

Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública

Vera Lúcia Gomes Jardim

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)
vera_jardim@hotmail.com

Resumo. Este artigo objetiva circunscrever o processo de especialização do professor de música, demarcando um campo de atuação e de espaços institucionais. A Música foi analisada como disciplina escolar, cujas finalidades se alteraram de acordo com as concepções, políticas e programas de ensino, utilizando como referenciais de análise as proposições de Chervel (1990), articulando fontes primárias. Considerou-se a interferência, no campo da educação, de intelectuais da música como profissionais especializados que colaboraram para criar um conjunto de saberes, uma nova profissão e instituições especializadas para formá-la. O estudo apresenta a gradativa exigência de especialização deste professor, que iniciada com a Reforma de 1890, incluiu a música no currículo do normalista pretendendo capacitar-lhe para iniciar os alunos na linguagem e no fazer musical; culminando com a instituição do Professor de Canto Orfeônico, cuja habilitação tornou-se indispensável para o exercício profissional em estabelecimentos públicos de ensino, sob fiscalização federal.

Palavras-chave: educação pública, professor de música, profissão docente

Abstract. This article aims to define the process of specialization of the Music teacher, demarcating a field of action and institutional spaces. Music has been analyzed as a school subject, whose purpose has changed according to concepts, policies and programs of education, based on Chervel's (1990) propositions, articulating primary sources. Intellectuals of music have intervened in the field of education to create a body of knowledge, a new profession and specialized institutions for the training of music. The study shows the gradual requirements of a specialist teacher, which began in 1890 with the Reform, when music was included in the curriculum of the school teacher aiming to cater for abilities to lead their students in music. This has culminated with the establishment of the Teacher of Canto Orfeônico, whose qualification has become essential for professional practice in government funded schools, under federal supervision.

Keywords: government funded education, music teacher, teaching profession

Introdução

Nos estudos acerca da educação musical no Brasil predomina certa representação do passado que carrega a ideia subjacente sobre a existência de músicos exercendo a função do ensino da música e de conteúdos intrinsecamente musicais nos currículos escolares, cujas circunstâncias se viram alteradas em virtude da lei nº 5.692, de 1971 (Brasil, 1971). Essa lei, então, é responsabilizada por desarticular todo o conhecimento musical no âmbito escolar. Entretanto, não é possível saber, por meio dessas pesquisas, que tipo de educação musical era realizada, qual perfil profissional era exigido, qual o percurso de formação dos professores e suas especializações, quais conteúdos

eram trabalhados. Em suma, de que informações dispomos que nos permitam saber como, por que, em que e quão boa era a educação musical nas escolas, antes da referida lei, para que se justifiquem as conclusões desses estudos?

A educação musical é uma área de estudos recentes no país e a pesquisa histórica que a envolve é ainda mais incipiente. A ausência de pesquisas e a falta de dados consistentes induzem outros pesquisadores a partirem de realidades presumidas.

Partir de premissas falsas pode encaminhar

a resultados inconsistentes. Por isso, no momento em que se discute a inclusão da música no currículo das escolas públicas e a exigência de uma habilitação e de um conjunto de saberes específicos para preparar o professor de música para o exercício profissional nessa modalidade de ensino, seria conveniente ampliar os questionamentos e resgatar informações históricas sobre experiências anteriores, principalmente no país, a fim de melhor compreender os fatores implicados nos processos de formação, nas ações políticas, nas estatísticas para o provimento de quadros, enfim, um *corpus* de conhecimento que ofereça subsídios para enfrentar o problema.

Este artigo tem por objetivo, por meio do estudo histórico, circunscrever o processo de institucionalização da profissão docente distinguindo o professor de música encaminhado para o exercício da docência nas escolas públicas de São Paulo. Parte-se da exigência de um novo componente de ensino – a música – na formação do normalista até a regulamentação da profissão, com a instituição do Professor de Canto Orfeônico, cuja habilitação tornou-se indispensável para o exercício profissional em estabelecimentos de ensino, sob fiscalização federal.

O período analisado abrange dois projetos educacionais que incluíram a música, como disciplina escolar, nos currículos escolares. Tais propostas pedagógicas referem-se à Reforma da Instrução Pública de 1890, em São Paulo, seguida da Reforma Francisco Campos, de 1931, mais conhecida pelas ações do maestro Villa-Lobos.

O projeto republicano paulista, delimitado na esfera da competência estadual, foi direcionado para a educação preliminar, na época para crianças de 7 a 10 anos de idade, e, justamente por isso, previa a habilitação dos professores da Escola Normal (os normalistas). Esse projeto teve continuidade, sem alterações da legislação até os anos finais de 1960, concomitante ao projeto de educação musical organizado por Villa-Lobos, destinado ao ensino secundário. Para um novo nível de ensino foi necessário, também, ordenar outro nível de habilitação profissional.

Os processos de especialização do professor de música nas escolas públicas demarcaram um campo de atuação profissional e de espaços institucionais, simultaneamente à constituição da música como disciplina escolar. Por isso considerou-ser a interferência dos “intelectuais” da música que atuaram na proposição e no debate das ideias, organizando e determinando os rumos de projetos

de ensino de música para a educação; e, dessa forma, colaboraram para criar uma nova profissão, um novo conjunto de saberes e instituições especializadas para formá-los, uma ordenação de postos e uma carreira no âmbito do funcionalismo público.

