

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

WILSON LEMOS JÚNIOR

**CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS FACULDADES ESTADUAIS
DE MÚSICA DE CURITIBA: EMBAP E FEMP (1948 – 1975)**

CURITIBA

2015

WILSON LEMOS JÚNIOR

**CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS FACULDADES ESTADUAIS
DE MÚSICA DE CURITIBA: EMBAP E FEMP (1948 – 1975)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Pensamento Educacional Brasileiro e Formação de Professores, da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná como requisito final à obtenção de título de Doutor em Educação.

Orientadora: Maria Elisabeth Blanck Miguel.

CURITIBA

2015

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

L557c
2015

Lemos Júnior, Wilson

Cursos de formação de professores nas faculdades estaduais de música de Curitiba : EMBAP e FEMP (1948 - 1975) / Wilson Lemos Júnior ; orientadora, Maria Elisabeth Blanck Miguel. – 2015.
173 p. : il. ; 30 cm

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2015
Bibliografia: p. 163-173

1. Educação - História. 2. Professores - Formação. 3. Universidades e faculdades estaduais. 4. Música. I. Miguel, Maria Elisabeth Blanck. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370



Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Escola de Educação e Humanidades
Programa de Pós-Graduação em Educação

PUCPR
GRUPO MARISTA

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE TESE N.º 059
DEFESA PÚBLICA DE TESE DE DOUTORADO DE

Wilson Lemos Júnior

Aos vinte e cinco dias do mês de novembro do ano de dois mil e quinze, reuniu-se na Sala de Defesa da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel, Prof.ª Dr.ª Dulce Regina Baggio Osinski, Prof. Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli, Prof.ª Dr.ª Rosa Lydia Teixeira Corrêa e Prof.ª Dr.ª Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira, para examinar a Tese do candidato **Wilson Lemos Júnior**, ano de ingresso 2012, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa "História e Políticas da Educação". O doutorando apresentou a tese intitulada "CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS FACULDADES ESTADUAIS DE MÚSICA DE CURITIBA: EMBAP E FEMP (1948 – 1975)" que, após a defesa foi aprovado pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 18:10h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca destacou a relevância do tema, a seriedade no tratamento metodológico e recomenda futura publicação dos resultados.

Presidente:

Prof.ª Dr.ª Maria Elisabeth Blanck Miguel

Convidado Externo:

Prof.ª Dr.ª Dulce Regina Baggio Osinski

Convidado Externo:

Prof. Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Rosa Lydia Teixeira Corrêa

Convidado Interno:

Prof.ª Dr.ª Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Prof.ª Dr.ª Patrícia Lupion Torres

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Stricto Sensu

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Wilson Lemos e Marlene Brum Lemos, por me concederem a vida e possibilitarem oportunidades de estudar e realizar meus objetivos acadêmicos.

À minha esposa Beatris Matejec pelo apoio e amor incondicional.

À minha orientadora Dra. Maria Elisabeth Blanck Miguel, que dedicou seu tempo e conhecimento para incontáveis leituras deste texto.

Aos meus familiares e amigos que acompanharam e incentivaram minha pesquisa em diversas situações.

Aos professores participantes da banca de defesa desta tese: Dra. Dulce Regina Osinski Baggio, Dr. Guilherme Gabriel Ballande Romanelli, Dra. Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira e Dra. Rosa Lydia Teixeira Corrêa, que com suas arguições, foram essenciais para a produção final desta pesquisa.

*Eu somente sou útil, de alguma forma,
através da música.*

(Heitor Villa-Lobos)

RESUMO

Esta tese investiga a história dos cursos de formação de professores de Música nas duas instituições estaduais públicas da cidade de Curitiba: a Faculdade de Educação Musical do Paraná (FEMP), chamada entre 1956 e 1967, de Conservatório Estadual de Canto Orfeônico do Paraná (CECOP) e a Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP). A realidade destas instituições motivou o surgimento do problema central da tese: Como os cursos de formação de professores de Música da EMBAP e da FEMP, sofreram as influências da legislação educacional brasileira entre as décadas de 1940 a 1970? Por meio do método histórico, baseado no conceito de experiência de Thompson (1981) e na relação entre o local e o nacional fundamentada em Saviani (2013) e Alves (2010), objetiva-se estabelecer um paralelo entre a legislação oficial e a educação praticada nos cursos responsáveis pela formação de professores de Música em Curitiba. Como fontes, são utilizadas leis e diretrizes oficiais de ensino, programas de ensino, relatórios, documentos administrativos, atas de reuniões, artigos de jornal, relatórios e cartas recebidas e expedidas entre as duas instituições e a Superintendência do Ensino Superior do Paraná. A tese está dividida em três capítulos. O primeiro aborda o período de criação das instituições e de seus cursos de formação de professores de Música até o ano de 1961. O segundo trata do período de 1961 a 1971, quando a LDB 4024/61 transformou o ensino de Música em optativo. E o terceiro, trata do período de 1971 a 1975, no qual vigorou o ensino de Educação Artística na escola. Cada instituição possuía ideias divergentes a respeito do ensino de Música e historicamente cada uma delas defendeu sua posição. A FEMP, desde CECOP, seguiu o estabelecido pela legislação educacional, enquanto que a EMBAP manteve o foco no caráter técnico da formação musical, sob o argumento de formar músicos e regentes para orquestras e bandas sinfônicas em geral, além de professores.

Palavras-chave: História da Educação. Educação Musical. Licenciatura em Música. Canto Orfeônico.

ABSTRACT

This dissertation investigates the history of the music teachers graduation courses in two public institutions of the city of Curitiba: Faculdade de Educação Musical do Paraná (FEMP), named Conservatório Estadual de Canto Orfeônico do Paraná (CECOP) between 1956 to 1967 and Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP). The timeline of these institutions led to the problem of this research: How did the music teachers graduation courses of EMBAP and FEMP suffer the influence of Brazilian educational legislation between 1940 and 1970? Through the historical method, based on the concept of experience of Thompson (1981) and the relations between the local and national in Saviani (2013) and Alves (2010), the objective is to establish a parallel between the official legislation and the education practiced in the courses of formation of Music teachers in the city of Curitiba. As historical sources, laws and education official guidelines were used, as well as educational programs, reports, official documents, minutes of meeting, newspaper articles, reports and letters received and sent between the two institutions and Superintendência do Ensino Superior do Paraná. This dissertation is divided in three chapters. The first covers the period of creation of the institutions and their courses up to 1961. The second covers the 1961 to 1971 period, when the LDB 4024/61 changed the music education to optional. And the third, covers the period of 1971 to 1975, when the education of the Artistic Education in the school dominated. Each institution had different ideas about the music education and historically each one defended its position. The FEMP since CECOP, had followed the educational legislation, while the EMBAP focused in the technical aspect of music formation, under the argument of forming musicians, regents for orchestras and symphonic bands in general, and music teachers.

