

# O ENSINO DA MÚSICA NO BRASIL COLONIAL E SUAS HERANÇAS

*MUSIC TEACHING IN COLONIAL BRAZIL AND ITS INHERITANCES*

*LA ENSEÑANZA DE LA MÚSICA EN EL BRASIL COLONIAL Y SUS HERENCIAS*

Marco Aurélio Alves de Castro<sup>1</sup>  
Alysson Siqueira<sup>2</sup>

## Resumo

Este trabalho é uma investigação sobre a influência do ensino da música trazido pelos jesuítas, no período colonial, na maneira com a qual a sociedade brasileira construiu suas concepções sobre o ensino musical. Para tanto, inicia-se com uma revisão bibliográfica acerca do ensino da música conduzido pelos jesuítas, e segue-se, resumidamente, com a história da educação musical que o sucedeu. Por fim, traçam-se paralelos entre concepções de diferentes momentos históricos e os modos de ensino de música nos primeiros anos da história do Brasil.

**Palavras-chave:** Educação musical. Currículo. Estrutura e funcionamento do ensino.

## Abstract

This work is an investigation about the influence of music teaching brought by the Jesuits, in the colonial period, in which Brazilian society constructed their conceptions about musical teaching. To this end, it begins with a bibliographic review about the teaching of music conducted by the Jesuits, and it follows, briefly, with the history of musical education that succeeded it. Finally, parallels are drawn between conceptions of different historical moments and the ways of teaching music in the early years of Brazilian history.

**Keywords:** Music Education. Curriculum. Structure and operation of teaching.

## Resumen

Este trabajo es una investigación sobre la influencia de la enseñanza de la música aportada por los jesuitas, en el período colonial, en la forma como la sociedad brasileña construyó sus concepciones sobre la educación musical. Para ello, se comienza con una revisión bibliográfica acerca de la enseñanza de la música tal como fue conducida por los jesuitas y, en forma resumida, se sigue con la historia de la educación musical que la sucedió. Luego, se establecen paralelos entre concepciones de diferentes momentos históricos y las formas de enseñar música en los primeros años de la historia de Brasil.

**Palabras-clave:** Educación musical. Currículo. Estructura y funcionamiento de la enseñanza.

## 1 Introdução

A música é uma das manifestações artísticas mais antigas da humanidade. Desde os seus primórdios, a humanidade buscou meios de ensinar o conhecimento musical, de acordo com cada cultura. No Brasil, o direito à educação musical é uma luta antiga e uma prática que tem início com a própria formação do Brasil, ao ser colonizado por Portugal.

---

<sup>1</sup> Graduando em Licenciatura em Música. Centro Universitário Internacional Uninter. E-mail: leliovr@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Professor do Centro Universitário Internacional – UNINTER. Bacharel em Música Popular pela Faculdade de Artes do Paraná. Especialista em Música Popular Brasileira pela Faculdade de Artes do Paraná. Mestre em Música pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: alysson.s@uninter.com.

Abordar a trajetória da educação musical no Brasil é um desafio, uma vez que, até se chegar ao modelo de disciplina de música que se estabeleceu nos dias atuais, um demorado e conflituoso processo se deu ao longo da história da educação brasileira.

Essa trajetória de cinco séculos passou por fases distintas, muitas vezes correspondentes aos períodos históricos brasileiros. Mas a primeira etapa, que ocorreu no Brasil colonial, sob a tutela da Companhia de Jesus, iniciou a história da educação musical segundo a concepção europeia — processo que sobrepujou boa parte das tradições de transmissão musical dos nativos e, certamente, influenciou o modo como se desenvolveu o pensamento da sociedade brasileira em relação ao tema.

Este trabalho, portanto, tem como objetivo compreender de que maneira as práticas educacionais dos jesuítas, no Brasil colonial, influenciaram historicamente a concepção da educação brasileira. Para isso, iniciaremos com uma revisão bibliográfica sobre a educação musical no Brasil colonial, analisando e destacando seus principais objetivos e as práticas desenvolvidas para atingi-los.