Referenciais teórico-metodológicos

Com base nas proposições de Chervel (1990), que ressalta a importância do estudo histórico do currículo e das disciplinas escolares, foi possível compreender a instituição da música como uma disciplina escolar em conformidade com as concepções, políticas e programas educacionais que lhe deram origem e puseram em evidência o antagonismo de finalidades entre diferentes tipos de ensino de música: o da escola de educação geral que distinguia a música como elemento formador da cultura geral e como um dos campos do conhecimento necessários para a constituição global do educando, em oposição ao das instituições de formação especializada, de aprimoramento técnico e estético, e de cunho profissional e artístico, reunidas em torno de uma forma conservatorial de ensino da música.

A relevância dos estudos sobre a história das disciplinas escolares é a possibilidade de compreender a escola em sua própria dinâmica, identificando as relações com a cultura geral, com a sociedade, com a construção do conhecimento. As disciplinas escolares, de acordo com Chervel (1990), são geradas no interior da cultura escolar, que, por meio de vários agentes, organiza seus saberes, finalidades e conteúdos com lógica e objetivos próprios. A escola é compreendida, nessa concepção, como produtora dos saberes de que necessita para ensinar e que os conhecimentos veiculados nos processos escolares de aprendizagem estabelecem relações muito mais complexas do que a simples transmissão de conteúdos, que não se encontram, necessariamente em outras instâncias de produção do saber ou nas ciências de referência.

Para compreender os diferentes modos de seleção de finalidades e conteúdos e as maneiras como a cultura da sociedade se organizou nos projetos pedagógicos legitimando determinadas práticas das disciplinas escolares, torna-se necessário cotejar a história e a história da cultura que a produziu, pela análise de fontes primárias. Para tanto, a legislação do período foi levantada e confrontada com currículos e programas de ensino das escolas primárias, secundárias, normais e de formação especializada, com relatórios e anuá-

rios de ensino, termos de inspeção, orientações oficiais para o ensino, revistas especializadas. Tais fontes foram articuladas, ainda, aos livros e materiais didáticos produzidos, adotados e postos em circulação, para apreender como as prescrições oficiais se materializavam nas propostas de ensino; como também aos artigos de jornais, publicações e documentos que expressavam as diversas apropriações, consolidações e desvios.

Os procedimentos de análise fundamentam-se em Thompson (1981), que afirma que as fontes permitem a reconstituição de realidades e a busca pela compreensão de fatos, possibilitando a construção do conhecimento histórico.

Alguns antecedentes

A ideia de incluir a música como conhecimento necessário para a educação integral da criança já constava na proposta para a *Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da instrução pública* formulada por Rui Barbosa, em 1883, e, com o intuito de “cultivar e disciplinar as faculdades morais e intelectuais” indicava o canto, a música e coros para o jardim das crianças, para as escolas primárias elementares, escolas primárias médias e escolas primárias superiores. Para instruir adequadamente os responsáveis pela execução destas propostas, Rui Barbosa (1946) organizou um programa de quatro anos para as Escolas Normais Primárias que incluía pedagogia geral, método Fröebel, aritmética, geometria e no caso específico da música, discriminava a música vocal, leitura de música, noções essenciais de teoria, prática de violino, para os homens, e harmônio para as mulheres.

Apesar do grande empenho de Rui Barbosa em sensibilizar o parlamento brasileiro para a importância da implantação do *Kindergarten* no Brasil, apresentando um estudo minucioso sobre os jardins froebelianos, somente no período republicano esse ato consumou-se.

Apropriando-se das teorias e filosofias presentes nos debates sobre a educação brasileira e que se apresentavam, no momento, difundidas entre a Europa e Estados Unidos, os gestores da instrução pública republicana aplicaram-nas numa proposta educacional, ao organizarem as reformas educacionais em São Paulo, implantadas pelo decreto nº 27 de 12 de março (São Paulo, 1890), que

previa a reforma da Escola Normal, em 1890.

Um projeto pedagógico de formação integral – o professor normalista como promotor das práticas musicais

O movimento reformador brasileiro, no contexto da democracia liberal, pleiteava a instituição da República e do Estado Democrático, e, conseqüentemente, a constituição do cidadão livre, autônomo e apto para escolher e interferir nos destinos do país. Para isso, foi proposto um sistema de educação pública de caráter universal, gratuita, obrigatória e laica que, influenciando sobre o povo, promoveria a reforma social no que tange à preparação de homens instruídos, capacitados e úteis para o desenvolvimento econômico do país, pautados na racionalização científica e nas práticas mais modernas; os professores e sua formação criteriosa assumiam, assim, posição de destaque (Reis Filho, 1995).

Souza (1998) destaca as profundas modificações no sistema educacional brasileiro por meio de inovações nas práticas de ensino que, baseadas em experiências internacionais bem sucedidas, compunham um projeto mais abrangente de reformulação nos objetivos e organização escolares visando à equiparação do país às nações avançadas. Os anseios de modernidade vinculavam-se, assim, à prosperidade e ao sistema democrático, que garantia o acesso à educação.

