

LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM VIGILÂNCIA EM SAÚDE  
ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO  
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ

Luisa Soares Gonçalves

EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS REGULARES DE ENSINO

Rio de Janeiro

2013

Luisa Soares Gonçalves

## EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS REGULARES DE ENSINO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio como requisito parcial para aprovação no Curso Técnico de Nível Médio em Saúde com Habilitação em Vigilância em Saúde.

Orientadora: Mercia Maria dos Santos

Coorientadora: Jeanine Bogaerts

Rio de Janeiro

2013



Luisa Soares Gonçalves

EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS REGULARES DE ENSINO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio como requisito parcial para aprovação no Curso Técnico de Nível Médio em Saúde com Habilitação em Vigilância em Saúde.

Orientadora: Mercia Maria dos Santos

Coorientadora: Jeanine Bogaerts

Aprovado em \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

(Mercia Maria dos Santos – FIOCRUZ/EPSJV/LAVSA)

---

(Jeanine Bogaerts – FIOCRUZ/ EPSJV/LABFORM)

---

(Marco Antonio Carvalho Santos – FIOCRUZ/EPSJV/LABFORM)

Rio de Janeiro

2013

*Dedico este trabalho a todas as  
crianças e jovens que não puderam ou  
não podem vivenciar a alegria que a  
educação musical pode proporcionar e  
dedico também a todos os profissionais  
e educadores que se empenham hoje  
para que no futuro isso se torne  
realidade.*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, faço um agradecimento especial aos meus pais por estarem sempre ao meu lado, conferindo-me apoio em todas as minhas escolhas e me conduzindo ao caminho certo, nos momentos em que me desconstrava, ao longo dessa jornada na Escola Politécnica.

Agradeço também a minha orientadora Mercia por acreditar plenamente na minha capacidade e por estar presente mesmo quando eu sumia, sempre disposta a ajudar em qualquer situação.

Gostaria de dizer um grande obrigado à querida coorientadora Jeanine por toda paciência e compreensão, cujo apoio foi muito importante para a realização deste sonho, literalmente. Mais do que uma coorientadora, tornou-se a professora e a amiga que me mostrou através de suas aulas e conversas o verdadeiro valor da educação musical, fazendo com que eu me envolvesse cada vez mais com este trabalho.

Agradeço ao professor Marco Antonio por ter me apresentado toda a beleza presente no Método O Passo, aumentando ainda mais o meu interesse e admiração pela área da Educação Musical.

Gostaria de agradecer à grande amiga Caroline Eloi por estar junto comigo durante este processo, compartilhando as alegrias e dificuldades de escrever sobre algo que tanto amamos: a música.

Agradeço também às dondocas Bruna Barbosa, Maria Luiza de Oliveira e Raphaela Nunes, pessoas tão especiais que participaram de todos os momentos que vivenciei na EPSJV, estando sempre dispostas a me ouvir, a me aconselhar e a me acompanhar, ensinando-me o verdadeiro sentido da amizade.

Faço um último agradecimento à turma de Vigilância em Saúde que tornou toda esta experiência na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio inesquecível.

*“A música é um meio mais poderoso do que qualquer outro porque o ritmo e a harmonia têm a sua sede na alma. Ela enriquece esta última, confere-lhe a graça e ilumina aquele que recebe uma verdadeira educação.”*

*(Platão)*

## **RESUMO**

A música faz parte da sociedade e está presente em todas as culturas, desempenhando diferentes papéis. Na escola, a música pode estar presente de diferentes formas, inclusive como disciplina. Hoje, nas escolas de educação básica, a música é um componente curricular obrigatório por meio da Lei 11.769, decretada em 2008. Neste sentido, esta monografia apresenta a Educação Musical nas escolas regulares de ensino, traçando o panorama histórico do ensino de música no Brasil e promovendo uma reflexão acerca do seu quadro atual. Além disso, apresenta duas propostas pedagógicas em Educação Musical desenvolvidas no Brasil: o canto orfeônico, de Heitor Villa-Lobos, e o método O Passo, de Lucas Ciavatta. Dessa forma, este trabalho busca compreender o papel e os objetivos do ensino de música na educação básica, mostrando a relevância de sua presença na escola.

Palavras Chave: Música. Educação. Educação musical. Escolas Regulares. Sociedade. Brasil.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>2. A AUSÊNCIA DO ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS REGULARES: UMA REALIDADE HISTÓRICA .....</b>	<b>13</b>
<b>3. PEDAGOGIA MUSICAL NO BRASIL: O CANTO ORFEÔNICO, DE VILLA-LOBOS, E O PASSO, DE LUCAS CIAVATTA .....</b>	<b>28</b>
3.1. “TODOS OS POVOS FORTES DEVEM SABER CANTAR EM CORO”: O CANTO ORFEÔNICO DE VILLA-LOBOS.....	29
3.2. APRENDENDO MÚSICA COM OS PASSOS DO MÉTODO O PASSO, DE LUCAS CIAVATTA .....	37
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>47</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>49</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Sobre a música, uma coisa é fato: esta é algo que se manifesta no mundo todo e que toma as pessoas por inteiro, o seu corpo, o seu espírito. A música faz parte da sociedade e está presente em todas as culturas, desempenhando diferentes papéis. Embora se constitua como uma das mais ricas e difundidas práticas da sociedade, a música é um conceito difícil de ser formulado precisamente, visto que apresenta um forte caráter de abstração e sua compreensão se dá na esfera do sensível e do intuitivo (IAZETTA, 2001).

Ao mesmo tempo, na tentativa de definir essa ideia e conforme as mudanças no fazer musical ao longo da história, desenvolveram-se diversos conceitos da música. Vejamos as definições que se seguem.

(...) música é uma linguagem universal, mas com muitos dialetos, que variam de cultura para cultura, envolvendo a maneira de tocar, de cantar, organizar os sons e de definir as notas básicas e seus intervalos (JEANDOT, 1990, p 15).

De acordo com Jeandot (1990), a música é uma linguagem universal. Para Merriam (apud, HUMMES, 2004), etnomusicólogo do século XX, no entanto, a música não é uma forma universal de linguagem, mas uma linguagem direcionada a pessoas de uma mesma cultura e que pode ser apenas entendida e vivenciada a partir da relação com o contexto histórico e social em que foi criada.

Há também uma definição que foi desenvolvida pelo compositor Murray Schafer em uma experiência com estudantes de música, em sua maioria, na faixa etária de 13 a 17 anos em escolas. Segundo Schafer, “Música é uma organização de sons (ritmo, melodia, etc.) com a intenção de ser ouvida.” (1986, p. 35). O compositor na sala de aula inicia uma discussão com os alunos sobre o que é música elaborando este conceito que, de acordo com o mesmo, é realista e atual. A partir deste debate, percebe-se que o som para ser música precisa ser “organizado” e ter a intenção de ser ouvido, pois caso não tenha, seria meramente incidental, como o som do martelar de um prego, ou com outro objetivo como o som da buzina, um sinal de alerta.

A música existe desde os primórdios da sociedade, manifestando-se entre os povos de diversas formas. Para os gregos, por exemplo, a música englobava as atividades psíquica, religiosa, moral, e até material com alto valor educativo (SILVA, 1975), pois acreditava-se que a música influía no humor e no espírito dos cidadãos, além de colaborar com a formação do caráter e da cidadania. Por conseguinte, para Platão, o principal papel da música era

pedagógico e deveria ser preservada como papel do Estado (FONTERRADA, 2005). Ao exprimir e influenciar as formas de ser, pensar e agir de diferentes povos e épocas, a música é parte do contexto histórico-cultural da sociedade (CASTILHO, 2001). No âmbito pessoal, a música também pode estar presente, pois é através desta que as pessoas não só expressam seus sentimentos, pensamentos e dúvidas, mas também os formam a partir dela.

É fato que a música tem forte influência sobre os indivíduos em qualquer fase da vida. Na infância, por exemplo, a criança, quando estimulada pela música, pode se sensibilizar mais sensorial e afetivamente e utilizá-la como forma de expressão (JEANDOT, 1990). Na adolescência, por ser um período de mudanças e descobertas, muitos jovens passam a buscar novas formas de identificação e de expressão por meio dela (HUMMES, 2004).

Na escola, a música pode estar presente de diferentes formas. Nas comemorações coletivas, em diversas disciplinas sendo utilizada como ferramenta para a transmissão de conteúdos, como pano de fundo em festas e no recreio. Além disso, a música pode fazer parte da escola como componente curricular. O ensino da música na escola pode desempenhar diferentes papéis na formação de crianças e adolescentes.

Por ser uma instituição dinâmica influenciadora e influenciada pelas relações sociais, a escola é um importante espaço receptor e produtor de conhecimento, inclusive de conhecimento musical. A educação musical, nesse caso, pode contribuir para uma sistematização desse conhecimento, estimulando a prática, cultivando a criatividade, sensibilidade, escuta, percepção, atenção, liberdade de experimentar e respeito pelo novo dos indivíduos. Possui, deste modo, o objetivo de propiciar a crianças e jovens um contato prazeroso e afetivo com a sua própria musicalidade, um fazer musical humanamente integrador e transformador, o que significa desenvolverem seus potenciais, conhecerem-se melhor e qualificarem a sua existência no mundo (KATER, 2012).

O ensino de música no Brasil teve início na época colonial, quando os padres jesuítas utilizavam os ensinamentos musicais para a catequização dos índios, principalmente jovens e crianças (PINTO, 1998 apud CASTILHO, 2001). Ao longo da sua trajetória, a Educação Musical se deu de modos distintos e com diferentes objetivos. Atualmente, retorna a discussão do papel da Educação Musical nas escolas regulares, pois em 2008, o presidente Lula sancionou a Lei 11.769 que decreta que a música deverá ser conteúdo obrigatório do componente curricular da Educação Básica.

A aprovação dessa lei significou uma grande conquista para a Educação Musical, visto que representa um passo no resgate do seu papel no desenvolvimento do aluno.

Entretanto, ainda não há mudanças consistentes para essa área no país, já que, em muitas escolas, ainda não se estabeleceu um ensino formal de música.

Ao ingressar no Ensino Médio e ter contato com a música como disciplina, pude compreender como são importantes as aulas de música, porque passei a conhecer instrumentos e a fazer música com eles, a ter noções de ritmo, de compasso e entrar em contato com outros tipos de música que não faziam parte do meu cotidiano, o que me fez crescer como pessoa, visto que ampliou meus olhares sobre esta área do conhecimento. Ao longo dessa jornada, pude notar, através do contato com pessoas que estudavam em outras escolas no ensino médio, que a maioria não possuía a disciplina de música na grade escolar e muitas delas também não tinham acesso a aulas de música ou artes no ensino fundamental. A partir disso, surge a pergunta: se a música apresenta as mais variadas manifestações e exerce diferentes papéis na sociedade, seja no âmbito individual quanto no coletivo, estando presente nos mais variados contextos, por que a sua presença na escola é tão reduzida?

Ao observar a ausência desta forma de conhecimento em grande parte das escolas, me interessei em desenvolver um estudo teórico-analítico com o objetivo de verificar o que a legislação determina sobre a presença da Educação Musical nas escolas regulares de Ensino Médio, analisando o panorama histórico do ensino de música no Brasil, inclusive o seu quadro atual e as causas dessa ausência, seu objetivo, além de dois métodos em educação musical: o Canto Orfeônico, de Heitor Villa-Lobos, e O Passo, de Lucas Ciavatta. Será realizada, portanto, uma revisão bibliográfica de livros, artigos científicos e monografias. Serão usadas as bases de dados Google Acadêmico, Scientific Electronic Library Online (SCIELO) como ferramentas de pesquisa, com o uso das palavras-chave: Música; educação musical; escola; sociedade; Brasil.

No primeiro capítulo foi desenvolvido o panorama histórico da Educação Musical no Brasil associado às legislações respectivas a cada época desde o período da colonização até os dias de hoje, traçando uma ponte com os movimentos que ocorreram na educação em geral ao longo da história. Junto a isso, é feita uma análise dos possíveis motivos que levam à ausência de um ensino formal de música nas escolas regulares. Por fim, foram realizadas algumas considerações acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais especificamente da disciplina Artes para o Ensino Fundamental e Médio, visto que representam um importante referencial para todos os professores de Arte a nível nacional.

O segundo capítulo propõe a compreensão de duas propostas, em Educação Musical, desenvolvidas e praticadas no Brasil: o canto orfeônico, de Villa-Lobos, e O Passo, de Lucas Ciavatta. A primeira foi implantada no Brasil como uma prática obrigatória nas escolas

regulares do Brasil em 1931, como o projeto em Educação Musical de Heitor Villa-Lobos, mantendo-se oficial no país até a década de 1950. Com diversos objetivos, dentre eles a formação de uma consciência musical no povo brasileiro, além da formação dos valores morais e cívicos e da disciplina, o canto orfeônico foi influenciado pelo forte nacionalismo marcado na época. Por outro lado, o método O Passo foi criado em 1996, pelo educador Lucas Ciavatta, como uma forma de completar as lacunas que ele mesmo encontrava na sua formação musical. Dessa forma, O Passo tem a finalidade de criar uma base musical para aqueles que desejam aprender os conhecimentos musicais e até se aprofundar nessa área. Esse método, por ainda ser recente, encontra-se em processo de expansão e divulgação pelo Brasil.