Em seguida, avançaremos na história da educação musical, de maneira objetiva, buscando encontrar características que indiquem ou não alguma relação com a maneira colonial de se pensar a educação musical no Brasil.

Este artigo é fruto de uma pesquisa qualitativa, de natureza exploratória, a partir de pesquisa bibliográfica. Entre a bibliografia utilizada, destaca-se o artigo de Holler (2005), que traz um relato problematizado da presença dos jesuítas na América do Sul, comparando, inclusive, o Brasil com outros países do continente. Outros artigos e livros contribuem para a discussão do tema; as legislações que regularam a inserção da música no currículo escolar brasileiro retratam a posição oficial da administração pública em relação à educação musical. Munidos desses documentos, traçaremos um percurso histórico que permita a análise da influência do pensamento dos jesuítas na educação musical brasileira como um todo.

## **2 A educação musical no Brasil colonial**

O período colonial corresponde ao período em que o território brasileiro esteve sob a posse de Portugal, ou seja, “uma época específica da história brasileira, que vai de 1500 a 1822” (MESGRAVIS, 2015, p. 9), compreendida entre os marcos históricos da chegada dos portugueses e a Independência do Brasil.

A educação musical formal começa a ser concebida, no país, com a chegada do padre Manuel da Nóbrega, em 1549. Esse também é o marco da atuação da Companhia de Jesus na América portuguesa.

A Companhia de Jesus era uma ordem “criada por Inácio de Loyola na Universidade de Paris, em 1540, para defender o catolicismo e o poder papal contra os protestantes” (MESGRAVIS, 2015, p. 25). Os padres pertencentes a esta ordem eram conhecidos como jesuítas.

O princípio de fortalecer a Igreja Católica, diante do crescimento do protestantismo, fez a Companhia de Jesus olhar para a América como uma oportunidade para a “catequese e a obtenção de novos adeptos para a religião que defendiam” (MESGRAVIS, 2015, p. 25). Além disso, os jesuítas auxiliaram na estruturação da rede de ensino emergente na colônia. Imbuídos desses dois propósitos, os membros da Companhia de Jesus encontraram, na música, um importante instrumento de persuasão.

No Brasil os padres logo perceberam na música um meio eficaz de sedução e convencimento dos indígenas, e embora a Companhia de Jesus tivesse surgido em meio ao espírito austero da Contra-Reforma, e seus regulamentos fossem pouco afetos à prática musical, referências à música em cerimônias religiosas e eventos profanos, realizada sobretudo por indígenas, são encontradas em relatos desde pouco tempo depois da chegada dos jesuítas no Brasil até sua expulsão em 1759 (HOLLER, 2005, p. 1133).

Desde a sua chegada, os jesuítas intuíram que o canto e os instrumentos musicais seriam meios eficientes para a conversão religiosa indígena. Marcos Holler cita uma carta do padre Antônio da Nóbrega do ano de 1552, na qual ele relata que “as crianças tiveram seus corações atraídos ao usar cantos, instrumentos e a própria língua para louvar a Deus” (2005, p. 1134).

Nesse relato, é possível perceber que a estratégia adotada foi utilizar elementos da própria cultura indígena, como seus cantos, seus instrumentos e sua língua, em um processo que hoje podemos definir como identificação<sup>3</sup>.

Além de utilizar os elementos da cultura indígena para atrair os nativos aos preceitos do catolicismo, os jesuítas também introduziram a música europeia, como relata Rita de Cássia Amato (2006, p. 146): “A música que os jesuítas trouxeram era simples e singela, as linhas puras do cantochão, cujos acentos comoveram os indígenas, que, desde a primeira missa, deixaram-se enlevar por tais melodias”.

---

<sup>3</sup> Bhabha (1998) define como identificação o processo de busca de características culturais comuns que levam ao sentimento de pertencimento a um grupo.