Keywords: History of Education. Music Education. Graduation for Music Teachers. Orpheonic Singing.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CECOP – Conservatório Estadual de Canto Orfeônico do Paraná
CEE – Conselho Estadual de Educação (Paraná)
CEP – Colégio Estadual do Paraná
CFE – Conselho Federal de Educação
CNCO – Conservatório Nacional de Canto Orfeônico
EAB – Escolinha de Arte do Brasil
EMBAP – Escola de Música e Belas Artes do Paraná
FAFIPA – Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranavaí
FAFIPAR – Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá
FAFIUV – Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória
FECEA – Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana
FECILCAM – Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão
FAP – Faculdade de Artes do Paraná
FEMP – Faculdade de Educação Musical do Paraná
JMB - Juventude Musical Brasileira
LDB – Leis de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MPB – Música Popular Brasileira
RBEP – Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
SCABI – Sociedade Cultural Artística Brasília Itiberê
SEC – Secretaria de Educação e Cultura do Estado do Paraná
SEMA –Superintendência de Educação Musical
SENPAR – I Seminário do Ensino Paranaense (1969)
SES – Superintendência de Ensino Superior (Paraná)
SPMC – Sociedade Pró-Música de Curitiba
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UNB – Universidade de Brasília
UNESPAR – Universidade Estadual do Paraná
USAID – United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro I - Número de graduados da EMBAP entre 1952 e 1961	73
Quadro II – Lista de disciplinas e docentes do Curso de Professores de Educação Musical da EMBAP no ano de 1968	94
Quadro III – Número de estudantes matriculados no curso de Licenciatura em Música da FEMP no ano de 1972	137

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O CANTO ORFEÔNICO E OS PRIMEIROS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURITIBA (1948 – 1961)	19
2.1 O SURGIMENTO E AFIRMAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA E A PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR.....	20
2.2 DO CONSERVATÓRIO NACIONAL DE CANTO ORFEÔNICO AO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE CANTO ORFEÔNICO DO PARANÁ.....	44
2.3 DA SOCIEDADE CULTURAL ARTÍSTICA BRASÍLIO ITIBERÊ (SCABI) À ESCOLA DE MÚSICA E BELAS ARTES DO PARANÁ (EMBAP)	59
3 EMBAP, FEMP E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA (1961 – 1971)	76
3.1 MÚSICA E EDUCAÇÃO: DA LDB 4.024/61 À LEI 5.692/71	76
3.2 A ESCOLA DE MÚSICA E BELAS ARTES DO PARANÁ E O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO MUSICAL	93
3.3 DO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE CANTO ORFEÔNICO PARA FACULDADE DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO PARANÁ	114
4 FEMP, EMBAP E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (1971 – 1975)	127
4.1 MÚSICA, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA A PARTIR DA LEI 5.692/71 E DA RESOLUÇÃO 23/73.....	127
4.2 ADAPTAÇÃO DOS CURSOS DA FEMP: DE LICENCIATURA EM MÚSICA PARA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.....	136
4.3 A EMBAP EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E A TENTATIVA DE ASSIMILAÇÃO DA FEMP	144
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
FONTES	163
REFERÊNCIAS	167

1 INTRODUÇÃO

Durante o Mestrado em Educação realizado na Universidade Federal do Paraná (UFPR), optou-se por investigar acerca do ensino do Canto Orfeônico na escola secundária pública, na cidade de Curitiba, durante os anos de 1931 a 1956. A pesquisa desenvolvida no Mestrado acabou esboçando novas questões e dúvidas a respeito do desenvolvimento do Canto Orfeônico no Brasil, especialmente sobre a formação de professores para atuarem no ensino secundário e normal na cidade de Curitiba. Nacionalmente essa foi uma das grandes preocupações do maestro Heitor Villa-Lobos, músico e compositor brasileiro, enquanto esteve à frente da educação musical brasileira. Por exemplo, em 1933 foi criada no Rio de Janeiro, a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA) da qual Villa-Lobos foi diretor até 1942. Esta instituição reuniu cerca de 200 professores que ministravam Música e Canto Orfeônico em diversos níveis do ensino na Capital Federal¹. A SEMA orientava os professores por meio de cursos de Pedagogia da Música e Canto Orfeônico. Entre as realizações de Villa-Lobos na instituição destaca-se a atuação em defesa do Canto Orfeônico, por meio das concentrações orfeônicas promovidas durante o governo de Getúlio Vargas. Após cinco meses na instituição, foi realizada uma demonstração pública com uma massa coral de 18.000 vozes, constituída por alunos de escolas primárias, das escolas técnicas secundárias, do Instituto de Educação e do Orfeão de Professores.

Villa-Lobos se dedicou à organização desses eventos desde o início da década de 1930. Em 1931, por exemplo, o maestro promoveu uma concentração orfeônica na capital paulista, chamada de Exortação Cívica. Com o advento do Estado Novo, esses eventos tornaram-se ainda mais frequentes, devido à parceria firmada entre o maestro e o então presidente Getúlio Vargas. A solenidade Hora da Independência, promovida para a comemoração do dia 7 de setembro de 1940, previa o comparecimento de 40.000 escolares e de 1.000 músicos da banda, no estádio de futebol do Vasco da Gama, no Rio de Janeiro. Em 1942, o maestro fomentou a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO) na mesma cidade, porém foi apenas no ano de 1946 que teve a oportunidade de organizar e supervisionar a formação de professores de Música e Canto Orfeônico

¹ Na época, a capital do Brasil era o Rio de Janeiro. A cidade foi a capital do país entre 1621 e 1960, quando a sede do governo foi transferida para a recém-construída Brasília.

em todo o território nacional, por meio do Decreto-lei n.º 9.494 de 22 de Julho de 1946. Este decreto estimulava a criação de Conservatórios para formar professores qualificados de Música nos diversos estados brasileiros, sendo o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, a instituição modelo no Brasil. É nesse cenário que é criado o Conservatório Estadual de Canto Orfeônico do Paraná (CECOP), em Curitiba, pela Lei Estadual n.º 18 de 27 de março de 1956, renomeado para Faculdade de Educação Musical no Paraná (FEMP), no ano de 1967.