Nas considerações finais faz-se uma recapitulação do que foi discutido em todo o trabalho, destacando o papel da Educação Musical nas escolas regulares tanto do Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental.

## **2. A AUSÊNCIA DO ENSINO FORMAL DE MÚSICA NAS ESCOLAS REGULARES: UMA REALIDADE HISTÓRICA**

Este trabalho pretende estudar de que forma a Educação Musical se dá nas escolas regulares no Brasil e as inquietações por trás desse quadro. Desta forma, para compreender o que se construiu hoje e os caminhos da educação musical que poderão ser percorridos no futuro, é preciso conhecer antes a sua história.

As práticas de educação musical se iniciam no Brasil com a vinda dos padres jesuítas, a partir do início da colonização portuguesa no século XVI. Por volta de 1549, estes chegaram à nova terra, chefiados por Manoel da Nóbrega e criaram escolas e instituíram seminários e colégios em diferentes regiões do território. Um primeiro momento da educação jesuítica marcou-se pelo plano de instrução desenvolvido por Nóbrega, o qual consistia no ensino de português aos indígenas inicialmente e, em seguida, pela catequese, pelo aprendizado da leitura e da escrita, da música, além de uma iniciação profissional e agrícola (SAVIANI, 2010). Estes foram, portanto, os primeiros educadores do país, que introduziram valores e métodos, tendo grande influência na formação do conceito de educação e, conseqüentemente, no ensino da música.

A ação educadora dos jesuítas possuía um caráter catequizador, se dando com o intuito de impor a cultura lusitana, substituindo a cultura local. Através desta, pretendia-se, a princípio, atrair os meninos índios e, por meio deles, agir sobre os adultos e converter toda a tribo. Assim, a primeira proposta pedagógica em educação musical foi a prática musical através do ensino de instrumentos de corda e sopro e do canto às crianças e jovens nas missões em que o repertório não se restringia apenas às canções religiosas, mas também às canções portuguesas (CÁRICOL, 2012).

Essas práticas musicais, que eram baseadas em princípios racionais e metodológicos, mantiveram-se em vigor até meados do século XIX. Junto a elas, consolidava-se a prática informal da música popular, a qual se dava de forma mais espontânea, valorizando a improvisação e a habilidade instrumental (FONTERRADA, 2005).

No período compreendido entre a Independência e a Proclamação da República, entre os anos de 1822 e 1889, houve o início de análises e debates em relação à formação de uma política educacional no Brasil. A partir disso, começava a se expressar o reconhecimento da importância da instituição escolar através de manifestações dos representantes nas Cortes e da preocupação com os aspectos legais. A linha dessas discussões apontava para a construção de um sistema nacional de ensino que destacasse a instrução pública. Além disso,

uma característica marcante no Império foi a descentralização do ensino, prática que se consolidou legalmente por meio do Ato Adicional de 1834, em que se atribuiu à esfera das províncias a responsabilidade em relação à educação elementar e secundária (VIEIRA, 2007).

O Segundo Reinado caracterizou-se pelo surgimento de várias propostas de reforma no ensino, predominando três mentalidades pedagógicas: a tradicionalista, a liberal e a cientificista (SAVIANI, 2010). Em relação à educação musical, em 1854, foi instituído oficialmente o ensino de música nas escolas públicas do Brasil através do Decreto Federal nº 1.331A. Este documento determinava o desenvolvimento de “noções de música” e “exercícios de canto” em escolas primárias de 1º e de 2º graus e Normais, não explicitando nada mais do que isso (CÁRICOL, 2012). Apesar de muitas destas propostas terem apresentado considerável orientação para uma organização escolar, estas não se realizaram, pois não conseguiram se estabelecer efetivamente como um sistema nacional de ensino em virtude da ausência de infraestrutura institucional e da indiferença das elites, mais interessadas em manter sua hegemonia social e econômica. Desta forma, a educação no país ainda permanecia como um privilégio da nobreza, em que apenas 10% da população possuía acesso à escola (VIEIRA, 2007).

Com a Proclamação da República e a sua consolidação no Brasil, considerava-se a necessidade de se promover uma reforma na educação do país. Em 1890, José Veríssimo publicou a obra *A educação nacional*, a qual pretendia fornecer indicações para essa reestruturação a fim de formar uma moral republicana no povo brasileiro. Em vista disso, esta se baseava na reconstituição do caráter e do sentimento nacional, tendo como principais eixos de organização do ensino a educação cívica e do caráter (SAVIANI, 2010). Esse caráter popular da educação, no entanto, permaneceu apenas no ideário pedagógico do período, não se concretizando na prática. Manteve-se também a descentralização do ensino, que se aprofundou pelo argumento de que se estabeleceu uma República Federativa, ou seja, um regime político também descentralizado. Logo, a educação ainda se dava de uma forma muito rudimentar, com somente o ensino das primeiras letras, seguida da silabação e, então, a leitura, sendo que muitos conhecimentos eram aprendidos através do canto (VIEIRA, 2007). Nesse momento de transição, houve mais um avanço no ensino de música. Em 1890, é aprovado o Decreto nº 981, que estabelecia a necessidade de haver professores especializados para o ensino de música nas escolas básicas, sendo um primeiro momento em que a profissão ganhava espaço (CÁRICOL, 2012).

Em síntese, a primeiras décadas do século XX caracterizaram-se, segundo Saviani,

Pelo debate das ideias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização considerado o grande instrumento de participação política. É, pois, a ideia central da vertente leiga da concepção tradicional, isto é, a transformação, pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos, (...), o qual atingiu seu ponto culminante na efervescente década de 1920. Mas é nessa mesma década que a versão tradicional da pedagogia liberal foi suplantada pela versão moderna (2010, pg. 177).

A década de 1920, então, foi um momento de preparação das ideias e tendências que marcaram os anos 30. Além da grande visibilidade que as duas correntes - liberal e católica-ganharam no âmbito educacional, começava a se firmar o pensamento escolanovista no ideário pedagógico do período (VIEIRA, 2007).

O movimento da Escola Nova visava à renovação do ensino no país. Este se formou a partir da filosofia do pensador americano John Dewey e foi trazido e disseminado no país por, principalmente, três grandes profissionais: Fernando Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. O pensamento pedagógico da Escola Nova propunha uma interação entre professor e aluno que criasse um espaço de construção de conhecimento e não somente de transmissão do mesmo, pois, segundo essa teoria, a escola teria o papel de instigar a mudança na sociedade e, ao mesmo tempo, de se transformar, visto que a sociedade estava em processo de transformação. A educação então deve se tornar processo e não produto, em oposição aos valores da educação tradicional em que o saber é imposto ao aluno, um saber imutável (GADOTTI, 2008).

No Brasil, a Escola Nova adquiriu características próprias, não sendo uma simples cópia do pensamento de Dewey. Para Azevedo, o ideal escolanovista envolvia três aspectos: escola única, escola do trabalho, escola-comunidade. Assim, esta buscava o desenvolvimento de uma educação integral, provendo de forma articulada a educação física, moral e cívica (SAVIANI, 2010). Ademais, a Escola Nova indicava que a arte, inclusive a música, deveria ser mais acessível a todos, não apenas aos talentosos, tendo em vista a formação integral do ser humano, sendo então reconhecida a importância social da música. Com isso, o professor especializado ganhou mais visibilidade, ainda que não fosse suficiente (FONTERRADA, 2005).

Esse movimento resultou no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, o qual foi um importante documento redigido por Fernando Azevedo e definiu um amplo programa educacional baseado nos ideais da Escola Nova. Esta atitude por parte dos liberais significou uma tomada de posição diante do contexto do período. Dessa forma, representou

uma crítica ao pensamento conservador, consagrado na visão do pensamento católico (VIEIRA, 2007).

Ao mesmo tempo em que ocorriam grandes momentos de debates entre os educadores, os quais culminaram na formação da Escola Nova, houve o estabelecimento e consolidação da chamada Era Vargas, compreendida no período de 1930 a 1945. Seu governo foi marcado pela centralização e pelo autoritarismo, mudanças que repercutiram no campo educacional. Nesse contexto, a educação era considerada um problema nacional, o que justificava a necessidade de se adotar uma intervenção maior do governo Federal nos diferentes níveis da Educação, ou seja, uma maior centralização (VIEIRA, 2007).

No campo da música, nesse mesmo período de mudanças, surgiram no campo especializado do ensino de música o Conservatório Brasileiro, no Rio de Janeiro, e o Conservatório Dramático e Musical, em São Paulo. Estes se formaram nos moldes europeus que privilegiavam o ensino de instrumento e tinham preferência pela música erudita europeia. Também eram caracterizados pelo rigor metodológico no ensino de música, cujos procedimentos se resumiam a exercícios técnicos progressivos, repetição, memorização e formação de repertório (FONTERRADA, 2005).

Inspirados pelo movimento modernista na década de 1920, representado pela figura de Mário Andrade, que pregava a busca de uma identidade nacional, valorizando o folclore e a música popular, e pelo sentimento nacionalista marcado na época, inclusive pelo governo Vargas, os educadores musicais pensaram em métodos que absorviam a cultura brasileira. A partir disso, se desenvolveu o canto orfeônico, um canto coletivo, organizado por conjuntos heterogêneos de vozes e que não exigia nenhum saber ou treinamento prévio (CÁRICOL, 2012).

A prática do canto orfeônico se iniciou no Brasil pelo trabalho de educadores como João Gomes Júnior e Carlos Alberto Gomes Cardim, na Escola Caetano de Campos na capital paulista, além dos irmãos Lázaro e Fabiano Lozano que atuaram na Escola Complementar no estado de São Paulo. Porém, foi a figura de Villa-Lobos, inspirado por esses nomes, que ficou conhecida por estabelecer esse método no Brasil (CÁRICOL, 2012).

Villa-Lobos era um maestro e compositor o qual possuía como ideais o aspecto coletivo do ensino de música, a democratização de seu acesso por todas as camadas sociais e o uso da música na formação do caráter do indivíduo. Em uma viagem pela Europa, Villa-Lobos conheceu os métodos ativos em Educação Musical e identificou-se com Kodály, compositor e educador húngaro que desenvolveu uma proposta metodológica que tinha como características a utilização do folclore e da música nacionais e o ensino através do coral

(FONTERRADA, 2005). Villa-Lobos, influenciado pelo nacionalismo característico do governo Vargas e pelo pensamento escolanovista, encontrou no canto orfeônico um meio capaz de alcançar os seus ideais e de formar um povo brasileiro sensível às expressões artísticas. Para o compositor, o canto orfeônico representava um elemento importante à educação por possuir uma capacidade de socialização e integração da comunidade. Por isso, acreditava que esse método deveria ser implantado em todo o Brasil.

O primeiro passo para a implantação efetiva do canto orfeônico no Brasil se deu quando Villa-Lobos é convidado por Anísio Teixeira a assumir a direção da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA). Esta instituição tinha o papel de supervisionar e orientar o programa de ensino de música, criando iniciativas como concertos populares, teatro escolar, grupos de dança, discoteca e biblioteca de música nas escolas, entre outras (CUNHA, 2006).

No governo de Getúlio Vargas, por conseguinte, foi aprovado o Decreto nº 19.890, de 1931, que estabelecia o canto orfeônico como obrigatório nas escolas públicas em todo o país, representando outro importante passo na implementação do projeto de educação musical de Villa-Lobos. A formação de profissionais especializados era também um ponto fundamental para por em prática o seu projeto no Brasil. Logo, por meio da SEMA, que, a partir de 1936, passou a ser chamada de Serviço de Educação Musical e Artística do Departamento de Educação Complementar do Distrito Federal, ele criou o Curso de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e do Canto Orfeônico, com a finalidade de formar educadores musicais (CÁRICOL, 2012).

O canto orfeônico foi utilizado com objetivos musicais de estímulo e desenvolvimento da sensibilização musical, baseada no ritmo, no som e na palavra, e no interesse pela música. Esta prática também funcionou como um importante instrumento de educação cívica e de disciplina. As apresentações tinham como repertório músicas brasileiras de cunho cívico-patriótico, os hinos, a fim de disseminar uma ideologia nacionalista (CÁRICOL, 2012). Como o próprio Villa-Lobos relata no Programa de Ensino de Música, o canto orfeônico teve a finalidade de: “Permitir que as novas gerações se formem dentro de bons sentimentos estéticos e cívicos e que a nossa pátria, como sucede às nacionalidades vigorosas, possa ter uma arte digna da grandeza e da vitalidade do seu povo.” (VILLA-LOBOS, 1937, p. 11).

Estes aspectos civis e patrióticos estão fortemente associados ao governo totalitário da época representado na figura de Getúlio Vargas. Consoante Fonterrada, o ditador “soubera, sem dúvida, compreender o poder da música para arremessar massas e uni-las numa só

marcação de tempo, e tirava partido disso; (...)” (2005, p. 197-198). Deste modo, pode-se afirmar que o canto orfeônico funcionava como uma ferramenta política para o governo de Getúlio Vargas, colaborando para a legitimação de seu poder.

O projeto de Villa-Lobos, entretanto, teve dificuldades para ser aplicado na prática devido, dentre outros fatores, à imensa extensão do território brasileiro e à má qualidade das estradas, que levaram, conseqüentemente, à concentração da prática na Região Centro-sul e à dificuldade de deslocamento dos profissionais (CÁRICOL, 2012). Villa-Lobos se deparava também com o problema da falta de capacitação de professores, que apesar da criação de cursos, o número de profissionais formados não era suficiente para suprir a demanda (CUNHA, 2006).