Por esses pressupostos, na Reforma da Instrução Pública de São Paulo, a música foi incluída no currículo da Escola Normal para garantir a integralidade dos estudos, como processo importantíssimo de reprodução do pensamento e da possibilidade de expressão dos sentidos. No decreto de 1890 ficava estabelecido que o curso da Escola Normal incluiria as seguintes aulas: música, solfejo e canto coral durante o 2º ano. Essas aulas seriam ministradas por um professor de música contratado pelo governo, mediante proposta do diretor da escola. Conforme a legislação do período e os atos de provimento de pessoal do Estado de São Paulo, os professores nomeados para o cargo eram maestros formados nos conservatórios europeus, haja vista que não havia instituições para tal fim, em São Paulo.¹

A propagação do conhecimento que integrava a disciplina Música, de acordo com a determi-

¹ A formação profissional do professor de música dava-se no Conservatório Nacional de Música, no Rio de Janeiro (depois Instituto Nacional de Música) ou nos conservatórios das grandes cidades europeias. Em São Paulo, o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo seria fundado em 1906 e o Instituto Musical de São Paulo, apenas em 1927.

nação do decreto acima, da mesma forma que a idealizada por Rui Barbosa, caberia ao normalista que depois de formado, além das disciplinas habituais, ministraria, também, as aulas de canto coral para o 1º grau (7 a 10 anos) das escolas-modelo (cf. Jardim, 2003).

Delimitava-se, aqui, a concepção de um professor que crescia à sua formação um novo conjunto de conhecimentos e que recebia a atribuição, mediante tal capacitação, de iniciar os alunos das classes preliminares, na linguagem e no fazer musical. Tais atribuições, de acordo com os programas de ensino, não se assemelhavam àquelas exercidas pelos músicos professores – profissionais de saberes técnicos, que visavam à instrução especializada que ministravam aulas particulares, em domicílio, clubes, sociedades e associações musicais ou conservatórios.

As propostas para o ensino de música nas escolas públicas, em São Paulo, no momento da sua implantação, estavam fundamentadas nas novas teorias de aprendizado e nas concepções mais modernas de ensino que circulavam na Europa e EUA. Eram baseadas no método intuitivo, na aquisição dos conhecimentos pelos sentidos, nas atividades práticas que conduziram, mais tarde, à compreensão dos aspectos teóricos, da leitura e escrita musical. Eram, por isso, atacadas veementemente pelos setores representativos do ensino especializado de música, sobretudo pelos professores do Conservatório de Música do Rio de Janeiro, então denominado Instituto Nacional de Música (INM), e do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo (CDMSP).

O maestro João Gomes Jr.² – uma espécie de dissidente das práticas de ensino musical utilizadas no CDMSP, que se dedicava a elaborar métodos musicais em consonância com as novas abordagens de ensino, postas em prática nas escolas públicas – criticava a pedagogia, ou a falta dela, no ensino musical, porque os alunos eram sobrecarregados com preceitos e normas, mas não tinham subsídios para o desenvolvimento das

faculdades e habilidades necessárias:

E assim se explica porque, numa época em que os progressos do ensino se acentuam dia por dia, na decisiva afirmação dos mais surpreendentes resultados, o ensino da Música ainda conserva-se adstrito a normas arcaicas, ainda não se libertou da rotina tradicional, que faz da mais bela das artes um aprendizado quase sempre fastidioso e ingrato.

Um ensino tal constitui um anacronismo incompatível com a feição moderna dos nossos métodos de ensino; urge promovermos o advento de uma orientação mais sã, mais lógica e sobretudo mais fecunda, baseada em dados psicológicos, sem jamais perder de vista as leis que presidem à evolução do espírito infantil. (Gomes Jr.; Carneiro Jr., 1903, p. 9-10).

Curiosamente, essas ideias seriam, muito mais tarde, anunciadas como a vanguarda do ensino especializado de música. De qualquer forma, estavam delimitados dois campos de formação e atuação profissional: um grupo que se dirigia ao ensino da música, de formação conservatorial; e outro que se dirigia ao ensino da música nas escolas, formados na e para as finalidades educacionais.

A formação de música do professor normalista estava fundamentada, inicialmente, em um curso com um ano de duração, com aulas teóricas e práticas, e transmitiria apenas a prática desse conhecimento aos alunos durante os quatro anos do curso do 1º grau, ou seja, seria um dirigente de uma prática musical realizada pelas crianças, visto estar especificado para este grau de ensino apenas canto coral.

Analisando o desenrolar da legislação pode-se verificar um movimento crescente, que vai se avolumando, ganhando importância. Os atos legais delineiam uma trajetória da permanência da disciplina, demonstrando sua consolidação nas práticas escolares, no aumento gradativo na carga horária, na ampliação de conteúdos e maior exigência de preparo do professor.

