiências de cada educando, podem levá-los à conquista de uma consciência crítico-reflexiva. Acredito que a prática de arte nas escolas deve partir da realidade dos alunos e, a partir deste ponto, mostrar outros universos de percepção. Extrapolar o âmbito do ensino de arte é o ponto estratégico de estímulos à escolha, à criatividade e à decisão de ações conscientes, elementos fundamentais para a vida de um cidadão feliz.

O estudo da obra de Paulo Freire me proporcionou não apenas um encontro comigo mesmo, mas também uma melhor compreensão da realidade da prática educacional. A partir dessas leituras pude fazer relações com a prática de arte e refletir o quão importante é a atividade artística no desenvolvimento da percepção e

da consciência do cidadão. Não tenho dúvida de que minha experiência de vida influenciou muito em minha consciência artístico-reflexiva, mas, se tenho essa consciência eu a devo às leituras e análise de minhas ações pregressas. Tudo isso me dá a certeza de que, mais do que ensinar um conteúdo, é necessário uma prática criativa e discussões críticas com os educandos. O conteúdo teórico, acredito, emerge naturalmente dessas ações.

A partir da compreensão de que há uma conectividade dos pressupostos teóricos e metodológicos de Paulo Freire com os relatos aqui colocados, acredito que não poderia ser outra a fundamentação teórica da dissertação que aqui pretendo desenvolver.

## INTRODUÇÃO

Paulo Freire (2007), considerado o educador que mais se destacou na defesa dos oprimidos afirmava que toda pessoa, embora ser precário e inconcluso, é portadora de saberes, de valores e utopias, cabendo ao ato educativo a missão de libertar, conscientizar, passar do patamar da consciência ingênua para o patamar da consciência crítica. Sua bandeira de libertação é proposta através de um processo pedagógico em que o educando e os educadores se promovem como seres humanos em comunhão.

Segundo sua visão, uma educação problematizadora, fundada na relação dialógico-dialética, permite uma melhor conscientização e desenvolvimento da visão crítico-reflexiva. Para que esse processo educacional de libertação possa acontecer, é preciso valorizar a realidade do educando, pois o princípio do processo dialógico surge com as experiências vividas por ele.

Assegura Paulo Freire que a conquista da cidadania e autonomia, que verdadeiramente levam o educando a libertar-se da realidade opressiva, são viabilizadas por uma aliança entre teoria e prática e uma reciprocidade entre professor e aluno em relação à aprendizagem (professor-sujeito, aluno-sujeito) (GADOTTI, 1996).

Dentro da proposta pedagógica de Paulo Freire há uma busca pelo desenvolvimento das percepções. Partindo da realidade do indivíduo, dos fatos que lhe são culturais, o educador está usando de percepções já existentes em busca de novas percepções e raciocínios. Os fatos culturais são fatos de arte, conseqüentemente a prática pedagógica de Paulo Freire começa sempre por uma manifestação de arte. Entendemos arte como o fazer humano a partir de suas experiências e percepções dentro de um estado consciente.

Para uma contribuição significativa no desenvolvimento da percepção, acreditamos que a prática de arte é de grande importância, pois arte é a cristalização de todo trabalho humano consciente. Sendo o trabalho uma “condição humana e elemento determinante no desenvolvimento do próprio homem” (ENGELS, 1876, p. 277), ativar a prática da arte é valorizar essa condição, além de desenvolver a criatividade, a capacidade de transformação e a consciência crítico-reflexiva dos indivíduos.

No campo da música, vários são os depoimentos de indivíduos que relatam seu primeiro contato efetivo com a arte por meio de projetos educacionais envolvendo música (banda marcial, por exemplo) e os benefícios alcançados por meio dessa importante prática pedagógica musical.

Tais projetos mostram-se produtivos por naturalmente suscitarem na criança ou no jovem interesse, dedicação, entusiasmo, iniciando-os no mundo da arte de maneira lúdica, prazerosa e séria. A percepção de mundo se amplia objetivos surgem em sua vida e a luta para alcançá-los torna-se constante. Muitos passam a fazer parte de banda musical ou orquestra sinfônica, outros buscam graduação em música e/ou o exercício do magistério. Vê se nesses objetivos a vocação no sentido profissional. Entretanto muito mais profunda é a relação que todo indivíduo deve ter com a arte na sua formação global como cidadão. É este aspecto que pretendemos desenvolver no presente trabalho.

O que se deseja pontuar é que a vivência da arte e da música abre novos horizontes. Desenvolve a consciência crítica a respeito de coisas que anteriormente não faziam parte do universo daquele indivíduo como, por exemplo, a necessidade de conhecer mais sobre a inter-relação existente entre a música e os diversos campos de conhecimento e a importância do relacionamento com as pessoas. Ou seja, paralelo ao desenvolvimento da consciência crítica, vai-se desenvolvendo também a percepção do mundo e de si mesmo.

A princípio tais relatos podem parecer distantes da realidade. Entretanto, o resultado final vitorioso é viável se houver o comprometimento com uma educação musical que não somente forme, mas transforme o sujeito.

Acreditamos que esse resultado pode ser alcançado por meio da educação libertadora, fundamentada em Paulo Freire, referencial teórico adotado neste trabalho.

A educação libertadora é um processo no qual se objetiva formar cidadãos críticos, capazes de refletir sobre a sociedade, sobre si mesmos, exercer seu direito de decisão e conquistar sua adequada inserção na sociedade. O processo dialógico-dialético é imprescindível para que a educação libertadora aconteça e Paulo Freire é um dos maiores representantes dessa idéia.

Gadotti ilustra melhor esta proposta quando diz:

O “convite” de Freire ao alfabetizando adulto é, inicialmente, para que ele se veja enquanto homem ou mulher vivendo e produzindo em determinada sociedade. Convida o analfabeto a sair da apatia e do conformismo de “demitido da vida” em que quase sempre se encontra e desafia-o a compreender que ele próprio é também um fazedor de cultura, fazendo-o apreender o conceito antropológico de cultura. O “ser-menos” das camadas populares é trabalhado para não ser entendido como desígnio divino ou sina, mas como determinação do contexto econômico-político-ideológico da sociedade em que vivem (GADOTTI, 1996, p.37).

Tais objetivos estão em oposição a uma prática de educação onde os conceitos e as idéias são impostos ao indivíduo, pois para Paulo Freire (1996) a educação

[...] é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise do debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos idéias. Não trocamos idéias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, por que recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora por que a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. Não seria possível, repita-se, com uma educação assim, formarmos homens que se integrassem neste impulso de democratização. E não seria possível porque esta educação contradizia este impulso e enfatizava nossa inexperiência democrática. (FREIRE, 1996, p.104-105).

Parafraseando Paulo Freire, também perguntamos: como desenvolver a sensibilidade estética com uma educação que impõe?

Arte é ação, atividade, também é incorporação, resultado de busca e de procura; ela é esforço de recriação, exige reinvenção e exercício de liberdade consciente. O artista é alguém que age a partir de suas experiências e percepções dentro de um estado consciente. O processo artístico é, portanto, desencadeado a partir da ação consciente do indivíduo que o leva a exercer a sua percepção, a se colocar no mundo, a ampliar seu processo de conhecimento.

São estes aspectos constitutivos do processo artístico que nos levam ao encontro dos pressupostos da Educação Libertadora de Paulo Freire; estes, por sua



vez, encontram respaldo no processo de ensino-aprendizagem da música, que também não deve ser impositivo.

Voltamos assim ao questionamento:

Se a música também não pode fugir à discussão criadora e à análise da realidade sob pena de ser uma farsa, como aprender música com uma educação musical que impõe?

No Brasil, no decorrer de sua história, grandes lacunas têm sido deixadas na educação. Isso vem acontecendo tanto em aspectos pedagógicos quanto em aspectos políticos (ROMANELLI, 2007). A prática pedagógica de um educador não comporta a neutralidade, portanto o seu fazer docente, a sua prática em sala de aula está diretamente ligada à concepção de mundo que este possui (APLLE, 2006). Dessa forma, uns são mais e outros menos comprometidos. Isso ocasiona no ensino, de forma geral, lacunas e deficiências que podem ser facilmente percebidas se olharmos ao nosso redor.

Desde Immanuel Kant temos como verdade que a apreensão do conhecimento não é um fato puramente racional. Esse conhecimento passa pela percepção humana e podemos falar até mesmo em um conhecimento pela percepção. O elo entre o indivíduo com sua história e o mundo se dá através dos órgãos de percepção sendo que essas percepções podem ser estimuladas através de ações criativas. Nisto, há relação entre arte, estética, percepção e conhecimento (BASTOS, 1986).

Muitas lacunas existentes nos processos educacionais se dão pela prática de um ensino puramente racional, desprezando os processos de percepção.

Diante do exposto anteriormente, buscamos referenciais teóricos que corroboram com a problemática, tais como Paulo Freire e Moacir Gadotti, entre outros.

Concordamos, portanto, com Paulo Freire, com suas idéias educacionais, e pensamos na possibilidade de construção de um paralelo entre suas propostas e os pressupostos necessários ao desenvolvimento de um processo artístico, com foco na música.

Entendemos que ensino é um processo em que informações quando trabalhadas de forma contextualizada podem ser transformadas em conhecimento. Por prática entendemos a ação que leva ao conhecimento partindo das experiências. De acordo com Kant (1987),

Todo o nosso conhecimento começa com a experiência, não há dúvida alguma, pois, do contrário, por meio do que a faculdade de conhecimento deveria ser despertada para o exercício senão através de objetos que tocam nossos sentidos e em parte produzem por si próprias representações, em parte põe em movimento a atividade do nosso entendimento para compará-las, conectá-las ou separá-las e, desse modo, assimilar a matéria bruta das impressões sensíveis a um conhecimento dos objetos que se chama experiência? *Segundo o tempo*, portanto, nenhum conhecimento em nós precede a experiência, e todo ele começa com ela (KANT, 1987, p.53).

Acreditamos que é preciso ensinar arte, mas antes é necessária a prática da arte. Corroborando com Rohden (1966, p.18-19) quando este afirma que “arte (em latim *ars, artis*) vem de *ágere*, que quer dizer agir. Arte é, pois, ação ou atividade”. O artista é alguém que age. Consideramos que arte é o fazer humano a partir de suas experiências e percepções dentro de um estado consciente.

Partindo do princípio que arte é fazer, acreditamos então que toda prática é arte: ao manipular substâncias químicas; ao organizar palavras em forma de frases, textos, poemas ou poesias; ao participar de atividades lúdicas na escola ou em qualquer outro lugar, enfim, nas ações do cotidiano o indivíduo está, em suas práticas, realizando arte.

Algumas práticas na civilização se concretizaram como belas artes ou artes de comunicação sendo alguns exemplos dessas manifestações artísticas a música, a dança, o teatro e as artes plásticas, entre outras.

Como essas manifestações de arte não fazem parte do cotidiano, se oferecem como novidades para o indivíduo a cada momento em que são apresentadas; funcionam como estratégia de atenção estimulando assim as percepções, a fantasia, a imaginação e a criatividade.

A prática da arte, partindo da experiência do indivíduo, o leva a um estado consciente, capaz de refletir e criticar ações que acontecem ao seu redor. Isto o leva a direcionar melhor sua vontade, seu arbítrio, a perceber com mais clareza o mundo e a transformar, em um conhecimento mais efetivo, essa percepção de fatos de sua realidade. Tais fatores são altamente favoráveis ao desenvolvimento de sua criticidade.

A prática de arte na escola não deve acontecer de forma isolada ou aleatória. Ela deve ser o princípio, deve ser contínua e alternada com o ensino, pois a partir da prática podem-se abstrair conteúdos a ser ensinados reflexivamente.

Sendo a música uma das manifestações da arte, muitos são os benefícios que podem ser alcançados utilizando-a como instrumento educacional, pois a sua prática se constitui importante mediação em um processo de educação libertadora.

A prática de música, se desenvolvida de forma consciente, além de estimular percepções, pode levar o sujeito a uma melhor inserção social pelo convívio com outras pessoas, possibilitando-o assim exercer seu papel de forma mais efetiva dentro da sociedade. Ao organizar seus pensamentos a partir de uma prática musical, o sujeito dá início a um processo de desenvolvimento da consciência e isto lhe possibilita buscar elementos percebidos em seu cotidiano para serem usados em sua vivência diária ou na concretização de idéias.

Nesse processo, a dialética é um elemento fundamental para impulsionar resultados tanto na própria prática musical quanto na vida do sujeito. Conseqüentemente, a criticidade é bastante instigada, principalmente pela busca analítica de resultados que envolvem ações dos agentes em relação às suas práticas musicais.

Concentração e atenção são fatores imprescindíveis no processo de percepção e podem ser trabalhados na educação musical, se dirigidos de maneira dialética, despertando interesse nos indivíduos. Não podemos nos esquecer da noção de organização obtida quando se trabalha as possibilidades sonoras, rítmicas e de silêncio oferecidas pela música em sua estrutura.

A noção de democracia está bastante presente na prática espontânea da música, pois o sujeito tem a liberdade de buscar, em seu cotidiano, aquilo que lhe interessar e de se expressar conforme suas idéias. Assim sendo, a relação entre a obra e o indivíduo se configura, acima de tudo, em uma relação de liberdade.

Entretanto, percebemos que a prática e o ensino de arte nas escolas regulares do Brasil, de um modo geral, vêm acontecendo de forma aleatória ou impositiva.

A maneira como foi aqui implantado o “Projeto Canto Orfeônico”, por exemplo, nos leva à hipótese de que esta prática pedagógica musical pode não ter favorecido ao aluno o desenvolvimento de sua consciência e senso crítico-reflexivo, objetivos

essenciais a uma prática musical mediadora de um processo de educação libertador.

A educação musical no Brasil foi fortemente impulsionada por esse projeto. O mesmo foi proposto pelo Ministério da Educação do Governo Vargas, elaborado e implantado por Heitor Villa-Lobos.

Segundo Villa-Lobos, o “Projeto Canto Orfeônico” tinha como objetivo principal impulsionar a elevação do gosto e da cultura das artes por meio da educação artística e, valendo-se de sua prática, levar o aluno a se disciplinar e ter uma consciência cívico-patriótica (VILLA-LOBOS, 1951).

A implantação e desenvolvimento desse projeto se deram a partir da década de 1930, período historicamente denominado no Brasil como Estado Novo. É sabido que uma das características desse período é que, nele, se pretendia ordem e disciplina de uma forma imposta, facilitando assim a alienação e a imposição de ideologias sem interferências.

Essa característica se explica em Apfle (2006) quando esse autor afirma que existe uma relação estrutural entre economia/educação e entre economia/cultura e que esses fatores são visados por entidades governamentais como mecanismo de inculcação ideológica e instrumento de satisfação de seus anseios.

O entendimento desses fatores, aliado à observação e análise dos objetivos propostos no “Projeto Canto Orfeônico” nos leva à hipótese de que essa importante proposta de educação musical no Brasil não traz, em seu bojo, um real comprometimento com a formação do indivíduo crítico.

A verificação desta hipótese nos conduz ao principal objetivo desta pesquisa que é demonstrar que alguns aspectos da prática pedagógica do “Projeto Canto Orfeônico”, tais como imposições do governo e não comprometimento com o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva do educando não atende a uma perspectiva de uma educação libertadora, que pensamos ser o ideal na formação do cidadão.

Esta é uma pesquisa qualitativa onde a busca e análise de dados, aliada ao contato do pesquisador com aspectos histórico-culturais do fenômeno, tem como objetivo demonstrar aspectos significativos e relevantes do fenômeno educacional estudado, bem como dar um suporte mais consistente para os resultados e conclusões (TRIVIÑOS, 2008).

Caracteriza-se também como uma pesquisa bibliográfica e documental. Foram buscadas informações históricas, políticas e metodológicas a respeito do “Projeto Canto Orfeônico” no Brasil procurando, nos objetivos traçados para essa modalidade de ensino musical, possíveis influências e/ou inculcação ideológica do governo vigente neste período no Brasil. Os dados foram analisados à luz da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire.

A bibliografia levantada e a análise de leis e normas se constituem fonte estável e rica; possibilitaram fundamentar afirmações e declarações (LUDKE; ANDRÉ, 1986) bem como viabilizar as conclusões pretendidas.

O trabalho traz, no capítulo inicial, a pedagogia libertadora de Paulo Freire e a educação musical. Esse capítulo busca um maior aprofundamento da pedagogia libertadora (procurando sua inserção nos processos de educação musical) e, também, discorre sobre aspectos da cognição - como percepção e razão – nesses mesmos processos. No capítulo dois foi feita uma breve abordagem do processo histórico de educação no Brasil procurando inserir a educação musical. Foi feita ainda uma reflexão sobre os PCN - música e sobre o texto da Lei nº 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. A Era Vargas e o “Projeto Canto Orfeônico” são abordados no capítulo três juntamente com a análise dos objetivos principais do “Projeto Canto Orfeônico” e da análise de música e texto de três canções desta mesma proposta educacional. Em seguida, apresentamos as considerações finais fazendo uma reflexão sobre os estudos realizados nos três capítulos.

## **CAPÍTULO 1. A PEDAGOGIA LIBERTADORA DE PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO MUSICAL**

Ao refletir em uma perspectiva progressista da educação, têm-se como suporte vários educadores que escreveram e desenvolveram ações que podem embasar e elucidar idéias sobre o assunto. Entretanto, um educador em especial trouxe contribuições que devem ser propagadas e multiplicadas: Paulo Freire.

Nascido em Recife, Pernambuco, no dia 19 de setembro de 1921, Paulo Freire foi um verdadeiro amante das práticas educativas. Suas ações foram voltadas para o interesse daqueles que, por diferentes motivos, foram excluídos de uma vida digna em sociedade.

O método educacional de Paulo Freire, a princípio, era dedicado a adultos analfabetos. Quando as idéias e objetivos educacionais desse método ficaram mais conhecidos, pôde-se observar a amplitude que se poderia alcançar com suas ações. Entre seus objetivos estão a busca de novos caminhos e possibilidades para uma vida com mais dignidade e melhor inserção social.

A busca pela libertação do sujeito menos favorecido, principalmente no que diz respeito à sua incapacidade de colocar opiniões, criticar, ter consciência do que fala e do que ouve, de saber argumentar e até mesmo de se defender, quando necessário, em relação às amarras produzidas e colocadas por uma sociedade egoísta e individualista, sempre foi a maior luta desse educador que nunca descreditou da possibilidade de alcançar resultados positivos por meio da educação.

A verdadeira libertação, a partir do pensamento de Paulo Freire, se dá em uma relação dialógica em que o educador deve estimular o educando a perceber sua estada no mundo. Essa percepção significa enxergar o valor de suas experiências para que dentro de um estado consciente esse educando possa se fazer ativo no mundo.

Gadotti, reproduzindo as idéias de Paulo Freire, diz que o diálogo é o principal mecanismo a ser usado em favor do educando:

Na concepção de Paulo Freire, o diálogo é uma relação horizontal. Nutre-se do **amor, humildade, esperança, fé e confiança**. Ele retoma essas características do diálogo com novas formulações ao longo de muitos trabalhos, contextualizando-as. Assim, por exemplo, ele se refere à experiência do diálogo, ao insistir na prática

democrática na escola pública: “é preciso ter coragem de nos experimentarmos democraticamente”. Lembra ainda que “as virtudes não vem do céu nem se transmitem intelectualmente, por que as virtudes são encarnadas na práxis ou não” [...] (GADOTTI, p. 84, 1996).