Analisando as conseqüências do governo Vargas no campo da educação, a política educacional adotada por ele conseguiu aumentar consideravelmente o número de instituições escolares e de matrículas no Brasil, todavia, no fim de seu governo, o percentual de analfabetos continuava muito alto e, por isso, a educação brasileira ainda apresentava um caráter seletivo (VIEIRA, 2007). Villa-Lobos, que seguiu a mesma linha de Vargas na tentativa de tornar a educação musical mais acessível ao povo brasileiro, apesar das dificuldades, conseguiu ampliar em largas proporções o contato com a música através da implantação do seu projeto no ambiente escolar, quebrando antigas tendências em que o ensino de música só era acessível às elites. O canto orfeônico, então, permaneceu oficial no país da década de 1930 até a de 1950.

Em seguida, o canto orfeônico foi substituído pela disciplina Educação Musical, instituída pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 4.024, de 1961. Esta lei não significou grandes mudanças no ensino de música, visto que não apresentava propostas pedagógicas tão distintas às do canto orfeônico e os professores de música nas escolas eram praticamente os mesmos (FONTERRADA, 2005). Acontecia um movimento, porém, em que alguns músicos passaram a pensar novos métodos de abordagem à música, além da forma cantada, chamado movimento Música Viva (CUNHA, 2006). Liddy Chiaffarelli Mignone, Gazzy de Sá e Hans Joachim Koellreutter são alguns dos nomes que fazem parte dessa construção de novas diretrizes para a educação musical, passando a valorizar a prática musical, o uso do corpo, o desenvolvimento da percepção auditiva.

Os professores de música, com a LDB sancionada, deveriam ser diplomados em Educação Musical pelo Instituto Villa-Lobos, localizado no Rio de Janeiro, e aqueles que possuíam Ensino Superior em Música também começaram a lecionar. Apenas em 1964 foi criado o curso de Educação Musical no Ensino Superior cujo nome posteriormente foi

alterado para Licenciatura em Música (FONTERRADA, 2005). Enquanto os profissionais não recebiam o certificado, muitas escolas continuavam com a prática do canto orfeônico.

Com o golpe militar de 1964 e o estabelecimento da ditadura no Brasil, o principal objetivo do governo, segundo Saviani, era desenvolver o país economicamente com segurança (2010). Em vista disso, adotou-se um modelo econômico que abria espaço para a instalação de empresas internacionais que demandavam mão de obra com certa escolaridade. A baixa produtividade do sistema de ensino existente até então representava, pois, um obstáculo a esse desenvolvimento na medida em que este atendia um número reduzido de indivíduos em idade escolar e apresentava altos índices de repetência e evasão (SAVIANI, 2010).

Diante dessa necessidade de preparação de mão de obra, o governo militar instaurou uma reforma no campo da educação, adaptando-a ao novo modelo econômico baseado nas ideias relacionadas à organização racional do trabalho, formando uma orientação pedagógica que recebe o nome de pedagogia tecnicista. Esta se baseia nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade e tem como finalidade tornar o processo educativo objetivo e operacional (SAVIANI, 2010).

O principal elemento da pedagogia tecnicista, dessa forma, é a organização racional dos meios. O professor e o aluno, então, adquirem uma posição secundária, com o papel de apenas executar um processo, o qual é pensado e coordenado por especialistas. Esta organização dos meios se dá tendo em vista a garantia da eficiência e a neutralização de possíveis deficiências do professor. A partir dessa mecanização do processo, difundiram-se propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico e a instrução programada, além do parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções e formação de diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (SAVIANI, 2010). Nesse sentido, Magda Soares define a pedagogia tecnicista como

Uma tecnologia de ensino determinista, baseada em predição e controle (objetivos comportamentais, testes de múltipla escolha, instrução programada e outros procedimentos de ensino de inspiração behaviorista<sup>1</sup>); (...) Educação, ensino, escola passam a ser concebidos como investimento (SOARES, 1991, p. 80-82).

No Brasil, as ideias tecnicistas foram incorporadas pela introdução de algumas modificações no sistema educacional. Primeiramente, foram empreendidas pela reforma universitária, a fim de atender uma crescente demanda pelo ensino superior. O governo criou

---

<sup>1</sup> O “behaviorismo” é um conceito da Psicologia que trata o ser humano como um organismo, enfocando sua forma de reagir ao meio ambiente natural, isto é, o seu comportamento e não a sua consciência (SAVIANI, 2010).

em 1968 um Grupo de Trabalho para elaborar essa reforma que garantiu as reivindicações dos grupos que buscavam vincular o ensino superior ao mercado, instituindo a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração e racionalização da estrutura e do funcionamento (SAVIANI, 2010). A meta de formar indivíduos o mais rápido possível para ingressar no mercado de trabalho também impulsionou reformas no ensino de 1º e 2º graus. Deste modo, a ideia de profissionalização foi a principal inovação introduzida pela Lei nº 5.692 de 1971 nesse nível de ensino, na medida em que o jovem com habilitação profissional no ensino médio estaria apto a ingressar no mercado de trabalho, o que supriria as demandas das empresas e aliviaria as pressões sobre o ensino superior. No entanto, essa mudança se manteve no papel e muitos alunos não se sentiam aptos a se inserir no mercado de trabalho nas áreas em que foram habilitados (VIEIRA, 2007).

Todas essas transformações no âmbito educacional no período da ditadura militar geraram impactos no ensino de música. Em 1971, houve a promulgação da Lei nº 5.692 no governo Médici, que gerou uma completa mudança no ensino de música no Brasil nas escolas regulares. A lei aboliu a disciplina de Educação Musical nas escolas regulares e instituiu a atividade da Educação Artística. Com essa substituição, a música perdeu a sua condição de disciplina, e conseqüentemente, a sua força no sistema educacional do país, se reduzindo a uma mera atividade secundária, que aos poucos desaparecia das escolas (FONTERRADA, 2005). Isso ocorreu devido à emergência de tendências produtivistas e tecnicistas, que previam uma formação para o mercado de trabalho, então, a música e as artes perdem a sua importância na educação básica.

O profissional de Educação Artística deveria ter experiência e domínio nas quatro áreas da educação artística: música, artes plásticas, teatro e desenho, sendo então um professor polivalente. Em 1974, se estabeleceu o Ensino Superior em Educação Artística, existindo a Licenciatura curta, com duração de dois anos, e a plena, de três. Em decorrência disso, o profissional apresentava uma formação superficial, visto que não seria possível se aprofundar em nenhuma área em período tão curto de tempo (FONTERRADA, 2005).

Apesar de o professor ter de apresentar o domínio em todas as linguagens artísticas, a que predominou em sala de aula foram as artes plásticas, resultando no desaparecimento gradual do ensino de música e das outras áreas (CÁRICOL, 2012). Além disso, por trazer lacunas em sua formação, o professor não sabia como oferecer práticas criativas em música, de modo que as aulas não possuíam planejamento, sendo as atividades escolhidas aleatoriamente pelos alunos, em um exercício de falsa espontaneidade (FONTERRADA, 2005).

Enquanto se revolucionava o ensino de música nas escolas regulares no Brasil ao longo do tempo, com o canto orfeônico, com a chamada Educação Musical e com a Educação Artística em que até perdera a sua condição de disciplina, nas escolas especializadas e nos Conservatórios, o ensino pouco mudara em relação à música. Este distanciamento do campo especializado do ensino de música se dá por toda a história e muitas vezes se segue até os dias de hoje. Mantém-se o modelo de ensino tradicional que valoriza apenas a música erudita e de acesso restrito às elites (CUNHA, 2006).

Com a queda da ditadura militar e a abertura política, os primeiros governos da república democrática estabelecida encontravam problemas como a crise econômica causada pela grande inflação pela qual o Brasil passava. Nesse período de tentativa de estabilização do país, que inclui os governos de Sarney, Collor e Itamar Franco, a educação passa por certa nebulosidade, já que não há a definição de uma nova política educacional para o Brasil, apesar da transição política (VIEIRA, 2007). Apenas no governo de Fernando Henrique Cardoso, os rumos para a educação são explicitados e segundo, Vieira

Diferentemente das gestões anteriores, neste governo não há um documento geral ou setorial para anunciar as ações a serem desenvolvidas, mas um amplo conjunto de medidas que vão sendo deflagradas, tanto no âmbito do Executivo como do Legislativo, referendando o projeto governamental. Tais iniciativas, responsáveis por alterações significativas na fisionomia do sistema educacional brasileiro, ocorrem em uma sequência (2007, p. 166).

Primeiramente, foi aprovada a Emenda Constitucional nº 14 em 1996 que visa de uma maneira geral redefinir o papel de cada esfera do poder público em relação ao financiamento e à oferta do ensino, além de permitir maior interferência da União sobre os estados. Em seguida, são aprovadas em 1996 a Lei de diretrizes e bases nº 9.394 e a Lei nº 9.424, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), o qual tem a finalidade de vincular 60% dos recursos de despesas exclusivas do ensino fundamental e do pagamento de professores (VIEIRA, 2007). Com essa nova legislação, “o governo federal assume a definição da política educacional como tarefa de sua competência, descentralizando sua execução para os estados e municípios” (VIEIRA, 2007, p. 168), gerando grande repercussão sobre o sistema escolar.

Após quase trinta anos de ausência nos currículos, o papel do ensino de Artes nas escolas regulares volta a ser pauta de discussões entre educadores e políticos. Então, no ano de 1996, quando é aprovada a LDB nº 9.394, o ensino de Artes se estabelece como componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da Educação Básica. Esta lei garante

um espaço mais amplo para as artes nas escolas, conferindo-lhes a condição de disciplina, diferentemente da LDB anterior, em que estas eram meras atividades. Esta mudança representa um momento importante para a educação, visto que esta é repensada pelo governo de forma organizada, o que significa uma oportunidade de resgate do papel das artes no desenvolvimento do aluno (FONTERRADA, 2005).

Esta lei recomenda um ensino que considerasse todas as formas de expressão das Artes. No entanto, apresenta um texto, segundo Saviani, “inócuo e genérico” (1998, pg. 197-199), o que permite várias interpretações para a expressão “ensino da arte”. Dessa forma, não se sabe com clareza quais são as formas de arte que devem estar presentes na escola, assim, admite-se a escolha por parte das instituições (PENNA, 2010).

Como suporte a essa lei, o Ministério da Educação e do Desporto, desenvolve, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), determinando em alguns aspectos o ensino de arte que a lei não especifica. Estes documentos foram elaborados com o objetivo de servir como uma referência para os professores em sala de aula, criando uma abordagem comum a todos os estados, procurando abranger todos os níveis de ensino. Não apresentam, entretanto, caráter obrigatório, ou seja, as escolas detêm a liberdade para elaborar propostas pedagógicas próprias (CÁRICOL, 2012). Tanto os PCNs quanto o RCNEI propõem quatro modalidades artísticas: artes visuais, música, teatro e dança. Apesar disso, não são propostas maneiras para conduzir essa abordagem apresentada por eles, logo, fica a cargo das escolas definirem quais linguagens, quando e como trabalhá-las (PENNA, 2010).

Foram elaboradas coleções distintas dos PCN: foram publicados dois volumes para o ensino fundamental, em 1997, em que o primeiro é destinado ao primeiro e segundo ciclos, ou seja, da 1ª a 4ª séries; já o segundo compreende o terceiro e quarto ciclos, da 5ª a 8ª séries; e, no ano de 1999, foi desenvolvido o PCN para o ensino médio. A disciplina Artes integra nos PCN a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, que inclui as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física e Informática que, o caracteriza a arte como forma de linguagem, isto é,

Ao compor a área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias na escola média, a Arte é considerada particularmente pelos aspectos estéticos e comunicacionais. Por ser um conhecimento humano articulado no âmbito sensível-cognitivo, por meio da arte manifestamos significados, sensibilidades, modos de criação e comunicação sobre o mundo da natureza e da cultura (PCNEM, 1999, p. 171).

Em relação aos PCN-Arte para o ensino fundamental, pode-se afirmar que em todos os ciclos a disciplina Arte é abordada em quatro modalidades: artes visuais, de maior amplitude do que as artes plásticas, incluindo artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e as formas de produção resultantes das novas tecnologias; música; teatro e dança. Apesar de cada volume apresentar uma estruturação diferente, basicamente os dois estão divididos em um primeiro segmento, o qual introduz uma fundamentação teórica e orientação geral para a área das Artes, além de traçar um breve histórico de seu ensino no país, e um segundo, que apresenta as propostas para cada modalidade específica (PENNA, 2001).

Na segunda parte dos dois documentos, ao tratar de cada modalidade específica, os mesmos elementos presentes na proposta global para a área de Artes, já abordados na primeira parte, são retomados, o que acarreta consequências para o ensino das Artes nas escolas. Há poucas diferenças entre os dois PCN para o ensino fundamental, com praticamente as mesmas orientações didáticas, ao ter os mesmos subitens com apenas uma pequena alteração em um deles: a) Criação e aprendizagem; b) A organização do espaço e do tempo de trabalho; c) Os instrumentos de registro e documentação das atividades dos alunos; d) A pesquisa de fontes de instrução e de comunicação em Arte; e) A história da Arte; f) A percepção de qualidades estéticas; g) A produção (PCN-Arte I) / As ações (PCN-Arte II) do professor e dos alunos; h) As atitudes dos alunos; i) Trabalho por projetos (apud PENNA, 2001, p. 38).