Desse modo, entrelaçando elementos da cultura indígena à cultura europeia e à mensagem bíblica, a Companhia de Jesus implantou uma vasta rede de instituições de ensino, demandando uma série de normas educacionais que culminaram no primeiro documento oficial, que parametrizava a educação no Brasil: o *Ratio atq. Institutio Studiorum Societatis Iesu*<sup>4</sup>, ou simplesmente *Ratio Studiorum*.

A proposta educacional do *Ratio Studiorum* era dividida em duas partes: os estudos inferiores, ou *secundários*; e os estudos superiores, que eram subdivididos em teologia e filosofia (BORTOLI, 2003). Nos estudos secundários, destinados à formação humanista, já se inseria o ensino da música, contemplando aulas de canto e de instrumentos (BORTOLI, 2003).

As práticas musicais dos jesuítas, na América portuguesa, não deixaram tantos “legados, como partituras, instrumentos e representações iconográficas” (HOLLER, 2005, p. 1134), quanto na América espanhola, mas foram fundamentais para a formação da identidade musical brasileira. Podemos afirmar que o trabalho dos jesuítas, promovendo a aculturação<sup>5</sup> dos indígenas, resultou em uma das primeiras práticas de sincretismo cultural — característica marcante na cultura brasileira.

A educação musical no Brasil colonial ficou a cargo da Companhia de Jesus até a vinda da família real portuguesa, em 1808. Junto com a corte, os músicos da Capela Real vieram para o Brasil, trazendo música europeia de concerto, que não servia apenas aos objetivos religiosos.

### **3 A educação musical brasileira nos períodos seguintes**

A presença da corte portuguesa no Brasil coincide com a transição entre o Classicismo e o Romantismo na música — período em que a música ainda servia à nobreza, mas estava prestes a popularizar-se com a construção de grandes teatros.

Com a volta de Dom João VI a Portugal, em 1821, houve um declínio na produção artística e cultural no país, e conseqüentemente, uma regressão nas propostas de educação musical. Em 1840, Dom Pedro II foi coroado e significativos avanços ocorreram no ensino de música. Em 1847, é estabelecida a primeira norma com conteúdo para a formação musical, que englobava os seguintes pontos: princípios básicos de solfejo; voz; instrumentos de corda; instrumentos de sopro e, por último, a harmonia. Em, 1851, por iniciativa também de Dom

---

<sup>4</sup> Do latim: *Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus* (tradução livre do autor).

<sup>5</sup> Aculturação é o processo que ocorre quando duas culturas diferentes entram em contato e se modificam em função desse encontro.

Pedro II, é aprovada a Lei 630<sup>6</sup>, que estabelecia o conteúdo do ensino musical nas escolas primárias e secundárias do Brasil.

Apesar da legislação criada e dos aparentes avanços, segundo Álvares (2000), ao contrário do que ocorreu no período colonial, a educação musical ficou estagnada durante todo o período imperial no Brasil e, dessa forma, permaneceu até os primeiros anos da república, no início do século XX.

No começo desse século, o surgimento e o fortalecimento de ciências como a Psicologia, a Sociologia e a Filosofia trouxeram à tona uma necessidade de se repensar, formalizar e sistematizar o ensino e a aprendizagem de música no país. Nesse período, o movimento Escola Nova, criado pelo filósofo americano John Dewey, propunha uma renovação no ensino formal e desenvolveu-se fortemente na Europa, na América e, sobretudo, no Brasil.

Por aqui, o “Escolanovismo” estabeleceu-se em um momento de profundas transformações econômicas, políticas e sociais, motivadas por um crescente processo de urbanização e de progresso industrial — ao mesmo tempo, profundas desigualdades sociais tornavam-se ainda mais evidentes. Era necessário, então, que a educação se tornasse, de fato, um importante elemento de construção de uma sociedade democrática, que levasse em conta as diversidades do país, as desigualdades existentes, a individualidade das pessoas.