Porém o CECOP não foi a única instituição estadual que ofertou o ensino de Música. Ainda no ano de 1948, foi criada em Curitiba a Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP). No caso da EMBAP, a situação foi diferente, já que o surgimento dessa escola vinculou-se a uma demanda da classe artística paranaense originada com a chegada do artista plástico norueguês Alfredo Andersen, no início do século XX. Durante a primeira metade do século XX, o projeto seguiu ganhando adeptos como Raul Gomes, Andrade Muricy, Erasmo Pilotto, Oscar Martins Fontes e Fernando Corrêa de Azevedo. Evidentemente, não se descarta aqui a ideia de que mesmo sendo um projeto “antigo”, a criação da EMBAP beneficiou-se do ambiente favorável estabelecido para a educação musical no país.

A partir de tais informações, a presente pesquisa desenvolvida no Doutorado volta-se a investigação da história dos cursos destinados à formação de professores de Música nas duas instituições estaduais públicas da cidade de Curitiba: a Faculdade de Educação Musical do Paraná (chamada entre 1956 e 1967, de Conservatório Estadual de Canto Orfeônico do Paraná) e a Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP).

Atualmente, tanto a FAP² (nomenclatura atual da FEMP desde o ano de 1991) quanto a EMBAP são referências na formação de professores de Música na cidade de Curitiba. Apesar de todas as dificuldades que a educação superior do estado do Paraná atravessou durante sua história, essas instituições mantiveram um *status* e são respeitadas pela comunidade artística curitibana. A realidade de tais instituições motivou o surgimento do problema central da tese: Como os cursos de formação de professores da EMBAP e da FEMP sofreram as influências da legislação educacional brasileira entre 1948 e 1975? Busca-se pesquisar por meio do método

² No ano de 1991, a FEMP se tornou FAP (Faculdade de Artes do Paraná). Na década de 1990, a instituição ampliou seu perfil passando a ofertar cursos de bacharelado e licenciatura nas áreas de Teatro e Dança, além dos já ofertados cursos de Música e Artes Plásticas.

histórico, o processo de institucionalização da formação docente nas faculdades estaduais de Curitiba, partindo da criação e regulamentação dos cursos de formação de professores de Música e Canto Orfeônico, até a exigência da mudança curricular e profissional para Educação Artística.

Visando aprofundamento no tema, há perguntas como: Qual a relação da criação destes cursos com a política nacional do Canto Orfeônico? Como ficou a situação dos cursos de Música da FEMP e da EMBAP após a promulgação da LDB n.º 4.024/61? E após a Lei n.º 5.692/71 e como consequência a Resolução n.º 23/1973 que substituiu o ensino de Música e demais artes em favor do caráter polivalente³ de Educação Artística? Cada questão orienta um objetivo específico da pesquisa, desenvolvido em cada um dos capítulos.

Buscando resolver essas questões, são priorizados alguns elementos como a cultura musical, a legislação, os discursos educacionais, as experiências pontuais vividas por cada instituição, além do currículo utilizado por elas.

Os procedimentos de análise fundamentam-se em Edward-Palmer Thompson (1981). Para o autor, as fontes primárias permitem a reconstituição de realidades e consequentemente a busca pela compreensão de fatos, possibilitando a produção do conhecimento histórico. Thompson (1981, p. 16) também destaca a importância da experiência na história:

A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo.

A história local e regional revela uma experiência própria, que mesmo submetida ao sistema vigente, tem uma forma particular de se desenvolver e relacionar-se com o sistema. É nesse sentido que as contribuições de Thompson tornam-se relevantes, já que as instituições foram criadas por caminhos políticos diferentes, sendo a EMBAP vinculada ao engajamento artístico em prol da propagação das Belas Artes na cidade, enquanto que o Conservatório Estadual de Canto Orfeônico relacionava-se com a propagação e difusão do ensino de Canto Orfeônico pelo país. Tem-se assim uma história pautada nas diferentes experiências vividas por essas duas realidades, relacionada não apenas ao currículo prescrito,

³ A Educação Artística é tida como polivalente devido ao fato de trabalhar com diferentes linguagens artísticas dentro do mesmo componente curricular, no caso: Música, Artes Plásticas, Artes Cênicas e Desenho.

mas também na forma como esse currículo se desenvolveu nos cursos de formação de professores das duas instituições. A experiência local é relacionada à legislação e ao cenário nacional voltado ao ensino de Música, já que de acordo com Saviani (2013, p. 30):

[...] é preciso também ter presente que a melhor forma de fortalecer as instâncias locais não é, necessariamente, lhes conferir autonomia deixando-as, de certo modo, à própria sorte. Na verdade, a melhor maneira de respeitar a diversidade dos diferentes locais e regiões é articulá-los no todo, e não isolá-los. Isso porque o isolamento tende a fazer degenerar a diversidade em desigualdade, cristalizando-se pela manutenção das deficiências locais.

Esta questão em torno do debate da relação entre o local e o nacional nas pesquisas historiográficas do campo da educação, assume aqui uma importante função, uma vez que o problema da tese propõe este debate. Ainda sobre esse tema, destacam-se as contribuições de Alves (2001, p. 164) quando relata que:

[...] os termos regional e nacional são expressões, em escalas diferentes, do singular. O universal corresponde ao movimento dado pelas leis da tonalidade, isto é, da sociedade capitalista, e o singular cinge-se ao locus em que esse movimento se realiza: uma região, uma instituição educacional, a obra teórica e/ou prática de um educador etc. Portanto, universal e singular são indissociáveis e os objetos de pesquisa só são suficientemente captados quando revelam essa indissociabilidade. Nesse sentido, as expressões nacional e regional não se opõem ao universal. São, isto sim, formas por meio das quais o universal se realiza. Como são formas sempre peculiares, em decorrência dos condicionamentos econômicos e culturais de cada região ou nação, são, por isso, expressões singulares de realização do universal. Sob esse aspecto, ao pesquisador das temáticas regionais cabe desvelar como a forma singular, que se expressa no seu objeto investigado, se dá a mediação do nacional.