² As primeiras tentativas de adequação do ensino da música ao método intuitivo foram identificadas a partir das ações do maestro João Gomes Jr., que desde 1893 atuava como professor de música nas escolas públicas de São Paulo e na elaboração de métodos, como o *Curso teórico e prático de música elementar* (1903), de sua autoria e Miguel Carneiro Jr., em que já aplicava a filosofia educacional republicana para o ensino da música. A importância de João Gomes Jr. como intelectual da música é revelada por sua atuação e presença nas discussões a respeito do ensino da música durante mais de 30 anos. Foi Inspetor Especial de Música, em São Paulo, e primeiro Inspetor Técnico de Música do Estado, nomeado pelo governo. Entre compêndios de músicas, artigos, composições, ressaltamos, pela sua importância, algumas de suas obras, visto já estarem ali demarcados a técnica da *manossolfa*, os conteúdos musicais de caráter cívico-nacionalistas na estrutura do canto orfeônico, elementos que se atribuem indevidamente como inéditos ao projeto de educação musical de Heitor Villa-Lobos. São elas: *Aulas de música* (1921, Casa Wagner), *Orpheon escolar – coros*. Série Primeira e Série Terceira (1922, Melhoramentos de São Paulo), *Cantigas da minha terra*. (1924, Monteiro Lobato & Co. Editores), *Canções brasileiras – Primeira série* (1926, Typ. Siqueira), *Solfejo escolar* (1928, Casa Wagner), *Aulas de mano-solfa* (1929, Casa Wagner). Mais detalhes e análises em Jardim (2008).

As condições reais da instrução pública, praticamente desde o início das reformas, quer sejam de ordem material ou humana, concorriam para a impossibilidade da aplicação integral do projeto educacional idealizado pelos reformadores. A carência de professores, ou a dificuldade do acesso às escolas modelo para seu aperfeiçoamento, falta de recursos, de materiais específicos, investimentos, impediam a execução uniforme do programa adotado (cf. Souza, 1998). Contudo, os reformadores não aventavam a hipótese da ausência da música na formação integral, tanto do aluno como do professor, que permaneceu no currículo durante todo o período analisado.

Em 1911, pode-se constatar que a disciplina adquire um estatuto de matéria estratégica e fundamental na formação do professor, pelo fato de permanecer durante toda a duração do curso (quatro anos), pelo aumento da carga horária, pelo aprofundamento do programa e pela forma de sua avaliação estabelecida, pela qual a matéria teria prova oral e escrita para os exames de suficiência determinados na lei nº 1.311, de 2 de janeiro (São Paulo, 1911).

Verifica-se seu constante apuro, na determinação da lei nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917 (São Paulo, 1917), que inclui nos exames de admissão para os cursos complementares questões para a prova de música, como requisito para o ingresso nos cursos complementares.

Pela lei de 1917 ficava clara, também, a expectativa do legislador de que todo professor deveria ter uma formação para ministrar o ensino musical, visto a disciplina estar incluída nos programas de ensino de todas as modalidades de escolas, então existentes no Estado: escolas rurais, escolas distritais, grupos escolares, escolas modelo, curso complementar, escolas normais.

A busca pela melhoria do ensino e do apuro técnico pode ser percebida no decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921 (São Paulo, 1921), quando ficou estabelecido que, para as escolas complementares, seriam designados professores de música contratados pelo governo, como já era determinado para as escolas normais. Novamente, abria-se espaço para a entrada de profissionais especializados em música para atuação nesse novo nível de ensino.

Observa-se, então, o seguinte quadro: professores normalistas ensinando música para as crianças do curso preliminar e professores de música (especializados) ministrando aulas para o curso complementar e normal.

A presença de profissionais especializados favoreceu a organização do orfeão escolar, nesse momento, obrigatório em todas as escolas (normais e complementares). Note-se, que ao chegar ao curso normal, o aluno havia passado por toda uma trajetória escolar que mantinha uma prática musical.

Desde as suas primeiras iniciativas de organizar métodos e materiais de ensino de música adequando-os aos novos princípios da escola republicana, o maestro João Gomes Junior gozou do apoio de alguns profissionais, que pouco a pouco aderiram às discussões e debates, contribuindo para a área do ensino musical das escolas públicas. Entre eles podemos citar a família Gomes Cardim, professor Luigi Chiafarelli, Fabiano Lozano, João Batista Julião, Honorato Faustino, Antonio Carlos, José Carlos Dias, José Ivo, nomes que estão ligados a criação de instituições de ensino de música especializado, como também a produção de material didático e pedagógico.

Pode-se verificar a intensa atividade musical em São Paulo pela criação de vários institutos de ensino especializado, pelos profissionais envolvidos, pela variedade de publicações especializadas. Atividade essa provavelmente estimulada pela expansão e difusão do conhecimento e da cultura musicais proporcionadas pela abrangência das escolas públicas.

A ampliação da carreira e a ocupação de espaços oficiais por profissionais especialistas em música revela-se na criação do cargo de Inspetor Especial de Ensino para Música, com exercício em toda a rede pública pela determinação do decreto nº 3.858, de 11 de junho de 1925 (São Paulo, 1925). A atribuição do inspetor incluía a orientação e direção do orfeão infantil (recém-instituído para os grupos escolares), bem como a aprovação do professor responsável pelo orfeão de cada escola, escolhido pelo diretor do estabelecimento. Era a presença de um profissional habilitado para o acompanhamento, fiscalização, orientação ou averiguação dos procedimentos sugeridos ou exigidos nas atividades escolares que estavam sendo executadas no momento, ou que se pretendiam realizar.

A música, na forma do canto orfeônico, de caráter coletivo, cívico e moralizador, praticado nas escolas públicas de São Paulo, e já apresentando um conteúdo cívico-nacionalista, mostrou-se como possível instrumento de promoção da ordem social para os propósitos das mudanças políticas do momento.