Ao refletir sobre essas afirmações, e a partir de uma análise crítica da atual sociedade, percebe-se que o diálogo, da maneira como é “entendido” pelas elites – cuja maioria prefere uma sociedade com sujeitos alienados e incapazes de buscar seus direitos – é marcado pela arbitrariedade. Este entendimento, a partir dos pressupostos teóricos progressistas, é um entendimento equivocado do que seja, realmente, o diálogo. A pedagogia libertadora entende que a arbitrariedade se torna, na verdade, um instrumento de manipulação.

Gadotti, citando Paulo Freire, coloca de forma mais clara essa questão: “O diálogo proposto pelas elites é vertical, forma o educando-massa, impossibilitando-o de se manifestar. Nesse suposto diálogo, ao educando cabe apenas escutar e obedecer” (GADOTTI, p. 84, 1996).

A pedagogia libertadora tem sido um caminho direcionado àqueles que acreditam em uma proposta de educação que propicie o desenvolvimento da consciência crítica, de uma percepção que verdadeiramente coloque o sujeito em contato com o mundo para nele agir e, se necessário, transformá-lo.

Um dos grandes desafios dessa proposta educacional tem sido conscientizar o sujeito de sua individualidade e, segundo Paulo Freire, as ações que podem obter resultados positivos nesse sentido acontecem como um ato social, ou seja, cada sujeito interferindo com e em prol do próximo (FREIRE, 1986).

Esta pedagogia parte do pressuposto de que o sujeito está inserido em uma sociedade e, para que a sua emancipação possa acontecer, ele deve ser o produtor das condições concretas de sua própria vida. Nesse sentido vale dizer que, o bom relacionamento com o outro, e o diálogo, são condições absolutamente indispensáveis.

Para esse diálogo ser concretizado é necessário a cumplicidade, o companheirismo, a confiança, o amor e uma entrega verdadeira de ambos os sujeitos envolvidos, cada um colocando suas experiências para a dialética acontecer e beneficiar a sociedade com novos conhecimentos.

É importante estimular a pergunta no diálogo. Não deve haver nunca a acomodação na resposta repassada de forma vertical. Para Freire (2006, p.19) a

*educação da resposta não ajuda em nada a curiosidade indispensável ao processo cognitivo. Ao contrário, ela enfatiza a memorização mecânica de conteúdos. Só uma educação da pergunta aguça, estimula e reforça a curiosidade.*

Vale ressaltar que o diálogo deve ser espontâneo. Nele é inadmissível qualquer interferência autoritária e manipuladora. Paulo Freire confirma essa idéia ao discutir sobre o surgimento de novos conhecimentos.

Somos sujeitos históricos, constituídos de experiências e, para ele, é por meio do diálogo que os conhecimentos antigos, aqueles que não mais suprem a necessidade do novo momento, vão naturalmente dar espaço para que novos conhecimentos sejam incorporados às nossas estruturas prévias; esse deve ser o caminho natural (FREIRE, 1986).

Como o conhecimento é suporte para o desenvolvimento da civilização, e o conhecimento nasce com o diálogo, tem-se aí um forte mecanismo de luta para os processos educacionais.

Quando se discute sobre o processo dialógico, pressupõe-se a existência de sujeitos com histórias de vida distintas. A isso damos o nome de individualidade. Cada experiência, acontecimento, problemas ou soluções, constituem a unicidade do sujeito-cidadão. Essa é uma das características do ser humano que o permite se inserir no mundo para, com ele, em uma relação direta, produzir conhecimentos.

Sobre a relação homem-mundo Freire diz:

Partíamos de que a posição normal do homem (...) era a de não apenas estar no mundo, mas com ele. A de travar relações permanentes com esse mundo, de que decorre pelos atos de criação e recriação, o acrescentamento que ele faz ao mundo natural, que não fez, representado na realidade cultural. E de que, nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica – de sujeito para objeto – de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem. (FREIRE, 1996, p. 112-113)

A relação que o homem trava com o mundo, e essa é uma atitude natural, o leva a adquirir experiências que lhe darão suporte para compreender as relações intrincadas da sociedade; com essa compreensão, suas ações serão mais eficazes no sentido de transformar sua realidade. Paulo Freire direciona seu pensamento a essa questão:

Acontece, porém, que a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido,



admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será [...]. (FREIRE, 1996, p.114)

Diante das questões discutidas percebe-se que a educação, como prática de liberdade, está pautada na dialogicidade. O diálogo proporciona a aproximação entre educandos e educadores, vai em sentido contrário à “educação bancária” e contribui com a diminuição da passividade dos alunos rompendo, assim, com a cultura do silêncio. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser aquele que sabe tudo e, os alunos, os que nada sabem.

Na referida concepção “bancária”

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta equivocada concepção “bancária” da educação (FREIRE, p. 66, 2005).

Essa é a visão “bancária” de educação em que o aluno simplesmente recebe informações desconexas com sua realidade. Nela o professor, sem a preocupação com a contextualização daquilo que vai trabalhar simplesmente transmite conteúdos que, para o aluno, não tem significado, seguindo um caminho totalmente contrário a uma educação que liberta.

Sendo assim Paulo Freire, por meio da pedagogia libertadora, embasa-se em questões que podem levar o sujeito a atingir sua emancipação. Lutar contra a opressão de uma minoria dominadora é a maior conquista a ser alcançada. Para isso, o amor ao próximo é um pressuposto básico e um grande estímulo para o educador nesta luta que, sem dúvida, será bastante longa.

Paulo Freire diz que

O sonho pela humanização, cuja concretização é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concreta de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou

uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz (FREIRE, p.99, 1992).

No pensamento de Freire, o fato de pensar a história como uma possibilidade nos faz reconhecer os processos educacionais também como possibilidade. E dentre as nossas tarefas como educadores está a de descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo em uma perspectiva mais humana (Freire, 2007).

### **1.1 Música e Cognição nos Processos de Educação Musical**

Para início de uma discussão sobre música, percepção, razão e conhecimento, e sua relação com os processos de educação musical e a pedagogia libertadora de Paulo Freire, pensamos em norteá-la com algumas questões que podem nos dar base para um maior entendimento sobre o assunto:

A música se oferece como percepção em si? A música se oferece como meio de percepção do mundo? O conhecimento musical pode levar a um conhecimento do mundo? Percepção e conhecimento são elementos separados? Podemos dizer que o conhecimento é a finalização de um processo que envolve a percepção e a razão?

Entendemos cognição como um processo que envolve percepção e razão tendo como finalidade o conhecimento. Segundo Davidoff (2001), cognição é o processo de conhecer usado por psicólogos para se referir a qualquer que seja a atividade mental, incluindo o uso da linguagem, do pensamento, do raciocínio, a solução de problemas, a formação de conceitos, a memória e a imaginação.

Para compreender esse processo, e para que se possa refletir sobre a prática educacional relacionada à música nas escolas regulares, é interessante buscar um entendimento sobre a percepção e a razão na construção do conhecimento.

É nessa perspectiva que buscaremos compreender a relação entre música/percepção, música/conhecimento, música/educação e, a partir dessa compreensão, responder questionamentos como, por exemplo: Os processos de educação musical nas escolas regulares têm trabalhado com o objetivo de oferecer estímulos de percepção antes de impor um conhecimento? Como ensinar música sem oferecer estímulos de percepção aos indivíduos?

### 1.1.1 Música e Percepção

De acordo com Davidoff (2001), percepção é um processo no qual se organiza e se interpreta dados sensoriais recebidos para o desenvolvimento da consciência de si mesmo e do ambiente no qual se está inserido.

A percepção se dá na prática do indivíduo com o ambiente em que vive. É brincando, é criando, é se relacionando com o meio que o indivíduo percebe a si mesmo e o mundo. Esse é o processo de percepção. É através desse processo que o indivíduo adquire significações.

É sabido que o indivíduo só raciocina com os signos formados através da percepção. Segundo Barthes (2001) o signo, composto de significado e significante, relata, indica, referencia um determinado objeto, fenômeno ou emoção.

Raciocinar é manipular signos de um repertório particular, por isso se diz que a razão (raciocínio) só acontece com os signos que o indivíduo adquiriu na sua ação.

Entendendo arte como ação humana, Cochofel (1964, p. 96) afirma que *[...] arte consiste em objetos criados pela sensibilidade cultivada, nas circunstâncias da prática social, que diretamente se oferecem à sensibilidade cultivada, proporcionando uma comunicabilidade direta, sem conceito [...]*.

Ao criar objetos o indivíduo está organizando materiais na direção de formas comunicativas. Nesse sentido, podemos dizer que música é a organização, de forma consciente, do som, do ritmo e do silêncio. Como toda manifestação de arte, a música é fruto da percepção (“sensibilidade cultivada”). Para o indivíduo, ela se oferece como estímulo ao desenvolvimento de suas percepções - ampliando assim seu universo significativo - levando-o, conseqüentemente, ao desenvolvimento de sua razão crítica.

O resultado das percepções e da razão crítica é o que podemos chamar de conhecimento.

Procurando compreender a relação entre música e percepção é interessante buscar também um entendimento desse processo a partir de uma perspectiva histórico-cultural.

Entendendo que percepção é uma forma complexa de reflexo da realidade, diferentemente das sensações, podemos afirmar que os processos perceptivos em música envolvem não a captação dos elementos constitutivos da linguagem musical,

separadamente, mas ao contrário, envolvem sempre uma situação complexa, integral; na percepção musical deve-se partir sempre do todo e não das partes (BARBOSA, 2009).

Queremos dizer com isso que a música, ao ser oferecida como estímulo às percepções, traz consigo não somente elementos separados, mas envolvem todo um conjunto de idéias que se unem em prol de um objetivo maior que é a constituição do conhecimento.

Se nos lembrarmos das particularidades da percepção humana - sobretudo seu caráter ativo, mediado, sua mobilidade e dirigibilidade - podemos entendê-la como uma função que não está presente no indivíduo desde o princípio; ou seja, ela não lhe é dada naturalmente, mas depende de suas vivências anteriores e do contexto cultural em que vive (BARBOSA, 2009).

O sujeito, em sua concretude, é constituído por uma trama de relações que é formada por todas as experiências vividas por ele, nisso a relação homem-mundo estabelece o nível do desenvolvimento da percepção a ser alcançada.

Sendo o sistema musical, assim como o lingüístico, constituído historicamente pelos homens ao longo dos séculos, o desenvolvimento da percepção musical pode ser dado por um processo igualmente histórico. Afirmar que o desenvolvimento da percepção musical é um processo histórico significa que: não é um dado natural, apriorístico; tal desenvolvimento depende da experiência, do contexto social em que vive o sujeito, sua natureza é social; está sujeito, portanto, a diferentes sistemas semânticos (BARBOSA, 2009).

Podem ser destacados, na tentativa de estabelecer contornos de um entendimento da percepção musical de acordo com a psicologia histórico-cultural, segundo Barbosa (2009), dois pontos tratados por Vigotski em sua conferência sobre o desenvolvimento da percepção na infância: A atribuição de sentido. Nessa perspectiva pode ser dito que perceber, no que se refere à música, é atribuir sentidos e significados às obras musicais e que tais significados só podem constituir-se a partir das obras musicais e não de seus elementos formadores. A idéia de sistemas psicológicos. Nessa perspectiva, de acordo com a formulação vigotskiana, o que é mais característico no desenvolvimento das funções psíquicas humanas é que tal desenvolvimento se dá não necessariamente por mudanças no interior das próprias funções, mas por mudanças nas conexões com outras funções. Pode ser pensado, então, que desenvolver a percepção musical envolve acionar ainda outras

funções além daquela desempenhada pelo aparelho auditivo; envolve, por exemplo, inter-relações com a linguagem, com a memória, com a atenção, com a imaginação.

Isso significa que o processo de percepção é individual, mas envolve no indivíduo várias relações de função, o que difere do ato de apenas escutar. Isso também nos faz refletir que as percepções não são funções isoladas, assim como os indivíduos também não o são. O sujeito não é um ser isolado vivendo em um mundo fechado. Sua subjetividade é construída a partir de uma relação direta com todos os elementos que o constituem, com situações do cotidiano e com outras pessoas que com ele se relacionam. Ou seja, suas experiências, sua própria estada no mundo é que o fazem constituir seu processo cognitivo. O homem é um ser histórico e suas percepções também o são.

### **1.1.2 Música e Conhecimento**

A música pode ser considerada um conhecimento em si ou um objeto que estimula a busca de conhecimentos. Mas em ambos os casos vai depender da atitude crítico-analítica do indivíduo. Não estamos pensando em música como um conhecimento em si, mas como integrante do processo de cognição, formação de uma inteligência.

No ensino das escolas regulares este aspecto é que deve ser o mais importante, muito mais do que o ensino de música em si.

De acordo com Martins (1991), o homem, ser histórico em sua essência, no decorrer de sua existência tem como característica a constante tentativa de adaptação e domínio do mundo em que vive. Para satisfazer suas expectativas, tem criado e desenvolvido atividades com o objetivo de organizar e estruturar idéias e sentimentos, sistematizando a ação e a imaginação em informação passível de ser apreendida.

Podemos reafirmar essa idéia em Cunha quando diz que:

No processo do conhecimento humano, ação e percepção precedem a razão. O homo faber se manifesta antes do Homo Sapiens. Através do processo de percepção o homem se coloca em contato com o mundo exterior, o qual lhe oferece estímulos para reagir. É através do processo de estímulo e reação que o homem conhece o seu ambiente e se coloca nele. Esta primeira fase do processo é sintetizadora. É com os signos formados através da percepção que o

homem pode raciocinar. A segunda parte do processo, o racional é analítica. O homem tem a capacidade de repetir ações guiado apenas pela sua vontade, sem mesmo um estímulo externo. Cada ação lhe dá um novo signo mental. O homem usa seu próprio repertório de signos ao raciocinar. Arte é ação comandada pela vontade do homem, a qual pode resultar ou não em um objeto [...] (CUNHA, 1982, p.156).

A ação consciente desenvolvida pelo indivíduo o leva a produzir arte e com ela tem a possibilidade de chegar a patamares de conhecimento que o possibilite uma relação cada vez mais estreita com o mundo em que está inserido.

Podemos dizer que o conhecimento surge a partir de uma relação, historicamente construída, entre o sujeito e o objeto. Nesse processo encontra-se a interveniência de estruturas, de formas e de símbolos.

Segundo Martins (1991), as estruturas constituintes da relação entre sujeito e objeto resultam da ação e se constitui nos elementos que são construídos para coordenar as atividades mentais.

A forma, também resultado dessa relação, emerge como organização e expressão das experiências do ser humano sobre os objetos e sobre o meio em que vive.

Os símbolos são criados para representar os objetos, colocando o pensamento a serviço da ação. Sendo a música uma forma típica de expressão que envolve categorias estruturais, formais e simbólicas específicas, se constitui numa modalidade de conhecimento que conduz a uma visão objetiva do homem e do mundo, sendo uma síntese dos processos cognitivos que estão presentes na cultura e nos seres humanos.

Levando-se em consideração que música é uma forma de conhecimento e que a partir desse conhecimento o homem, de uma forma concreta, pode estabelecer seu contato com o mundo, uma questão de fundamental importância surge com a necessidade de uma resposta eficaz e esclarecedora:

O que pode ser entendido por música?

Tentando responder a essa pergunta, fomos buscar em Cunha sua idéia sobre o assunto:

[...] Desde que o homem se tornou consciente de seu viver em sociedade, ele necessitou de se comunicar. Com esta finalidade trabalhou com gestos e sons. Música é ação humana expressada em som, silêncio e ritmo. Esta ação pode resultar em um objeto comunicante, em uma forma musical. No processo de construção

deste objeto, a composição, o homem usa sua razão. O compositor, como todo artista, é consciente daquilo que constrói. Entretanto, o veículo através do qual o produto final se comunica é a percepção. O objeto, a composição, é feito para ser percebido (CUNHA, 1982, p.156).

Sendo música a organização, de forma consciente, do som, ritmo e silêncio, a resposta à pergunta conduz a pelo menos quatro objetivos diferentes. Martins (1991) coloca esses objetivos: a música como composição, como interpretação, como audição e como é lembrada.

Neste contexto, torna-se de vital importância a compreensão de que música é a atividade de pensar através de sons ou pensar com sons. A ênfase a ser dada está na organização em um contexto temporal em fluxo, e não na percepção das entidades físicas de sons ou silêncio per si. Nesta perspectiva, o papel específico da altura, duração, intensidade e timbre ficam em um estágio secundário de importância.

Tratando a música desta maneira e especificamente como forma de arte ela pode ser identificada através de três atividades que a distinguem de maneira inequívoca, a saber:

A composição, a audição e a interpretação.

As atividades de compor e ouvir caracteriza o melhor exemplo de funcionamento do pensamento musical. Isto torna evidente que ouvir não é a mera recepção daquilo que venha a ser o resultado de compor. Compor e ouvir partilham certos processos cognitivo-musicais, mas devem ser concebidos como funções independentes. Pensamento musical é a atividade de pensar temporalmente com sons, ambos simultânea e sucessivamente. Compor, ouvir e interpretar são, ou deveriam ser, as manifestações externas do pensamento musical (MARTINS, 1991).

Podemos afirmar, ainda embasados em Martins (1991), que a noção de conhecimento em música está dominada pela ênfase em dois processos que se complementam: percepção e memória.

Esta noção tem levado a uma compreensão errada e, de forma conseqüente, à distorção do componente cognitivo, usualmente interpretado de maneira simplória como “entendimento” ou “compreensão” de algum tipo de significado musical pré-existente, e é responsável pela ausência de qualquer consideração quanto à ação do sujeito na construção cognitiva. Isso leva à confirmação da noção de

conhecimento que enfatiza a transmissão de significado e, por conseqüência, os processos de recepção e percepção do ouvinte, em oposição à construção ativa de entidades ou objetos musicais na mente do indivíduo.

Não podemos esquecer que música é uma arte temporal. Ela acontece no tempo. Percebemos formas como um todo, o que pressupõe a atividade de uma memória imediata: a inter-relação de fatos do antes, do agora e do depois só pode ser feita a partir da relação com a memória próxima. Esse fato é mais relevante do que a memória que guardamos do passado, ou seja, o reconhecimento de uma forma anteriormente percebida.

Reafirmando as idéias de Martins (1991), a noção de conhecimento em música pressupõe uma consideração do pensamento musical como uma construção mental, como instrumento do conhecimento e não como processamento de estímulos sonoros. O desenvolvimento da mente é o desenvolvimento da organização e da estruturação de significados. A construção do significado musical é parte da experiência cognitivo-humana.

A música como conhecimento significativo está presente na vida dos indivíduos. É necessário partir desse conhecimento, dessa experiência, para oferecer novos campos de percepção e, conseqüentemente, criar novos significados, ampliando o repertório de conhecimentos e expressões de cada sujeito. Estimulando a ação criativa é que se consegue a organização e estruturação de novos significados. Foi assim que o homem se fez constituinte da civilização.

### **1.1.3 Música e Educação**

Refletir sobre o papel da música nos processos educacionais não é uma tarefa fácil, mas entendendo que música é uma modalidade de arte e arte é feita pelo homem e para o homem, podemos procurar entender sua função na sociedade. Não devemos esquecer que a civilização é feita de artefatos, os quais são resultados da ação transformadora do homem ante a natureza.