A mediação entre o local e o nacional revela-se uma importante questão para a pesquisa focada na realidade das instituições paranaenses. Como exemplo, cita-se duas experiências antagônicas evidenciadas nos estados vizinhos do Paraná em relação ao ensino de Canto Orfeônico, pois enquanto haviam gigantes concentrações orfeônicas no Rio de Janeiro e São Paulo, em Santa Catarina, que era habitado quase que exclusivamente por imigrantes europeus e seus descendentes (em sua maioria alemães), houve certa resistência ao Canto Orfeônico na década de 1930, pois este ensino valorizava o elemento nacional brasileiro, o que era contrário aquilo que os imigrantes valorizavam, ou seja, a perpetuação da língua e da cultura de origem (TEO, 2014). O Canto Orfeônico foi introduzido no estado de Santa Catarina apenas no ano de 1939, graças à atuação do Inspetor Federal paulista Areão, que além de impor a prática do repertório

nacionalista do Canto Orfeônico em diferentes regiões do estado, tentou impedir as escolas estrangeiras de entoar canções de suas pátrias de origem (UNGLAB, 2014). Apesar do Paraná possuir um grande número de imigrantes, o estado mostrou-se adepto às tendências educacionais provenientes do Rio de Janeiro e de São Paulo em relação ao ensino de Canto Orfeônico, porém sem a mesma grandiosidade, ou seja, a partir de uma experiência particular não vivenciada em nenhum dos estados vizinhos.

Determinadas resistências oferecidas pela EMBAP e pelo Conservatório Estadual (posteriormente FEMP - Faculdade de Educação Musical do Paraná) em relação às recomendações da Superintendência Estadual de Ensino, são consideradas importantes objetos de estudo na tese. O maior exemplo é a questão da polêmica incorporação da FEMP pela EMBAP, em virtude do artigo 9.º, inserido no Decreto n.º 19.982 de 28/04/1970 (PARANÁ, 1970), o qual estabeleceu que devido aos princípios da Reforma Universitária, que vedavam a duplicação de meios para fins idênticos, a FEMP deveria fundir-se à EMBAP. Não aceitando tal recomendação, a FEMP tratou de assegurar na esfera judicial sua demanda. Esse fato certamente tornou-se importante para a Instituição em relação à afirmação de sua autonomia. Fatos como esse não permitem que a história seja tratada como uma ciência exata, pois além de contar com a subjetividade do historiador, há o fato de que na história, nem sempre o que está previsto na esfera oficial, é o que ocorre na prática. É nesse sentido que Thompson (1981) relata que:

[...] certos tipos de acontecimentos (políticos, econômicos, culturais) relacionaram-se, não de qualquer maneira que nos fosse agradável, mas de maneiras particulares e dentro de determinados campos de possibilidades; que certas formações sociais não obedecem a uma 'lei', nem são os 'efeitos' de um teorema estrutural estático, mas se caracterizam por determinadas relações e por uma lógica particular do processo [...] (THOMPSON, 1981, p. 61).

Baseado na valorização da experiência vivenciada na EMBAP e na FEMP, parte-se da hipótese de que cada um dos cursos de Música das duas instituições teve que se adaptar às constantes alterações a respeito da formação do professor de Música, estabelecidas pela legislação educacional, apesar do fato da EMBAP não ter alterado o seu curso de Licenciatura em Música para Licenciatura em Educação Artística, conforme previa a Resolução n.º 23/1973 (BRASIL, 1979). Sendo assim, leva-se em consideração que cada instituição possuía ideias divergentes a respeito do ensino de Música e que historicamente cada uma delas

defendeu sua posição. Enquanto o Conservatório Estadual de Canto Orfeônico seguia as orientações das diretrizes apresentadas no Decreto-lei n.º 9.494 de 22 de julho de 1946 (BRASIL, 1946) que estabelecia os critérios de equiparação com o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, cujo foco principal era a formação de professores de Música e Canto Orfeônico para a educação básica, a EMBAP procurava formar músicos e regentes para orquestras e bandas sinfônicas em geral, além de artistas do campo das Artes Plásticas, que estariam habilitados para trabalhar com a docência. Apenas no ano de 1968, a EMBAP criou o curso específico de Licenciatura em Música.

As instituições são frutos de uma época e não surgiram instantaneamente. Pelo contrário, são resultados de legislações que sofreram influências das discussões e das experiências educacionais bem sucedidas em países europeus. A possibilidade de escrever a história dos cursos das duas instituições foi premiada com as fontes que registram a disputa judicial. Esses documentos deram vida às rivalidades até então inexploradas.

Em relação ao recorte temporal, esta pesquisa se situa entre o final da década de 1940, mais especificamente 1948 quando foi criada a EMBAP, até 1975, ano em que as instituições deveriam iniciar seus cursos conforme a Resolução n.º 23/1973, que propunha a criação de cursos polivalentes de Educação Artística com habilitações específicas em substituição às Licenciaturas específicas de Artes Plásticas, Artes Cênicas, Desenho e Música. Apesar do período estudado iniciar no ano de 1948, serão levadas em consideração as décadas de 1930 e 1940, período no qual foi estabelecido um projeto nacional voltado para a educação musical brasileira, o que ocasionou a valorização do ensino de Música e a ampliação da discussão a respeito da necessidade de uma escola superior de arte em Curitiba, tanto para formar professores, quanto para formar artistas.

A tese busca valorizar diferentes tipologias de documentos históricos. Além das leis e diretrizes oficiais de ensino, são utilizados programas de ensino, relatórios, documentos administrativos, atas de reuniões, artigos de jornal, relatórios e cartas recebidas e expedidas entre as duas instituições e a Superintendência do Ensino Superior do Paraná, vinculada à Secretaria Estadual de Educação, órgão máximo em âmbito estadual, responsável pelo Ensino Superior. As fontes documentais foram localizadas nos arquivos da FAP, EMBAP, Arquivo Público do Paraná, Círculo de Estudos Bandeirantes e Biblioteca Pública do Paraná.