O processo de transição política e de reorganização da administração pública pelo qual passou o Estado de São Paulo durante todo esse período impingiu várias mudanças e reformas, além da necessidade de instaurar mecanismos de controle e fiscalização para a efetivação das medidas implantadas. A criação dos cargos de inspetores especiais de música, pelo decreto nº 3.858 de 11 de junho de 1925 inserem-se nesse contexto, e demonstram a importância atribuída à matéria e o propósito de garantir a sua realização, visto que somente às áreas prioritárias foram indicados inspetores. Pela lei nº 2.315, de 21 de dezembro de 1928 (São Paulo, 1928), ficava instituído o cargo de Inspetor Estadual de Música, cuja função, entre outras atribuições, era orientar os inspetores especiais de música. Ampliava-se a carreira e a possibilidade de ascensão profissional.

Com a chegada de Getúlio Vargas à presidência da República, em 1930, e com uma proposta de nova ordenação da nação, a administração pública, os níveis de ensino, a educação, suas finalidades e objetivos, sofreram profundas alterações, em nível federal. Contudo, verifica-se a manutenção do sistema de habilitação dos professores para o ensino da música, bem como dos postos de controle (inspetores de música), na burocracia paulista.

Alteração dos componentes curriculares para as novas finalidades – o professor de canto orfeônico como promotor da identidade nacional

No panorama dos anos 1930, vários temas emergem imbricados. A criação de uma identidade nacional unida a um projeto de educação que forjaria o homem necessário ao “novo modelo” de país; a nacionalização das populações; a melhoria das condições de vida; a estreita ligação entre saúde e educação, e esta última vinculada a um projeto estratégico de mobilização, era encarada como problema de segurança nacional (cf. Horta, 1994).

A Reforma Francisco Campos, que estabeleceu os princípios desse novo projeto, pelo decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931 (Brasil, 1931), constituiu o canto orfeônico como matéria obrigatória do currículo do ensino secundário.

De acordo com Schwartzman, Bomeny e Costa (2000, p. 80), na concepção de Francisco Campos,

somente um Estado portador de uma ideologia específica e precisa desenvolveria a grande missão pedagógica

e técnica em torno de um eixo ideológico definido, o que garantiria uma eficácia ímpar no esforço de condução das massas.

O mundo moderno caminharia para regimes de autoridade, ao contrário do século XIX, que abriu com as revoluções uma era de liberdade e de individualismo.

A educação teria a função de recuperar valores que, segundo Horta (1994, p. 107), “eram os mesmos valores que serviam de bandeira para vários sistemas políticos totalitários da época” e sendo o professor o condutor das novas finalidades do ensino, a reorganização da sua formação implicaria uma nova ordenação curricular. Portanto, a formação do professor de canto orfeônico deveria ser estabelecida e reformulada.

Em 1932, pelo decreto nº 3.763, de 1 de fevereiro (Districto Federal, 1932), Anísio Teixeira, no Departamento de Educação, cria, sob a direção de Villa-Lobos, a Superintendência de Educação Musical e Artística (Sema), que organiza o curso Pedagogia da Música e do Canto Orfeônico.

Orientado por três finalidades – disciplina, civismo e educação artística – Villa-Lobos ([s.d.], p. 40) organiza um curso para os futuros professores especializados para a “nobre e delicada missão de educar cívica e musicalmente, as novas gerações do Brasil”. Os cursos iniciados em março de 1932 dividiam-se em:

1º CURSO – Declamação rítmica e calígrafia – destinado aos professores das escolas primárias que ministravam a iniciação ao ensino de música e abordava, sinteticamente, o seguinte conteúdo:

1 – Exortação – cumprindo a finalidade do civismo, estudando os hinos, cultivando o respeito aos artistas de renome, entre outros.

2 – Atitude dos orfeonistas – cumprindo a finalidade da disciplina, saudação orfeônica, respiração, manutenção do ambiente saudável.

3 – Alguns conhecimentos da teoria da música – cumprindo a finalidade da educação artística.

4 – Ritmo – é apontado como “base da disciplina da vontade e como principal elemento da educação coletiva das escolas” (PROGRAMA de Ensino, 1937, p. 69).

5 – Declamação – Declamação rítmica de frases pedagógicas, hinos nacionais, canções patrióticas.

6 – Califasia e califonia.

7 – A música como elemento indispensável à vida e processos de divulgação de sua utilidade.

2º CURSO – Curso de preparação ao canto orfeônico – para professores das escolas primárias que lecionavam nas 1ª, 2ª e 3ª séries, preparando-as para o canto orfeônico. Acrescentava-se ao programa anterior a aplicação do diapasão e afinação orfeônica, o ditado cantado e rítmico, a manossolfa e história da música.

3º CURSO – Curso especializado do ensino de música e canto orfeônico – para professores das escolas primárias, técnicas secundárias e membros do Orfeão dos Professores. Objetivava o estudo da música e o desenvolvimento e execução prática do programa do ensino nas escolas.

4º CURSO – Prática orfeônica – destinado aos professores diplomados em instituições musicais para habilitá-los para o ensino da música e do canto orfeônico, oferecendo-lhes o conhecimento dos novos métodos de realização dos conjuntos vocais.