Concomitantes a essas ideias, advindas da Filosofia, da Sociologia, da Psicologia e das demais ciências humanas, as primeiras décadas do século XX, no Brasil, foram anos de marcante efervescência artística e cultural desencadeada pelos chamados modernistas, que defendiam para o país uma nova forma de arte, que tivesse a “cara” brasileira, que refletisse os problemas nacionais, que tematizasse as características da nação.

Intelectuais e artistas, como Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Tarsila do Amaral e Heitor Villa-Lobos tornaram-se líderes do movimento modernista brasileiro, sendo o último completamente envolvido com a educação musical.

No Brasil, o principal intelectual difusor das ideias de John Dewey foi o professor Anísio Teixeira, pioneiro na implantação da escola pública em todos os níveis no país. O mundo saía da Primeira Guerra Mundial e o contexto vigente era o de transformação, que exigia de todos uma postura mais consciente e crítica para resolver os problemas gerados pelo avanço industrial e tecnológico, de forma democrática. À escola, segundo Anísio Teixeira (1900-1971),

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-630-17-setembro-1851-559321-publicacaooriginal-81488-pl.html#:~:text=Autorisa%20o%20Governo%20para%20reformular,secundario%20do%20Município%20da%20C3%B4rte.&text=4%C2%AA%20Todas%20as%20Escolas%20e,modo%20que%20o%20Governo%20determinar.>

cabia a responsabilidade de formar homens livres, preparados para um futuro incerto, homens mais inteligentes e tolerantes.

Com o apoio do Presidente Getúlio Vargas, em 1932, Anísio Teixeira fundou a Superintendência de Educação Musical e Artística – SEMA, com o intuito de aprimorar a educação musical nas escolas primárias e secundárias brasileiras. O cargo de diretor do SEMA coube a Heitor Villa-Lobos. Álvares (2000, p. 7) considera “o trabalho educacional de Villa-Lobos controverso, devido ao fato de associar educação musical nas escolas com ideias de moral e comportamento cívico, e por estar ligado ao Estado Novo (1930-45) de Getúlio Vargas”.

Embora controverso, as ideias de Heitor Villa-Lobos tiveram grande aceitação na educação musical no Brasil e em vários países da América do Sul. Ele propunha o começo do ensino musical logo nos primeiros anos de vida da criança, com a inclusão de compositores clássicos, além de fomentar a pesquisa e o estudo do rico material folclórico brasileiro.

Nesse período, ocorreu a inserção e a prática do canto orfeônico nas aulas de música no Ensino Secundário. O canto orfeônico foi legitimado a partir da aprovação do Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931). Decreto que traçava diretrizes para o ensino secundário no distrito federal, mas que, de certa forma, também norteou o ensino no restante do país. A música tornou-se componente curricular nas três primeiras séries do ensino secundário.

Diversas leis foram criadas, nos anos 30, acerca da educação musical no Brasil. Para Mateiro (2000, p. 6), “estas leis reforçavam uma política educacional nacionalista que utilizava a música para desenvolver na população o que era de interesse do governo: a coletividade, a disciplina e o patriotismo”. Por esse motivo, tal período é muito conturbado, apesar de apresentar alguns avanços no ensino musical.

Com o fim do Estado-Novo e com a Constituição de 1946, iniciou-se, no Brasil, uma longa discussão sobre os caminhos da educação nacional que deu origem à primeira legislação específica da Educação. Dois grupos de discussões traziam diferentes concepções filosóficas por trás dessa primeira lei. Estadistas e liberalistas conduziram uma disputa ideológica que durou 16 anos, e, em 1961 os liberalistas viram suas reflexões de intervenção mínima do Estado tomarem forma, naquela que pode ser chamada de primeira Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB), a Lei 4024/61 (BRASIL, 1961), promulgada pelo presidente João Goulart.

Na LDB de 1961, não houve uma alusão clara à educação musical a ser trabalhada nas escolas. O texto estabelece normas para a organização do ensino de grau médio e cita que, entre

as atividades a serem oferecidas, deveriam estar as de iniciação artística, em que supostamente estaria incluída a música.