Concordamos com Cunha quando diz que:

Evitar inércia psicológica, estimular a percepção humana, e criar novas estratégias de atenção são funções da arte. A sociedade é dinâmica, transformando-se constantemente, e o homem tem que adaptar-se nesta sociedade. Não sendo um homem perceptivo, não



tendo capacidade de escolha, ele pode ser dirigido e perde sua liberdade. Quando o homem faz arte ele tem liberdade de expressão e ele expressa sua liberdade. Ele cria novas formas contendo sua expressão, sua percepção do mundo. Quando o homem frui arte ele está usando sua liberdade de criar imagens, ele está se colocando em relação com um objeto estimulante, o qual contém a percepção, o ponto de vista, o comportamento de outro homem. A prática de arte é um exercício da liberdade, e o homem deve ser estimulado a exercer sua liberdade (CUNHA, 1982, p. 159).

Não seria esse o papel da música nas escolas regulares?

Em suas colocações Cunha (1982) é bastante claro quando afirma que as escolas regulares no Brasil em geral são falhas e que as crianças e os adultos deveriam ser mais estimuladas a perceber a música. Podemos acrescentar a essa afirmação: não apenas as crianças, mas todo sujeito, independente da faixa etária.

Cunha (1982) diz ainda que música e arte em geral são encaradas como divertimento, como recreação, mas deveriam ser enfocadas como um fenômeno educacional paralelo ao fenômeno científico. Nos processos de educação tem-se esquecido do paralelo entre arte e ciência. Ambas são dependentes e assim deveriam ser tratadas na educação como um todo.

Oferecer às crianças e aos adultos, em termos de música, exatamente aquilo que elas escutam em seu cotidiano na TV e no rádio não é o ideal, pois elas recebem um material pronto e aprendem somente como repetir, e não como ser criativas. Negar todas as manifestações populares e tentar forçar os alunos a escutarem 'músicas clássicas' também não é interessante. O fato não é negar qualquer que seja a manifestação artística, mas estimular a criatividade dando-lhes conceitos básicos e as tornando mais consciente de seu ambiente, a fim de desenvolver sua criticidade (CUNHA, 1982).

Infelizmente o que se tem percebido nas escolas regulares é um verdadeiro descaso com aqueles que historicamente buscam o conhecimento para suprir seus anseios ante a sociedade. Os interesses das classes mais poderosas têm ficado acima de qualquer sonho ou objetivo dos sujeitos em formação, inibindo seu desenvolvimento crítico-reflexivo. Não podemos esquecer que arte é ação e a ação consciente do indivíduo pode levá-lo a se expressar, se posicionar, se organizar, a desenvolver seu processo perceptivo culminando com sua criatividade e a conquista do conhecimento.

Apple nos diz o seguinte sobre o assunto:

[...] as escolas parecem contribuir para a desigualdade por serem taticamente organizadas a fim de distribuir diferentemente determinados tipos de conhecimento. Isso se relaciona em grande parte tanto ao papel da escola na maximização da produção de “mercadorias” culturais técnicas quanto à função de escolha ou seleção das escolas na alocação de pessoas para a ocupação “requerida” pelo setor econômico da sociedade. De acordo com uma compreensão mais profunda que começamos a desenvolver, as escolas também desempenham grande parte da distribuição dos tipos de elementos normativos e das propensões exigidas para fazer dessa desigualdade algo natural. Ensinam um currículo oculto que parece unicamente voltado à manutenção da hegemonia ideológica das classes mais poderosas da sociedade (APLLE, 2006, p. 81)

Reafirmando a idéia discutida anteriormente, Freire (2005) fala sobre a “educação bancária”, na qual os indivíduos são tratados como “depósitos” de conhecimento:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. O educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 2005, p.67).

Qual realmente deve ser o caminho para uma educação que não somente forme, mas, de forma concreta, transforme os sujeitos a fim de que eles façam parte, como protagonistas, da sociedade em que vivem?

Respostas a esta pergunta com certeza podem aparecer várias. Porém, respostas sobre um processo de educação que de forma verdadeira leve o sujeito a alcançar um estágio de consciência, possibilitando-o reconhecer sua individualidade, ter domínio de sua vontade, capacidade de raciocinar com os signos criados a partir de uma percepção desenvolvida e por fim, sendo detentor de conhecimentos que lhe dêem condições de lutar pelo que acredita, realmente são poucas.

Música, constituinte do grande processo de arte e também do conhecimento, como dito anteriormente, [...] *tem como função evitar a inércia psicológica, estimular a percepção humana e criar novas estratégias de atenção [...]* (Cunha, 1982, p.159).

Voltamos então a indagar: como pensar em um processo de educação transformador sem considerar a música e suas funções?

É da natureza humana a busca pelo conhecimento. Quanto mais ativos e conscientes forem os pensamentos do homem, mais interesse ele terá por uma relação estreita com tudo que está ao seu redor. Perceber é justamente a relação direta do homem com o mundo em um nível bem elevado de atenção. É nesse processo que podem ser formados seus verdadeiros conhecimentos.

Tentando responder às questões colocadas no decorrer do texto a partir das reflexões que fizemos, concluímos que ação, percepção e razão estão inseridos em uma trama de relações inseparável, que se dá na relação dos indivíduos com fenômenos organizados. Esse processo, o qual é denominado cognição, tem como finalidade o conhecimento.

A música, assim como outras manifestações artísticas, se oferece como um fenômeno organizado, à percepção do fruidor. O indivíduo se põe em relação com o mundo através de estruturas organizadas percebidas por meio dos órgãos sensoriais. Percepção, conforme já dito anteriormente, é a fase do conhecimento em que o indivíduo se coloca em relação ao fenômeno estimulador e o conhecimento se dá através do raciocínio que o indivíduo faz do fenômeno percebido.

É a partir da ação que o indivíduo pode desenvolver sua percepção, estabelecendo novos signos que serão raciocinados, criando significados relevantes para seu processo cognitivo.

Para que este aconteça satisfatoriamente é necessário que o indivíduo receba estímulos para desenvolver sua vontade e com ela estabelecer contornos para suas conquistas em termos de conhecimento. As escolas têm, portanto, o dever de oferecer estímulos para que os sujeitos possam alcançar seus objetivos cognitivos.

Por que não inserir a música como mecanismo de trabalho em prol da educação, como um estimulante na busca pelo conhecimento para todos os processos educacionais?

A ação consciente do homem é arte e o homem necessita sempre estar em movimento. Assim sendo a música, como forma organizada e enquanto estímulo de percepção pode ser considerada, nos processos educacionais, um importante elo entre o sujeito e seus novos conhecimentos.

Procurando entender melhor os processos de educação musical no Brasil, no contexto histórico em que foram inseridos procuraremos, no capítulo seguinte, trazer

informações que abarquem todo o contexto educacional desde o período jesuítico até os dias atuais.

## **CAPITULO 2 - PROCESSO HISTÓRICO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL**

O ensino de música no Brasil é um processo que vem sendo desenvolvido desde o século XVI com a chegada dos padres jesuítas. O principal objetivo desses representantes da igreja católica era a conversão dos índios ao cristianismo e, para tal conquista, a música foi um dos mecanismos usados.

Buscando entender como se desenvolveu os processos de educação musical no Brasil, vamos primeiramente fazer uma retrospectiva sobre a implantação da escola regular em nosso país e, posterior a isso, apresentar informações que nos levem a entender como se deram as práticas musicais nessas escolas.

A história da educação no Brasil pode ser descrita em três fases. Na primeira fase foram criadas as primeiras escolas com a chegada dos padres jesuítas em 1549. Essas escolas tinham como função principal ensinar a ler, escrever e catequizar os índios (SAVIANI, 2008).

### **Segundo Romanelli**

O ensino que os padres jesuítas ministravam era completamente alheio à realidade da vida da colônia. Desinteressado, destinado a dar cultura geral básica, sem a preocupação de qualificar para o trabalho, uniforme e neutro, não podia, por isso mesmo, contribuir para modificações estruturais na vida social e econômica do Brasil, na época (ROMANELLI, 2007, p. 34).

A partir de 1599 foi implantado o plano educacional da Companhia de Jesus, o 'Ratio Studiorum'. Este plano era de caráter elitista, pois, destinou-se aos filhos dos colonos excluindo os indígenas, o que caracterizou os colégios jesuítas como instrumentos de formação da elite colonial. Esse fato fez suprimir os estágios iniciais de ensino que consistiam no aprendizado de português e da escola de ler e escrever. O plano educacional da companhia de Jesus começava com o curso de humanidades denominado de 'estudos inferiores', equivalente ao atual curso de nível médio e prosseguia com os cursos de filosofia e teologia chamados de 'estudos superiores'. O sistema educacional brasileiro foi responsabilidade dos padres jesuítas por pouco mais de dois séculos (SAVIANI, 2008).

Em meados do século XVIII, por motivos políticos, econômicos e ideológicos, o Marques de Pombal, primeiro ministro do reino português, um dos "déspotas esclarecidos" da época das luzes, promoveu a expulsão dos jesuítas das terras

brasileiras, assim como de outras colônias portuguesas. Sua intenção era organizar um sistema educacional o qual objetivasse atingir uma parte mais substancial do povo no que diz respeito ao ensino das primeiras letras (SAVIANI, 2008).

Devido à tentativa de implantar um sistema educacional mais amplo e mais popular sem prever os obstáculos culturais, econômicos e políticos da época, que se oporiam às suas pretensões, o Marques de Pombal fracassou em sua empreitada.

De acordo com Romanelli

Inúmeras foram as dificuldades daí decorrentes para o sistema educacional. Da expulsão até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico transcorreu um lapso de 13 anos. Com a expulsão, desmantelou-se toda uma estrutura administrativa de ensino. A uniformidade da ação pedagógica, a perfeita transição de um nível escolar para outro, a graduação, foram substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser introduzidos no ensino e o Estado assumiu, pela primeira vez, os encargos da educação (ROMANELLI, 2007, p. 36).

O sistema educacional no Brasil ficou comprometido praticamente meio século, desde a expulsão dos padres jesuítas até a chegada de D. João VI com a corte portuguesa, em 1808. Sistema esse, é bom ressaltar, que atendia perfeitamente às necessidades da igreja católica que buscava um maior fortalecimento de suas bases que desde meados do século XVI, na Europa, foram abaladas pela reforma protestante.

Romanelli (2007) aponta que a presença de D. João trouxe mudanças consideráveis no quadro das instituições educacionais daquele período. A principal foi a criação dos primeiros cursos superiores não teológicos na colônia. Porém, o interesse em implantar o ensino superior abandonando totalmente os demais níveis de ensino, demonstra claramente que os objetivos de tal feito era permanecer com uma forte tradição que era a da educação aristocrática.

A fase imperial foi marcada por um sistema educacional voltado para o ensino superior. O ensino básico teve como característica a falta de vontade política no sentido de impulsionar seu desenvolvimento, o que ocasionou a escassez de recursos e a falta de pessoal docente. Nesse período quem tinha condições de estudar não tinha interesse pela profissão. A soma desses fatores retardou o desenvolvimento da educação no Brasil. A educação escolar era privilégio de

poucos, prova disso é que em 1888, menos de 2% da população conseguia freqüentar as escolas existentes (ROMANELLI, 2007).

Para as camadas intermediárias ou menos favorecidas, um grande fator de estímulo aos estudos foi a busca por um nivelamento social. Esse caminho gerou uma relação de dependência e subordinação que pode ser definida pela relação entre dominantes e dominados e que se perpetua como fato cultural relacionado ao ensino dentro da sociedade brasileira. Romanelli explica melhor essa situação:

Mas, se essa camada intermediária procurou a educação, como meio de ascensão social, são suas relações com a classe dominante que vão proporcionar-nos uma compreensão maior da característica dominante no ensino brasileiro, na época e posteriormente. Essas relações são ainda relações de dependência. Uma vez que as camadas inferiores viviam na escravidão ou na escravatura e o trabalho físico era tido como degradante, não é de se estranhar que se o considerasse o ócio como um distintivo de classe. Não era, pois, a essas camadas que a classe intermediária iria ligar-se, mas à camada superior, de quem iria depender para obter ocupações consideradas mais dignas, como as funções burocráticas, administrativas, intelectuais. (...) Se assim é, o ensino que essa classe procurava era justamente aquele que se proporcionava a própria classe dominante, porque era o único que “classificava” (ROMANELLI, 2007, p. 37).

Na fase republicana o ensino básico do sistema educacional brasileiro é mantido sob responsabilidade dos Estados. Em 1890, a reforma do ensino primário e secundário, instituída por Benjamim Constant através do Decreto n. 981 de 8 de novembro, para o Distrito Federal, serviu como opção para os demais estados brasileiros. No entanto, foi São Paulo que se destacou como o primeiro Estado a cuidar da educação pública, o que o levou a um patamar de organização tornando-se referência para outros estados (SAVIANI, 2008).

Segundo Fucci Amato (2006), o currículo nas escolas de São Paulo abrigava uma grande quantidade de disciplinas: leitura, escrita e caligrafia, moral prática, educação cívica, geografia geral, cosmografia, geografia do Brasil, noções de física, química e história natural, história do Brasil e leitura sobre a vida de grandes homens, leitura de música e canto, exercícios ginásticos e militares, e trabalhos manuais apropriados a cada idade e sexo.

A dualidade estabelecida no sistema educacional brasileiro representava a continuação dos antagonismos em torno da centralização e descentralização do

poder no Brasil. A vitória dos princípios federalistas, o qual deu autonomia aos poderes estaduais, fez com que o Governo Federal não interferisse nos direitos de autonomia reservados aos estados na construção de um sistema de ensino. Como um não interferia no trabalho do outro, as ações eram completamente independentes. De forma conseqüente, isso acabava gerando uma desorganização completa na construção dos sistemas educacionais brasileiros (ROMANELLI, 2007).

A partir da década de 1920 a educação no Brasil começa a tomar uma nova postura no sentido de uma maior liberdade de ações. Refletiram no Brasil, nesse período, as novas condições mundiais de vida política e econômica que determinavam uma reorientação dos processos educacionais.

Nesse sentido, inspirados nas idéias políticas e filosóficas de igualdade entre os homens e o direito de todos à educação, alguns intelectuais, dentre eles Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Cecília Meireles e Lourenço Filho, viam em um sistema estatal de ensino público, livre e aberto, o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação. Denominado de Escola Nova, o movimento ganhou impulso na década de 30 após a divulgação do Manifesto da Escola Nova. Nesse documento defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006).

De acordo com Santos, Prestes e Vale

[...] a Escola Nova, pois, pretendeu promover a pedagogia da existência, superação da pedagogia da essência. Tratava-se de não mais submeter o homem a valores e dogmas tradicionais e eternos, não mais educá-lo para a realização de sua “essência verdadeira”. A pedagogia da existência se voltaria para o indivíduo: único, diferenciado, interagindo com um mundo dinâmico. O caráter psicológico da pedagogia da existência faz apresentar o educando, ou a criança, como o verdadeiro sujeito da educação. Desse modo, a Escola Nova se recusa a considerar a criança uma miniatura do adulto, um adulto inacabado. Ela vai atender a criança a partir das especificidades da sua natureza infantil (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006, p. 133).

A Escola Nova, segundo Martins (1992), é um método pedagógico que tem a ação como foco principal. Essa pedagogia se contrapõe ao formalismo de um ensino impositivo.

A partir da Constituição Federal de 1934, que fixa como competência da União traçar as diretrizes da educação nacional, fica clara a exigência de se



organizar a educação em âmbito nacional. Em 1942, Gustavo Capanema substituiu de Francisco Campos no Ministério da Educação, deu seqüência ao processo de reforma educacional. Essa reforma envolveu os ensinos industrial e secundário, comercial, normal, primário e agrícola que foram complementados pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e pela criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac). Por motivo da referida reforma, o ensino primário se desdobrou em primário fundamental e primário supletivo, e o ensino médio em ginásial e colegial (SAVIANI et al, 2006).

A primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira foi promulgada em 20 de dezembro de 1961. A organização do ensino fundamental manteve a estrutura em vigor decorrente da reforma Capanema. Segundo Romanelli (2006), essa lei foi conquistada debaixo de muita luta, marchas, debates e sofrendo muitos reveses. De forma flexibilizada a LDB (4.024/61), tornou possível aos alunos transferir-se de um ramo a outro do ensino médio e por meio do exame vestibular ter acesso a qualquer curso de ensino superior (SAVIANI et al, 2006).

Em 11 de agosto de 1971 a Lei 5.692 (LDB) alterou a denominação do ensino primário e médio que passou a ser ensino de 1º e 2º grau. Os princípios básicos dessa reforma foram

- a) integração vertical (dos graus, níveis e séries de ensino) e horizontal (dos ramos de ensino e das áreas de estudo e disciplina);
- b) continuidade (formação geral) – terminalidade (formação especial);
- c) racionalização – concentração, voltado à eficiência e produtividade com vistas a se obter o máximo de resultados com o mínimo de custos;
- d) flexibilidade;
- e) gradualidade de implantação;
- f) valorização do professorado;
- g) sentido próprio para o ensino supletivo (SAVIANI et al, p. 43, 2006).

De acordo com Saviani (2008), uma tendência produtivista foi levada a todas as escolas do país nesse período, a pedagogia tecnicista foi convertida em pedagogia oficial visando promover as habilitações técnicas.

Em 1988 a nova constituição promulgada em 5 de outubro trouxe em seu texto alguns anseios da comunidade educacional. Entre eles estavam a gratuidade do ensino público em todos os níveis, a gestão democrática da gestão pública, o

regime de colaboração entre União, estados e municípios, entre outros. Porém o mais importante foi que a constituição manteve o dispositivo que atribui à União competência para fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Conseqüentemente, nesse período, deu-se início a elaboração da nova LDB que culminou com sua aprovação em 20 de dezembro de 1996 com a Lei 9.394. A organização do ensino na nova LDB manteve praticamente a estrutura anterior, alterando apenas a nomenclatura do ensino de 1º e 2º graus para, respectivamente, ensino fundamental e médio e introduziu o conceito de “educação básica” como um nível escolar (SAVIANI et al, 2006).

É a partir do momento da Escola Nova que se pode pensar na prática das artes nas escolas como um meio de expressão e de criação. Algo que vem contribuir na formação do indivíduo como um ser integral. Essa idéia de autonomia do indivíduo força a pensar ciência e arte como elementos formadores de um ser pensante capaz de refletir e agir na sociedade.

Quanto à presença da música, nesse processo de construção do sistema educacional brasileiro, ela sempre foi uma constante; seja como instrumento de manipulação, como foi no período em que os padres jesuítas eram responsáveis por essa prática, ou como disciplina, estabelecida para as instituições de ensino. Oliveira comenta que:

A educação musical no Brasil tem sido principalmente um reflexo de propósitos políticos e religiosos. A sociedade brasileira tende para a mudança e para a reforma: a educação percorre também este impulso, incentivada pelo sabor da individualidade que corre nas veias do povo brasileiro. O desenvolvimento da educação musical brasileira está ligado à história da própria cultura e a da Europa. Desde 1500, ano da descoberta do Brasil, portugueses e espanhóis, ameríndios e africanos contribuíram para a formação da sua cultura (OLIVEIRA, 1992, p. 35).

Após praticamente três séculos e meio em que a música era manipulada de modo a atender aos anseios da igreja católica e da coroa portuguesa, ela passa por um processo de construção gradativo, a ter caráter de disciplina educacional nas escolas regulares (FONTERRADA, 2005).