Dentre os pesquisadores que tratam da EMBAP, cita-se Prosser (2004) e Osinski (2006). Há também pesquisas sobre entidades vinculadas à EMBAP como a Sociedade Cultural Artístico Brasília Itiberê (SCABI) e a Sociedade Pró-Musical de Curitiba (SPMC), elaborada por Carlini (2005) e (2007), Medeiros & Carlini (2011) e (2013), e Anze (2010). O mesmo não ocorre em relação à FEMP e menos ainda ao Conservatório Estadual de Canto Orfeônico do Paraná. Geralmente, a instituição é citada como curiosidade histórica e não são encontradas pesquisas utilizando-a como temática central. Ainda destacam-se produções a respeito do Canto Orfeônico e da educação musical brasileira em autores como Jardim (2003), (2006) e (2009), Fonterrada (2008), Loureiro (2003), Janibelle (1971), Fuks (1991) e Contier (1998). Além dos autores aqui citados, foram consultadas também, as obras de Hobsbawn (1991) sobre a invenção das tradições e de Goodson (2001) no que se refere ao estudo sobre o currículo.

Destaca-se, por questão de organização, que os termos “música” e “canto orfeônico”, estarão iniciados por letra maiúscula toda vez que forem utilizados como disciplinas escolares. Porém, quando utilizados como substantivos, sem representar a disciplina escolar, serão iniciados com letra minúscula.

A presente pesquisa está dividida em três partes, representadas pelos três capítulos. Cada capítulo inicia-se com um tópico sobre a legislação educacional acerca do ensino de Música no período abordado. Estes tópicos são responsáveis por estabelecer critérios de análise e diálogo para as questões apresentadas no decorrer dos capítulos, no qual é feito um paralelo entre as questões legais e oficiais com as experiências vivenciadas pelos envolvidos nos cursos superiores de música da EMBAP e da FEMP.

De acordo com Jardim (2009, p. 15):

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.

De modo a evitar que a pesquisa parta de falsas premissas, optou-se por um estudo prévio sobre a criação do campo da educação musical a partir do período republicano, destacando nesse cenário o surgimento da profissionalização do professor de Música. Sendo assim, o primeiro capítulo dedica a primeira de suas três partes a estabelecer um histórico sobre o campo da educação musical no Brasil, do

início do século XX até 1961. Também no primeiro capítulo, investiga-se sobre a origem das duas instituições estaduais de Curitiba e de seus respectivos cursos responsáveis pela formação de professores de Música: o Conservatório Estadual de Canto Orfeônico do Paraná equiparado ao Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, no ano de 1956 e a Escola de Música e Belas Artes do Paraná, no ano de 1948.

O segundo capítulo trata da situação da EMBAP e do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico (posteriormente FEMP) após a promulgação da LDB 4.024/1961 até o ano de 1971, ano da promulgação da Lei n.º 5.692/71. E o terceiro, trata da situação dos cursos de formação de professores de Música da FEMP e da EMBAP após a promulgação da Lei n.º 5.692/71 que ocasionou uma mudança profunda ao substituir o ensino de Música pela Educação Artística e, na consequente Resolução n.º 23 de 1973 que previa a substituição dos cursos de Formação de Professores de Música pela Licenciatura em Educação Artística.

2 O CANTO ORFEÔNICO E OS PRIMEIROS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CURITIBA (1948 – 1961)

A EMBAP foi criada no ano de 1948, enquanto que o CECOP foi criado em 1956. A criação dessas instituições não se deu ao acaso, ambas atendiam ao pretendido no cenário estadual e nacional, pois a necessidade de criar cursos superiores para a formação de professores especialistas era um reflexo da política de expansão do ensino de Música e Canto Orfeônico no Brasil, principalmente após a promulgação do Decreto-lei n.º 9.494 de 22 de julho de 1946. Sendo assim, buscou-se em um primeiro momento, contextualizar o ensino de Música no Brasil e no Paraná durante a primeira metade do século XX. A necessidade de apresentar um relato prévio da situação a respeito do ensino de Música vai ao encontro da afirmação de Jardim (2009) que destaca o fato da história da educação musical ser uma área de estudos ainda incipiente no país. A ausência de pesquisas e a falta de dados consistentes podem induzir pesquisadores a partir de realidades presumidas. Segundo a autora:

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 (JARDIM, 2009, p. 15-16).

Partindo dessa ideia, dividiu-se o capítulo em três partes. Na primeira parte, apresentam-se relatos a respeito da educação musical durante a primeira metade do século XX até o ano de 1960, e conseqüentemente da necessidade da profissionalização do professor de Música. Tais relatos fornecerão dados de análise para compreender a dimensão dos projetos realizados com as criações das duas faculdades de Curitiba. A segunda parte trata do surgimento do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico e sua relação com o Conservatório Nacional. E a terceira, da criação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná e de seus respectivos cursos.

2.1. O SURGIMENTO E AFIRMAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA E A PROFISSIONALIZAÇÃO DO PROFESSOR

Antes da criação efetiva da EMBAP e do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico, o ensino formal de Música já estava presente na realidade paranaense e brasileira. Sendo assim, este tópico destina-se a tratar da evolução do ensino de Música na escola brasileira e como isso ocorreu no Paraná. A opção por esta abordagem se deu, já que:

[...] não é metodologicamente apropriado encarar o local e o nacional como oposições excludentes. As investigações sobre as formas específicas que a educação assume em nível local são necessárias não apenas para conhecermos essas manifestações particulares. Na verdade, elas são uma exigência também para o conhecimento efetivo, isto é, para a compreensão concreta da educação em âmbito nacional (SAVIANI, 2013, p. 31).

A opção por estabelecer inicialmente o cenário histórico brasileiro e sua relação com o local, para posteriormente tratar do objeto da tese, não ocorreu de forma a apenas estabelecer um contexto. Destaca-se que a criação das instituições e de seus cursos de formação de professores de Música se relaciona diretamente ao cenário cultural, político e educacional brasileiro.