Nesse mesmo período, houve a publicação de um decreto específico para a educação musical, o Decreto 51.215, de 21 de agosto de 1961 (BRASIL, 1961b), que estabeleceu normas para o ensino de música nos jardins de infância, nas escolas pré-primárias, primárias, secundárias e normais em todo o território nacional.

Passados 10 anos, em pleno regime militar, a LDB de 1961 é alterada pela Lei 5.692/71, que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Segundo Penna (2014, p. 123), “a inspiração liberalista que caracterizava a Lei 4.024 cede lugar a uma tendência tecnicista na lei de 1971. Essa tendência é, em certa medida, atenuada pelo caráter humanístico da Educação Artística”.

A Lei 5.692, embora polêmica, trouxe algumas conquistas para a educação de uma maneira geral. Ela definiu como responsabilidade do governo a gestão da educação básica. Além disso, promoveu o direito e acesso do cidadão a, no mínimo, oito anos de formação básica na escola pública.

Nessa lei foi, de fato, estabelecida a inclusão da Educação Artística como disciplina na escola, nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus. Pelo texto, a disciplina de Educação Artística previa um ensino “polivalente das artes”, mas tal lei não deixa claro, quais linguagens artísticas estariam contempladas no ensino da disciplina.

Para Queiroz,

Uma leitura mais atenta da 5.692/1971 deixa claro que não há, no texto da lei, menção acerca de quais são os conteúdos que compõem cada uma das três categorias: “disciplinas, áreas de estudo e atividades”. Ou seja, não há em nenhum lugar algo que diga que a educação artística seria uma “atividade” e não uma “disciplina” obrigatória para a educação básica, como tem sido enfatizado inclusive por textos da área de educação musical. Na verdade, pelas definições da lei, todas as “matérias” escolares podem receber esses diferentes tratamentos, a depender do nível de ensino, da idade dos alunos, entre outros aspectos (QUEIROZ, 2012, p. 31).

Apenas aos poucos, por meio de pareceres criados nos anos que se seguiram à lei de 1971, é que vai sendo demarcado o campo específico da Educação Artística nas escolas. Em 1973, por exemplo, foi aprovado o parecer CFE nº 1.284/73 (BRASIL, 1973), que trata da formação acadêmica nos cursos de licenciatura em Educação Artística. Pelo parecer, os cursos superiores de Educação Artística foram divididos em dois tipos: licenciatura de 1º grau, também chamado de licenciatura curta, devido à duração mais rápida, para a formação de professores

nesse nível de ensino; e o de licenciatura plena, que englobava as divisões da Arte em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho.

Essa polivalência da Educação Artística vai, a partir daí, também orientando o ensino da disciplina nas escolas, o que, para a Música, não representou avanços. Para Queiroz (2012), “a educação artística ganhou espaço na escola, o que levou, por consequência, a uma difusão da polivalência no ensino das artes, enfraquecendo, demasiadamente, a presença da música como componente curricular escolar”. Como não havia uma orientação clara sobre o ensino de cada manifestação artística, o professor, inclusive pela fragilidade na sua formação, acabava privilegiando uma determinada arte em detrimento de outra.

Paralelo à inclusão da disciplina de Educação Artística na escola, o padrão de ensino de música, em nível técnico-profissionalizante, é mantido em grande parte dos conservatórios e escolas especializadas no ensino de música. As metodologias e conteúdos utilizados por essas instituições, no entanto, continuam não aplicáveis nas escolas regulares de ensino, uma vez que, nessas, a música está a serviço de uma formação global do indivíduo e não à sua preparação como instrumentistas.

As transformações econômicas pelas quais o país passou, nas décadas de 1980 e 1990, contribuíram para que novas medidas educacionais fossem adotadas. Nesse contexto, foi elaborada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação no país, promulgada no ano de 1996.