Os elementos que constituíam o ponto principal das determinações do canto orfeônico eram explicitados em diversas ocasiões e em diferentes documentos: artigos, relatórios, programas de ensino, portarias, métodos, entre outros; e diziam respeito às finalidades do canto orfeônico, que consistiam na *disciplina*, na *educação cívica*, *moral*, e, sempre em última instância, na *educação artística*.

É interessante observar que as finalidades do canto orfeônico, estabelecidas na portaria ministerial nº 300, de 7 de maio de 1946 (Brasil, 1946), não contemplavam questões musicais. Dentre os seis tópicos apresentados, quatro não se referem à música, mas a questões de ordem, disciplina, respeito, convivência social; um tópico, tratando a música de forma periférica, visto que propõe despertar o amor pela música; e, por fim, um tópico abordando a música de forma genérica, mencionando o som, o ritmo, de modo difuso, pois inclui a seu lado a palavra:

O ensino de Canto Orfeônico tem as seguintes finalidades:

a) Estimular o hábito de 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 de responsabilidade no ambiente escolar.

e) Despertar o amor pela música e o interesse pelas realizações artísticas.

f) Promover a confraternização entre os escolares.

Nas orientações para a execução do programa nos diversos graus e séries, a uniformidade de condutas se mantém, considerada decorrente da identificação do professor na condução da disciplina, atendendo aos requisitos que, em alguns casos, são análogos à música, porém, um pouco extremados.

É evidente a incorporação de finalidades e conteúdos que encontram na “música escolar” espaços de aplicação, impregnados de conhecimentos distantes de seu saber de origem, exigindo para tanto, um profissional cada vez mais especializado nos novos conteúdos que integraram a disciplina.

Como componente curricular a música incorporou a finalidade de viabilizar o projeto educacional que se vinculava ao projeto varguista, por promover a disciplina, o civismo, o sentido coletivo, despertar os sentimentos patrióticos e por conter as características e os elementos formadores da identidade e da construção de uma cultura nacional. Eram essas as peculiaridades que deveriam se tornar prioritárias, e que deveriam orientar a seleção dos conteúdos, a formação dos professores e, também, as práticas de ensino. Estas, por sua vez, deveriam sobrelevar as questões de talento e habilidades individuais em prol da valorização da participação de todos, naquilo que pudessem realizar, dentro dos seus limites pessoais de competência e conhecimento, posto que tudo deveria convergir para a cooperação e para a realização coletiva, como também para anular as “ vaidades individuais”.

A política do governo Vargas, de fortalecimento do poder e da autoridade, organizou um projeto educacional centralizador que visava, na supressão dos conflitos e da individualidade, o sentido de unificação nacional. Consubstanciado em valores direcionados para o bem coletivo, para a exacerbação do sentimento cívico e do senso de responsabilidade, o canto orfeônico tinha por meta a educação do caráter em relação à vida social, que nessa proposta visava à integração e à unidade social. Desviava-se, assim, da concepção da formação especializada, do apuro técnico e teórico.

Consolidação da categoria profissional e dos espaços institucionais

O grau de especialização do professor de canto orfeônico e da padronização exigida para a sua formação obrigou a criação ou adaptação de centros de formação desta modalidade profissional. Assim, pelo decreto-lei nº 4.993, de 26 de novembro de 1942 (Brasil, 1942b) foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico e garantindo ao seu diretor, pela portaria nº 241, de 22 de março de 1943 (Brasil, 1943), o controle do ensino do canto orfeônico em todo o país, a determinação dos programas a serem seguidos, os hinos e canções a serem ensinados, as normas didáticas e os manuais a serem adotados e os critérios de avaliação, como também a determinação da perfeita atitude cívica e a disciplina de conjunto. Esses requisitos compunham, também, os processos de avaliação e seleção de professores de canto orfeônico para atuar no magistério público.

Nos diversos concursos públicos para provimento desses professores valorizavam-se as questões acima mencionadas, de cunho teórico e prático-pedagógicas de acordo com as atividades sugeridas para as aulas de canto orfeônico. Em virtude disso, era elevado o índice de reprovação.

A configuração e delimitação de atuação da categoria profissional se exprimem na determinação da portaria ministerial nº 215 de 18 de abril de 1945 (Brasil, 1945), em que somente os professores formados pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, ou instituições equiparadas,

poderiam exercer a profissão de professor de canto orfeônico em estabelecimentos de ensino, sob fiscalização federal. Para a obtenção do registro profissional inúmeros professores submeteram-se ao cumprimento dos estágios nos cursos oferecidos pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, na forma de curso de emergência, curso de férias ou cursos-palestra.

O maestro Julião, dirigindo nesse momento o Instituto Musical de São Paulo, submeteu-se à exigência e realizou o estágio exigido, além de promover as devidas adaptações curriculares no instituto, criando, em 1943 com o reconhecimento do Ministério da Educação, o Conservatório Paulista de Canto Orfeônico. Da mesma forma, o Curso de Canto Orfeônico anexo ao Instituto de Educação Caetano de Campos, que mantinha em seus quadros João Baptista Julião, Savino de Benedictis, Mozart Tavares de Lima, João da Cunha Caldeira Filho, entre outros, foi transformado em Conservatório Estadual de Canto Orfeônico de São Paulo.