Outra questão importante a ser ressaltada sobre os dois PCN é o fato de que na primeira parte, em que a Arte é tratada de uma forma global, a perspectiva das Artes Plásticas está mais marcada nas propostas apresentadas. Segundo Penna, “isto na verdade reflete tanto a predominância que esta linguagem artística tem tido no espaço escolar da Educação Artística, quanto o papel que as artes plásticas têm desempenhado, historicamente, na discussão de encaminhamentos pedagógicos para a área” (2001, p.39).

Ademais, essas propostas para o ensino das artes nos PCN se estabelecem em três eixos básicos para a orientação pedagógica, recebendo o nome de “Proposta Triangular”, que tem, por premissa básica, a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica (PENNA, 2001). Nos PCN, essa proposta se apresenta na forma de três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar. O PCN-Arte para o 3º e 4º ciclos definem

Produzir refere-se ao fazer artístico (como expressão, construção, representação) e ao conjunto de informações a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e do desenvolvimento de seu percurso de criação. (...) Apreciar refere-se ao âmbito da recepção, incluindo percepção, decodificação, interpretação, fruição de arte e do universo a ela relacionado. (...) Contextualizar é situar o conhecimento do próprio

trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades (apud PENNA, 2001, p. 40).

Apesar de que o documento para o 1º e 2º ciclos apresente nomes diferentes para as três diretrizes, produção, fruição e reflexão, a concepção é basicamente a mesma.

Sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio (PCNEM), pode-se afirmar que este representa uma versão mais sucinta e menos detalhada dos PCN para o Ensino Fundamental, não apresentando, por exemplo, uma proposta para cada modalidade artística. No entanto, possui questões importantes como a relação direta com a proposta do ensino fundamental, tendo em vista a continuidade do processo educacional no decorrer da trajetória do aluno. Outro ponto está atrelado ao fato de os PCNEM abordarem outra modalidade artística além das quatro presentes nos outros documentos: as artes audiovisuais, ampliando os saberes da disciplina artes. Por fim, este referencial também se orienta a partir de três eixos norteadores, semelhantes aos PCN do ensino fundamental: produção, apreciação e reflexão (PENNA, 2003).

Concluindo, os Parâmetros Curriculares Nacionais são reflexos do estado em que cada área de conhecimento se encontra (FONTERRADA, 1998). Quanto ao ensino das artes, a adoção dos três eixos norteadores como base do processo de ensino-aprendizagem representa uma tentativa de resgate dos conhecimentos específicos da área, em contrapartida às propostas pedagógicas que valorizavam a espontaneidade criativa e promoviam um fazer artístico sem orientação. No entanto, questões como a forte marcação nas orientações para o ensino de artes pela perspectiva das artes plásticas se tornam um obstáculo para o desenvolvimento das outras modalidades, sobretudo a música, dificultando a sua implantação na educação básica (PENNA, 2001).

Muitas escolas, devido a estas lacunas presentes nos PCN e em virtude da reduzida carga horária da Arte, não contemplam todas as modalidades. Há, portanto, a prevalência do ensino das artes plásticas, visto que os materiais necessários são mais acessíveis, diferentemente da música, por exemplo, a qual precisa de instrumentos, que geralmente são caros. Além disso, quando há mais de uma modalidade artística oferecida na mesma escola nas escolas, são poucas as atividades integradas no ensino das artes, isto é, predomina a alternância no ensino das diferentes modalidades, as quais se dão em momentos diferentes e separadamente, e dificilmente uma mesma turma tem acesso a duas modalidades concomitantemente. Diante disso, apesar das mudanças no sistema educacional brasileiro, ainda se mantêm práticas polivalentes nas escolas regulares, às quais a música continua

submetida, muitas vezes inconstante nas mãos de profissionais que não possuem uma formação específica (PENNA, 2010).

Com a LDB 9.394 de 1996, e os referenciais curriculares, um importante aspecto a se observar é a questão do profissional de educação musical. No período da polivalência, a formação do professor era em educação artística, e a partir dessas mudanças, o ensino superior é dividido, em que cada forma de expressão de arte possui licenciatura própria (CÁRICOL, 2012). A lei indicava claramente a necessidade de haver professores com a devida qualificação para ensinar artes nas escolas, todavia, não se dava a devida importância a essa questão e não havia fiscalização por parte do governo. Por conseguinte, muitas pessoas que possuem certa habilidade artística, como desenhar ou tocar algum instrumento, mas não apresentam a licenciatura, são contratadas como professores de arte. Isso resulta na promoção de práticas aleatórias, em que este não é qualificado para promover atividades criativas em artes e estimular o aluno. Muitas vezes, por uma questão de custo benefício, se contrata um único professor de artes responsável por todas as modalidades, apesar de não possuir formação em todas, o que sinaliza a manutenção das práticas polivalentes no ensino de música (PENNA, 2010).

Ademais, essas práticas permanecem na escola em grande parte por não haver suficientes docentes formados na área artística, sobretudo, de música, para o número de escolas existentes no Brasil. Isto está associado a uma tendência histórica, em que o número reduzido de profissionais é um obstáculo desde a época de Villa-Lobos com o canto orfeônico, além do fato de haver poucas universidades que ofereçam cursos de Licenciatura em Música em várias regiões do país. Esta situação significa mais um grande obstáculo na implementação do ensino de música no país, que somente poderia se dar em longo prazo (PENNA, 2010).

Em uma análise pela ótica do educador musical, o ensino de música na escola regular pode apresentar grandes desafios. Isto se deve ao fato de que a formação de muitos professores de música ainda se baseia no modelo tradicional característico das escolas especializadas e a educação básica oferece condições de trabalho diferenciadas. Deste modo, muitas licenciaturas não preparam os profissionais para atuar na escola regular, onde se encontram dificuldades como turmas grandes, falta de materiais, baixos salários, desvalorização do professor, entre outros. Um número considerável de docentes, portanto, prefere trabalhar nas escolas especializadas, desistindo da experiência nas escolas regulares. Assim, torna-se cada vez mais difícil a ocupação efetiva da educação musical no contexto

escolar e, conseqüentemente, a conquista do seu reconhecimento e valorização, deixando de ser considerada parte integrante e necessária na prática educativa (PENNA, 2010).

Conforme Freire (1979), a ação docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante. De forma que isso seja possível, o educador precisa assumir seu verdadeiro compromisso e encarar o caminho do aprender a ensinar. A partir disso, para uma educação musical instigadora e transformadora, destaca-se a importância da presença do professor de música e também de uma formação “humanizadora” que construa no profissional o compromisso social, humano e cultural de atuar em diferentes contextos educativos, de constantemente buscar compreender as necessidades e potencialidades de seu aluno e de acolher diferentes músicas, distintas culturas e as múltiplas funções que a música pode ter na vida social (PENNA, 2007). Assim, formar um docente capaz de possibilitar conhecimentos, desenvolver habilidades, fortalecer os interesses individuais, respeitar os contextos, despertar para o engajamento político e social de comunidade (SOUZA, 2003). Nesse sentido, Swanwick afirma que: “Os educadores musicais não são caixas postais, jardineiros ou agentes culturais. Eles abrem portas. Eles dão acesso ao pensamento musical, eles respeitam e desfrutam o som, eles reconhecem e estimulam ideias expressivas” (1993, p.29-30).

A partir de todas essas questões, pode-se observar que, no papel, essa reforma na educação se deu com rapidez, porém o mesmo não ocorre na prática. Em grande parte das escolas, a disciplina artes ainda não possui o mesmo valor que as outras, apesar da aprovação da LDB. As artes estão apenas relacionadas às festividades e ao lazer dos alunos e o professor não consegue espaço na comunidade escolar, já que não tem seu trabalho reconhecido. Isso acontece devido à sua ausência nas escolas por quase trinta anos e, portanto, passa a ser vista apenas como forma de entretenimento, sendo considerado um conhecimento supérfluo para o currículo. Esta ideia tem origem em uma visão de mundo que valoriza o saber tecnicista de uma sociedade que busca a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho o mais rápido possível (FONTERRADA, 2005).

No balanço das conseqüências da aprovação da LDB e dos parâmetros curriculares, pode-se constatar que estes estabelecem um importante espaço para a música alcançar a condição de componente curricular e os PCNs contribuem para especificar o que é idealizado para o ensino de música. Nenhum dos dois, contudo, garante direta ou automaticamente a sua presença efetiva nas escolas.

O estabelecimento efetivo do ensino de música na educação brasileira, por conseguinte, depende de diversos fatores. Primeiramente, é imprescindível o reconhecimento

da natureza e do valor da música e da educação musical na sociedade para além de uma mera forma de entretenimento. Além disso, é também necessária uma forte atuação na formação de profissionais especializados, preparados para trabalhar na educação básica. Nesse sentido, segundo Penna,

[...] seja buscando novas formas de atuar na escola, seja construindo propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto educacional, seja ainda repensando a formação do professor, é preciso aprofundar cada vez mais o compromisso com a educação básica, pois só assim a educação musical pode de fato pretender o reconhecimento de seu valor e de sua necessidade na formação de todos os cidadãos. Este é, portanto, o grande desafio (2002, p. 18).

Em 18 de agosto de 2008, a Lei 11.769b, que altera a LDB nº 9.394/96, foi aprovada pelo presidente Lula, a qual define que a música é um componente curricular obrigatório da Educação Básica. Essa lei determina a presença da música nos currículos escolares e abre diversas possibilidades para o ensino de música na escola, visto que pode servir de base para propostas e reivindicações, além de ser um objeto de questionamento e reflexão. Logo corresponde a mais um passo na caminhada da Educação Musical no Brasil, que ainda possui longos caminhos a trilhar.

### **3. PEDAGOGIA MUSICAL NO BRASIL: O CANTO ORFEÔNICO, DE VILLA-LOBOS, E O PASSO, DE LUCAS CIAVATTA.**

Este capítulo tem o objetivo de apresentar o projeto pedagógico de Heitor Villa-Lobos, o canto orfeônico, e o método O Passo, criado por Lucas Ciavatta. Entre tantos educadores musicais, o recorte foi realizado nessas duas propostas em educação musical em virtude de diversos motivos. Primeiramente, ambas se desenvolveram no Brasil, porém o canto orfeônico foi praticado oficialmente no país desde a década de 1932 até a de 1950, mas seu ápice se deu durante o governo de Getúlio Vargas estabelecendo-se legalmente como atividade obrigatória em âmbito nacional, adquirindo grande importância para a época e para a história. Já O Passo, que surgiu em 1996, é um método relativamente novo e que está em processo de expansão, sendo praticado em alguns estados brasileiros como Rio de Janeiro, Bahia, São Paulo entre outros. Desta forma, esta monografia propõe-se a apresentar uma proposta mais antiga e outra mais atual, mostrando que contextos diferentes resultam em práticas diferentes, já que novos aspectos passam a ser incorporados ao longo da história e outros passam a ser desvalorizados.

Outro ponto importante que influenciou esse recorte foi o fato de que ambos valorizam a cultura brasileira e utilizam-na amplamente em suas práticas. Além disso, tanto Villa-Lobos quanto Lucas Ciavatta defendem a ideia de uma educação musical que fosse acessível a todos, no sentido de não restringi-lo apenas àqueles que possuem talento ou os meios para isso, isto é, o acesso a instrumentos e a uma estrutura para o ensino de música. Nesse sentido, os dois educadores procuraram desenvolver em seus métodos possibilidades para tal. Isso mostra o interesse destes educadores musicais em adquirir um maior espaço para a educação musical nas escolas básicas, reconhecendo o seu valor para a formação inicial do aluno.

Por outro lado, o canto orfeônico e O Passo possuem diferentes objetivos. O primeiro visava, através do canto, a formação de uma consciência musical brasileira e a construção da disciplina e dos valores morais e cívicos, tendo, por conseguinte, propósitos além dos estritamente musicais. O segundo, por sua vez, foi criado com a finalidade de formar uma base musical através do andar, valorizando o uso do corpo no fazer musical, introduzindo conceitos como o de ritmo, pulsação entre outros, de forma a criar para o indivíduo oportunidades para novas experiências musicais e avançar no estudo da música.

Nas seções que se seguem, são abordados primeiramente o projeto do canto orfeônico e, em seguida, o método O Passo, esclarecendo as questões e o contexto já levantados nesta introdução.

### 3.1. “TODOS OS POVOS FORTES DEVEM SABER CANTAR EM CORO”: O CANTO ORFEÔNICO DE HEITOR VILLA-LOBOS

Esta seção do segundo capítulo apresenta o canto orfeônico, projeto de Educação Musical desenvolvido por Heitor Villa-Lobos, o qual foi implantado oficialmente no Brasil em 1931 e se manteve como modelo nacional de ensino de música por trinta anos. O maestro, compositor e educador Villa-Lobos, inserido em um contexto nacionalista e de valorização da cultura brasileira, encontra nessa proposta uma forma de fazer todo o povo brasileiro cantar, tendo em vista a construção de uma consciência musical. Dessa forma, nesta monografia, há a abordagem da origem do canto orfeônico, das suas finalidades e a organização do seu ensino no país, de forma a mostrar o que este representou para a educação musical.