A LDB 9.394/1996 (BRASIL, 1996), no que tange ao ensino de Artes, estabelece a disciplina como componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de modo a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. O próprio nome da disciplina é alterado. Não mais é utilizado “Educação Artística”, o que, de certo modo, parece não dar continuidade às práticas estabelecidas pela Lei. 5.692/71. No entanto, o ensino de arte nas escolas continua sendo alvo de diversas interpretações, uma vez que não fica claro a quais vertentes artísticas esse ensino se propõe.

Essa situação será melhor esclarecida com a criação e divulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997) para os ensinos fundamental e médio no Brasil. Os PCN trazem informações mais precisas sobre as quatro linguagens artísticas que compõem a disciplina de artes na escola: artes visuais (em um sentido mais abrangente que as artes plásticas); música, teatro e dança. A proposta é que, ao longo de sua formação, o estudante possa vivenciar, com profundidade, uma dessas manifestações.

Os documentos do PCN são divididos em 4 ciclos no ensino fundamental, com volumes específicos direcionados à área de arte e com capítulos destinados a cada uma das linguagens

artísticas. Já para o ensino médio, não há volumes específicos por disciplinas, mas há capítulos da disciplina de arte, englobando as várias vertentes, de forma genérica, inclusive a música. Embora a LDB traga significativos avanços em relação ao ensino da arte, os documentos apresentam sugestões, mas não há indicações claras de como esses conteúdos serão trabalhados na escola. O PCN do ensino fundamental apresenta apenas propostas.

No documento do ensino médio, os parâmetros para o ensino de arte são ainda mais sucintos e genéricos. Não inclui uma proposta específica para cada linguagem artística. A ideia, nele retratada, é que o aluno tenha, nesse nível de ensino, uma continuidade nos estudos de arte desenvolvidos no ensino fundamental nas linguagens das artes visuais, dança, teatro e música.

Para sanar essas lacunas dos PCN, em 2006, o Ministério da Educação lançou as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, afim de que as escolas pudessem ter suas necessidades e expectativas atendidas. No documento dedicado aos conhecimentos de Arte, são apresentadas orientações básicas e gerais acerca do trabalho com a disciplina, além de alguns relatos de experiências desenvolvidas em sala de aula. Entre os princípios propostos pelo documento, destaca-se:

O ensino de teatro, da música, da dança, das artes visuais e suas repercussões nas artes audiovisuais e midiáticas é tarefa a ser desenvolvida por professores especialistas, com domínio de saber nas linguagens mencionadas. Se a realidade da escola não permitir a prática interdisciplinar recomendável, torna-se mais coerente concentrar os conteúdos no campo da formação docente (BRASIL, 2006b, p. 202).

Ainda assim, as diretrizes do ensino de artes, e especificamente de música, não eram claras. Também não se poderia determinar qual era o perfil do professor que iria ministrar a disciplina e as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação, editadas a partir dos anos 2000, tornam a figura do professor polivalente cada vez menos viável.

Essas questões foram intensamente debatidas, durante anos, por músicos, educadores musicais, entidades representativas dos profissionais da música. Em 2006, diversos grupos de trabalho, formados por músicos e educadores musicais, estabeleceram uma pauta de discussão a ser levada ao Congresso Nacional com o objetivo principal de se estabelecer uma legislação para a educação musical no país. Isto é, uma definição clara e precisa do ensino de música na escola regular.

Esse movimento resultou na aprovação da Lei 11.769, em 2008, alterando a LDB, no que concerne ao ensino de arte na escola. A nova lei dispõe sobre o ensino de música na educação básica, como conteúdo obrigatório da disciplina de arte nos diversos níveis da educação básica:

Art. 1º O art. 26 da Lei n 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte: § 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.

Art. 2º (VETADO)

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

O veto presidencial do artigo 2º (BRASIL, 2008b) dizia respeito à formação do profissional que iria ministrar música, dentro da disciplina de artes. A proposta era por licenciado em música, mas o veto foi justificado pela carência de profissionais no mercado.