O panorama que se delineia, principalmente a partir da Lei Orgânica de 1942 (Brasil, 1942a), conhecida como Reforma Capanema, é a implantação de uma disciplina escolar expandida por todo o sistema escolar, em todos os níveis de ensino, na formação especializada, no estabelecimento da carreira no magistério público, com a realização de concursos oficiais para o provimento nas escolas, a designação de inspetores especiais e gerais, os mecanismos de controle estaduais e federais.³

E novas investidas ocorriam, a fim de ampliar os espaços de atuação e legitimação da área. Em 1953, em artigo publicado na revista *Atualidades Pedagógicas* (Montmorency, 1953), avaliando o concurso público para professor de canto orfeônico para o curso secundário no Estado de São Paulo, instituído desde 1948, Nelson Montmorency, professor de canto orfeônico e um dos integrantes da banca examinadora do referido concurso, justificava e argumentava em favor dos critérios adotados, que privilegiavam aspectos da formação especializada em canto orfeônico, e defendia a necessidade da expansão da formação profissional para o nível superior, aliando o conhecimento musical às qua-

³ Em São Paulo, João Gomes Jr. foi Inspetor Especial de Música, a partir de 1925, e Inspetor Técnico de Música do Estado, em 1927. Em 1928, foi Inspetor Geral de Música das escolas públicas do Estado de São Paulo. Em 1930, Fabiano Lozano foi nomeado Assistente Técnico do Ensino de Música, na Diretoria Geral de Ensino do Estado de São Paulo, e em 1939 chegou a Chefe do Serviço de Música e Canto Coral. Os artigos nº 41 e 42 da Lei Orgânica do ensino do canto orfeônico previam a implantação do posto de Chefe de Canto Orfeônico para todo o Brasil; em 1957 o maestro João Baptista Julião e os professores Hercília Castilho Cardoso e Luiz Biela de Souza foram nomeados, respectivamente, Orientador-chefe e Orientadores do Ensino de Canto Orfeônico no Estado de São Paulo. Em 1961, em virtude da morte de João B. Julião, assumiu seu posto a prof^a Hercília C. Cardoso; os professores Martin Braunwieser e João da Cunha Caldeira Filho foram designados para o cargo de Orientadores da cidade de São Paulo; Luiz Biela de Souza para a região de Campinas, e o professor Eliseu Narciso, para a região de Itapetininga.

lidades pedagógicas e à viabilidade da formação de quadros cada vez mais qualificados.

Os objetivos, conteúdos, técnicas e modos de ensino, que foram se configurando de acordo com as propostas de ensino musical, de domínio escolar, derivaram-se da música e se apartaram dela. Os fundamentos do canto orfeônico, nesse momento, direcionavam suas metas para a formação não do músico, mas do indivíduo disciplinado, cívico, social.

Por isso, o espaço institucional conquistado pelo Magistério Especializado, designação dada por Villa-Lobos aos professores de música na escola de formação geral, tornou dispensável a presença do músico como profissional de ensino, no âmbito escolar. Não só dispensável, como desqualificado para atender as exigências daquela disciplina escolar construída; quer seja na forma como se organizou como categoria profissional, com a justa percepção da singularidade das funções educativas e sociais que a distinguiam do *músico*; ou na forma como afirmaram seu espaço na estrutura educacional, especializando e criando estruturas de especialização para preparar os futuros profissionais e renovar seus quadros.

A organização dessa categoria profissional fica patente pela força demonstrada ao enfrentar a nova LDB nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), que retirou do currículo o Canto Orfeônico e instituiu a Educação Musical como disciplina optativa. A resistência dos professores à nova abordagem de ensino era vigorosa e manifestou-se nos anos que se seguiram, com questionamentos e debates que denunciavam a limitação imposta pela educação musical que, “mutilando o campo de ação dessa matéria, desvirtua o escopo primordial de seu ensino” (Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo, 1965, p. 35).

A legislação de 1961 não chegou a produzir modificações na estrutura vigente. A permanência das práticas orfeônicas pode ser confirmada, tanto pelos quadros do magistério especializado que não sofreram alterações imediatas, quanto pela legislação do período, que dava garantias provisórias do exercício profissional até validar, finalmente, o certificado de registro definitivo de professor de Educação Musical para os professores diplomados em canto orfeônico, pela portaria nº 288, de 26 de junho de 1969 (Brasil, 1969), expedido pelo Instituto

Villa-Lobos, nova designação do antigo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Antes mesmo que se desmontasse toda a estrutura institucional relacionada ao canto orfeônico, cargos e carreira, material pedagógico e didático, a Educação Musical foi extinta pela lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971), que obrigou a inclusão da Educação Artística nos currículos de 1º e 2º graus.

Algumas considerações

As oportunidades abertas pelo ambiente escolar para as práticas artísticas colocaram em confronto processos de ensino que se direcionavam para finalidades e objetivos distintos, assim como estruturas diferentes de preparação e habilitação profissional. Frente às exigências de especialização do músico, a formação do professor de música escolar se apresentava como desqualificada e relacionada diretamente à pífia qualidade dos resultados apresentados.