Foi no ano de 1854 que se instituiu oficialmente o ensino de Música nas escolas públicas brasileiras, e apenas em 1890, por meio do Decreto n.º 981 de 8/11/1890, conhecido como Reforma de Benjamin Constant, é que se passou a exigir legalmente a formação específica para o professor de Música. A legislação previa que músicos preparados em conservatórios pudessem lecionar, uma vez que não haviam cursos específicos para a formação de professores de Música.

A Reforma de Benjamin Constant foi formulada sobre os ideais da recém-formada República, e foi nela que surgiu pela primeira vez o termo “ensino moderno” na legislação educacional brasileira (JARDIM, 2003). Surgiu também a inclusão do ensino de Música em todos os níveis de ensino. A relação entre o período republicano e a educação musical não era uma coincidência, o Brasil importava algumas ideias do ensino de Canto Orfeônico, que já se encontrava bem desenvolvido em vários países europeus desde o início do século XIX. A ideia da criação de orfeões teve sua origem na França no período da Revolução Francesa. Segundo Teo (2014):

[...] Inspirados em Rousseau – para qual a música, linguagem das paixões, era símbolo de uma ordem coletiva utópica estabelecida pela emoção coletiva -, os homens da Revolução Francesa fizeram dos hinos e do canto coletivo elementos essenciais das celebrações republicanas (TEO, 2014, p. 185).

Apesar da valorização do Canto Orfeônico estar presente desde o tempo da revolução francesa, o termo *orphéon* surgiu apenas em 1831, quando Louis Bocquillon-Wilhem criou sob sua direção, um grupo coral sem acompanhamento instrumental na cidade de Paris. Após seu aparecimento institucional na década de 1830, o Canto Orfeônico apresentou uma tendência contínua de expansão na França nas décadas seguintes. Na década de 1840, os métodos didáticos de canto ganharam espaço e importância no âmbito educacional. Após o golpe de estado de 1851, e como consequência o início do Reinado de Napoleão III, houve uma expansão do orfeonismo, acrescentando a ele, um acentuado caráter político-monumental. Deve-se levar em conta que o caráter político e propagandístico da música e especialmente do canto, já havia se tornado notório desde a Revolução Francesa (GILIOLI, 2008).

Os orfeões surgiram com outras denominações, por quase toda a Europa e EUA. Na Alemanha, foi criada em Berlim no ano de 1809, a primeira *Liedertafel*, correspondente alemã dos orfeões franceses. No ano de 1815, surgiram novos grupos em Leipzig e Frankfurt. Na Espanha, o primeiro orfeão formado por operários, foi criado em 1851 pelo músico catalão José Anselmo Clavé (1824-1874). Na Inglaterra, formaram-se os *Glee*. Nos Estados Unidos, foram criados os *Apollo Clubs*, a partir da década de 1870. Destaca-se que existiram orfeões na Prússia, Hungria, Portugal, Canadá, entre outros (GILIOLI, 2008).

Após a Proclamação da República, o governo brasileiro procurou se aproximar da realidade de outros países republicanos europeus. Sendo assim, o ensino de Música foi incluído na primeira reforma educacional pós-república realizada no país. Porém, apesar da reforma prever o ensino de Música em todos os níveis de ensino, nota-se que as primeiras investidas na educação musical estavam quase sempre relacionadas à escola primária. Defendia-se o ensino de Música, amparado pela prática “importada” do canto coletivo, considerado como um elemento socializador e civilizador por natureza, já que o resultado da execução dependia do ato do coletivo, o que mantinha sincronismo com os ideais de construção da nação republicana. A inclusão da Música na escola primária é

encontrada de maneira efetiva no estado de São Paulo, desde a promulgação do Decreto n.º 27 de 12/3/1890, da Reforma Caetano de Campos, o que fez com que este estado se tornasse um dos pioneiros no ensino de Música no Brasil. Destaca-se nesse cenário que:

A escola primária republicana instaurou ritos, espetáculos, celebrações. Em nenhuma outra época, a escola primária, no Brasil, mostrara-se tão francamente como expressão de um regime político. De fato, ela passou a celebrar a liturgia política da República; além de divulgar a ação republicana, corporificou os símbolos, os valores e a pedagogia moral e cívica que lhe era própria. Festas, exposições escolares, desfiles dos batalhões infantis, exames e comemorações cívicas constituíram momentos especiais na vida da escola pelos quais ela ganhava ainda maior visibilidade social e reforçava sentidos culturais compartilhados. Eles podem ser vistos como práticas simbólicas que, no universo escolar, tornaram-se uma expressão do imaginário sociopolítico da República (SOUZA, 1998, p. 241).

Inspirado na legislação nacional e na realidade paulista na qual as escolas primárias destacavam-se na propagação dos ideais da República, é encontrada no Paraná uma defesa pela inclusão do ensino de Música nas escolas primárias por meio de um texto publicado na revista *A Escola*, no ano de 1907, escrito pelo professor de História, Veríssimo de Souza. O educador destacava que a inclusão da música ocasionaria na escola primária, a vantagem de: “[...] suavizar as agruras do trabalho mental a que se entregam quotidianamente as crianças, durante cinco horas, esforço que debilita as suas energias, ainda embrionárias” (V. SOUZA, 1907)⁴.

Para Veríssimo de Souza, a Música, representada pelo canto, era capaz de equilibrar as atividades na escola, pois seu caráter lúdico fazia um contrabalanço ao trabalho intelectual cobrado dos estudantes. Enquanto Veríssimo de Souza introduzia a defesa da educação musical como forma de “descanso” nas escolas primárias do Paraná, havia uma diferente realidade em São Paulo, conforme relata Rosa Fátima de Souza em seu estudo sobre a implantação da escola primária graduada paulista, no período de 1890 a 1910:

Para manter-se um equilíbrio entre a atividade e a atenção que as crianças têm de manter, os exercícios eram geralmente intercalados de marchas entre bancos, de canto ou de ginástica, que constituem verdadeiros períodos de recreio, em que as crianças descansam o espírito, predispondo-se para novos exercícios (SOUZA, 1998, p. 58).

⁴ Devido ao fato de possuir citações referentes a Veríssimo de Souza e outras referentes à Rosa Fátima de Souza, utilizou-se como padrão, sinalizar as citações de Veríssimo de Souza como V. SOUZA, mantendo as de Rosa Fátima de Souza como SOUZA.