Essa visão inovadora começou a acontecer, segundo Fucci Amato (2006), com a chegada de D. João VI ao Brasil. Nesse período a música recebeu um

tratamento especial com a reorganização da Capela Real, comandada pelo padre José Maurício Nunes Garcia.

Não podendo a música limitar-se às igrejas, posterior ao tempo de D. João VI ela teve larga projeção, culminando com a regulamentação do ensino de música no país pelo Decreto federal nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854 que passou a orientar as atividades docentes. Esse decreto regulamenta a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte (DECRETO nº 1.331/1854).

Em relação ao ensino de música fora da escola regular, aspectos relevantes e que vão influenciar no processo da educação musical geral é o aparecimento de conservatórios de música com vistas à formação do músico profissional.

O Instituto Nacional de Música, que após a proclamação da República passou a ser denominado Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil (KIEFER, 1977), exerceu no cenário brasileiro papel fundamental em relação ao ensino técnico de música. O quadro de professores dessa instituição é marcado por alguns dos mais importantes músicos e compositores brasileiros como Francisco Mignone, Lorenzo Fernandez, José Siqueira, Leopoldo Miguez e Henrique Oswald que inclusive foi diretor do Instituto Nacional de Música (NEVES, 1981).

Também a criação do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, em 1906, instituição baseada nos padrões pedagógicos do Conservatório de Paris, teve papel relevante por estabelecer padrões artístico-pedagógicos para as demais escolas especializadas no estado de São Paulo, sendo um marco do ensino musical no Brasil (FUCCI AMATO, 2006).

Não pode ser esquecido o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, criado no Rio de Janeiro em 1942. O Conservatório Nacional de Canto Orfeônico foi uma instituição criada com a proposta de ser um centro de estudos de educadores musicais de alto nível. A proposta do Conservatório era não só de formar professores, mas também orientar e fiscalizar todas as iniciativas do canto orfeônico no país inteiro. O Conservatório foi dirigido por Villa-Lobos e era composto de quatro seções curriculares: Didática do Canto Orfeônico, Formação Musical, Estética Musical e Cultura Pedagógica (GOLDEMBERG, 2002).

Sua criação é posterior ao surgimento, na década de 1930, de um dos maiores movimentos de educação musical desenvolvidos no Brasil: o Canto Orfeônico. O compositor Heitor Villa-Lobos apresentou à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo esse plano de educação musical. No final do ano de 1930 o

Interventor Federal em São Paulo, João Alberto, se interessou pelo projeto, implantando-o no estado. Tão empolgado com a proposta educacional, João Alberto recomendou a Getúlio Vargas e ao Prefeito do Rio de Janeiro, Pedro Ernesto, a continuação do trabalho (FUKS, 1991).

O momento histórico foi significativo para a implantação do “Projeto Canto Orfeônico”. A esse respeito Rosa Fuks comenta:

Havia, nesta época, um feixe de encontros e desencontros representativos de uma maneira de pensar, que caracterizaram aquele instante da nossa história e que giravam todos em torno do mesmo eixo: o nacionalismo. Ao se refletir sobre esse momento rico de informações, observa-se que, no início do século, havia entre os intelectuais nacionalistas um mesmo pensamento, o de que existiam dois países, um real e outro legal, inteiramente isolados um do outro. Estes pensadores acreditavam que somente as corporações poderiam ser as mediadoras entre o nível do real e do legal, que seriam unidos sob a orientação de um Estado Forte (FUKS, 1991, p.103).

O contexto cultural também influenciou nesse processo de educação musical. A esse respeito Oliveira faz seu comentário e crítica:

O contexto cultural tem sido um lastro que embasa de maneira forte e silenciosa o desenvolver da música e da educação, porém situado no 'inconsciente necessário'. Fala-se da beleza do nosso folclore e da nossa modernidade e pujança, mas na hora e na vez da aplicação curricular, volta-se ao dó-re-mi, à pesquisa de som e ao 'Cai, cai balão'. O resultado da suposta especialização do músico formado nos moldes de conservatório não tem ajudado de maneira a democratizar o ensino da música, isolando o 'iniciador musical' do fazer e do prazer, levando o processo ao não fazer (OLIVEIRA, 1992, p. 39).

Tendo suas raízes arraigadas no governo do então presidente Getúlio Vargas o “Projeto Canto Orfeônico” visava promover um ensino musical que levasse os alunos a alcançar um sentimento nacionalista, tendo como princípio a disciplina e o civismo. Esse foi um movimento forte, que influenciou a prática pedagógica musical no Brasil por vários anos, mesmo contradizendo os ideais da Escola Nova, já em vigência no país.

Na década de 1960 a educação musical no Brasil passa por outra grande mudança por meio do parecer nº 383/62, complementando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, a LDB nº 4.024/1961. Através dessa lei, o

Conselho Federal de Educação instituiu a educação musical, em substituição ao canto orfeônico. O ensino de música permaneceu como disciplina curricular até o início da década de 1970 (FUCCI AMATO, 2006).

A partir da década de 1970 o ensino de música é inserido em um processo onde o professor deveria assumir uma função em que a polivalência era quesito obrigatório. Por meio da LDB de 1971, a lei nº 5.692/1971, o Conselho Federal de Educação instituiu o curso de licenciatura em educação artística, o que altera o currículo da educação básica extinguindo a disciplina de educação musical. Nesse momento o currículo passou a compor-se de áreas artísticas distintas: música, artes plásticas e artes cênicas. A disciplina educação artística, composta por essas linguagens artísticas, veio substituir as disciplinas artes industriais, música e desenho, passando a ser um componente da área de comunicação e expressão, a qual trabalharia as linguagens plástica, musical e cênica (FUCCI AMATO, 2006).

De acordo com Oliveira

Estes anos foram difusos, porque a nova legislação trouxe diversas possibilidades de interpretações. Sendo colocada num período onde o professor estava experimentando o sabor da liberdade pós-orfeônica e a fruição de uma nova estética musical- o atonalismo - gerou posicionamentos radicalizados e incompreensões, e por outro lado, trabalhos de interesse e atualidade, quando os profissionais tinham competência para lidar com a nova abordagem ou com as suas linguagens específicas (OLIVEIRA, 1995, p. 38).

A partir da atual LDB, nº 9.394/1996, outra grande mudança se configura no cenário do ensino das artes no Brasil. Foi possível perceber, no contexto dessa lei, a possibilidade de várias interpretações no sentido do que deveria ser ensinado em sala de aula. No parágrafo 2º do art. 26 está escrito o seguinte: *o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos* (BRASIL, 1996).

Observando essa parte da LDB entendemos que há uma indefinição em relação à linguagem artística a ser trabalhada, pois, falar em “*ensino da arte*” pode trazer diferentes possibilidades em relação ao ensino, até mesmo a possibilidade da continuação da polivalência estabelecida pela LDB 5.692/1971.

## 2.1 Reflexão sobre os objetivos propostos nos PCN - música

Buscando entender os acontecimentos no cenário da educação musical no Brasil na década de 1990, a leitura dos PCN – música - nos revela uma interessante organização. Nela percebe-se a preocupação em considerar a construção do processo histórico do educando, a valorização de sua experiência e o estímulo à sua criatividade/criticidade como importantes meios para se chegar ao desenvolvimento de sua expressividade e comunicabilidade. Tudo isso com conteúdos bem selecionados para o alcance de bons resultados em termos de aprendizagem.

No entanto, dois pontos, que se interligam e que foram citados no texto, chamam nossa atenção: os que fazem referência às canções e ao sistema modal/tonal. Fica clara a ênfase dada a esses dois itens como trabalho em sala de aula:

Do ponto de vista da organização das alturas dos sons, o sistema modal/tonal, que está na base das músicas de praticamente todas as culturas até o século XIX, permanece até hoje como a grande referência, inclusive para compositores que criaram seus próprios sistemas. Sua inclusão como conteúdo neste documento tem a finalidade de garantir a presença, no ensino fundamental, dando ao aluno maiores oportunidades para o desenvolvimento de uma inteligência musical. Estudar o sistema modal/tonal no Brasil, por meio das culturas locais, regionais, nacionais e internacionais, colabora para conhecer a nossa língua musical materna. Figurando entre as mais importantes tradições musicais, as canções são composições produzidas nesse sistema, 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 da linguagem, simultaneidades, etc. (BRASIL, 1997, p.53 - 54).

Em nosso entendimento, o fazer musical é algo que engloba todas as possibilidades de organização dos elementos da música (som, ritmo e silêncio); por isso, partindo das experiências e percepções de qualquer sujeito que se proponha a desenvolver tal manifestação artística, não deve haver exclusões, principalmente por parte de quem se proponha a ensinar música.

O sistema modal/tonal é algo que já está enraizado em nossa cultura. Qualquer dos nossos cantos está baseado nesse sistema. Não cabe, no processo educacional, a análise do mesmo (questão técnica para estudos em nível superior).

Cabe, sim, uma prática musical iniciada no que é cultural como ponto de partida para levar o aluno a uma consciência artístico musical.

Nesse sentido, o uso da canção que o grupo naturalmente canta é um ponto de partida perfeito para novas experiências e conhecimentos musicais. Excluímos, nessa prática, os cantos patrióticos e canções de comando por entender que os mesmos serviriam mais como imposição de idéias, em detrimento do desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva dos educandos.

O que nos preocupa, na verdade, não é o fato de se trabalhar canções nas escolas regulares, mas sim o foco dado a essa prática como conteúdo principal.

A leitura dos PCN-música nos leva a entender que a maior parte dos constituintes curriculares da prática musical (criação, percepção, interpretação, apreciação e etc.) proposta está direcionada às canções, o que para nós parece ser uma idéia equivocada. Dentro do fazer musical existem inúmeras possibilidades, seja a prática instrumental ou do canto, a criação musical, a apreciação crítico-musical e várias outras.

Pode ou não ser coincidência, mas a sugestão dos PCN de se trabalhar canções em um sistema modal/tonal - procurando valorizar a cultura do povo brasileiro - traz implícita uma mensagem subliminar que nos remete ao "Projeto Canto Orfeônico" de Villa-Lobos, desenvolvido na década de 1930. Nele percebe-se, por meio das letras das canções que com bastante determinação foram trabalhadas, o interesse de se incutir nos educandos as ideologias do poder dominante.

O que pretendemos demonstrar com esta análise crítica é que o ensino de música no Brasil, desde o início do século passado, tem servido, em boa parte dos casos, para atender interesses de cunho ideológico. Pouco se tem feito pensando na música como instrumento de emancipação e construção de cidadania e como importante prática libertadora. Isso vem acarretando o descrédito e a desvalorização por parte de quem ensina e de quem aprende música.

Nesse sentido, faz-se necessário o investimento nos quesitos credibilidade e autonomia desta prática educativa. Investimento que se traduz nos esforços emitidos pelos professores de música no sentido de desenvolver atividades para os educandos cujos conteúdos não estejam desvinculados do seu cotidiano, soltos no espaço, mas que, ao serem devidamente compreendidos nas ligações significativas com suas vidas os ajudem a refletir melhor sobre suas ações.

E é nessa perspectiva que, ao finalizar a reflexão, deixamos aqui o seguinte questionamento: ao invés de se priorizar, nas atividades musicais, as canções e o sistema modal/tonal, não seria também interessante levar os educandos a perceberem a inter-relação existente entre a música e os diferentes campos de conhecimento, estimulando-lhes assim o desenvolvimento de uma maior capacidade perceptiva, crítica e reflexiva e almejando, por meio desta prática pedagógica, sujeitos mais livres e mais determinados a alcançar objetivos relevantes para suas vidas?

## **2.2 Reflexão sobre a Lei nº 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica**

A Lei nº 11.769, de 2008, faz uma alteração na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabelece a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. A partir dessa Lei espera-se que sejam clareados os direcionamentos tomados no que se refere à modalidade artística a ser trabalhada por cada educador.

Entretanto, nos textos não se percebe com clareza uma real conscientização da relação entre ciência e arte, nem mesmo uma bem fundamentada função da arte na escola. Percebe-se um pensamento periférico onde se pontua a importância da música na formação do cidadão, mas não há uma reflexão sobre o “por que” e “como” esse fazer deve acontecer.

A partir dessa constatação, e da crença de que a música não deve ser trabalhada como um fenômeno isolado, fora de um contexto social, acreditamos que uma reflexão sobre o que está instituído na Lei nº 11.769/2008 não pode deixar de ser feita buscando, mediante uma análise crítica, melhor entender seus objetivos.

Falar de educação musical pressupõe falar de um trabalho que valoriza a realidade dos indivíduos envolvidos no processo e de um direcionamento dado a eles em busca de novas propostas artístico-musicais que os possibilitará terem contato com novas realidades. Há que se falar também do desenvolvimento praxiológico, algo indispensável para qualquer ser humano que queira participar ativamente, e de forma consciente, de todo o seu processo de humanização.

Tais pressupostos fazem da música uma manifestação artística essencial na vida de qualquer sujeito e condição humana de comunicação e expressão. Sua



inserção, no Brasil, nos processos de educação como área de conhecimento obrigatório através da Lei nº 11.769/2008, aparentemente sinaliza o reconhecimento, por parte do poder, de sua importância na formação do cidadão.

Entretanto, a maneira como foi aqui implantado o “Projeto Canto Orfeônico”, por exemplo – que nos leva à hipótese de que esta prática pedagógica musical pode não ter favorecido ao aluno o desenvolvimento de sua consciência e senso crítico-reflexivo, objetivos essenciais a uma prática musical mediadora de um processo de educação libertador – nos mostra a importância de se analisar criticamente esta lei, procurando bem entender os ideais nela propostos.

A Lei nº 11.769/2008 como um todo diz o seguinte:

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

“Art. 26. ....

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

Art. 2º (Vetado)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei (BRASIL, 2008).

Ela foi criada procurando atender as reivindicações de uma categoria que há tempos busca seu espaço no cenário educacional das escolas do ensino regular no Brasil e, ainda que o contentamento seja o primeiro sentimento a nos envolver a partir de um primeiro olhar para esta lei, não podemos nos furtar a uma posterior análise crítica.

É este o objetivo que nos move quando nos propomos ao esclarecimento de dúvidas que possam permear o seu processo de concretização.

A princípio podemos observar na Lei nº 11.769 algumas contradições:

O parágrafo 6º, que foi inserido no artigo 26 da LDB nº 9.394/1996, estabelece que “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular [...]” (BRASIL, 1996).

Até a leitura desta parte, poderíamos entender que a categoria dos educadores musicais tinha conquistado um objetivo bastante almejado, que seria a educação musical regulamentada nas escolas regulares do Brasil; porém, a própria Lei nº 11.769/2008, com seu 2º artigo vetado, fere os princípios do ensino básico estabelecidos na LDB em relação à formação do professor, pois: O artigo 2º (vetado)

diz que: “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área” (BRASIL, 2008a)

Esse trecho nos conduz à interpretação de que o profissional da educação que ministrar as aulas de música deve ter, no mínimo, a formação superior (licenciatura) na área, portanto essa formação não pode ser considerada apenas um “detalhe”. Assim como para qualquer outra área do conhecimento entendemos que deve haver, também para o professor de música, a exigência de um conhecimento bem estruturado para que o processo de ensino-aprendizagem possa acontecer a bom termo.

Cada área do conhecimento tem seu conteúdo específico e esse conteúdo tem uma relação universal com outros conhecimentos e outras práticas. O que vai permitir uma melhor conscientização desses conteúdos, dessas relações universais, bem como a melhor forma de transmiti-los aos educandos é, no nosso entendimento, a formação específica e reflexiva. É nesse sentido que nos colocamos favoráveis à exigência da formação licenciada, pois ela desenvolve no professor uma melhor capacidade de lidar com seus educandos, uma melhor capacidade de considerar as suas peculiaridades e possibilidades humanas, cognitivas e criativas ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem da música.

Reforçando nossa fala anterior, e procurando demonstrar a contradição existente na lei que rege o sistema de educação brasileiro, trazemos aqui o artigo 62º da LDB nº 9,394/1996:

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

A Lei nº 11.769/2008 foi criada e sancionada, mas o veto ao seu artigo 2º nos inquieta e nos leva a várias indagações:

Como será colocada em prática? Se a própria LDB estabelece a formação superior do docente em cursos de licenciatura, em prol de uma educação básica de qualidade, por que ir de encontro a essa lei maior? Por que permitir que professores sem formação específica de música exerça tal função? É sabido que qualquer

instituição de ensino de qualidade exige do profissional da educação a formação específica na área em que ele atua, mas essa exigência, por força da lei, não se aplica à música. Por quê?

Será o ensino de música menos importante que qualquer outra área de conhecimento e por isso tanto faz a maneira com que sejam desenvolvidos os processos de educação musical?

As razões colocadas para o veto do artigo 2º estão na mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008, enviada pelo governo, que diz o seguinte:

No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa 'formação específica na área'. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto [...] (BRASIL, 2008b)

Então podemos entender que basta um reconhecimento profissional para que um indivíduo possa ministrar aulas em qualquer estabelecimento educacional na área do conhecimento que lhe for mais conveniente ou "interessante"? Ainda podemos entender que, sendo a música uma prática social, ela não necessita de estruturação e organização desenvolvidas por meio do estudo sistemático? Falar em *formação específica na área* pressupõe a capacitação para dar condições a qualquer sujeito de, no caso, ministrar aulas na área de conhecimento que ele escolheu. E em nosso entender esse é um quesito obrigatório para o alcance de aulas significativas e adequadas para qualquer profissional da educação.

Schaffer afirma o seguinte em relação ao dito anteriormente:

[...] Sendo a música uma disciplina complexa, que abrange teoria e prática de execução, deve ser ensinada por pessoas qualificadas para isso. Sem concessões. Não permitiríamos que alguém que tivesse freqüentado um curso de verão em Física ensinasse a matéria em nossas escolas. Por que haveríamos de tolerar essa situação com respeito à Música? Por acaso ela está menos vinculada a atos complexos de discernimento? Não. (SCHAFFER, 1991, p. 303)

Complementando a mensagem nº 622 que trata das razões do veto, note-se o seguinte:

Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos. (BRASIL, 2008b)

Ainda que, para justificar as razões do veto, interpretem que a Lei não especifica disciplinas quando estabelece a necessidade da formação superior do professor, a LDB nº 9.394/1996 é clara quando se refere à necessidade de oferecer a todos os brasileiros um ensino básico de qualidade.

Como poderá um estabelecimento de ensino, com um mínimo de credibilidade, dar respaldo à referida lei e ter garantida a qualidade de seu processo de ensino-aprendizagem, seja em matemática, física, biologia ou qualquer outra disciplina, se esse processo não trouxer, em seu bojo, a preocupação com a formação específica do professor?

A verdade é que não podemos permitir que interpretações periféricas e superficiais da LDB nº 9.394/1996 venham abrir brechas na lei, possibilitando assim que professores sem preparação adequada possam assumir, em qualquer nível, o processo de ensino/aprendizagem da música.

O que para nós está bastante claro é a pouca valorização do conhecimento em música e seus possíveis benefícios para a sociedade. Mais uma vez percebem-se, na elaboração de nossas leis, subterfúgios para que nossas escolas sejam meras reprodutoras de ideologias. Sobre isso comenta Apple:

As escolas, portanto, “produzem” ou “processam” tanto o conhecimento quanto as pessoas. Em essência, o conhecimento formal e informal é utilizado como um filtro complexo para “produzir” ou “processar” pessoas, em geral por classes; e, ao mesmo tempo, diferentes aptidões e valores são ensinados a diferentes populações, freqüentemente também de acordo com a classe (e o sexo e a raça). Na verdade, para essa tradição mais crítica, as escolas recriam de maneira latente disparidades culturais e econômicas, embora isso não seja, certamente, o que a maior parte das escolas pretenda (APPLE, 2006, p. 68).