O prazo estabelecido para que os sistemas de ensino se adaptassem às exigências estabelecidas pela lei já se esgotou e algumas conquistas já são percebidas. Muitas prefeituras e governos estaduais, por exemplo, abriram editais específicos para a contratação de licenciados em Música para atuarem nas turmas de ensino básico de seus sistemas de ensino. Nas escolas particulares, também, em várias regiões do país, já se percebe a presença da música como conteúdo curricular obrigatório.

No entanto, muitos desafios ainda estão presentes na real implantação da disciplina de música em todas as escolas do país. Esses percalços são atravessados pela resistência de algumas redes de ensino em incluir a disciplina de música como conteúdo obrigatório. Outro ponto conflituoso é a continuidade de contratação de profissionais formados em Educação Artística para atuarem como professores regulares de ensino de música, ocupando o espaço que teoricamente deveria ser preenchido pelos licenciados em música.

À parte de todos esses desafios, é importante ressaltar que a lei de 2008 representou um avanço histórico no ensino de música no país. Para Bellochio (2010) estamos num “momento de transição”.

Este momento para a educação musical é ímpar, está politicamente instituído, mas contorna-se em possibilidade instituinte. Está em processo, em devir, em vir-a-ser, em constituir-se. É instituinte porque se impõe como a utopia do “ensino de música como conteúdo obrigatório na educação básica (BELLOCHIO, 2010 apud PENNA, 2014, p. 144).

Esse devir citado por Bellochio em 2010, permanece da mesma forma 10 anos depois, embora se tenham todos os instrumentos necessários para se cumprir o que está na lei. A Base Nacional Comum Curricular contempla, em linhas gerais, o conteúdo a ser trabalhado relativo à música em todas as etapas da Educação Básica.

A lei 11.769, de 2008, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de música, determinou um prazo para a sua implantação nas escolas, mas não determinou sanções para as instituições que não se adequassem. Então, resta aos educadores musicais seguirem lutando pela a utopia

do ensino obrigatório de música, sem que ela necessite estar atrelada a uma função secundária, que não seja o próprio desenvolvimento humano que o ensino das artes promove.

#### **4 Considerações finais**

O percurso histórico que construímos até aqui mostra-nos períodos em que a educação musical esteve mais em foco do que em outros momentos. No Brasil colonial, ela esteve em destaque, porque era um instrumento importante para as pretensões da Companhia de Jesus. Durante o início do período imperial, passou por um momento de ostracismo, e ganhou um certo fôlego com Dom Pedro II. No início do século XX, ganha força, e atinge provavelmente seu auge de protagonismo, motivado por interesses políticos. Nas décadas seguintes, parece passar por uma nova calmaria, enquanto se prepara para um novo crescimento que está por vir.

De todas essas fases, a que mais possui traços em comum com a educação musical do Brasil Colonial é o modelo proposto pelo Estado Novo.

Villa-Lobos incute, em sua proposta educacional, uma ideologia de que a música seja um instrumento para se atingir determinada e distinta finalidade. Assim como os jesuítas utilizaram a música para catequisar os nativos do Brasil, a educação musical dos primeiros anos do primeiro governo de Getúlio Vargas, sob a batuta do maestro Villa-Lobos, tinha o claro objetivo de disseminar ideais de moral e civismo.

Nem mesmo a utilização da música folclórica escapa à noção de utilidade constantemente verificada no ensino desta arte. No início do século XX, diversos governos com aspirações ditatoriais apostaram na cultura do seu povo para construir ou fortalecer a identidade nacional. O governo de Getúlio foi nacionalista, como tantos outros, e seus adeptos assim também o foram. No caso dos jesuítas, utilizar elementos da música dos nativos era uma estratégia para a sua conversão ao catolicismo. No caso dos nacionalistas, os elementos folclóricos carregam a missão de se criar no inconsciente coletivo um ideal nacional, capaz de despertar um amor tão profundo nos cidadãos, a ponto de torná-los aptos a dar a vida pela pátria.