A relação do ensino de Música com a função de “descanso do espírito” mostra como a escola era pensada enquanto importante veículo de formação harmônica entre o intelectual e o físico. Porém, havia uma função moral relacionada ao ensino de Música. Isso é percebido, por exemplo, na obra intitulada *Lições de Pedagogia*, do pedagogo francês Chasteau, publicada no ano de 1899:

[...] sob o ponto de vista moral, a música apresenta, para a juventude, uma poderosa couraça contra os perigos doutros prazeres, e isto pelo sentimento puro e elevado que ela cultiva. Finalmente sob o ponto de vista disciplinar, o canto que acompanha as marchas, os exercícios, as saídas e as entradas dos alunos, impede a desordem e o tumulto, ao mesmo tempo que ministra um alimento salutar à actividade nativa dos alunos, distraindo-os, alegrando-os, facilitando-lhes poderosamente o seu trabalho. É por isso que até o ensino de ginástica costuma ser acompanhado dum canto bem ritmada (CHASTEAU, 1899, p. 370).

A semelhança entre os relatos de Chasteau e Veríssimo de Souza na questão do canto ritmado, das marchas, da ginástica não se dá ao acaso. Os pedagogos europeus tornavam-se referências. A Música assume abertamente uma função de controle tanto no discurso de Chasteau, quanto no discurso de Veríssimo de Souza, pois poderia oferecer a elevação espiritual por meio de um ensino recreativo, capaz de distrair e alegrar os alunos, contendo a energia dos mesmos.

Assim como os demais pontos de semelhança, essa relação do canto como forma de controle de comportamento, também tinha sua origem no início do século XIX no continente europeu. Segundo Gilioli (2008), o famoso ditado “quem canta seus males espanta” era originário de um resumo do texto do compositor francês Halévy, no qual afirmava que o canto era capaz de espantar os males, ou seja, comportamentos considerados impróprios para a sociedade, tais como o ócio, a revolta contra a exploração, a percepção da divisão de classes, a desobediência, a crítica em relação às forças militares, a descrença em Deus e mesmo, as enfermidades. Halévy aconselhava praticar o canto coletivo amador como forma de suavizar as pressões do ambiente social e cotidiano das fábricas, das Forças Armadas e da vida religiosa (GILIOLI, 2008).

Para isso, a prática do canto deveria ser prazerosa. Por esse motivo, o professor Veríssimo de Souza defendia o canto na escola por esse viés, uma vez que acreditava que, para um melhor desenvolvimento do aluno em sala de aula, era necessário que a escola primária oferecesse disciplinas que trabalhassem com o lúdico, além daquelas de caráter científico:

Sou pelo ensino da musica em as escolas primarias, não pelo ensino completo da arte, e menos ainda pelos péssimos compêndios que conheço, em que já na 2.^a lição se ensinam os modos maior e menor, quando um aprendiz nem faz idéia do que é um fá sustenido [...] ensinada de modo recreativo nos intervalos de outras lições, não só é de mui fácil aprendizagem como também é atraente. [...] Os cânticos, principalmente marciais, devem ser usados freqüentemente, como exercícios estáticos e como incitamento ao civismo' (V. SOUZA, 1910).

Veríssimo de Souza solicitava um ensino de Música voltado ao aspecto lúdico, o que não significava abandonar a teoria musical e iniciar um ensino baseado na improvisação. Isso fica claro quando critica os livros didáticos ao afirmar “[...] que já na 2.^a lição se ensinam os modos maior e menor, quando um aprendiz nem faz idéia do que é um fá sustenido” (V SOUZA, 1910). A crítica vai contra a forma, a velocidade e a frieza dos métodos contidos nos livros didáticos, que não levavam em consideração a idade e a realidade dos estudantes brasileiros. O autor defendia métodos adequados aos pequenos e à realidade da escola pública. Veríssimo de Souza se encontrava familiarizado com o método intuitivo⁵ para o ensino de Música desenvolvido em São Paulo, que por sua vez, fundamentava-se em teorias de ensino importadas da Europa e Estados Unidos. De acordo com Jardim (2003, p. 6), o método de ensino musical desenvolvido por João Gomes Junior no início do século XX, por exemplo, mantinha estreitas relações com os princípios aplicados por Pestalozzi:

A aplicação dos princípios de Pestalozzi nos métodos de ensino para a música torna-se evidente durante todo o período. Os métodos encontrados, nesta pesquisa, formam um conjunto coeso, pois evidenciam grande proximidade de pressupostos metodológicos, apresentando-se como desdobramentos ou complementos, uns dos outros, além de terem sido elaborados e organizados por, praticamente, um único autor – João Gomes Jr., cuja obra deixa clara a sua posição de destaque como representante do movimento do ensino musical, em São Paulo (JARDIM, 2003, p. 6).

Os ideais republicanos perpetuavam-se nos posicionamentos de Veríssimo de Souza, que aliava o ensino de Música aos ideais cívicos, enaltecendo os cantos marciais que também assumiam, na opinião do autor, uma função estética.

Um aspecto interessante a destacar, vem a ser o fato de Veríssimo de Souza ser professor de História, o que demonstra o reconhecimento da importância do

⁵ O método intuitivo foi adotado no estado de São Paulo no início do século XX a partir da sistematização das ideias de Pestalozzi e Fröebel. A adaptação do método para a música trouxe a ideia de que o canto, por ser natural do ser humano, era o mais simples de ser ensinado. O canto coral passou a ser considerado a prática musical mais adequada, por utilizar técnicas de trabalho em conjunto, sem individualizar o ensino. (JARDIM, 2003).

ensino de Música para além da área musical. Porém, ressalta-se que o ensino de Música não era uma exclusividade da área, pelo contrário, na França os autores das primeiras canções orfeônicas:

[...] Béranger (que escrevia as letras) e Gallin não eram compositores ou educadores musicais, mas professores de primeiras letras e de matemática, respectivamente os dois principais códigos escritos que a instrução pública do século XIX queria ensinar aos alunos (“ler, escrever e contar”). A essa tríade, acrescentava-se o “ler partitura”, intimamente ligado aos demais. [...] Entre os primeiros educadores musicais franceses, apenas Wilhem era músico de formação [...] (GILIOLI, 2008, p. 55).