Conforme já ressaltado anteriormente, a prática pedagógica musical, assim como a das demais disciplinas, não deve ser desenvolvida de forma isolada, impositiva ou aleatória, se o que se pretende é favorecer a aprendizagem. Há que se priorizar o estímulo à reflexão das ações propostas ou executadas e, também, objetivar a integração das diversas áreas do conhecimento tendo por base a experiência dos alunos e aquilo que para eles é significativo.

### **CAPÍTULO 3. A ERA VARGAS E O “PROJETO CANTO ORFEÔNICO”**

A década de 1930 no Brasil foi marcada por fortes acontecimentos dentro da política nacional. Nesse período assume o poder do governo brasileiro Getúlio Vargas, após comandar a revolução de 30.

A revolução de 30 aconteceu por meio de um movimento armado. Os estados que conduziram este movimento foram Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba. O golpe, conhecido como Golpe de 30, promoveu a queda do presidente Washington Luís e impediu a posse do presidente eleito Júlio Prestes. Com a quebra da aliança entre líderes paulistas e mineiros, Getúlio Vargas, com o apoio dos mineiros, acabou sendo candidato a presidente, uma candidatura que fez oposição a Júlio Prestes. Apesar da vitória do então governador de São Paulo Júlio Prestes, quem assumiu o governo provisório foi Getúlio Vargas (LEVINE, 2001).

Essa mudança um pouco drástica no governo do Brasil leva a um entendimento de como se deu realmente o princípio de um período onde a imposição de idéias seria a prática mais comum.

Em relação ao momento posterior à tomada do poder por Vargas, Levine (2001) coloca o seguinte:

A reação ao triunfo das forças de oposição foi imediata e entusiástica. Parecia que um “Brasil novo” estava surgindo. Multidões arrebatadas enchiam as ruas das cidades; nos comícios, os oradores atacavam os plutocratas, os “decaídos”, os “carcomidos” do governo que saía. Falar em revolução, porém, mostrou-se prematuro. Muitos dos seguidores civis de Vargas queriam apenas trocar de lugar com os políticos que haviam posto para fora (LEVINE, p. 43, 2001).

Essa reação entusiástica dos seguidores de Vargas é apenas um exemplo de como um discurso enfático, em cima de ideologias, pode direcionar uma população.

Sob o governo de Vargas, foi promulgada a constituição de 1934. Nesse ano, movida por interesses próprios, a Assembléia Nacional Constituinte, estabelecida pelo governo, redigiu e promulgou a segunda constituição republicana do Brasil. Reformas profundas na organização da República Velha e mudanças progressistas deram apoio para que fossem realizados todos os objetivos do atual governo. (LEVINE, 2001).

Nesse período a educação estaria, aparentemente, sendo beneficiada com novas propostas de mudanças visando um salto de desenvolvimento. A educação como direito de todos, a obrigatoriedade da escola primária integral, a gratuidade do ensino primário e a assistência aos estudantes necessitados seriam apenas alguns pontos abordados (PILETTI, 1996).

Porém, a prática de toda a propaganda feita nesse sentido foi bem diferente. Segundo Piletti o que realmente aconteceu foi o seguinte:

[...] a autonomia dos Estados e dos diversos sistemas educacionais foi limitada; quase tudo passou a depender da autoridade superior; multiplicaram-se os órgãos, as leis, os regulamentos, as portarias etc., a limitar a ação de escolas e educadores; as funções de controle, supervisão e fiscalização tornaram-se burocráticas e rígidas, assumindo muitas vezes, um caráter “policialesco”; tal ênfase em aspectos legais, normativos, burocráticos, muitas vezes levaram a esquecer ou relegar a um plano secundário o objetivo fundamental da educação, que é o de criar condições para a formação de pessoas humanas (PILLETTI, 1996, p.75-76).

A educação que deveria ser tratada com bastante atenção e cuidado, visando o desenvolvimento crítico-reflexivo dos sujeitos, foi relegada a um mero instrumento de controle das “massas”, pois por mais que qualquer educador pretendesse realizar um trabalho nesse sentido, suas ações ficariam presas à burocracia do governo.

No ano de 1937 o Congresso Nacional é fechado, uma nova constituição é outorgada e é instalado no Brasil o Estado Novo, que dá poderes ditatoriais a Getúlio Vargas para conduzir seu governo. As mudanças sofridas na década de 1930 no Brasil, e que culminaram com o golpe do Estado Novo, tinham como finalidade a permanência de Getúlio Vargas no poder.

Com a efetivação do golpe em 1937, Getúlio Vargas apresentou aos seus ministros a nova constituição, centralizando assim todo poder em suas mãos, tornando-o a

autoridade suprema do estado; ou seja, aquele que coordena os órgãos representativos de graus superiores, dirige a política interna e externa, promove ou orienta a política legislativa de interesse nacional e superintende a administração do país (Art. 73) (PILLETTI, 1996, p.88).

O Estado Novo foi um regime implantado no Brasil tendo como ações abolir todos os partidos e as liberdades individuais. Os estados foram submetidos a

interventores nomeados pelo presidente. O Estado Novo se caracterizou por ser um Estado policial e de censura. Como consequência disto está a criação da prisão preventiva, a censura a todas as comunicações e, logo mais, a pena de morte com força e garrote. Também foram institucionalizados os instrumentos para a realização do Estado autoritário: A Hora do Brasil, emissão radiofônica diária e obrigatória, através da qual eram divulgados os programas governamentais e a palavra do presidente. Outra criação foi o Código de Imprensa, que tornou ilegal qualquer “referência desrespeitosa” às autoridades públicas (LAROUSSE/Nova Cultural, 1995/1998).

Os quinze anos do Governo Vargas caracterizaram-se pelo nacionalismo e populismo. Ações que favoreceram a população como, por exemplo: o estabelecimento, por lei, da jornada de trabalho; o direito de férias e a criação dos IAPs (Institutos de Aposentadorias e Pensões) são, entretanto, marcados por um forte esquema de propaganda e convencimento de uma população marcada pela censura. A forma de governo de Getúlio Vargas foi centralizadora e controladora. Uma de suas atividades, nesse sentido, foi criar o DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda), para realizar o controle e censura de manifestações contrárias ao seu governo (LEVINE, 2001).

As atividades do DIP foram tão intensas que, segundo Levine, este foi o órgão civil mais importante do Estado Novo. Dentre os resultados obtidos pode ser relatado que:

Por volta do final de 1938, 60% de todos os artigos em jornais e revistas era matéria que o DIP distribuía. As atribuições do departamento incluíam a censura de toda a mídia pública, assim como a responsabilidade de promover o sentimento nacionalista mediante eventos públicos e também por meio do sistema escolar (LEVINE, 2001, p94).

Ainda podem ser colocados outros resultados alcançados pelo DIP, pois, além de censurar a imprensa:

[...] “sugeriu que editores publicassem a matéria produzida pelo departamento. Os que recusavam a fazê-lo corriam o risco de ter tiragens inteiras de seus jornais apreendidas ou queimadas. O Estado de São Paulo esteve vários anos sob controle direto do governo [...] (LEVINE, 2001, P94).



Infere-se que, da ascensão até a queda do poder, Getúlio Vargas promoveu várias ações no sentido de impor ideologias a qualquer custo. Entre os mecanismos usados por ele, para manipulação da população, estava a educação e vários fatores nos levam a acreditar que o canto orfeônico, como processo educacional criado na década de 1930, pode ser entendido como um exemplo de manipulação da Era Vargas.

### **3.1 “Projeto Canto Orfeônico”**

O canto orfeônico consiste em uma prática coletiva em que se organizam conjuntos heterogêneos de vozes e tamanho bastante variados. Nesses grupos não são exigidos conhecimentos musicais ou treinamento vocal dos seus participantes. Sua prática acontece no Brasil desde o início do século XX por João Gomes Júnior com orfeões compostos de normalistas na Escola Normal de São Paulo, sendo trabalhado também neste período por Fabiano Lozano e João Batista Julião com as normalistas na cidade de Piracicaba (GOLDEMBERG, 2002).

Entre os idealizadores do “Projeto Canto Orfeônico” no Brasil está um grande músico brasileiro que, inclusive, foi considerado um dos maiores compositores que o Brasil conheceu: Heitor Villa-Lobos.

Compositor atuante, tanto no cenário nacional quanto internacional, a inserção de Villa-Lobos na música se deu graças a influências de seu pai que o ensinou tocar violoncelo. A partir daí sua relação com a música continuou por meio do violão que o possibilitou tocar em rodas de choro no Rio de Janeiro, onde sofreu muitas influências. As muitas viagens de Villa-Lobos pelo Brasil e pela Europa ajudaram a construir seu estilo. Outro grande fator que o favoreceu foi o contato com diversas culturas e compositores consagrados, o que lhe propiciou construir sua identidade musical e traçar seus objetivos dentro da música.

O nacionalismo brasileiro e as novas possibilidades de construção da música do século XX foram os caminhos escolhidos para serem trilhados por Villa-Lobos. Segundo Neves (1981), suas obras tinham uma tendência para a nacionalização através do aproveitamento do folclore e o emprego de técnicas para a construção musical que era ligada a novas experiências no campo da música.

O ano de 1930 foi o ponto de partida para o desenvolvimento do grande projeto denominado Canto Orfeônico, idealizado por Villa-Lobos, que tinha entre

seus objetivos principais, conforme mencionado anteriormente, despertar uma consciência nacionalista no povo brasileiro.

A consciência nacionalista se deu primeiramente em alguns artistas brasileiros para depois ser almejada junto ao povo. Segundo Amato e Neto (2007), a concretização do movimento nacionalista brasileiro aconteceu em 1928, quando Mário de Andrade propôs o desenvolvimento de um projeto nacional-erudito-popular para o país, colocando a intenção nacionalista e o uso sistemático da música folclórica como condição indispensável para o ingresso e a permanência do artista na república musical.

No dia 18 de abril de 1931, por meio do Decreto nº 19.890, acontece uma reforma no sistema educacional brasileiro, reforma essa intitulada Francisco Campos, em que se tornou obrigatório o ensino do canto orfeônico nas escolas regulares.

Em 1932, Villa-Lobos foi investido nas funções de orientador de música e canto orfeônico no Distrito Federal onde teve como primeiras ações a especialização e aperfeiçoamento do magistério e a propaganda junto ao público da importância e utilidade do ensino de música (PAZ, 1989).

Visando a implantação e realização de seu projeto, Villa-Lobos contou com o apoio de autoridades como Pedro Ernesto e Anísio Teixeira. Para a supervisão, orientação e implantação do programa do ensino de música, nesse período, foi criada a Superintendência de Educação Musical e Artística - SEMA (PAZ, 1989).

Em 1933 a SEMA cria os cursos de 'Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música' e 'Canto Orfeônico' visando a formação dos professores responsáveis em ministrar as disciplinas do "Projeto Canto Orfeônico" nas escolas. Esses dois cursos foram subdivididos em quatro outros cursos assim denominados: Curso de Declamação Rítmica, Curso de Preparação ao Ensino do Canto Orfeônico, Curso Especializado de Música e Canto Orfeônico e Curso de Prática do Canto Orfeônico. O responsável em ministrar os cursos era Villa-Lobos com a colaboração de convidados tais como Lorenzo Fernandez (compositor), Andrade Muricy (crítico musical) e Frei Pedro Sinzig (compositor de música sacra e didática) (LISBOA, 2005).

A implantação do Canto Orfeônico no sistema educacional brasileiro por Villa-Lobos era uma forma de se buscar a elevação do gosto musical do povo brasileiro. Ele acreditava que se as pessoas estudassem música nas escolas, a contribuição

para vivências cotidianas da música brasileira e a formação de um público sensibilizado a essas manifestações artísticas nacionais seria mais contundente (PAZ, 1989).

Com o “Projeto Canto Orfeônico” a pleno vapor, a SEMA começou organizar grupos com alunos e professores para alcançar, via apresentações, a população. Dentre eles podemos citar o ‘Orfeão de Professores’, a ‘Orquestra Villa-Lobos’, e os ‘Orfeões Escolares’. A finalidade desses grupos era promover apresentações e concertos cívicos e educativos. Esses grupos foram organizados primeiramente no Distrito Federal. Na cidade do Rio de Janeiro grandes apresentações, com caráter de atividades culturais, promovidas pela SEMA, também movimentaram o ambiente musical junto a população. Essas apresentações foram assim denominadas: Concentrações Orfeônicas, Concertos da Juventude, Concertos Culturais, Concertos Educativos na Zona Rural, entre outros (LISBOA, 2005).

Muitos elogios e críticas foram e são feitas até hoje ao “Projeto Canto Orfeônico” de Villa-Lobos. As maiores críticas se deram devido ao forte envolvimento com o Governo Vargas. Uns dizem que as semelhanças entre os objetivos traçados por ambos é mera coincidência, outros, ao dar suas opiniões, já são mais enfáticos em dizer o contrário.

Goldemberg (2002) comenta que Villa-Lobos promoveu grandiosas manifestações orfeônicas em datas cívicas usando argumentos que demonstravam a disseminação de seu método. Porém a vinculação feita com o governo totalitário de Getulio Vargas era evidente devido à forte associação que se fez entre música, disciplina e civismo.

Por meio do Decreto-Lei nº 4.993, em 26 de novembro de 1942, foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. A implantação do conservatório representou a concretização da expansão do movimento orfeônico para diferentes partes do país. Com essa implantação os cursos oficiais de formação de professores de canto orfeônico passaram a ser controlados pelo governo federal. Os cursos do conservatório dividiam-se em três categorias: Curso de Férias, com a duração de dois meses; Curso de Emergência, com a duração de um semestre; e o Curso de Especialização ou Seriado, com a duração de dois anos (LISBOA, 2005).

Uma das grandes preocupações de Villa-Lobos em relação à implantação de seu projeto educacional foi o despertar de uma consciência nacionalista no povo e, para que isso se efetivasse, o folclore foi a matéria prima do seu trabalho.

Nesse sentido foi planejado por Villa-Lobos o material didático a ser usado no “Projeto Canto Orfeônico”: o “guia prático” em seis volumes, sendo que concretizado foi apenas o primeiro volume, os demais ficaram apenas nas idéias de Villa-Lobos. Também foram publicados os livros “solfejos” em dois volumes e o “canto orfeônico” em dois volumes. O material abrangia músicas folclóricas e diversas peças do repertório erudito universal, com composições e arranjos de Villa-Lobos e de outros compositores (PAZ, 1989).

Do material didático a ser oferecido e trabalhado no “Projeto Canto Orfeônico” é fácil perceber o grande número de canções com letras que fizessem referências aos objetivos traçados pelo governo daquele período: disciplina e civismo. Tudo isso leva a uma reflexão crítica em relação ao que o governo realmente pretendia com esse projeto musical.

Em nenhum momento, por exemplo, foi pensada a arte na escola como um processo de escolha e liberdade dos indivíduos, mas como um processo de implantação de civismo, disciplina e ordem, usando os educandos como meio de propaganda da ideologia instituída.

Sabe-se que projetos e processos educacionais podem servir à ideologia dominante. Ao se fazer uma análise crítica do “Projeto Canto Orfeônico”, instituído no Governo Vargas, é possível dizer que o mesmo pode ter sido usado como mecanismo de inculcação ideológica e propaganda do poder dominante; analisado à luz da pedagogia libertadora de Paulo Freire percebe-se que o Projeto de Villa-Lobos caminhava, muitas vezes, na contra mão de uma perspectiva progressista de educação.

### **3.2 “Projeto Canto Orfeônico”: uma abordagem crítica**

A cidadania em sua verdadeira essência instiga pensamentos e leva o sujeito a refletir sobre o seu papel dentro da sociedade. Pode-se dizer, com toda convicção, que seus direitos incluem a liberdade de pensamentos e ações, em uma perspectiva sócio-política, sem a interferência de outros.

Segundo Saviani (2001), cidadania é ter consciência dos direitos e dos deveres. Cidadão é aquele que está capacitado a participar da vida da cidade, literalmente e, extensivamente, da vida da sociedade em que está inserido.

Para Freire (2007), ser cidadão significa que o indivíduo está no gozo de seus direitos civis e políticos dentro do Estado em que está inserido e sua cidadania tem a ver com a condição de cidadão, ou seja, com o uso dos direitos e o direito de ter deveres de cidadão.

Os processos de educação têm como principal objetivo a formação do cidadão como um ser crítico capaz de decidir os seus próprios caminhos. No entanto, o que vem acontecendo pode ser interpretado como uma forma invertida dos valores desejados. À semelhança do que ocorreu no “Projeto Canto Orfeônico”, os processos educacionais têm servido para manipulação e controle de uma população que atualmente não tem consciência sequer dos seus direitos e deveres.

Entende-se que não existe um padrão de ser humano perfeito a ser seguido. A sociedade é formada por indivíduos, cada um com sua personalidade e sua própria história. Os processos educacionais devem se preocupar em formar o cidadão, fazer com que ele adquira consciência da sua individualidade e da integração das individualidades na sociedade como um todo. Nesse processo as práticas de arte (incluindo o canto orfeônico) devem funcionar como estímulos às percepções, promovendo o desenvolvimento de uma consciência crítica.

Gadotti (1996) afirma que, conscientização, essa que deve ser estimulada e trabalhada nos indivíduos, pode ser entendida como o processo no qual as pessoas atingem uma profunda compreensão, tanto da realidade sociocultural que conforma suas vidas, quanto de sua capacidade para transformá-la. Ela envolve entendimento praxiológico, isto é, a compreensão da relação dialética entre ação e reflexão.

Ser cidadão é ser atuante, é perceber o mundo que está a sua volta e transformá-lo de acordo com suas necessidades. Ser cidadão pressupõe consciência, que deve ser associada à reflexão para garantir a legitimidade de ações realizadas.

É com esse pensamento que será feito, a seguir, uma reflexão sobre a prática do canto orfeônico no Brasil. Segue algumas informações baseadas no decreto que implantou o canto orfeônico:

Baseado no decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931, da reforma do ensino, referendado por S. Excia. Getulio Vargas torna-se obrigatório o ensino do canto orfeônico, em cujo regulamento de ensino geral encontra-se elaborado o programa dessa disciplina, o qual se refere sobre a música do seguinte modo: “O ensino do canto orfeônico destina-se a desenvolver no aluno a capacidade de aproveitar a

música como meio de renovação e de formação moral, intelectual e cívica. No início predominará o estudo prático, ensinando-se da teoria e do solfejo o que for indispensável ao desenvolvimento imediato dos alunos. É indispensável escolherem-se composições de autores de real mérito preferindo-se as que já tenham incorporado ao patrimônio artístico nacional. Os cantos deveram ajustar-se à idade dos alunos, proporcionando-lhes o necessário meio de adestramento dos órgãos auditivos e da fonação e despertar-lhes o sentido do ritmo. É recomendável a prévia leitura da letra dos cânticos, para que se lhes facilite a compreensão do sentido e da expressão musical. Só depois de sabido o canto haverá comentários teóricos e musicais, corrigindo-se, então, os defeitos notados na execução do trecho, tendo-se particularmente em vista, o ritmo, a entoação e a dicção. Não se deve omitir a caracterização típica, quando o exigir a natureza da canção como, por exemplo, nas canções regionais baseadas em motivos de folclore” (VILLA-LOBOS, p.3, 1951).