Nascido no Rio de Janeiro em 1887, Villa-Lobos, desde a infância, esteve ligado à música e possuía grande aptidão para este conhecimento. Estimulado pelo pai, um músico amador, desenvolveu seu talento aprendendo a tocar instrumentos tais como o violoncelo e o clarinete. Ademais, era levado a ensaios e concertos e frequentemente ouvia música em casa, sofrendo grande influência da música sertaneja e nordestina, da música popular dos seresteiros e chorões, e do compositor de música clássica J. S. Bach (1685-1750). A partir disso, começou a compor e, ao longo de sua carreira, tornou-se um compositor consagrado nos cenários nacional e internacional. Na década de 1920, numa viagem a Paris, Villa-Lobos entrou em contato com a música europeia de vanguarda, que na época, sofria um processo de emergência do nacionalismo e, conseqüente valorização da música popular nacional, que o desafiou a explorar mais a música popular de seu país. Apenas na década de 1930, Villa-Lobos, decidiu se dedicar à experiência pedagógica com o canto orfeônico, que adquiriu um grande apoio do governo de Getúlio Vargas, presidente na época (SANTOS, 2010).

O canto orfeônico corresponde a uma prática de canto coletivo, todavia, diferente da modalidade de coral erudito, pois este está voltado à formação profissional do músico, exigindo maior habilidade vocal e um maior nível de rigor técnico-interpretativo. Enquanto o canto orfeônico tem o objetivo de atingir as grandes massas, promovendo a introdução de conceitos musicais e, por isso, é posto em prática nas escolas regulares, que possibilitaria a popularização do acesso aos conhecimentos musicais (LISBOA, 2005). Dessa forma, o canto

orfeônico consiste na organização de grupos com tamanhos variados, formados por vozes heterogêneas e não requer um conhecimento musical prévio a seus participantes (SANTOS, 2010).

O canto orfeônico tem origem na França, através do movimento *Orpheón*, difundido no século XIX. O termo orfeão fazia alusão aos conjuntos de estudantes das escolas básicas que se reuniam para cantar em apresentações e audições públicas. Sendo uma atividade obrigatória no país, o *Orpheón* se popularizou, já que o surgimento de grandes concentrações orfeônicas causou entusiasmo geral (MONTI, 2009). Segundo Renato Gilioli (2003, p.55), o canto orfeônico buscava “trazer mensagens e tentar incutir comportamentos nos seus praticantes e espectadores”, tornando-se um útil instrumento para objetivos sociais e político-ideológicos.

No Brasil, o canto orfeônico não foi uma prática em que Villa-Lobos foi pioneiro, sendo que suas primeiras manifestações se deram no estado de São Paulo durante as décadas de 1910 e 1920, como já foi dito no primeiro capítulo. Villa-Lobos decidiu adotá-lo como base de seu projeto em educação musical em virtude de possuir os elementos essenciais a uma formação musical, que englobam a educação auditiva, noções seguras de ritmo; em seguida, a leitura e a compreensão e familiaridade com as ideias melódicas e, por último, noções estéticas de apreciação de ritmos e melodias, do seu poder de socialização e de desenvolvimento do espírito de coletividade, além de ser capaz de integrar o indivíduo no patrimônio social da pátria (SANTOS, 2010).

Lorenzo Fernandez, compositor e diretor do Conservatório Brasileiro de Música nas décadas de 1930 e 1940, destaca o papel do canto orfeônico não apenas como fator de progresso, mas também afirmador da nacionalidade. Além disso, reconhece a necessidade de haver professores capacitados, que devem apresentar “a) sólida cultura musical; b) entusiasmo e devotamento à arte; c) capacidade pedagógica” (1938, p. 26), tendo em vista a implantação adequada do canto na escola regular.

Em relação à didática utilizada no canto orfeônico, conforme Santos, “Villa-Lobos considerava que a música deveria ser ensinada da mesma forma que a língua, isto é, iniciando a abordagem pela prática e não pela teoria” (2010, p. 47). Dessa forma, era priorizada a educação do ouvido, em que a criança inicialmente aprenderia a ouvir e cantar músicas e, depois de concluída esta etapa, os aspectos teóricos da educação musical poderiam ser introduzidos. Villa-Lobos defendia, então, que um ouvido treinado através da educação e do hábito teria um bom sentido estético (SANTOS, 2010).

No seu projeto pedagógico, Villa-Lobos empregou também o seu lado músico, maestro e compositor. Além de ensinar, este compunha, preparava arranjos e regia concentrações orfeônicas, as quais eram realizadas em espaços amplos como campos de futebol, praças e teatros. Estas apresentações grandiosas de canto orfeônico apresentavam um considerável impacto na sociedade, demonstrando apoio ao governo vigente de Getúlio Vargas (SANTOS, 2010). Logo, o canto orfeônico era de grande importância política, conduzindo a uma confraternização político-moral e, conseqüentemente, procurando eliminar os conflitos sociais e fazendo propaganda do governo marcado pelo forte nacionalismo, sentimento que também influenciou a prática do canto orfeônico.

A ideia de formação de uma nacionalidade e de uma identidade nacional já era tema de debates e discussões desde o início do século XX. Os pensadores da época defendiam a construção de uma consciência nacional de cima para baixo, ou seja, que se desse através dos intelectuais e do Estado brasileiro, desconsiderando o povo e, portanto, os valores democráticos. Não só a direita autoritária, mas a intelectualidade brasileira da época argumentava que as massas populares eram alternadamente alheias à sociedade e perturbadoras da ordem e, devido a isso, deviam ser afastadas das questões políticas. Outro motivo usado como justificativa está relacionado à irracionalidade do povo, o qual não era capaz de saber, apenas de crer no que lhe é imposto. Deste modo, ascendia uma visão autoritária e antiliberal do nacionalismo, que defendia a presença de um Estado forte, que guiasse a população, a qual assumia um papel subordinado (SANTOS, 2010).

Com a Revolução de 1930, houve a queda da ordem federativa descentralizada que se manteve no país durante a Primeira República, abolindo o Estado oligárquico. Por conseguinte, instaurou-se um governo centralizado e intervencionista e Getúlio Vargas assumiu cargo de chefe de Estado com a responsabilidade de defender os interesses da nação. As ideias nacionalistas se tornaram cada vez mais fortes e presentes na sociedade e, em virtude do estabelecimento do Estado Novo<sup>2</sup>, estas alcançaram o seu ápice, visto que passaram a representar um instrumento de formação de uma base político-ideológica para a consolidação do novo governo ditatorial, autoritário e centralizado. Por isso, o nacionalismo se concretizou em uma ação política para a mobilização das massas e o seu controle por determinado grupo, em busca da construção do consenso. Ademais, o mesmo também se manifestou na eliminação das diferenças, promovendo a padronização e homogeneização

---

<sup>2</sup> O Estado Novo é o nome dado a um período (1937-1945) do governo de Getúlio Vargas, que se estabeleceu a partir de um golpe de Estado, apresentando um caráter ditatorial.

cultural na medida em que organizações autônomas da sociedade não eram permitidas, apenas aquelas vinculadas com o Estado (SANTOS, 2010).

Para a construção desse forte sentimento nacionalista com a finalidade de legitimar o seu governo, Vargas conta com o poder da educação e com comprometimento e participação de intelectuais. Segundo Hobsbawn (apud SANTOS, 2010), a consciência nacional se forma desigualmente entre grupos sociais, se dando, por último, nas camadas populares, então foi proposto um trabalho sistemático com o uso dessas ferramentas, a fim de adquirir a sua adesão. Apesar de a educação possuir grandes problemas, que se refletem nas altas taxas de analfabetismo, existia a preocupação com uma educação cívica e patriótica do indivíduo e, inclusive o canto orfeônico correspondeu a uma das medidas da educação que promovia o desenvolvimento da consciência nacional.

Villa-Lobos, com o desejo de modificar a situação da cultura nacional, desenvolveu o seu projeto pedagógico articulado a essa questão, almejando produzir uma mudança drástica no panorama musical do país e, devido a isso, desperta o interesse de Vargas, que confere grande apoio à implantação do canto orfeônico. Tendo em vista o alcance de seus objetivos através de uma ação pedagógica articulada a uma ação cultural e graças à sua formação musical com influência popular do choro e da música sertaneja, Villa-Lobos decidiu incorporar o folclore em sua proposta (SANTOS, 2010).

A valorização do folclore teve como principal precursor o Movimento Modernista. Os grandes nomes do modernismo, tal como o de Mário de Andrade, visavam a construção de uma identidade nacional e de uma estética que fosse essencialmente brasileira. Consoante Lisboa,

A busca dessa identidade musical e da musicalidade étnica brasileira estava assentada em uma definição de nação e de povo brasileiros, definição que, na visão de Mário de Andrade, estava ligada ao resultado da miscigenação entre o indígena, o negro africano e o europeu português. Dessa forma, a cultura brasileira seria resultante da interação homogênea dos aspectos culturais dessas três raças. Uma vez definidos os caracteres de povo e de nação brasileira, as fontes de inspiração musical que propiciariam a formação dessa identidade musical brasileira seriam encontradas na música folclórica (...) (2005, p. 80).

Mário de Andrade via o folclore como a criação do povo de maior caráter nacional. Este enaltecia a cultura e a música genuinamente brasileiras em uma crítica à constante incorporação de modelos musicais europeus realizada pelos compositores brasileiros. Dessa forma, defendia a necessidade de que a música brasileira tivesse uma evolução própria e que não fosse simplesmente copiada do desenvolvimento europeu. Além disso, acreditava que a

música era a expressão viva de um povo, sendo a mais coletivista das artes, e reconhecia o valor do canto coral e coletivo para a unificação dos indivíduos em um sentimento nacional, convergindo, nesse sentido, com o pensamento de Villa-Lobos (LISBOA, 2005).

O folclore tem, para Villa-Lobos, um grande valor para a educação musical, sobretudo de crianças. Como o folclore estava principalmente na época muito presente na infância, em cantigas de ninar, cantigas de roda que são passadas ao longo das gerações, a música folclórica tem a capacidade de provocar efeitos na sensibilidade da criança, por já estarem familiarizadas com as melodias. O uso destas facilitará a compreensão e a aprendizagem da música na escola, criando o estímulo e gerando o seu interesse, propiciando a introdução de noções técnicas necessárias à prática do canto coral (SANTOS, 2010).

Inseridos nesse contexto nacionalista e de construção de uma identidade brasileira, o canto orfeônico se desenvolveu como o projeto pedagógico de Villa-Lobos a ser implantado nas escolas públicas do país com diferentes objetivos. Dentre estes propósitos, estão, principalmente, a construção de uma consciência musical brasileira e a promoção de uma verdadeira formação musical. Por outro lado, a prática do canto orfeônico possuía intuítos além dos meramente musicais, tendo um importante papel para a disciplina e a formação moral e cívica da infância brasileira. As grandes concentrações orfeônicas, entoando hinos e marchas nas principais datas festivas do país funcionavam como um propulsor de ideais cívicos e nacionalistas, inculcando na população o espírito de brasilidade (SANTOS, 2010).

No documento que contém as instruções e unidades didáticas do ensino de canto orfeônico nas escolas pré-primárias e primárias, curso normal, escolas secundárias e técnico profissionais, encontram-se as finalidades do canto orfeônico de forma mais abrangente, sendo elas:

- a) Estimular o hábito do perfeito convívio coletivo, aperfeiçoando o senso de apuração do bom gosto.
- b) Desenvolver os fatores essenciais da sensibilidade musical, baseados no ritmo, no som e na palavra.
- c) Proporcionar a educação do caráter em relação à vida social por intermédio da música viva.
- d) Inculcar o sentimento cívico, de disciplina, o senso de solidariedade e de responsabilidade no ambiente escolar.
- e) Musicalizar todos os escolares.
- f) Promover a confraternização entre os escolares (VILLA-LOBOS apud SANTOS, 2010, p. 25).

Ao observar os propósitos do canto orfeônico, vale ressaltar que, dentre eles, poucos são objetivos musicais. A maior parte deles são objetivos extramusicais que poderiam ser alcançados com a utilização de outras ferramentas que trabalhassem com atividades coletivas, como o esporte. Acredita-se está associado tanto com a preocupação de Villa-Lobos, tanto do governo Vargas, em formar um povo brasileiro com valores morais e cívicos nacionalistas. Por outro lado, a inclusão desses objetivos no projeto de Villa-Lobos também pode ser considerada uma estratégia do mesmo para conseguir o apoio do governo Vargas na implantação do canto orfeônico no país.

Villa-Lobos, após definir o canto orfeônico como seu projeto pedagógico para a formação da consciência musical brasileira e do desenvolvimento da disciplina e do civismo, deparava-se com desafios em relação à maneira como este se consolidaria na prática. Devido a isso, passaram a ser discutidas formas de organização do canto orfeônico a nível nacional, associadas à sistematização e direção do ensino, à orientação a ser seguida e às melodias utilizadas, de modo a alcançar os fins do projeto. Por ser uma disciplina de grande especialização, o canto orfeônico requeria um plano inteiramente novo, logo, era necessário criar medidas para a sua implantação no Brasil.