O empenho que se percebe no espaço educacional, em todo o período, é a tentativa de desvincular a atividade educativa da ideia reinante de instrução musical. À medida que os conteúdos musicais específicos não conseguem se adaptar e se aplicar ao contexto escolar e, paralelamente, conteúdos educacionais encontram lugar de expressão na música ensinada na escola, mais díspares se constituem as duas formas de ensino e também a qualificação de cada profissional.

Chega-se a um limite. Conclui-se que, de fato, o que se fazia na escola não era o ensino de música na acepção erudita do termo, portanto não era espaço para a atuação do músico. As competências profissionais do músico não se aplicavam às necessidades escolares e lhes eram, inclusive, prejudiciais. Dessa forma, o professor de música da escola era um profissional distinto; e para que o músico exercesse a tarefa em questão, teria que receber a devida especialização para qualificar-se profissionalmente.

Nada mais emblemático do que submeter o maestro João Baptista Julião, um dos fundadores do Instituto Musical de São Paulo, a um estágio no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, no Rio de Janeiro, a fim de obter o registro profissional para especializar-se como professor de canto orfeônico e adquirir o direito do exercício profissional sancionado pelo Ministério de Educação e Saúde.

Referências

- ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO SECUNDÁRIO E NORMAL OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. Manifesto das entidades de classe do magistério paulista. *Atualidades Pedagógicas*, São Paulo: Companhia Editora Nacional, ano 15, n. 45, p. 31-49, set./dez. 1965.
- BARBOSA, R. Reforma do ensino primário e várias instituições complementares da Instrução Pública. In: OBRAS completas de Rui Barbosa: vol. X 1883. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1946. t. 2.
- BITTENCOURT, Circe M.F. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. e RANZI, S. M. F. (Org.) História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.
- BRASIL. Decreto nº 19.941, de 30 de abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. *Coleção de Leis do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 589, 31 dez. 1931.
- _____. Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei Orgânica do Ensino Secundário. *Coleção de Leis do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 3, p. 20, 31 dez. 1942a.
- _____. Decreto-lei nº 4.993, de 26 de novembro de 1942. Institue o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico e dá outras providências. *Coleção de Leis do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 7, p. 186, 31 dez. 1942b.
- _____. Portaria nº 241, de 22 de março de 1943. *Coleção de Leis do Brasil*, Rio de Janeiro, 1943.
- _____. Portaria nº 215, de 18 de abril de 1945. *Coleção de Leis do Brasil*, Rio de Janeiro, 1945.
- _____. Portaria nº 300, de 7 de maio de 1946. *Coleção de Leis do Brasil*, Rio de Janeiro, 1946.
- _____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 dez. 1961. Seção 1, p. 11429.
- _____. Portaria nº 288, de 26 de junho de 1969. *Coleção de Leis do Brasil*, Brasília, 1969.
- _____. 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. *Coleção de Leis do Brasil*, Brasília, v. 5, p. 59, 1971.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre: Pannonica, n. 2, p. 117-229, 1990.
- DISTRICTO FEDERAL. Directoria Geral de Instrução Pública do Distrito Federal (Brasil). Decreto nº 3.763, de 1 de fevereiro de 1932. Modifica algumas disposições do Decreto nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1932.
- GOMES JR., J.; CARNEIRO JR. M. *Curso teórico e prático de música elementar*. São Paulo: Duprat & Comp., 1903.
- HORTA, J. S. B. *O hino, o sermão e a ordem do dia: a educação no Brasil (1930-1945)*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.
- Atualidades Pedagógicas, 1950 a 1956. Associação dos Professores.
- JARDIM, V. L. G. *Os sons da República: o ensino da música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República – 1889-1930*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.
- _____. *Da arte à educação: a música nas escolas públicas – 1838-1971*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- MONTMORENCY, N. Uma apreciação sobre o concurso realizado em 1952. *Atualidades Pedagógicas*, São Paulo: Companhia Editora Nacional, ano 4, n. 20, p. 22-40, mar./abr. 1953.
- PROGRAMA de Ensino. [s.l.]: [s.n.], 1937.
- REIS FILHO, C. dos. *Educação e ilusão liberal: origens da Escola Pública Paulista*. Campinas: Autores Associados, 1995.
- SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 27, de 12 de março de 1890. *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, São Paulo, 1890.
- _____. Lei nº 1.311, de 2 de janeiro de 1911. Aprova o regulamento das Escolas Normais Primárias. *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, São Paulo, 1911.
- _____. Lei nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917. Disposições sobre a instrução pública. *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, São Paulo, 1917.
- _____. Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921. Regulamenta a Lei nº 1.750 que reformou a instrução pública. *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, São Paulo, 1921.
- _____. Decreto nº 3.358, de 11 de junho de 1925. Reforma a instrução pública do estado de São Paulo. *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, São Paulo, 1925.
- _____. Lei nº 2.315, de 21 de dezembro de 1928. Altera disposições das leis sobre instrução pública. *Coleção das Leis e Decretos do Estado de São Paulo*, São Paulo, 1928.
- SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H. B.; COSTA, V. R. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- SOUZA, R. F. de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.
- THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria ou um plenário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- VILLA-LOBOS, H. *A música nacionalista no governo Getúlio Vargas*. Rio de Janeiro: Dip, [s.d.].

Recebido em 08/02/2009

Aprovado em 19/03/2009