Percebe-se que essa nova proposta educacional para o ensino da música busca atender aos anseios dos líderes políticos daquele momento e parece ter, como principal objetivo, a formação de pessoas que ovacionassem o país. Não faz referência a uma prática musical que leve ao desenvolvimento da criatividade e, em um estágio mais avançado, que suscite possibilidades de reflexões, críticas, desenvolvimento da autonomia de pensamentos e ações dos alunos.

Toda a transformação política desse período muito influenciou o sistema educacional brasileiro no que diz respeito à forma do ensino e objetivos a serem alcançados pelo mesmo.

Conforme o artigo 1º da Lei nº 4.244 de 9 de abril de 1942, passaram a ser três os objetivos do ensino secundário:

“Formar (...) a personalidade integral dos adolescentes, acentuar e elevar (...) a consciência patriótica e a consciência humanística, dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial” (PILLETTI, 1996, p. 90).

O projeto educacional desenvolvido por Villa-Lobos se prestou à ideologia política do período em que foi desenvolvido. Pontos positivos são encontrados, mas, a partir de uma perspectiva progressista de educação, alguns pontos são passíveis de reflexão.

Quando se fala da música como meio de renovação, e de formação moral, intelectual e cívica (VILLA-LOBOS, 1951), o que necessariamente se pretendia?

Renovar o que? A que padrão de moral estava se referindo? Com que intuito se buscava o estímulo ao civismo?

Os padrões morais são fatos culturais que na escola devem ser discutidos e não impostos. O civismo deve ser a atuação consciente do cidadão e não o dever de defender o território para os que detêm o poder. Ele também deve ser discutido e não imposto na escola. A música como *meio*, da forma como foi colocada na lei, é uma forma de impor e convencer sem discussão e vai em sentido contrário à verdadeira prática da arte-música, que deve ser vista sempre como criação-expressão-comunicação.

Isto se consegue por meio de um processo dialógico-dialético, e não pela imposição de um repertório pré-estabelecido, com o intuito de induzir os educandos a padrões cívico-moral.

É importante ressaltar que não se deve, a partir de interesses pessoais, pré-estabelecer padrões de moral e, de forma impositiva, moldá-los nas pessoas. Essas atitudes inibem a autonomia do sujeito impossibilitando-o de escolher seus próprios caminhos. Entende-se que moral é condução humana estabelecida por um determinado grupo social, ou seja, conduções formadas naturalmente.

Quanto ao civismo, pode-se dizer que é importante ter uma relação de amor com o país em que se vive. O que não deve existir é uma relação de imposição inculcando idéias guerreiras, da forma como foi realizada no “Projeto Canto Orfeônico”. Por meio das letras das canções, que sempre exaltavam o país e inculcava na cabeça dos alunos a disciplina, foi imposta a idéia de civismo.

Isso é o que pretendemos mostrar utilizando, para tal, a letra de três canções retiradas do 2º volume do livro *Canto Orfeônico* do material didático do “Projeto Canto Orfeônico” de Villa-Lobos (1951):

***Invocação em Defesa da Pátria – Letra de Manuel Bandeira – música de H. Villa-Lobos***

*Ah! Ó Natureza do meu Brasil! Mãe altiva de uma raça livre, Tua existência será eterna E teus filhos velam tua grandeza, Tua existência será eterna E teus filhos velam tua grandeza. Ó meu Brasil! E's a Canaan! E's um Paraíso para o estrangeiro amigo Clarins da aurora! Cantai vibrantes a gloria do nosso Brasil!*

*Ó Divino! Onipotente! Permite que a nossa terra, Viva em paz alegremente! Preservai-lhe o horror da guerra! Zelai pelas campinas, Céus e mares do Brasil! Tão amados de seus filhos! Que estes sejam como irmãos sempre unidos, sempre amigos! Inspirai-lhes o sagrado santo amor da liberdade! Concedei a esta pátria querida Prosperidade e fartura! Ó Divino! Onipotente! Permite que a nossa terra, Viva em paz alegremente! Preservai-lhe o horror da guerra! Daí a glória do nosso Brasil!*

**Marcha para Oeste - Letra de J. Sá Roris, música de: Vicente Paiva – Arranjo: H. Villa-Lobos**

*Marcha para Oeste Vem seguir tua bandeira O futuro nos espera Com todo tesouro que tem nossa terra que é bem brasileira Marcha para Oeste Si quiseres conhecer Esta terra grandiosa por quem nós devemos Acima de tudo lutar e morrer! Estas vendo aquela enorme cordilheira muito alem da Mantiqueira É Brasil Estas vendo aquele ninho de gigante esses campos verdejantes, É Brasil! Tem ouro, tem petróleo carbonatos, diamantes E tem rios caudalosos E cascatas deslumbrantes tem o ferro, tem cristal, tem madeira, tem carvão E tudo isso é teu Bandeirante do Sertão.*

**A sanfona – Letra de Henrique M. d’Abreu, amb. por H. Villa-Lobos**

*Querida sanfona tu sabe contá De nós o trabaio do dia ao raiá. Conta, conta o nosso labô ô, Conta, conta o nosso labô ô. Nas arvorada vamo tudo labutá no cafezá Vômo cantando vendo o sol lá no horizonte a raiá, oi o lindo sol, ai! Qui vai raiá ai! ai! ai! ai! ai! ai!*

Como podemos perceber, desde o passado a imposição de idéias vem se constituindo um grande problema nos processos educacionais no Brasil dificultando assim, ao sujeito, conquistar a verdadeira consciência cidadã. Uma educação voltada para a prática do diálogo, segundo Freire, seria o caminho para a conquista da autonomia:



Mas, como realizar esta educação? Como proporcionar ao homem meios de superar suas atitudes, mágicas ou ingênuas, diante de sua realidade? Como ajudá-lo a criar, se analfabeto, sua montagem de sinais gráficos? Como ajudá-lo a inserir-se? A resposta nos parecia estar: a) num método ativo, dialogal, crítico e criticizador; [...] Somente um método ativo, dialogal, participante, poderia fazê-lo. E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, p115, 1996).

Voltando às informações baseadas no decreto nº 19.890/31, que implantou o canto orfeônico no Brasil, nele não se percebe uma preocupação com o método ativo, dialogal, crítico e criticizador de que fala Paulo Freire. Vejamos:

*[...] No início predominará o estudo prático, ensinando-se da teoria e do solfejo o que for indispensável ao desenvolvimento imediato dos alunos (VILLALOBOS, p.3, 1951).*

Essa parte da lei - *[...] estudo prático ensinando-se da teoria e do solfejo [...]* referenda uma preocupação generalizada nos processos de educação musical no Brasil que é o de ensinar no sentido de impor um conteúdo separado de uma prática.

A teoria musical e o solfejo são absolutamente vazios de sentido se não precedidos de uma prática musical. Ao mesmo tempo em que se fala da prática é citado a teoria, como se as duas coisas fossem apenas uma, e essa é uma atitude totalmente equivocada.

Teorias são conhecimentos já estabelecidos, enquanto que a prática busca formar novos conhecimentos a partir de experiências vividas pelo sujeito.

Voltando ao decreto, a frase *[...] indispensável ao desenvolvimento imediato dos alunos [...]* supõe um mecanismo padrão e altamente impositivo.

Como pensar em um desenvolvimento imediato (padrão) num processo em que se visa a formação de indivíduos? Como se pode falar em desenvolvimento imediato se o processo de construção do conhecimento no indivíduo acontece através da experiência ao longo dos anos?

Ao se falar em estudo prático, pressupõe-se que o sujeito terá como principal objetivo a ação, essa que partirá de sua realidade, com o intuito de passar para o concreto o fruto de suas percepções.

Assim se expressa Freire a respeito da importância significativa da experiência nos processos educacionais:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, (...), discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. (...) Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, p.30,1996).

No processo de construção do conhecimento musical o que se percebe é que a experiência foi e tem sido colocada de lado; isso tem significativamente favorecido para que o sujeito seja moldado e massificado a partir de ideologias.

Esta passagem, do referido texto, [...] *só depois de sabido o canto, haverá comentários teóricos e musicais [...]* (VILLA-LOBOS, p.3, 1951) pode ser entendida como um reforço da contradição apontada anteriormente, ou seja, a prática e a teoria sendo colocadas como a mesma coisa.

Isso leva à percepção de uma prática com sentido deturpado em relação ao que se acredita. O canto era assim trabalhado de maneira a condicionar os alunos, não os levando a perceber a música como uma estrutura organizada e a possibilidade de novas organizações através de seus elementos constituintes.

A percepção, quando bem desenvolvida, e sendo utilizada de forma consciente, leva o sujeito a obter conhecimentos relevantes para sua vida. Toda prática que tem por objetivo levar o sujeito a desenvolver sua capacidade crítico-reflexiva pressupõe a associação com a realidade de cada um e suas experiências.

*[...] é indispensável escolherem-se composições de autores de real mérito preferindo-se as que já tenham incorporado ao patrimônio artístico nacional [...]* (Villa-Lobos, p.3, 1951).

Essa afirmação confirma mecanismos de imposição praticados por meio do canto orfeônico. Se realmente se quer trabalhar a música de maneira que venha desenvolver nas pessoas as percepções para aquisição de conhecimentos que

realmente sejam relevantes em suas vidas, não se pode agir com discriminação em relação à música de outros países; principalmente por que a música brasileira, com todas as suas mutações, é a junção de elementos da cultura de nações européias e africanas, raízes da nossa formação cultural.

Algumas dúvidas surgem ao ler a citação acima. Quem seriam esses autores de real mérito? Seriam aqueles que estavam em evidência naquele dado momento? Outros compositores que porventura não abordassem em suas composições caráter nacionalista não poderiam ser considerados de real mérito?

Esses questionamentos levam a entender a forte influência política nesta “prática” musical de maneira que atendesse prioritariamente aos seus propósitos, e não aos propósitos de uma verdadeira educação.

A verdadeira educação é uma prática que possibilita ao indivíduo inserir-se em uma sociedade e alcançar conhecimentos. Ela deve ser desenvolvida de maneira que o sujeito alcance uma consciência crítica para assim fazer suas escolhas de forma justa, sem excluir aquilo que lhe pode ser importante.

Gadotti, discutindo as idéias de Paulo Freire, mostra que:

[...] educação, como uma ação cultural, é relacionada ao processo de consciência crítica e, como educação problematizadora, objetiva ser um instrumento de organização política do oprimido. Paulo Freire [...] complementa: “O primeiro nível de apreensão da realidade é a tomada de consciência. Esse conhecimento existe porque como seres humanos somos ‘colocados’ e ‘datados’, [...], os homens são espectadores **com** e **no** mundo (GADOTTI, p.125, 1996).

A idéia do nacionalismo é bastante difundida por meio do canto orfeônico. Pode-se percebê-la no trecho da citação anterior e nesse próximo trecho:

*[...] não se deve omitir a caracterização típica, quando o exigir a natureza da canção como, por exemplo, nas canções regionais baseadas em motivos de folclore [...]* (VILLA-LOBOS, p.3, 1951).

É importante valorizarmos as produções artísticas nacionais, mas de uma maneira consciente onde o indivíduo saiba o porquê desta valorização. Não se deve de modo algum impor uma idéia, seja ela qual for e, principalmente, sem possibilitar a reflexão para uma possível escolha.

Muito mais importante é a valorização das manifestações folclóricas por elas mesmas em vez de “caracterizações típicas”. As manifestações folclóricas contem

as vivências coletivas de um determinado grupo. Em termos educacionais é muito mais importante levar o aluno à manifestação folclórica em si do que apresentar [...] *canções regionais baseadas em motivos de folclore [...]* (VILLA-LOBOS, p.3, 1951).

Entende-se o adestramento como uma forma de condicionar uma pessoa ou um animal para se alcançar determinado resultado. O adestramento, quando se refere aos seres humanos, impede o desenvolvimento da percepção em uma perspectiva praxiológica, o que levaria o sujeito a ter certo domínio de suas ações para que, de forma criativa, possa contribuir com a sociedade.

A música é uma forma de expressão em que o homem pode organizar o fruto de suas percepções. Seria interessante usar a música como [...] *o necessário meio de adestramento dos órgãos auditivos e da fonação* (VILLA-LOBOS, p.3, 1951)?

A percepção deve ser desenvolvida de maneira consciente e não adestrada. A percepção em si é muito mais do que percepção de elementos, é percepção de formas, e esse processo é uma relação do indivíduo com o fenômeno.

Toda ação humana deve ser refletida. A reflexão possibilita a construção do seres humanos como seres históricos e inacabados que são. Também na prática pedagógica musical, não se deve suprimi-la da vida desses que são verdadeiras vítimas de um sistema que oprime e impossibilita de agir conscientemente.

Paulo Freire é bastante enfático ao fazer referência à importância da práxis humana:

A intencionalidade transcendental da consciência permiti-lhe recuar indefinidamente seus horizontes e, dentro deles, ultrapassar os momentos e as situações, que tentam retê-la e enclausurá-la. Liberta pela força transcendentalizante, pode volver reflexivamente sobre tais situações e momentos, para julgá-los e julgar-se. Por isto é capaz de crítica. A reflexividade é a raiz da objetivação. Se a consciência se distancia do mundo e o objetiva, é porque sua intencionalidade transcendental a faz reflexiva. Desde o primeiro momento de sua constituição, ao objetivar seu mundo originário, já é virtualmente reflexiva. É presença e distancia do mundo: a distancia é a condição da presença. Ao distanciar-se do mundo, constituindo-se na objetividade, surpreende-se, ela, em sua subjetividade. Nessa linha de entendimento, reflexão e mundo, subjetividade e objetividade não se separam: opõem-se, implicando-se dialeticamente. A verdadeira reflexão crítica origina-se e dialetiza-se na interioridade da "práxis" constitutiva do mundo humano – é também práxis (FREIRE, p.14, 2005).

Voltando ao decreto nº 19.890/1931, onde está escrito [...] *desperta-lhes o sentido do ritmo [...] fica o pensamento de que a música, ou tem o ritmo como principal elemento, ou ele é um elemento único dentro da organização. A organização musical é mais do que um elemento isolado, ela é uma estrutura completa e por isso se oferece às percepções.*

Pode-se dizer que o sentido, seja do ritmo, do som ou do silêncio, já existe em cada indivíduo. É necessário que através de ações criativas, interpretativas ou de audições, esses elementos sejam ativados na percepção do indivíduo estimulando novos atos criativos e, de forma conseqüente, novas significações.

Outra parte a ser discutida diz o seguinte: [...] *é recomendável a prévia leitura da letra dos cânticos, para que se lhes facilite a compreensão do sentido e da expressão musical [...]* (VILLA-LOBOS, p.3, 1951).

Como poderia haver uma compreensão do sentido e da expressão musical somente com a prévia leitura da letra? Observam-se aqui duas coisas distintas, e cada uma com seu próprio sentido. Uma coisa é dizer da leitura da letra dos cânticos e outra do sentido e da expressão musical. A letra dos cânticos tem seu próprio significado. Dentro do processo de comunicação, a letra de uma música é um referencial.

A música em si tem seu próprio sentido, e não uma referência. Um mesmo texto ou uma mesma letra pode ser expresso em vários sentidos musicais diferentes.

Fica claro na lei, portanto, que a música é usada como meio para incutir ideologias. Não há uma preocupação em levar o educando a um reconhecimento da música como um processo em si e um acontecimento cultural de valor próprio e integrado na formação do cidadão. Em nosso entender, música deve ser parte integrante dos processos de educação por ser um fato cultural a ser percebido por ele mesmo e não como um meio de apoio a outras informações.

A educação como um processo possibilita o desenvolvimento do sujeito e o permite alcançar meios de ter sua individualidade reconhecida e valorizada, podendo também ter autonomia de pensamentos para efetivação de ações que venham acontecer com associação de reflexões.

Ideologias têm sido aplicadas às vidas das pessoas como se fossem naturais e necessárias, massificando idéias e ações para satisfazer interesses de poucos. Sem que a população perceba, um dos instrumentos mais eficazes para esse acontecimento são as escolas, onde os próprios professores, com suas ações

opressoras e conteúdos que não tem nada a ver com a vida dos educandos, tem interferido diretamente no processo de formação dos mesmos (APLLE, 2006).

Música, uma modalidade artística que viabiliza ao homem expressar seus sentimentos e emoções dentro de uma concretude histórica, é muito mais do que um mero instrumento de dominação e manipulação. Uma das mais belas formas de comunicação criada pelo homem pode ser trabalhada de modo a ajudar na conquista de conhecimentos e, com a organização destes, a tentativa de libertar-se de opressões existentes dentro da sociedade a partir de uma perspectiva histórica.

O canto orfeônico certamente levou a música no Brasil a patamares mais altos, no que se refere à divulgação, aprofundamento de aspectos técnicos e no próprio gosto musical. Porém, as pessoas necessitam de mais do que isto para seu crescimento como seres históricos que são. Necessitam de uma prática criativa que os estimule à crítica e ao aprendizado.

Não se deve aceitar passivamente qualquer tipo de ação impositiva para manipulação de idéias. O sujeito é livre para escolher seus caminhos e deve ser preparado para ter a consciência dessa liberdade que vem se tornando cada vez mais rara dentro da sociedade.

A educação bem desenvolvida, associada a uma prática de música consciente, que procura demonstrar o verdadeiro potencial de cada um, pode estimular a percepção do sujeito em si mesmo e do sujeito em relação à sociedade, levando-o a uma maior criatividade para a conquista de todos os seus objetivos traçados.

O projeto canto orfeônico de Villa-Lobos foi positivo?

Sim, pois expandiu a prática da música a muitas pessoas que provavelmente nem sonhavam que um dia poderiam ser inseridas em tal atividade. Porém, se toda essa ação desenvolvida fosse mais voltada para a emancipação de cada um dos sujeitos afetados teríamos, dentro de uma perspectiva progressista, um projeto educativo musical mais eficaz.

Para melhor sustentar esta idéia, e melhor entender as influências do momento histórico-cultural brasileiro em seus processos de educação musical, vamos à análise e comparação de música e texto de três canções retiradas do material didático do “Projeto Canto Orfeônico” de Villa-Lobos, intituladas: *“Brincadeira de Pegar”*, *“Esperança da Mãe Pobre”* e *“Brasil”*.

### **3.3 Análise Crítica e Comparativa de Três Canções do “Projeto Canto Orfeônico”**

A música brasileira, a partir do início do século XX, foi bastante influenciada por diversas tendências no que se refere aos materiais usados em suas composições. O folclore - gênero cultural de origem popular que representa a identidade social de uma comunidade através de suas criações culturais, coletivas ou individuais, parte essencial da cultura de cada nação - foi muito utilizado neste período e caracterizou uma das tendências que por muito tempo ficou bastante em evidência: o nacionalismo.

Heitor Villa-Lobos se tornou, entre outros, um mentor e líder do nacionalismo no Brasil. Suas composições abarcam, nesta perspectiva, uma grande variedade de elementos considerados constituintes do folclore brasileiro.

A implantação do seu “Projeto Canto Orfeônico”, no Brasil, a partir da década de 30, foi um marco histórico em termos de educação musical. O exercício do nacionalismo contagiou todos que desejavam um país com sujeitos voltados ao civismo, ao patriotismo, à disciplina e um determinado padrão moral.