Um primeiro movimento diante de todos esses desafios a serem enfrentados foi a criação pelo governo da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), cuja direção foi assumida por Villa-Lobos. A SEMA possuía o intuito de “cultivar e desenvolver o estudo da música nas escolas primárias e nas de ensino secundário e profissional, assim com nos demais Departamentos de Municipalidade” (SANTOS, 2010, p. 83). Assim, era responsável por orientar medidas para a implantação do canto orfeônico, tendo como base três aspectos: disciplina, educação cívica e educação artística.

Sobre a demanda por professores capacitados, foram estabelecidos no ano de 1933 quatro cursos de orientação e aperfeiçoamento do ensino de música do canto orfeônico: o curso de declamação rítmica, o curso de preparação ao ensino de canto orfeônico, o curso especializado em música e canto orfeônico e o curso de prática do canto orfeônico. Os dois primeiros tinham a finalidade de formar professores de letras das escolas primárias, tornando-os capazes de promover a iniciação do ensino musical, introduzindo princípios de canto e disciplina. Já o terceiro e o quarto eram direcionados a formação de professores especializados, que estudavam aspectos de ordem técnica, artística e social, tendo em vista aplicação mais direta no ensino de canto orfeônico, sendo que o terceiro curso continha disciplinas mais técnicas, enquanto o último tinha como principal objetivo a organização de debates entre os professores (SANTOS, 2010). Esses cursos passaram a ser ministrados no

Conservatório Nacional do Canto Orfeônico, no Rio de Janeiro, quando este foi criado em 1942, importante centro para a consolidação do movimento cultural e cívico que o canto orfeônico mobilizava, conferindo ao conservatório a condição de patrimônio cultural brasileiro (SANTOS, 2010).

Sobre as necessidades de ordem técnica do canto orfeônico, foi desenvolvido um novo programa para sua organização, constando pontos que não foram abordados em nenhuma outra obra didática de canto coral ou orfeônico. Um deles é a aplicação da “Melodia das montanhas”, que, segundo Villa-Lobos consiste no “decalque do contorno de montanhas e outros acidentes geográficos sobre uma folha de papel quadriculado, convencendo-se de antemão o valor das figuras e altura dos sons, segundo os traços horizontais e verticais, respectivamente” (apud SANTOS, 2010, p. 101). Este processo foi adotado pelo canto orfeônico a fim de instigar no aluno a criatividade, dispondo um modo de criar melodias imprevistas que, depois de harmonizadas pelo professor e cantadas, também estimulam o gosto pela composição.

Tendo em vista a formação de um repertório oficial para o canto orfeônico, foram elaborados livros e documentos que apresentam uma coletânea de seleções musicais que englobam canções, hinos e marchas. Dentre eles, há o Guia Prático, dividido em seis volumes, sendo que apenas o primeiro foi publicado, o qual contém 137 canções folclóricas infantis, nacionais e estrangeiras, cantadas pelas crianças brasileiras. O segundo volume apresenta uma coleção de canções patrióticas e hinos escolares, nacionais e estrangeiros; já o terceiro, canções escolares nacionais e estrangeiras. O quarto volume inclui canções folclóricas ameríndias, afro-brasileiras e estrangeiras. O quinto compreende uma coletânea eclética com peças do repertório musical universal. Por fim, o sexto volume contém uma seleção do repertório erudito, incluindo os clássicos e modernos, nacionais e estrangeiros (LISBOA, 2005). Em 2009 a Academia Brasileira de Música, publicou uma nova edição do Guia Prático em 4 cadernos.

Além do Guia Prático, foram publicadas outras duas obras didáticas para o ensino de música e canto orfeônico nas escolas: “Solfejos” e “Canto Orfeônico”. O livro “Solfejos” foi designado ao aprendizado e ao exercício da teoria musical e divide-se em dois volumes. O primeiro apresenta, “coletânea de solfejos e ditados selecionados para exercícios aplicados em provas e aulas dos alunos dos cursos de formação de professores e também aos alunos das escolas primárias, secundárias, normais e técnico-industriais” (LISBOA, 2005, p. 54). O segundo volume, é destinado a professores e alunos em um nível mais adiantado, constituído por cinco partes: vocalismo, ditados, imitações, cânones e fugas. Já o “Canto Orfeônico”, fora

o caráter didático, exprime números de interesse artístico e o civismo. Divido em dois volumes: ‘Marchas, Canções e Cantos Marciais para a Educação Consciente da “Unidade de Movimento”’, em que há o predomínio de marchas e canções de caráter cívico; “Marchas, Canções, Cantos: Cívicos, Marciais, Folclóricos e Artísticos para a formação consciente da apreciação do bom gosto na música brasileira”, em que predominam canções folclóricas (LISBOA, 2005).

Com o objetivo de trazer o canto orfeônico e seus valores para a comunidade, a SEMA organizou grupos musicais e atividades culturais para além das escolas. Dos grupos musicais, foi criado o Orfeão dos Professores, em 1932, com o propósito de reunir professores dos magistérios municipal, federal e particular para a prática constante de exercícios de leitura vocal e realizar concertos e apresentações em festividades públicas e escolares. Há também os Orfeões Escolares, grupos criados em cada escola onde se praticava o canto orfeônico. Segundo Lisboa “Eram compostos por 70 alunos selecionados (que apresentavam maiores aptidões musicais), no máximo, aos quais cabia também a responsabilidade de dirigir esses grupos e de se apresentar em ocasiões determinadas” (2005, p. 35).

Em relação às atividades culturais promovidas pela SEMA, uma das principais eram as Concentrações Orfeônicas, que correspondiam a demonstrações públicas realizadas anualmente, em datas da pátria, reunindo grandes massas de corais de professores e alunos e ocorriam geralmente em estádios de futebol. Eram realizados também os chamados Concertos da Juventude que se constituíam em concertos educativos regulares cujo repertório variado baseava-se em músicas simples e de fácil entendimento para crianças, que enviavam suas impressões sobre esse repertório à SEMA. Já nos Concertos Culturais, que ocorriam anualmente, eram apresentadas obras nacionais e estrangeiras para diversos grupos sociais, incluindo a classe operária. A Colônia de Férias consistiu numa iniciativa direcionada a crianças pobres, tornando mais acessíveis as atividades orfeônicas, realizadas em parceria com a Escola de Educação Física do Exército, localizada no Rio de Janeiro, e inauguradas em 1936 (LISBOA, 2005).

Em síntese, o canto orfeônico foi o projeto educacional de Villa-Lobos, implantado no Brasil como disciplina obrigatória pelo Decreto 19.890 em 1931, assinado por Getúlio Vargas, e se manteve oficial no país por três décadas. A frase que nomeia o título desta seção “Todos os povos fortes devem saber cantar em coro”, retirada de um dos prospectos para a divulgação de concentrações orfeônicas, mostra um dos principais ideais presentes no projeto de Villa-Lobos: o da formação de um povo forte, isto é, unido e que se reconhece como parte de uma mesma nação, que deve se dar, também, através do canto coletivo.

Alguns estudiosos, como Monti, afirmam que o sucesso do canto orfeônico se deu graças aos investimentos e apoio do governo Vargas, “na medida em que as representações sociais construídas pelo projeto infiltravam os conteúdos nacionalistas nas grandes massas” (2009, p. 156). A educação sempre carrega implicações políticas, possuindo um discurso ideológico, mas no projeto de Villa-Lobos isto adquiriu uma maior força, com o objetivo de formar um ideal nacional no Brasil, tanto na política, quanto na cultura e educação. Por isso, foi amplamente utilizado como uma ferramenta de doutrinação, formando um sentimento ufanista, muitas vezes acrítico, pelo governo, que necessitava da construção de uma base ideológica para sua sustentação, uma vez pautado no autoritarismo de Vargas (MONTI, 2009). O desejo de Villa-Lobos em transformar o panorama musical e cultural, buscando exaltar a figura nacional através de seu projeto pedagógico atraiu, dessa forma, o interesse de Vargas que o incorporou em seu governo.

Ao mesmo tempo, é válido ressaltar as conquistas do canto orfeônico no país. Consoante Santos, “Heitor Villa-Lobos foi, sem dúvida, o responsável pela formulação e implementação do maior projeto de educação musical que se desenvolveu em âmbito nacional no Brasil.” (2010, p. 11). Além disso, o canto orfeônico era uma prática acessível a todos, não apenas aos talentosos, rompendo antigas tendências em que o acesso à música era restrito às elites. Por conta de sua amplitude e complexidade, o projeto orfeônico de Villa-Lobos tornou-se alvo de muitas pesquisas, inclusive esta, tendo exercido grande influência durante três décadas da história do país até hoje, possuindo considerável importância para a educação musical no Brasil.

### 3.2. APRENDENDO MÚSICA COM OS PASSOS DO MÉTODO O PASSO, DE LUCAS CIAVATTA

O método O Passo é um trabalho desenvolvido pelo educador Lucas Ciavatta em 1996, reconhecido e praticado em muitos lugares tanto a nível nacional quanto internacional. Pode ser considerado um método em educação musical por fazer uso de uma sequência específica de exercícios, entretanto, num sentido mais amplo, segundo Ciavatta (2009), pode ser definido como uma abordagem multissensorial.

Nascido em 1965, Lucas Ciavatta é um músico formado pela UNIRIO e mestre em Educação pela UFF e, além de criador do método em educação musical O Passo, também é diretor do grupo de percussão e canto Bloco do Passo. Atualmente, é professor do Conservatório Brasileiro de Música (CBM), do Colégio Santo Inácio (RJ) e do Westminster

Choir College (EUA) e orienta um grupo de professores d'O Passo que reúne professores brasileiros, norte-americanos e franceses. Desde que desenvolveu O Passo, realiza viagens pelo Brasil para a sua divulgação e ampliação e também apresenta experiências em países como os Estados Unidos, a França, o Chile e a Áustria.

Através da experiência no Colégio de Aplicação da UERJ, em que Lucas Ciavatta passa a dar aulas para crianças no ensino fundamental, este se depara com dificuldades de aprendizagem que encontra em si mesmo e que o levam a repensar a sua atuação como professor. Essas inquietações o movem de forma que ele passa a desenvolver ideias que culminaram na formação do O Passo, consolidado e esquematizado na sua dissertação de mestrado, realizada na UFF em 2001. Este método, então, surge como uma alternativa “ao processo altamente seletivo do acesso à prática musical tanto nos espaços acadêmicos quanto nos espaços populares” (CIAVATTA, 2009, p. 13).

Além disso, O Passo apresentou soluções para esses problemas de cunho prático e musical encontrados em sua experiência. Por isso, este método se baseia em dois princípios: o da inclusão e da autonomia. O primeiro consiste na ideia de que o processo de ensino-aprendizagem de música deve ser acessível para todos aqueles que estiverem interessados, independentemente do grau de facilidade que cada um possua. Há no princípio da inclusão o intuito de impedir que indivíduos que apresentem maiores dificuldades, desistam de aprender os conhecimentos musicais, por se sentirem incompetentes. Nesse sentido, O Passo se fundamenta no andar, “recurso natural de qualquer ser humano em condições normais” (CIAVATTA, 2009, p.17), que é reaprendido através deste método. Outro fator de exclusão, que chamou a atenção de Ciavatta, está associado à ausência de meios, ou seja, qualquer material que possa interferir ou até inviabilizar o processo de ensino-aprendizagem em música. De forma que isso não ocorra, O Passo foi desenvolvido sob uma perspectiva de ausência de meios e, assim, efetiva-se plenamente apenas com os recursos da palma e da voz, capazes de garantir a educação musical, independente das circunstâncias.

Sobre o princípio da autonomia, O Passo propõe que o aluno adquira o controle do fazer e no pensar musical, evitando a criação da dependência em relação ao outro. Dessa forma, o método de Ciavatta fornece os meios necessários para a formação de uma real aprendizagem com o propósito de conquistar a qualidade e a permanência dos conhecimentos musicais adquiridos a partir das experiências vividas em sala de aula (CIAVATTA, 2009).

O Passo se define como um andar específico, baseado num deslocamento do eixo do corpo, trabalhando o equilíbrio. Este movimento corporal traz a noção de regularidade, possibilitando o aprendizado da pulsação, visto que gera o mapeamento de conceitos abstratos

tais como o tempo e o ritmo, materializando no indivíduo uma espécie de partitura corporal, estabelecendo uma relação direta entre a movimentação do corpo e o fazer musical. Dessa forma, através do corpo, há a concretização destes conceitos impalpáveis, permitindo o seu entendimento e tomada de consciência sobre eles (CIAVATTA, 2009).

Por conseguinte, O Passo propõe a compreensão e vivência de diversas noções musicais por meio do movimento corporal, dentre elas, a pulsação, considerada um ponto de partida para a educação musical por muitos educadores como Dalcroze (apud CIAVATTA, 2009). Segundo Ciavatta, “pulsação é uma série de marcações, audíveis ou não, com intervalos regulares de tempo entre si, utilizadas como referência para que se possa tocar, cantar, compor, registrar ou ler um determinado ritmo” (2003, p. 38). A ideia de regularidade, que consiste apenas na realização de uma marcação, está presente na ideia de pulsação, ao utilizá-la como referência para a realização rítmica. Ciavatta destaca a diferença na percepção desta regularidade dentro e fora do âmbito musical, mas, ao mesmo tempo, destaca a interdependência entre elas, explicando que

Esta regularidade fora do âmbito musical, presente tanto nas batidas do coração e no andar quanto em outros acontecimentos cíclicos da natureza, certamente é uma importante referência para possibilitar o aprendizado da regularidade dentro do âmbito musical e o trabalho com a pulsação que esta regularidade possibilita (2009, p. 54).