Outra similaridade do trabalho de Villa-Lobos, durante o Estado Novo, com os preceitos da Companhia de Jesus no período colonial, foi o fato de trazer a música europeia de concerto para a educação musical como um modelo e um ideal artístico. Não está em questão a qualidade das obras, mas o fato de o eurocentrismo estar incutido em nossa cultura desde a chegada dos portugueses no início do século XVI.

Durante o regime militar, a Educação Artística fazia-se presente na legislação da educação do país. Porém, era pouco regulamentada em relação a que linguagens artísticas

deveriam atuar. Na prática, as escolas optavam por outras linguagens, e aquelas que optavam pelo ensino da música ofereciam conteúdos superficiais e a serviço do desenvolvimento de outras habilidades dos estudantes.

Essa noção de utilidade da música perdura até hoje. Talvez não tenha sido implantada apenas pelos jesuítas no Brasil Colonial, mas certamente foi a primeira inserção oficial dessa ideologia em nosso território. É uma maneira funcionalista de se compreender a arte, uma ideologia enraizada na sociedade, impedindo que as artes ocupem seu real papel na sociedade.

Quando o ser humano começa a produzir bens simbólicos, que de nada servem para satisfazer às suas necessidades imediatas, como alimentação, hidratação e sono, por exemplo, ele diferencia-se dos outros animais. Somos humanos porque queremos mais, e o que queremos a mais, normalmente, é arte.

## Referências

ÁLVARES, Sergio L. A. 500 anos de educação musical no Brasil: aspectos históricos. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA*, 12., 1999, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: ANPPOM, 2000. Disponível em: [https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso\\_anppom\\_1999/ANPPOM%2099/CONFERENCE/SALVARES.PDF](https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_1999/ANPPOM%2099/CONFERENCE/SALVARES.PDF). Acesso em: 10 nov. 2020.

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. **Revista Opus Eletrônica**, Campinas, v. 12, n. 12, dez. 2006.

BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Golçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro: Governo Provisório dos Estados Unidos do Brasil, 1931.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Base de 1961 - Lei 4024/61 | Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fica as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rio de Janeiro, Presidência da República, 1961.

BRASIL. **Decreto nº 51.215, de 21 de agosto de 1961**. Estabelece normas para a educação musical nos Jardins de Infância, nas Escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o País. Brasília: Presidência da República, 1961b.

BRASIL. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971.

BRASIL. **Parecer nº 1.284/73, de 9 de agosto de 1973**. Fixa conteúdos mínimos e duração do curso de Educação Artística. Brasília, MEC/CFE, 1973.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Arte.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado 330/2006.** Altera a Lei nº 9.394, de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília: Senado Federal, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC/SEB, 2006b.

BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008.** Veto parcial ao projeto de Lei nº 2.732, de 2008. Brasília: Presidência da República, 2008b.

BORTOLI, K. F. S. O Ratio Studiorum e a missão no Brasil. **Revista História Hoje**, São Paulo, n. 2, 2003.

FIGUEIREDO, Sérgio. Currículo escolar e educação musical: uma análise para as possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade. **InterMeio**, Campo Grande –MS, v. 19, n. 37, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2360>. Acesso em: 15 nov. 2020.

GARCIA, Gilberto Vieira. Currículo, educação e música: uma perspectiva teórica. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA, 2., 2012, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2012. Disponível em: <https://www.seer.unirio.br/simpom/article/download> Acesso em: 10 nov. 2020.

HOLLER, M. A música na atuação dos jesuítas na América Portuguesa. In: CONGRESSO ANPPOM, 15., 2005, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

MATEIRO, Teresa Assunção do Novo. Educação musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais. **Arte Online**, v. 3, mar./ago. 2000.

MED, Bohumil. **Teoria da Música.** 4. ed. Brasília: Musimed, 1996.

MESGRAVIS, Laima. **História do Brasil Colônia.** 1. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino.** 2. ed. rev. ampl. Porto Alegre: Sulina, 2014.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. **Revista da Abem**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 23-38, jul./dez. 2012.