Para a implantação desse nacionalismo Villa-Lobos usou não somente o folclore, mas também letras de cunho didático-patriótico e letras com mensagens de “comando” calcadas em melodias simples e previsíveis. Todo esse projeto estava engajado pedagogicamente na ideologia do Estado Novo.

Pretendemos, por meio da análise crítica de música e texto de três peças trabalhadas no “Projeto Canto Orfeônico”, obter uma noção dos verdadeiros objetivos, em termos educacionais, dos idealizadores deste projeto.

As músicas escolhidas fazem parte do material didático composto e organizado por Villa-Lobos no 2º volume do livro intitulado “Canto Orfeônico”, aqui tomado como referência de repertório.

As críticas serão feitas a partir dos fundamentos teóricos da pedagogia libertadora de Paulo Freire e outros teóricos que compartilhem dessa mesma linha de raciocínio.

#### **3.3.1 Música como Processo Sócio-Histórico-Cultural**

A atividade musical no decorrer da história tem contribuído bastante para o estímulo à aquisição de novos conhecimentos. Portanto, vários são os interesses que podem envolver a manipulação da música pelo homem para alcançar diferentes objetivos.

De acordo com Vanda Freire (1992), discutindo as idéias de Alan Merriam, a música possui funções sociais que podem ser divididas em dez categorias; dessas, uma nos chamou particular atenção para o prosseguimento da presente discussão: Função de impor conformidade a normas sociais. Esta função é exemplificada

[...] com canções que chamam a atenção para comportamentos convenientes ou não (canções de protesto) e canções que instruem os jovens membros da comunidade sobre os comportamentos próprios e impróprios (canções usadas em cerimônias de iniciação), canções cujos textos refletem mecanismos psicológicos individuais e coletivos e atitudes e valores prevaletentes na cultura, assim como transmitem mitos, lendas e história. (...) a música e a linguagem exercem influencias mútuas, sendo que os textos das canções constituem um suporte para uma linguagem permissiva (MERRIAM, apud FREIRE V., 1992, p.116).

Sendo a música considerada por Merriam *como comportamento humano e parte funcional da cultura humana, sendo parte integrante de sua totalidade e refletindo a organização da sociedade em que se insere* (MERRIAM, apud FREIRE V., 1992, p. 20), entendemos que o sujeito, em sua amplitude estrutural, tem a música como parte constituinte de sua formação e isso o leva a trabalhá-la conforme seus anseios. Seja para a busca do conhecimento, manipulação de outros seres humanos ou para sua própria diversão; homem e música não se separam.

Historicamente as manifestações de arte têm sido manipuladas pelo homem com diferentes intuitos. Nesta perspectiva, segundo Walter Benjamim (1994), as artes de uma forma geral têm servido aos desejos de uma grande maioria intitulada “massa” e a outro grupo menor de pessoas, conhecidas como intelectuais ou conhecedores. As “massas” procuram na obra de arte distração e diversão; já os conhecedores a abordam com recolhimento e a tratam como objeto de devoção, ou seja, buscam sua essência no máximo que ela possa oferecer.

Acrescentamos a isso outro grupo, conhecedor dos mecanismos das artes, os quais fazem uso deles como ferramenta de manipulação. O que não podemos



esquecer é que o sujeito se constrói a partir de um processo histórico em que ele interfere e, da mesma forma, sofre as influências do meio em que está inserido.

O homem, em seu processo de construção, sempre buscou significar o que lhe parecia importante. A música, como parte integrante do homem, não ficou fora desta tendência. No entanto, há muitas discussões relacionadas à música e seus possíveis significados. É interessante ressaltar, nesta perspectiva, que os processos de significação são constituídos de aspectos residuais, atuais e latentes. Clímaco (1998), discutindo as idéias de Vanda Freire, afirma:

A música, portanto, concretizada por sua estrutura formal simbólica, articuladora de significados, está ligada a uma temporalidade histórico-social que condensa tempos variados. Nas significações – regidas pelo imaginário coletivo central da sociedade – propõe a articulação de presente, passado e futuro numa coexistência intrincada e dinâmica (CLÍMACO, 1998, p.60).

Ainda de acordo com Clímaco,

Os significados residuais estão relacionados ao fato de que signos remanescentes de outras épocas ou outros lugares podem ser dotados de outras significações, ligadas à época considerada atual, podem “resignificar”. Uma sociedade não pode ser concebida como a instituição do novo a cada momento. Os significados atuais são pertinentes ao contexto histórico, à sociedade da qual participam (não podendo ser separados da própria existência dela) através de formas ou estruturas que os portam ou instituem. Os significados latentes dizem respeito a novas ordenações estruturais (tanto no que diz respeito ao social quanto no que diz respeito à própria arte) que a música está sempre a propor à sociedade, já que o imaginário lhe concede esta liberdade (Clímaco, 1998, p.61).

Refletindo sobre o exposto acima entendemos que significar é muito mais do que decodificar informações. O processo de significação depende de uma trama de relações entre passado, presente e futuro e é em uma perspectiva sócio-histórico-cultural que o sujeito está inserido. Nisso acreditamos no poder da ação do homem no sentido de se apropriar de mecanismos de manipulação para interferir no processo de construção cognitiva de outros homens.

A discussão de qualquer que seja a vertente dos processos de significação vai, direta ou indiretamente, nos remeter aos processos de educação. Educar é partir de conhecimentos já estabelecidos e construir novos conhecimentos, para a

significação ou resignificação, dentro de uma proposta dialética em que ambos os sujeitos envolvidos participem ativamente.

Nesse sentido entendemos que deve haver, por parte dos que desenvolvem esse trabalho, o interesse de estimular nos educandos a práxis, o que lhes possibilitaria uma maior consciência de si mesmo e do mundo.

Paulo Freire (2005) corrobora essa idéia falando sobre o diálogo:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2005, p.91).

Entendendo que o “Projeto Canto Orfeônico” de Villa-Lobos, de forma direta, influenciou na formação dos educandos atendidos em seu período de desenvolvimento, acreditamos na importância de buscar possíveis significações ou resignificações propostos nas canções ali trabalhadas. Concordando com Volpe (2007), o estudo musicológico em uma vertente crítica pode nos levar à percepção de resultados mais consistentes dentro da pesquisa.

### **3.3.2 Análise Crítica de Música e Texto**

O ensino do canto orfeônico no Brasil, a partir da década de 30, se deu em um envolvimento de pensamentos modernistas e nacionalistas. Tal envolvimento foi de grande influência nos processos de educação musical e nas idéias do movimento artístico vigente. Rosa Fuks (1991) nos fala sobre o ensino de música nas escolas regulares deste período:

[...] Ao acompanharmos o repertório musical da escola normal desde a sua criação no Brasil, observamos que ele geralmente reflete o pensamento dominante. Portanto, durante o ufanismo da década de 30, esta instituição participou deste canto patriótico que se expandia espacialmente até alcançar todo o país. Por isso tudo, compreende-se que, nesta época, seguindo o rastro da efervescência modernista, houve um crescimento do ensino da música, que tentaria, através desta expansão e diversificação, alcançar todos os educandos (FUKS, 1991, p.118).

Para melhor entender as influências do momento histórico-cultural brasileiro em seus processos de educação musical, vamos à análise e comparação de música e texto de três canções retiradas do material didático do “Projeto Canto Orfeônico” de Villa-Lobos, intituladas: “Brincadeira de Pegar”, “Esperança da Mãe Pobre” e “Brasil” (Villa-Lobos, 1951).

***Brincadeira de Pegar (a 2 vozes) H. Villa-Lobos – Recife, 08-07-1934***

A canção “*Brincadeira de Pegar*” está em Ré M, composta em 19 compassos binário simples, escritos a duas vozes com início anacrústico, entradas canônicas e o final masculino. A canção foi escrita com oito frases de quatro compassos cada e dois ritornelos. O compositor pede para repetir a peça muitas vezes começando em alegreto e acelerando até o presto. As duas vozes, em boa parte das vezes, caminham em movimento paralelo, formando intervalos de terças. A melodia é muito simples e construída em uma tessitura confortável para o canto das crianças.

*Vamos todos estudar!*

*Vamos todos estudar!*

*E não há tempo a perder,*

*Que a lição vai começar.*

*Vamos, vamos, bem depressa!*

*Vamos, vamos trabalhar! Ah!*

Percebemos na letra desta canção que o compositor trabalha compulsivamente a idéia de comando “vamos”, “vamos”, “vamos” e a idéia da obrigatoriedade em estudar e trabalhar, o que nos remete a uma comparação do homem com uma máquina e a massificação do ser humano (“*não há tempo a perder*”). Essa compulsividade é realçada pelas repetições cada vez mais rápidas em um ritmo contínuo.

***Esperança da Mãe Pobre (a 2 vozes) H. Villa-Lobos – Rio, 1933***

A canção “*Esperança da Mãe Pobre*” esta em Dó M, composta em 24 compassos binário simples, escritos a duas vozes com início tético e o final

masculino. De um modo geral as duas vozes têm o mesmo ritmo do início ao fim, com exceção dos compassos 5, 6, 7 e 8 onde o compositor faz um ritmo diferenciado na segunda voz com sons onomatopaicos. A peça esta estruturada em dois períodos de 16 compassos cada. No primeiro período o compositor usa sons onomatopaicos e no segundo um texto baseado em um pensamento de Lygia P. Leite em duas estrofes. A composição tem um ritornelo para cantar a segunda estrofe. A indicação do andamento é “*Muito Allegretto de Marcha*”. Os intervalos de terças entre as vozes são predominantes. A melodia é muito simples, construída em uma tessitura confortável para o canto das crianças.

*Lá lá lá lá lá! Lá lá lá lá lá!*

*Plá! Plá! Plá! Plá! Plá! Plá!*

*Segue meu filhinho*

*Segue bem contente*

*a caminho da Escola*

*e levando na sacola o livrinho p’ra estudar...*

*Segue bem alegre*

*querido filho meu*

*Por que eu fico a trabalhar.*

*Segue meu filhinho*

*Segue bem contente*

*que o teu pai foi trabalhar...*

*e eu canto esta cantiga*

*p’ro trabalho amenizar...*

*Segue meu filhinho*

*alegre a cantar*

*Por que eu fico a te esperar.*

Neste texto percebemos que existe uma dualidade entre trabalho e estudo. O trabalho é sofrimento e o estudo é alegria. Por meio desta letra, entendemos que se incute a idéia do estudo não como a busca por um conhecimento estruturado que dá condições e capacidade de escolhas ou consciência das conseqüências de futuras

ações, mas como algo apenas que possibilitara a escolha de um trabalho que não seja tão frustrante ou desagradável de ser feito como o dos pais.

***Brasil – Marcha (a 2 vozes) de: Thiers Cardoso – Arr: H. Villa-Lobos***

A canção intitulada “*Brasil*” é uma composição de Thiers Cardoso com arranjo de Villa-Lobos. Esta em Dó m, composta em 79 compassos binário simples, escritos a duas vozes com ritmo praticamente igual do início ao fim. Pelo fato de os 16 primeiros compassos e os 8 últimos estar em pausa, concluímos que existe algum instrumento ou grupo de instrumentos acompanhante. Existe uma indicação na partitura dizendo “quando cantar a seco, deve repetir da letra R” o que revela a intenção do compositor de que a execução seja feita com um acompanhamento instrumental ou com o grupo orfeônico isolado. A peça contem um ritornelo com casas de 1ª e 2ª Vez. A melodia é simples, construída em uma tessitura confortável para o canto das crianças.

*Ah! Salve! Pátria gentil, amado Brasil nossa terra querida*

*Para a tua grandeza gloria e defesa tu tens a nossa vida*

*Salve! Pátria gentil, amado Brasil nossa terra querida*

*Para a tua grandeza gloria e defesa tu tens a nossa vida*

*Brasil nome sagrado*

*Marchando resolutos para a guerra todo o vigor que o nosso corpo encerra...*

*É teu! Só teu... Brasil amado.*

A letra da canção intitulada *Brasil* nos remete à idéia guerreira do cidadão que deve doar sua própria vida para defender a pátria e ser, como se diz na fala popular, “bucha de canhão”. O amor à pátria é inculcado de maneira que o sujeito acredite que sua vida, seus valores e seus anseios são dependentes desta entrega que pode, inclusive, custar a sua vida ou a sua liberdade. Há ainda uma idéia de pátria como sendo alguma coisa abstrata e distante, uma deificação dessa idéia em vez da valorização de um lugar onde culturalmente se vive e com alegria se deve amar. O

texto também nos diz de um respeito hierárquico a uma identidade que aparenta estar distante.

### 3.3.3 Análise Comparativa das três canções

Na análise das canções, percebemos que as três possuem em suas letras a idéia de “comando”, seja para estudar, ir à escola ou defender o Brasil com suas próprias vidas; tudo isso reforçado por uma música com melodias simples e bastante repetitivas.

Quando nos referimos ao “comando” em termos de educação, estamos querendo dizer da imposição de algo sobre alguém. Se educar é propiciar ao sujeito condições de construir sua própria história a partir da práxis, como então inculcar idéias que o privam de tais condições?

É importante termos em mente que:

[...] a contribuição a ser trazida pelo educador brasileiro à sua sociedade em “partejamento”, ao lado dos economistas, dos sociólogos, como de todos os especialistas voltados para a melhoria dos seus padrões, haveria de ser a de uma educação crítica e criticizadora. De uma educação que tentasse a passagem da transitividade crítica, somente como poderíamos, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocar o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição. Armá-lo contra a força dos irracionalismos, de que era presa fácil, na emersão que fazia, em posição transitivamente ingênua (FREIRE, 2008, p.94).

Falar do envolvimento com música pressupõe o alcance de conhecimentos estruturados, estímulo a percepções, desenvolvimento de atenção e concentração, e até mesmo do divertimento e entretenimento. No entanto, percebe-se que podem não ter sido esses os objetivos buscados no “Projeto Canto Orfeônico”.

Existem mecanismos na música que podem conduzi-la a uma fácil compreensão. As melodias simples construídas em um mesmo padrão, ritmos contínuos com um mínimo de variação e formas repetitivas, funcionam como facilitadores do entendimento e ao mesmo tempo condicionantes da aceitação de idéias ali colocadas.

O uso de textos com melodias simples provocando conteúdos subliminares é o que percebemos nas canções do canto orfeônico e isso pode ser comparado com as técnicas de propaganda desenvolvidas a partir do século XX.

São identificáveis, se analisarmos com uma visão crítica, as idéias manipuladoras contidas nas canções analisadas. O que queremos dizer é que, nelas, é possível perceber a intenção subliminar de transformar, em massa de manobra, indivíduos em pleno desenvolvimento cognitivo. Acreditamos que foi utilizando-se de letras simples, objetivas e direcionadas, e de músicas prontas - que não permitiam sequer um exercício de criatividade - que a ideologia política daquele período foi implantada.

Segundo Apple (2006) as escolas, no decorrer da história, tem se constituído como verdadeiros instrumentos da implantação de ideologias. Também nesta perspectiva, Paulo Freire (2005) fala sobre a “educação bancária”, uma “proposta de educação” em que o aluno é um mero depósito de determinados conhecimentos que são de interesse de uma minoria opositora.

Explicitamente falando, não é isso o que observamos no material analisado?

Das três canções analisadas, uma é marcha e outra está em ritmo de marcha. Isto é o que percebemos também em boa parte das demais canções do 2º volume do livro Canto Orfeônico. Vale considerar ainda os dobrados ou canções patrióticas, também presentes no referido álbum.

Com certeza é interessante desenvolver um trabalho com alunos que envolva temas patrióticos, músicas com características militares e qualquer outro tema que estimule o amor ao país em que se reside. No entanto, deve-se trabalhar propiciando àqueles que estão ali abertos à aquisição de novos conhecimentos, condições de entender, contextualizar e decidir se o que lhes é oferecido é interessante ou não.

As canções analisadas, como dito anteriormente, foram escritas com melodias simples e repetitivas, o que em nosso entender propiciou uma maior aceitação dos conteúdos que as constituíam. As repetições, quando trabalhadas dentro da música, possibilitam não apenas o condicionamento de idéias, mas também maior facilidade de aceitação.

Segundo Umberto Eco (1969, p.144) [...] *a busca de uma abertura de segundo grau da ambigüidade e da informação como valor primeiro da obra, representam a recusa da inércia psicológica como contemplação da ordem reencontrada*. Tal afirmativa nos leva à consideração de que a obra de arte deve ser ambígua, deixando margem à imaginação do fruidor, instigando sua criatividade, buscando soluções, transformando seu próprio comportamento.

É nisto que a fruição da obra de arte proporciona o exercício da liberdade.

Na tentativa de compreender os ideais incutidos na proposta de trabalho do “Projeto Canto Orfeônico”, fomos à análise de música e texto dessas três canções do material didático desenvolvido por Villa-Lobos. Nestas canções percebemos uma grande preocupação no sentido de direcionar as ações dos educandos por meio de idéias incutidas em suas letras. Podemos afirmar que o mesmo se aplica também às melodias.

Engessar atitudes e idéias inibindo a espontaneidade, em nosso entender, são formas de reproduzir ideologias e esse não é o papel da educação musical. Educar por meio da música é possibilitar aos sujeitos condições de desenvolver sua criatividade mediante atividades que estimulam e favorecem a expressividade; é contextualizar experiências e assim tentar alcançar níveis de percepção que levem o aluno a um contato mais efetivo com a realidade em que está inserido.

A prática consciente da arte-música pode libertar o sujeito de toda imposição ideológica, manipulação de atitudes e situação de permissividade desde que o educador que com ela trabalhar tenha o interesse de proporcionar aos sujeitos envolvidos a consciência cidadã. Ela o leva a responder por seus atos e, por meio deles, alcança sucesso em sua intenção de modificar e melhorar o mundo para si mesmo e para seu próximo.

Esse estágio de senso crítico mais elevado é difícil de ser atingido se a prática pedagógica à qual o aluno está submetido é sustentada por imposições. Também na educação musical é importante estimular, por meio do diálogo, a prática constante da exposição de pensamentos e idéias se o objetivo que se deseja atingir é um estágio de consciência mais elevado.

Em uma perspectiva libertadora de educação, o diálogo consciente estimula a dialética que, de forma conseqüente, leva à práxis.

Freire reforça esse pensamento quando diz que

[...] Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 2005, p. 90).



Não resta a menor dúvida de que o “Projeto Canto Orfeônico” de Villa-Lobos proporcionou uma intensa atividade musical no país na década de 30, mas ao fazer uma análise crítica de sua metodologia à luz da pedagogia libertadora de Paulo Freire, não se pode deixar de pontuar que a eficiência educacional do Projeto de Villa-Lobos é passível de alguns questionamentos.

Entretanto, cabe reconhecer também um de seus maiores méritos. Após a reforma no sistema educacional brasileiro, em abril de 1931, o ensino do canto orfeônico se tornou obrigatório nas escolas regulares e isso trouxe significativas modificações ao processo de educação musical no Brasil.