Outra questão acerca da pulsação discutida por Lucas Ciavatta em seu trabalho é a do sistema espontâneo de antecipação, o qual sugere a ideia de que, por uma característica própria de nossa percepção auditiva, cada indivíduo possui a capacidade de prever o momento em que o som vai acontecer, levando o indivíduo a acompanhar corporalmente no mesmo andamento do som. Ciavatta (2009) questiona a existência desse sistema a partir de sua própria experiência musical, defendendo que a manutenção da regularidade não se dá de forma tão natural, mas sim acontece através do processo de aprendizagem. Por outro lado, a percepção da regularidade consiste em um primeiro passo para a realização do trabalho da pulsação, não garantindo a percepção da articulação entre determinados ritmos e a pulsação.

Nessa perspectiva, há uma forma específica de organizar o tempo no trabalho com a pulsação. Existem diversas formas de organização do tempo, tais como: o tempo não métrico, proposto por Koellreuter, que destaca a captação das diferentes proporções temporais (PAZ, 2000) e o tempo duro, citado por Thurmond, que indica um tempo estritamente medido, que leva a acreditar que a palavra “ritmo” implica uma sucessão de pancadas (CIAVATTA, 2009). Lucas Ciavatta reconhece todas essas formas e as considera válidas,

porém adota n’O Passo, a concepção de tempo pulsante, a qual, diferentemente do tempo duro, que pode ser medido por uma máquina, está mais próximo da capacidade humana de produzir imprecisões e variações, estando a pulsação associada à ideia de suingue, posteriormente discutida nesta seção. Para ele, “o contato com esta forma de organização amplia de tal maneira a percepção musical, que outras, inclusive as acima citadas, podem, a partir dela, ser acessadas.” (CIAVATTA, 2009, p. 56).

Foram incorporados ao processo de ensino-aprendizagem do método O Passo três novos conceitos tendo em vista maior compreensão da pulsação e dos ritmos na prática, sendo estes: o movimento musical, o espaço musical e a posição. Para formular a definição de movimento, Ciavatta remete à proposição defendida por Thurmond de que há uma quinta propriedade para o som, além da altura, intensidade, timbre e duração, que corresponde justamente a essa ideia de movimento. Ciavatta, por outro lado, destaca uma característica distinta deste movimento presente especificamente no âmbito musical: o fato de não acontecer “num espaço real, concreto, mas num espaço representado, um intervalo de tempo que ganha uma forma ao ser representado a partir de um fazer musical, um espaço musical” (2009, p. 24). Seguindo essa linha de pensamento, o espaço musical consiste, pois, no campo que fornece a extensão para que o movimento musical ocorra (KARAM, 2007). Ao tratar de movimentos musicais, Thurmond menciona também a ideia de imagem de movimento e afirma que “Esta imagem de movimento presente na mente quando alguém está ouvindo música (...), verdadeiramente afeta o sistema nervoso cinestésico e pode fazer com que o pé bata, ou incitar em alguém a vontade de dançar” (apud CIAVATTA, 2009, p. 24).

Desse modo, devido a essa relação entre o movimento musical e o movimento corporal, Lucas Ciavatta apresenta em seu trabalho os conceitos “*arsis*” (suspensão) e “*thesis*” (repouso) que levam à origem da ideia de pulsação. Estes termos surgiram na tragédia grega em que o líder do coro apresentava em um pé de seu sapato um chocalho utilizado para marcar o tempo da dança. Então, *arsis* era considerado o tempo fraco, ou seja, o instante em que o pé está levantado ao dar um passo e *thesis*, por sua vez, era o tempo forte, no momento em que o pé toca o chão. Estas ideias não foram desenvolvidas apenas com o objetivo de gerar acento, mas também ocorreu em virtude da necessidade dos gregos de lidar com o movimento musical, visto que *arsis* e *thesis* nomeiam o diferencial entre cada área que ocupe o espaço musical, assim como outras denominações como “suspensão” e “repouso” e “altas” e “baixas”. Dependendo do lugar que ocupem no espaço musical, sons ou pausas caminham, seja do mais forte pro mais fraco, ou do mais baixo para o mais alto, formando, assim, o

movimento musical. Esse lugar ocupado por um evento musical é definido através do conceito de posição. Nesse sentido, a leitura de uma frase musical considerando o conceito de posição descreve

não apenas a sequência de eventos, mas também o espaço musical no qual esta sequência acontece. A descrição com o conceito de posição pressupõe, para sua compreensão, um momento anterior de desenhar internamente este espaço musical (CIAVATTA, 2009, p. 26).

Outro princípio importante que Lucas Ciavatta desenvolve e utiliza em seu método O Passo é o *suingue*. Para ele, a aquisição do que ele chama de *suingue* está altamente ligada à compreensão dos movimentos musicais e, apesar de ser um conceito impreciso, apresenta uma inegável existência (CIAVATTA, 2009). A ideia de *suingue* consiste na presença de vida em uma realização musical e conforme Karam, “Seria uma espécie de resposta sensorial do corpo a um estímulo da mente, dando à técnica uma qualidade especificamente humana” (2007, p. 38). Nesse sentido, sem o *suingue*, determinada realização musical não é capaz de criar movimento.

A questão do *suingue* n’O Passo é introduzida através de três habilidades a serem trabalhadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, que estão intrinsecamente ligadas. São elas:

Precisão - clareza em termos corporais e em termos de representação a respeito da articulação de um ritmo com sua pulsação (qualquer realização musical, por mais livre que possa parecer, vive de sua precisão); fluência - familiaridade com a articulação de um ritmo com sua pulsação (a precisão possibilita mas não garante a fluência, e é grande o risco de mecanizar uma realização onde tudo parece estar no seu devido lugar); e intenção – conhecimento da cultura que originou uma determinada música (uma realização só se completa quando o realizador sabe de onde vem e para onde vai sua música) (CIAVATTA, 2009, p. 30).

As reflexões e observações surgidas a partir do processo de ensino-aprendizagem conduziram Lucas Ciavatta à construção de uma base teórica que se sustenta por quatro eixos que estão inteiramente interligados: corpo, representação, grupo e cultura.

A respeito do primeiro eixo, o criador do método O Passo defende que qualquer tipo de produção sonora que seja realizada por um ser humano requer necessariamente algum movimento corporal, ou seja, o corpo é um instrumento imprescindível para o fazer musical. Além disso, como as ideias de movimento musical e movimento corporal estão articuladas, Ciavatta também sustenta que “qualquer movimento corporal, voluntário ou involuntário, altera e define a nossa realização musical” (2009, p. 33).

Por outro lado, Ciavatta analisa o corpo sob uma perspectiva mais ampla, na medida em que está associado ao desenvolvimento da percepção e da cognição e, portanto, às noções de espaço e tempo. Consoante Maffioletti (apud CIAVATTA, 2009), a noção de espaço da criança, durante as fases iniciais de desenvolvimento, é limitada aos campos sensoriais, pois esta não distingue ainda o seu corpo do ambiente e, a noção de tempo, por sua vez, é também resultante de movimentos do corpo. O autor ainda afirma que a integração dessas noções é indispensável à organização sensorial da criança, incluindo a coordenação motora, perceptiva e cognitiva. As noções de espaço e tempo constroem-se através da vivência corporal, dependendo, assim, das possibilidades de uma criança de aprender com o seu corpo e, conseqüentemente, um subaproveitamento do corpo, prejudicaria o seu desenvolvimento (CIAVATTA, 2009). Para o fazer musical, estes elementos são importantes, sobretudo na percepção de ritmos, já que a organização espaço-tempo embasa as experiências rítmicas.

Outro ponto de vista defendido por Lucas Ciavatta sobre o corpo é que este funciona como uma “unidade de construção de conhecimento” (2009, p. 35), sendo, portanto, importante instrumento pedagógico, como mostra Daolio, ao afirmar que

Mauss propõe que os comportamentos corporais sejam compreendidos como parte de uma tradição social, da mesma forma que os rituais religiosos, as obras de arte, as construções, a linguagem. Como toda tradição, esses gestos são transmitidos de uma geração para a outra, dos pais para os filhos, enfim, de pessoas para pessoas, num processo de educação (apud CIAVATTA, 2010, p. 35-36).

Ademais, Ciavatta argumenta que o corpo não é só um instrumento de educação, mas também uma unidade autônoma de construção de conhecimento distinta da mente no sentido de que o mesmo é capaz de aprender e fixar conhecimentos (apud KARAM, 2005). Essa ideia está muito presente na música, por exemplo, em que alguns músicos em apresentações aparentam certa desconexão como se o corpo tivesse assumido o controle e todo movimento realizado era compreendido por este, não passando pela consciência. Logo, n’O Passo, o corpo assume uma dimensão mais ampla, apresentando grande importância da sua participação ativa neste método.

O segundo eixo de orientação teórica do método O Passo é a representação. Para o entendimento desse conceito, Lucas Ciavatta remete ao fato de que, mesmo com olhos fechados, ainda é possível “ver”, na medida em que a mente produz imagens que representam o que não podemos enxergar. Estas imagens são imitações interiorizadas de experiências vivenciadas pelos sentidos como odores, sons, imagens e tato. Na música, essas representações mentais contribuem para o fazer musical, servindo de referência e, em virtude

disso, muitos músicos costumam fechar os olhos quando estão tocando ou ouvindo alguma música, ou seja, as representações mentais passam a ser de maior importância para o fazer musical do que as imagens propriamente vistas (CIAVATTA, 2009).

Essa capacidade do ser humano de criar essas representações é alvo de pesquisas de profissionais da área da educação, sendo um deles, Bruner que define a aprendizagem como três formas de elaborar e representar as informações do meio ambiente. São elas: “1º. a ativa, através da ação e manipulação; 2º. a icônica, através da organização perceptiva e da imagem auditiva, cinestésica e virtual; 3º. a simbólica, através das palavras e de outros símbolos” (apud CIAVATTA, 2009, p. 39).

Essas imagens da mente são vivenciadas através do que Johnson (apud CIAVATTA, 2009) denota como “esquemas de imagens”. De acordo com Ciavatta, estas são estruturas formadas por imagens que “aparecem justapostas e que de forma alguma pretendem uma fidelidade com a realidade que as originaram, é através delas que esta realidade multifacetada se torna para nós compreensível” (2009, p. 39), ou seja, elas são um conjunto de imagens que relacionadas e organizadas são capazes de fazer sentido. Com relação à música, segundo Weld (apud CIAVATTA, 2009), estes esquemas de imagens remetem sempre a um movimento. A sensação de familiaridade com os sons é uma condição imprescindível para o relacionamento ente arte musical e o homem e, consoante Pocher

(...) a interiorização de “esquemas acústicos”, ou seja, a construção de pontos de referência, que permitem perceber e identificar os elementos que compõem a arte musical permite e estabelece a referida familiaridade. Esses “esquemas acústicos” só podem ser produtos de uma educação. (apud CIAVATTA, 2009, p. 40).

A partir da definição de Bruner, os “esquemas acústicos” podem ser considerados representações ativas e icônicas, o que explicaria grande parte das formas de ensino-aprendizagem ditos não formais. Na música, existem outras formas de notação musical além da escrita, forma mais enfatizada nas instituições formais de Educação Musicais, tais como a notação oral, notação corporal e a notação das vinhetas de escolas de samba, mais utilizadas em espaços de cultura popular. O Passo propõe o uso, de maneira mais equilibrada, das três formas de notação: gráfica, oral e corporal, e, assim, através dos diálogos que se estabelecem tornar o próprio ato de escrever mais significativo para o aluno.

Quanto ao grupo, terceiro eixo do método, Ciavatta afirma que a interação entre os membros de um grupo, que se dá por meio do processo de escuta de cada um, contribui para a construção do conhecimento musical. Existem práticas musicais em conjunto, em que alguns

integrantes do grupo não estão ouvindo de forma consciente os demais, ouvindo apenas a si mesmos, o que gera um isolamento. No entanto, há também aqueles que apenas ouvem o som do outro, impossibilitado de controlar o próprio som e, de ambas as formas, a prática em conjunto é prejudicada (CIAVATTA, 2009). Apenas quando integrantes de um grupo passam a escutar o próprio som e o som do outro, independente da quantidade de pessoas que formam este conjunto, é possível ampliar de uma forma positiva os seus fazeres musicais. Sobre essas diferentes formas de assimilação da escuta, Ciavatta afirma que

Quando ouvimos a nós mesmos (...), avaliamos o som que produzimos e vamos melhorando-o em seu ritmo e afinação. Quando ouvimos a nós mesmos e a mais alguém, o mesmo processo deve se dar e ainda é preciso interagir com o som que nos chega (2009, p. 43).

O Passo utiliza, então, a realização polifônica<sup>3</sup> com o intuito de gerar essa interação, na maioria das vezes. Segundo Ciavatta, esta deve ser priorizada em relação à realização em uníssono na medida em que a polifonia pode promover mais desafios e conquistas, estimulando a interação, explicando que

Só na prática polifônica nos vemos desafiados a rever as referências construídas no isolamento e, a partir do diálogo, criar novas. Sem estas referências geradas no diálogo, a música, a meu ver, é incompleta, pois a experiência musical, independente da forma como se dê, deve levar o indivíduo a compartilhar coletivamente o seu fazer (2009, p.45).

A cultura, quarto eixo teórico do método O Passo, é um conceito que possui diversas definições, sendo uma questão que ainda não está fechada. Em seu trabalho, Lucas Ciavatta levanta um questionamento sobre em que medida os indivíduos moldam a cultura e são moldados por ela. Daolio (apud CIAVATTA, 2009), afirma que cada movimento corporal reflete aspectos de determinada cultura ou sociedade. Por outro lado, ao mesmo tempo em que o homem se mostra como resultado do meio cultural no qual está inserido, por meio de uma manipulação, pelo próprio indivíduo, do patrimônio cultural já existente, é possível o surgimento de mudanças e inovações, as quais passam a fazer parte da cultura a partir do esforço coletivo de uma comunidade. Tal fato mostra que todos os elementos que dizem respeito à cultura estão envolvidos em processos dinâmicos, podendo a mesma sofrer

---

<sup>3</sup> A polifonia é uma palavra de origem grega que significa “muitas vozes”. É um termo musical utilizado para designar várias melodias que se desenvolvem independentemente, mas dentro da mesma tonalidade. As realizações polifônicas possuem várias partes simultâneas e harmônicas. As partes são independentes, mas de igual importância.

transformações ao longo do tempo. De acordo com Ciavatta “Esta dinâmica recusa os dualismos paralisantes do tipo indivíduo versus cultura, ou novo versus velho, ou cultura erudita versus cultura popular. Há apenas diálogo, interação” (2003, p. 93). Esta afirmação ressalta a ideia da pluralidade de culturas no sentido de que existem várias formas de cultura que interagem entre si e enriquecem umas às outras. Uma delas é a cultura popular, a qual é uma referência fundamental para o trabalho com O Passo, importante na construção da música e identidade brasileira. Apesar de ser um conceito complexo, por haver uma dificuldade de se formular uma definição precisa, é útil visto que consegue situar a origem de ferramentas, padrões e dinâmicas (CIAVATTA, 2009).

Dessa forma, na dinâmica cultural, transformamos e somos transformados e, “para entender como se estabelecem as possibilidades de ação de um indivíduo em uma determinada cultura” (2009, p. 48), Ciavatta, com base em Wertsch, introduz o conceito de “ferramentas culturais”. Consoante Wertsch, estas moldam-se por “forças institucionais, culturais e históricas que caracterizam um ambiente sociocultural particular” (apud CIAVATTA, 2009, p.48). Essas ferramentas, por conseguinte, permitem que o indivíduo, ao participar de uma cultura, tenha acesso a esta e possa promover uma ação sobre ela, podendo gerar mudanças, logo, o uso delas delimita as suas possibilidades de ação. Assim, Ciavatta defende o seu ponto de vista de que “a ideia de que uma cultura, qualquer cultura, tanto enriquece a nossa ação, ao nos mostrar caminhos possíveis, quanto a delimita, ao estabelecer as fronteiras e o horizonte dos possíveis” (idem, ibidem).

Em síntese, o método O Passo se pauta em princípios teóricos que orientam e fundamentam a sua prática. Essa base pedagógica sólida viabiliza o processo de construção de conhecimento por meio da interação permanente entre teoria e prática, garantindo a qualidade do processo de ensino-aprendizagem (KARAM, 2007). Dentre as propostas do método O Passo, podemos destacar a inclusão de todos os alunos, independentemente de recursos materiais; a acessibilidade até para professores que não possuem formação específica, podendo ser incorporada a muitas práticas, e a capacidade de se adaptar a qualquer realidade cultural, tornando O Passo, uma experiência universal.

Por ser um método relativamente novo, criado em 1996, O Passo, ainda está em processo de ampliação e divulgação pelo Brasil, sendo praticado em algumas escolas regulares como, por exemplo, a Pequena Cruzada, localizada no bairro da Lagoa, na cidade do Rio de Janeiro, onde tive a oportunidade de vivenciar O Passo na prática. Ao assistir uma aula do método para crianças do 4º ano do ensino fundamental, pude perceber que a base teórica desenvolvida por Lucas Ciavatta está fundamentalmente presente na prática, em que o corpo

está sempre em movimento, realizando o andar d'O Passo, o conceito de posição é amplamente utilizado para formação de ritmos e a cultura também se manifesta através do uso da música popular brasileira (MPB) como repertório. Com esforço e dedicação, através d'O Passo, a experiência musical pode se tornar muito enriquecedora para qualquer pessoa em qualquer idade.

Acima de tudo, O Passo é um método para a construção de uma base musical, a partir do simples andar. Destina-se não só a iniciantes, mas a todos, visto que muitos profissionais apresentam algumas lacunas em sua formação musical. Deste modo, ao construir uma base, O Passo pode ser uma grande ferramenta para a educação musical nas escolas regulares, pois possui o intuito de abrir portas para os conhecimentos musicais, trazendo noções tais como o ritmo e o som, sendo, então, um primeiro passo para novos caminhos e compreensões no universo da música.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir deste trabalho, pode-se afirmar que ao longo da história do Brasil, a Educação Musical se deu de diversas formas, estando, em muitos momentos, ausente no ambiente escolar. O ensino de música se iniciou no período colonial com a prática dos padres jesuítas, que utilizavam a música como instrumento de catequese dos índios. No período da ditadura militar no país, a Educação Musical perde a sua condição de disciplina, passando a integrar a Educação Artística, atividade em que prevaleceram práticas polivalentes. Em consequência, o ensino de música aos poucos perde o seu espaço na Educação Básica.

Em contrapartida, este trabalho também mostra que o ensino de música esteve presente na escola regular, através do canto orfeônico e, aos poucos, conquista certo espaço, pequeno, mas significativo, por meio do método O Passo. Estas duas propostas delineadas no segundo capítulo apontam que, conforme a sociedade muda, incluindo seus valores morais, sociais e políticos, os elementos valorizados na Educação Musical também sofrem transformações. O canto orfeônico, praticado das décadas de 1930 a 1950, preconizava o canto coletivo de hinos e músicas folclóricas, destinado principalmente às crianças e jovens estudantes das escolas regulares e públicas. Já O Passo baseia-se no andar, valorizando os movimentos corporais como metodologia do ensino de música proposto não só a iniciantes na área musical, mas também a todos aqueles que apresentam lacunas em sua formação e desejam completá-las. Um ponto comum entre os dois é o uso da música popular e folclórica brasileira como repertório, valorizando a cultura nacional, todavia, o canto orfeônico também utilizava canções de cunho cívico-patriótico, enquanto O Passo não. A grande diferença entre as duas propostas, no entanto, se encontra nos seus objetivos: a maior parte das finalidades do canto orfeônico são extramusicais como a construção de valores morais e cívicos, a socialização e a formação da disciplina; O Passo apresenta objetivos exclusivamente musicais, visando a construção de uma base e a introdução de conceitos musicais essenciais para a formação musical, que posteriormente, poderão contribuir em questões culturais, sociais entre outras.

Todos esses caminhos trilhados pela Educação Musical no decorrer da história explicam, em grande parte, a sua situação atual, estando ausente dos currículos de muitas escolas regulares, apesar de, recentemente, a Lei 11.769, de 2008, ter sido aprovada, definindo a música como componente curricular obrigatório da Educação Básica. O seu desaparecimento das escolas por décadas, a desvalorização da música e das artes como área

do conhecimento, consideradas apenas como formas de entretenimento, e o número reduzido de profissionais capacitados para o ensino de música e de instituições que os formem são os principais motivos que impedem a implantação efetiva de um ensino formal de música nas escolas regulares.

Essa realidade precisa mudar. É necessária a implantação efetiva de uma Educação Musical capaz de construir e exercitar uma autonomia pessoal do aluno e sua participação ativa em sociedade, essencial à formação do indivíduo. O ensino de música na escola, além de ter o intuito de promover experiências estéticas ao aluno, possui um caráter transformador, criando um espaço de construção de saberes em contraposição aos saberes já existentes, promovendo possibilidades de mudança na sociedade. Assim, segundo Kater, almeja-se

Uma educação musical na qual o lúdico represente o componente transgressor de expectativas do conhecido, mantendo nos alunos atenção viva ao que se realiza a cada instante e, assim, os atraia, menos para os saberes prontos e constituídos, mais para a matéria sonora em si, para a vivência participativa, para a criação de novas e autênticas possibilidades de expressão (2012, p. 43).

A partir desta educação musical, a música adquire um sentido mais amplo, transcendente e inclusivo, contribuindo para a formação global do aluno como indivíduo e cidadão. O grande desafio de hoje consiste, pois, em encontrar as melhores maneiras de se concretizar essa proposta de forma a resgatar a importância da Educação Musical na escola regular, que eu acredito que um dia conquistará o seu espaço, trazendo em si o que a verdadeira educação prega.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB: Lei 9394/96. **Diário Oficial da União**, Brasília, ano 84, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte. Ensino Médio**. Brasília, 1999.

BRASIL. Lei n.11.769, de 18 de agosto de 2008. Brasília: **Diário Oficial da União**, ano CXLV, n. 159, de 19/08/2008, Seção 1, p. 1.

CÁRICOL, Kassia. **Panorama do Ensino Musical**. In: JORDÃO, Gisele et al. (Orgs.). *A Música na Escola*. São Paulo: 2012.

CASTILHO, Eleide Gonçalves. **O ensino de música no contexto escolar** Rev. Online Bibl. Prof. Joel Martins, Campinas, SP, v.2, n.2, p.181-192, fev. 2001.

CIAVATTA, Lucas. **O Passo: A Pulsação e o ensino-aprendizagem de ritmos**. Rio de Janeiro: L.Ciavatta, 2003.

CIAVATTA, Lucas. **O Passo: um passo sobre as bases de ritmo e som**. Rio de Janeiro: L.Ciavatta, 2009.

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da. **Educação musical e emancipação: a formação do Educador Musical a partir de uma perspectiva crítica**. Curitiba, 2006.

FERNANDEZ, Oscar Lorenzo. O canto coral nas escolas. In: **Revista Brasileira de Música**, 2. fasc., junho, 1938. Publicação da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Os parâmetros curriculares nacionais e a área de música. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTEEDUCADORES DO BRASIL, 1998, Brasília/DF. **Arte – políticas educacionais e culturais no limiar do século XXI. Anais...** Brasília: [S. n.], 1998. p. 15-27.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. Ed. São Paulo: UNESP, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8. Ed. São Paulo: Ática, 2008.

GILIOLI, Renato de Souza Porto. **“Civilizando pela música”**: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da Primeira República (1910 – 1920). 2003. (Dissertação de Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2003.

HUMMES, JÚLIA. **Por que é importante o ensino de música?** Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. In: Revista da ABEM, Porto Alegre, n.11, p17-24, set. 2004.

IAZZETTA, Fernando. **O que é a música (hoje)**. In: I FÓRUM CATARINENSE DE MUSICOTERAPIA, 2001, Florianópolis.

JEANDOT, Nicole. **Explorando o Universo da Música**. 3. Ed. São Paulo: Scipione, 1990.

KARAM, Cláudia Motta Passos. **O método O Passo**: o encontro com uma nova abordagem pedagógica na educação musical. Florianópolis: UESC, 2007.

KATER, Carlos. **“Por que música na escola?”**: algumas reflexões. In: JORDÃO, Gisele et al. (Orgs.). *A Música na Escola*. São Paulo: 2012.

LISBOA, Alessandra Coutinho. **Villa-Lobos e o canto orfeônico**: música, nacionalismo e ideal civilizador. São Paulo: Unesp, 2005.

MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do. **Canto orfeônico**: Villa-Lobos e as representações sociais da Era Vargas. Petrópolis: UCP, 2009.

PAZ, Ermelinda Azevedo. *Pedagogia Musical Brasileira no século XX Metodologias e Tendências*. Brasília: Editora Musimed, 2000.

PENNA, Maura (Coord). **É este o ensino de arte que queremos?** uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Ed, Universitária/UFPB, 2001.

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

(\_\_\_\_). A proposta para Arte dos PCNEM: uma análise crítica. In: PENNA, Maura (Coord.). **O dito e o feito**: política educacional e arte no ensino médio. João Pessoa: Manufatura, 2003. p. 37-55.

(\_\_\_\_). **Não basta tocar?** Discutindo a formação do educador musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 16, 49-56, mar. 2007.

(\_\_\_\_). **Música(s) e seu ensino.** 2 ed. rev e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SANTOS, Marco Antonio Carvalho. **Heitor Villa-Lobos.** Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3 ed. rev. – Campinas: Autores Associados, 2010 (Coleção memória da educação).

SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante;** tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SILVA, Vânia Marise de Campos e. **Educação musical especializada para deficientes mentais.** Ed. Goiânia: Oriente, 1975.

SOARES, Magda. **Metamemória – memórias: travessia de uma educadora.** São Paulo, Cortez, 1991.

SOUZA, Cássia Virgínia Coelho de. **Atuação profissional do educador musical: a formação em questão.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, 107-109, mar. 2003.

SWANWICK, Keith. **Permanecendo fiel à música na educação musical.** In: Anais do II Encontro Anual da ABEM. Porto Alegre: ABEM, 1993.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional no Brasil/** Sofia Lerche Vieira e Isabel Maria Sabino de Farias. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Programa do Ensino de Música.** Rio de Janeiro: Secretaria de Educação e Cultura, 1937.