Hoje, com a promulgação da Lei nº 11.769/2008 de 2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica das escolas brasileiras, passamos por igual período de significativas modificações no processo de educação musical em nosso país. Entretanto, não existe clareza de uma proposta musical mediadora de um processo de educação libertador. Conforme dito anteriormente, nela não se percebe uma real conscientização da relação entre ciência e arte, nem uma bem fundamentada função da arte na escola. A referida Lei pontua a importância da música na formação do cidadão, mas, ao não fazer uma reflexão sobre o “por que” e “como” essa formação deve acontecer compromete-se com uma prática pedagógica musical simplesmente impositiva, similar à maneira como foi aqui implantado o “Projeto Canto Orfeônico”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o desenvolvimento deste trabalho, à luz da pedagogia libertadora de Paulo Freire, buscamos visualizar a música como um fenômeno presente no processo de construção do sujeito. Como todo processo de arte ela tem, como função, estimular as percepções. Entretanto, essa não é a compreensão que se observa nos processos de ensino nos dias atuais; vale então ponderar que, neles, a ausência ou má compreensão da real função da música pode atuar negativamente na formação do indivíduo.

O “Projeto Canto Orfeônico” de Villa-Lobos foi aqui tomado como um momento, um referencial na história da educação musical brasileira porque traz, em seu bojo, uma estruturação de pensamento pedagógico voltado para a música nas escolas regulares do Brasil. A partir de uma visão crítica, fundamentada na pedagogia libertadora de Paulo Freire, nele analisamos a relação estabelecida entre sujeito, educação e música e assim pudemos refletir e tecer considerações sobre o processo de educação musical na educação básica.

Fazer arte na escola deve ser um processo criativo, similar ao ato de viver em sociedade: é compartilhar gostos, atitudes, posturas, é agir concordando e discordando sobre diversos assuntos tomando como base as vivências e os conhecimentos adquiridos por meio das percepções dos educandos.

Entretanto, percebe-se nos dias atuais uma forte tendência para um ensino conteudista, repassado de forma vertical. Como diria Paulo Freire, (2005) uma educação “bancária”. Esquece-se que o conteúdo mais profundo da arte é o próprio fazer que se traduz na ação de criar, de expressar, de absorver a obra criada, de compor, interpretar e ouvir. É fundamental, portanto, uma prática de música nas escolas que leve o aluno a perceber, a criar e criticar suas ações e as do seu universo. Pensamos, arraigados às idéias de Paulo Freire, que este deve ser o conteúdo desejável, mas isto não fica bem explicitado nas práticas de música nas escolas regulares brasileiras.

O interesse de um aluno ao frequentar uma escola está voltado à busca de novos conhecimentos, maior socialização e contato com novas realidades. Junto com sua bagagem de experiências individuais, artísticas e culturais ele traz a capacidade de brincar, jogar, executar música, compartilhar gostos, produzir

artefatos, compartilhar suas produções com os companheiros, enfim, ele está trazendo o fruto dos conhecimentos construídos a partir de suas percepções. Mesmo as crianças já trazem consigo suas primeiras experiências de vida e, de forma inconsciente, aquilo que é cultural nos seus ascendentes.

A escola é, portanto, o local onde se devem fazer relações entre os conhecimentos, estimular a troca de experiências, valorizar a vivência, proporcionar a busca pelo novo e resgatar a realidade sócio-histórica do indivíduo, pois é a partir desses fatores que surgem os conhecimentos.

É ainda função da escola demonstrar que os conhecimentos só são válidos se relevantes para a sociedade e que é importante para ele, o sujeito, entender a relação entre as diferentes modalidades do conhecimento.

Considerando que cada sujeito traz consigo sua bagagem de experiências, deve ser também objetivo da escola proporcionar uma práxis que estimule o processo dialético entre os saberes já constituídos desse sujeito com os que lhe serão apresentados. Tal práxis se faz necessária para que os novos conhecimentos surgidos sejam concretos e significativos.

Educar, desconsiderando o que cada indivíduo traz em termos de experiência artístico-cultural é inseri-lo em um mundo de símbolos, códigos e signos sem muito significado e relevância para sua inserção como cidadão dentro da sociedade. Nesse sentido acreditamos na importância, em termos educacionais, de partir dos conhecimentos prévios do sujeito, de sua realidade sócio-histórica e de seu fazer artístico para que se chegue à conquista de novos conhecimentos, elementares no processo de construção do indivíduo.

Educar musicalmente é um processo similar. Pressupõe trabalhar com base nas experiências para desenvolver os potenciais que um sujeito tem a oferecer e proporcionar o seu contato direto com outras pessoas e consigo mesmo.

A prática musical em conjunto, por exemplo, bem cumpre essa função, pois é uma atividade lúdica que pode levar o aluno a desenvolver o companheirismo e o respeito, gerando integração com seus colegas.

Para se conseguir a integração nessa atividade faz-se necessário o desenvolvimento da autodisciplina, pois é sabido que a disciplina imposta não resulta de forma positiva para o cidadão. Nesse sentido, a interferência do professor é importante, pois ele pode conduzir o aluno a perceber o silêncio e a necessidade de escutar o colega no jogo musical para que suas ações aconteçam no mesmo

ritmo e no mesmo fluxo entre o tocar ou responder ao toque do colega. Essa atitude pedagógica, mais do que produzir música, faz com que os educandos desenvolvam a atenção, o companheirismo, a autodisciplina, a percepção e a consciência crítico-reflexiva.

Um processo de educação musical que leve o educando a um satisfatório patamar de percepção e consciência crítico-reflexiva tem um papel fundamental na formação de sua identidade e auto-estima, pois a percepção consciente das diferenças em relação aos outros o leva a se aceitar com suas capacidades e limitações e a buscar a integração.

Quanto à promoção da auto-estima, esta se dá pela oportunidade do indivíduo se expressar, individualmente ou em grupo, e perceber a resposta do outro. É por isso que dizemos que esta oportunidade é promovida pela prática de conjunto, seja ela de instrumentos ou canto. As atividades musicais coletivas favorecem a socialização e o desenvolvimento do conceito de grupo estimulando a compreensão, a participação e a cooperação. O educando se sente igual e tão capaz quanto o colega e, ao mesmo tempo, a prática musical em conjunto o leva a interpretar e a se expor, com tranqüilidade, à resposta de um público.

Para que isso aconteça é necessário que cada um dos elementos do grupo não seja mero repetidor do que o “mestre” manda fazer, mas que aja, prazerosamente, como co-criador da ação musical. Ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe dêem prazer ele desenvolve a sensação de segurança, de auto-realização, demonstra seus sentimentos e libera suas emoções. Esse é o sentido da auto-estima elevada.

Na análise do “Projeto Canto Orfeônico” percebemos pontos positivos no sentido do trabalho da música junto à população escolar. Entretanto, fica evidente que a música ali não foi trabalhada como elemento de estímulo às percepções, mas usada intencionalmente como meio para inculcar ideologias.

O projeto musical de Villa-Lobos (1951) era norteado pelo tripé disciplina, civismo e educação artística e, nele, os conceitos da ideologia vigente naquele momento eram, de maneira impositiva, repassados aos alunos por meio de canções cívico-patrióticas. Ali não se percebe críticas e reflexões do conteúdo subliminarmente repassado, nem tão pouco uma educação artística comprometida com a capacidade de escolha, de decisão e crítica do educando; ou seja, não se

percebe uma educação comprometida com a emancipação ou com o fazer criativo do indivíduo.

A fonte de conhecimento e criatividade do sujeito são as situações que ele vivencia em seu dia a dia. Dessa forma, quanto maior a riqueza de estímulos à percepção que ele receber, melhor será seu desenvolvimento cognitivo/criativo. Nesse sentido, as experiências musicais que permitem participação ativa seja ouvindo, tocando ou criando favorecem o desenvolvimento dos sentidos, pois, ao trabalhar com os sons ele desenvolve sua capacidade auditiva; ao se movimentar ele está trabalhando a coordenação motora e a atenção; ao cantar ou produzir sons ele está descobrindo novas capacidades e estabelecendo relações com o ambiente em que está inserido.

Nesta perspectiva, ressaltamos que as atividades musicais realizadas na escola não devem visar apenas à formação de músicos, mas, através da vivência e compreensão da linguagem musical, propiciar a abertura de canais sensoriais que facilitam a expressão das emoções, ampliam a cultura geral e contribuem para a formação integral do ser.

A educação musical trabalhada com objetivos de levar o educando a perceber, analisar, criticar e se posicionar, em um processo contínuo, pode favorecer seu desenvolvimento como um ser atuante. Isso o levará a alcançar meios de ter sua individualidade reconhecida e valorizada, favorecendo assim sua autonomia de pensamentos para efetivação de ações que venham a acontecer por associação de reflexões.

Em relação à proposta de educação musical analisada, não percebemos o interesse de seus idealizadores em um trabalho que trate a música como parte de um processo que possa levar os educandos a patamares de percepção, razão, conhecimento, reflexão e crítica elevada, de modo a beneficiá-los.

Podemos afirmar, baseados na análise feita nos objetivos principais do “Projeto Canto Orfeônico” à luz da pedagogia libertadora de Paulo Freire que, ali, a atividade musical foi prioritariamente utilizada como meio para incutir ideologias e não como uma atividade capaz de desenvolver a criatividade e a consciência crítico-reflexiva do educando. Não se percebe a preocupação em levá-lo a um reconhecimento da música como um processo em si e um acontecimento cultural de valor próprio e integrado na formação do cidadão, capaz de estimular a percepção de si mesmo ou da sociedade na qual se encontra inserido.

Esperamos que a análise feita neste trabalho venha contribuir com o processo reflexivo dos formadores do pensamento musical nas escolas, pois educar musicalmente é educar a percepção, ou seja uma educação estética, capacidade essencial ao processo de conhecimento humano.

Por essa razão, reafirmamos que nas escolas regulares deve-se trabalhar a música na sua especificidade e na sua inter-relação com os diferentes campos de conhecimento. Utilizá-la como mecanismo de inculcação ideológica denuncia ausência ou má compreensão da real função da música na formação integral do indivíduo. Esta é a crítica que fazemos ao “Projeto Canto Orfeônico”.

## REFERÊNCIAS

AMATO, R. de C. F.; NETO, J. A.. **Regência Coral: organização e administração do trabalho em corais**. Anppom, 2007 Disponível em: <[http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_2007/praticas\\_interpretativas/pratint\\_RCFAmato\\_JAmatoNeto.pdf](http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2007/praticas_interpretativas/pratint_RCFAmato_JAmatoNeto.pdf)>. Acesso em: 24 set. 2009.

APLLE, M. W. **Ideologia e Currículo**.. 3ª ed. Porto Alegre: Artemd, 2006.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. **Percepção Musical como Compreensão da Obra Musical: contribuições a partir da perspectiva histórico-cultural**. Tese de Doutorado; São Paulo: USP, 2009.

BARTHES, R. **Elementos de Semiologia**. 14 ed. São Paulo: Cultrix, 2001.

BASTOS, F. J. de M. **Panorama das Idéias Estéticas no Ocidente**. Brasília: Universidade de Brasília, 1986.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Porto: Ed. Porto, 1994.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.769, de 18 de Agosto de 2008. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2008a. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm)>. Acesso em: 14 agosto. 2009.

\_\_\_\_\_. Mensagem nº 622, de 18 de Agosto de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2008b. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm)>. Acesso em: 14 agosto 2009

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 1.331 A de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Côrte. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>> Acesso em: 29 setembro de 2010.

CLIMACO, M. de M. **Um moteto de Guillaume de Machaut**: estudo de caso com vistas a uma abordagem da forma musical como um elemento constitutivo da trama social. Dissertação de Mestrado. Goiânia: Universidade Federal de Goiás (UFG), 1998.

COCHOFEL, J. J. **Iniciação Estética**. 2 ed. Lisboa: Publicações Europa America, 1964.

CUNHA, Estercio Marquez. **Música: Mudança de Atitude Na Sociedade Atual**. Revista Goiana Artes, vol.3 n.2, 1982, p. 155 – 161.

DAVIDOFF, L. L. **Introdução à Psicologia**. 3 ed. São Paulo: Makron Books, 2001.

ECO, U. **Obra Aberta**. São Paulo. Perspectiva, 1969.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1876, p. 268-280. In: MARX, K.; ENGELS, F.; Obras Escolhidas, vol. 2, São Paulo: Alfa-Ômega.

FONTEERRADA, M. T. de O. **De Tramas e Fios**: um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 13ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **À Sombra Desta Mangueira**. 8ª ed. São Paulo: Olho D'Água, 2006.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 8ª ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007.

FREIRE, V. L. B. **A História da Música em Questão: Uma Reflexão Metodológica**. In: Fundamentos da Educação Musical 2. Porto Alegre: CPG música / UFRGS, 1992. p. 113-135

FUCCI AMATO, R. de C. **Breve Retrospectiva Histórica e Desafios do Ensino de Música na Educação Básica Brasileira**. Revista Opus. n. 12, p.144 – 166, 2006. Disponível em: <[www.anppom.com.br/opus/opus12/08\\_Rita.pdf](http://www.anppom.com.br/opus/opus12/08_Rita.pdf)> Acesso em: 12 out 2009.

FUKS, R. **O Discurso do Silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GADOTTI, M. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

GOLDEMBERG, R. **Educação musical: a experiência do canto orfeônico no Brasil**. *Samba e choro*, Santa Teresa, 2002. Disponível em: <<http://www.sambachoro.com.br/debates/1033405862>>. Acesso em: 24 set. 2009.

KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. São Paulo: Nova Cultura, 1987.

KIEFER, B. **História da música Brasileira: dos Primórdios ao Início do Séc. XX**. 4 ed., Porto Alegre: Movimento, 1977.

LAROUSSE/Nova Cultural. **Grande Enciclopédia Larousse Cultural**. Plural Editora e Gráfica. V. 9, 1995/1998

LEVINE, R. M. **Pai dos pobres? : O Brasil e a Era Vargas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LISBOA, A. C. **Villa-lobos e o Canto Orfeônico: Música, Nacionalismo e Ideal Civilizador**. Dissertação de Mestrado; São Paulo: UNESP, 2005.

LUDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, R. **O Conhecimento em Música**. Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da UFB, 1991. p. 39 – 46

MARTINS, R. **Educação Musical: Uma Síntese Histórica Como Preâmbulo Para Uma idéia de Educação Musical no Brasil do Século XX**. Revista ABEM. Salvador, n. 1, ano 1, maio, 1992.

NEVES, J.M. **Música Contemporânea Brasileira**. São Paulo: Ricordi, 1ª Ed, 1981.

OLIVEIRA, A. de J.. **A Educação Musical no Brasil: ABEM**. Revista ABEM. Salvador, n. 1, ano 1, maio, 1992.

PAZ, E. A. **Heitor Villa-Lobos o Educador**. Brasília, INEPE, 1889. Disponível em: <<http://usuarios.uninet.com.br/%7Eermepaz/livros/villa-lobos.pdf>>. Acesso em: 29 out 2009.

PILLETTI, N. **História da Educação no Brasil**. 6 ed. São Paulo: Ed. Ática, 1996.

ROHDEN, H. **Filosofia da Arte: A Metafísica da Verdade Revelada na Estética da Beleza**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1966.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 31 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANTOS, I. S. F.; PRESTES, R. I.; VALE, A. M. Brasil, 1930 - 1961: **Escola Nova, IDB e Disputa Entre Escola Pública e Escola Privada**. Revista HISTEDBR, Campinas, n.22, jun. 2006. p.131 –149. Disponível em: <[www.histedbr.fae.unicamp.br/art10\\_22.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/art10_22.pdf)> Acesso em: 02 jun 2010.

SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. et al. **O Legado Educacional do século XX no Brasil**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. .

SAVIANI, D. **Ética, educação e cidadania**. Revista PhiloS, n. 15, ano 8, Florianópolis, p. 19-37. Set/2001. Disponível em: <[www.centro-filos.org.br/?action=artigos&codigo=1](http://www.centro-filos.org.br/?action=artigos&codigo=1)>. Acesso em: 28 set 2009.

SCHAFFER, M. **Ouvido Pensante**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

TRIVIÑOS, A. N. S.. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

VILLA-LOBOS, H. **Canto Orfeônico**. 2 vol. São Paulo – Rio de Janeiro: Ed. Irmãos Vitale, 1951.

VOLPE, M. A. **Por uma Nova Musicologia**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade de Brasília, 2007.

ANEXO I

a Grand Organ

## BLINCADEIRA DE PEDRAS

(1ª Edição)

(Música do Monumento)  
Letra do Sr. Arquês de Braga

M. VILA-LARANJA  
Lisboa, 19-1933

*M. Cantar-se deve com movimento e gosto, e com a letra.*

The musical score consists of four systems. The top system is the first system, followed by a system with a repeat sign, a third system, and a final system ending with a double bar line and fermatas. The score is written for Grand Organ and two vocal parts. The lyrics are: "Nossa Senhora, nossa Senhora, que és a Mãe, Nossa Senhora, que és a Mãe." The bottom of the page contains copyright information for M. Vila-Laranja, 1933, and a publisher's name: "M. VILA-LARANJA".

ANEXO II

13

### ESPERANÇA DA MÃE TUBER

(2ª S. 1908)

Adapt. do processo de Ligia P. Leite

Adapt. de  
**M. VILLA-LARANJEIRA**  
Rio, 1928

Tempo de 2/4

**MARCHA ALLEGRETTO DE MARCHA**

The musical score is written for a single melodic line on a treble clef staff. It consists of three systems of music. The first system has four measures with lyrics 'LA LA LA LA LA LA LA LA LA LA LA LA'. The second system has four measures with lyrics 'PAI PAI PAI PAI PAI PAI PAI'. The third system has four measures with lyrics 'DE - GA - RA - SI - LA - RA DE - GA - RA - SI - LA - RA DE - GA - RA - SI - LA - RA'. The tempo is marked 'MARCHA ALLEGRETTO DE MARCHA' and the time signature is 2/4. The piece is an adaptation of a process by Ligia P. Leite, adapted by M. Villa-Laranjeira in Rio in 1928.

18

no - va a re - si - stis in te - ra - no - va a re - si - stis in te - ra -  
no - va a re - si - stis in te - ra - no - va a re - si - stis in te - ra -

no - va a re - si - stis in te - ra - no - va a re - si - stis in te - ra -  
no - va a re - si - stis in te - ra - no - va a re - si - stis in te - ra -

no - va a re - si - stis in te - ra - no - va a re - si - stis in te - ra -  
no - va a re - si - stis in te - ra - no - va a re - si - stis in te - ra -

no - va a re - si - stis in te - ra - no - va a re - si - stis in te - ra -  
no - va a re - si - stis in te - ra - no - va a re - si - stis in te - ra -

1874

Musical score

ANEXOIII

**Brasil**  
MARCHA  
(2.ª PARTE)

de THEODORE MONTE  
arr. de B. TILLÉ-MONTE

TEMPO DE MARCHA

12

15

do - bra - vil - re - ce - be - mos - te - tu - da - Pa - tri - a - do -

a - gra - ças - de - us - que - nos - dá - o - pão - do - dia - e - o -

do - bra - vil - re - ce - be - mos - te - tu - da - Pa - tri - a - do -

nos - sa - gra - ças - de - us - que - nos - dá - o - pão - do - dia - e - o -

do - bra - vil - re - ce - be - mos - te - tu - da - Pa - tri - a - do -

do - bra - vil - re - ce - be - mos - te - tu - da - Pa - tri - a - do -

© Copyright M. S. S. 1938 by B. Tillé-Monte. P. O. S.

Handwritten musical notation on a single staff with lyrics below it.

Handwritten musical notation on a single staff with lyrics below it.

Handwritten musical notation on a single staff with lyrics below it.

Handwritten musical notation on a single staff with lyrics below it.

Handwritten musical notation on a single staff with lyrics below it.

© 1911

Wm. G. & Co.