O interesse de professores de diversas áreas pela educação musical foi notável. Muitos dos compositores do Canto Orfeônico não eram músicos de ofício e a defesa desse ensino ecoou nos defensores de uma “pedagogia moderna”. A inclusão de disciplinas como Desenho, Música e Educação Física nos currículos escolares brasileiros, fizeram com que essas disciplinas simbolizassem aquilo que havia de mais moderno na educação, já que na Europa, segundo Kamens & Cha (1992) o ensino de Arte e Educação Física passaram a fazer parte do “currículo moderno” desde o início da década de 1870.

No estado do Paraná, houve um esforço em se alinhar as tendências internacionais, por meio do modelo paulista, tanto que:

No intuito de proporcionar aos profissionais da educação paranaense o contato com o modelo escolar paulista, em 1916 a administração do estado enviou uma ‘missão de professores normalistas’ para praticarem em grupos escolares paulistas ‘durante meses’. Era composta por quatro professores, sob a chefia de um deles, o delegado de ensino Trajano Sigwalt (NOBREGA, 2014, p. 110).

E é justamente por meio de Trajano Sigwalt e após a “bem sucedida” viagem para São Paulo (NOBREGA, 2014) que o ensino de Música acabou sendo incluído como disciplina obrigatória nos currículos escolares no Paraná:

A escola, depois das reformas de Trajano Sigwalt, em 1917, inclui a música, obrigatoriamente, no programa escolar. Na iniciação artística, na formação cívica e na recreação, a música habitua os pequeninos a apreciarem, desde cedo, os espetáculos artísticos, a amarem e respeitarem a Pátria, transmitindo também o encantador manancial folclórico, através das ingênuas canções de roda e demais brinquedos cantados (RODERJAN, 1969, p. 191).

Pelo pioneirismo no Brasil, o estado de São Paulo era responsável pela publicação de obras didáticas pautadas no método intuitivo de Música desde o início do século XX, conforme refere Jardim (2003, p. 5):

As primeiras tentativas de adequação do ensino da música a uma vinculação ao método intuitivo foram identificadas a partir de 1902/1903 (Curso Theorico e Prático de Música Elementar, de J. Gomes Jr. e Miguel Carneiro Jr.) e analisadas nas publicações que se seguiram, localizadas durante a pesquisa: O ensino da música pelo Methodo Analytico (1912, 1914, 1919, João Gomes Jr. e A. Gomes Cardim); Aulas de Música (1921, João Gomes Jr.); Solfejo Escolar (1928, João Gomes Jr.); Aulas de man-solfa (1929, João Gomes Jr.).

Muitas dessas obras foram utilizadas nas escolas normais brasileiras, pois continham métodos considerados adequados para a realidade da escola primária republicana. Deve-se destacar, portanto, que todo o esforço em prol da formação do professor de Música ocorria especificamente na escola normal. Sendo assim, quanto mais o ensino de Música conquistava espaço na escola primária, mais espaço necessitava para sua formação dentro da Escola Normal.

Apesar do Canto Orfeônico estar fortemente vinculado pela historiografia educacional e musical brasileira, no período de Getúlio Vargas e sua parceria com o maestro Villa-Lobos, desde 1915 há dados sobre as organizações de orfeões escolares. Por meio da Lei n.º 1.490 de 23 de Dezembro de 1915, instituiu-se o Orfeão das escolas de São Paulo, composto pelos alunos das escolas normais primárias e secundárias (JARDIM, 2009). Tais iniciativas, porém, eram modestas em comparação ao ensino de Canto Orfeônico ocorrido a partir da década de 1930.

Para aprofundar a interpretação do conceito de Canto Orfeônico, vale destacar que, segundo Gilioli (2008):

O canto orfeônico caracteriza-se por ser uma prática musical de amadores de diversos setores sociais, executando um repertório menos difícil tecnicamente do que o destinado a músicos profissionais (daí a tradição de se fazer arranjos e adaptações) e realizando apresentações públicas regulares de cunho cívico e moralizador. Se o início do orfeonismo foi destinado a trabalhadores e escolares, as sociedades orfeônicas proliferaram-se posteriormente, passando a abrigar outros setores sociais (GILIOLI, 2008, p. 41).

O Canto Orfeônico teve sua nomenclatura inspirada em Orfeu, personagem mitológico dos gregos. Sobre essa relação, Gilioli (2008, p. 47) relata que:

Enquanto Orfeu era considerado o personagem associado à origem mítica da música, o canto orfeônico objetivava introduzir seus participantes – especialmente as crianças – na linguagem musical, o que remete à idéia de que o orfeonismo deveria ser a 'origem' e o início da música na infância, em contraposição ao aprendizado informal. Os mentores franceses do movimento coral imaginavam-se responsáveis por cultivar a música em setores amplos da sociedade, sendo a escola uma das mais importantes instituições para realizar esse projeto 'civilizador' (GILIOLI, 2008, 47).

Orfeu simbolizava a união entre poesia e música. Isso significava a intenção de inserir os orfeonistas no código escrito erudito da música ocidental, ou seja, nas tradicionais partituras. Para se cantar corretamente uma melodia seria necessário simultaneamente ler a partitura, ser afinado, impostar corretamente a voz e ter algum domínio do idioma. Por esse motivo, o ensino do canto e o da linguagem escrita estiveram intimamente ligados. Ainda sobre a relação entre Canto Orfeônico e o mito de Orfeu, Gilioli (2008) complementa que:

A lenda também diz que Orfeu foi o responsável por ter conduzido os trácios da selvageria à civilização. Não é de se estranhar que o canto orfeônico fosse compreendido como um instrumento de 'civilização' do povo. A referência sugere que as sociedades orfeônicas teriam a função de, metaforicamente, 'descer ao inferno', atingindo as classes populares e 'amansando-as' [...] através da prática do canto, para resgatá-las a um estado idealizado de harmonia social. Este é o sentido original do orfeonismo, acrescido ao ideal de glorificação da nação. (GILIOLI, 2008, p. 49).

Em relação às diferenças, teóricas e metodológicas entre o tradicional canto coral e o orfeônico, o que sobressai é justamente o aprofundamento musical em cada uma das práticas:

[...] o canto coral é de carácter erudito, seus componentes devem ser músicos, pelo que o número de cantores é mais ou menos reduzido; o orpheão é de índole popular, seus membros não precisam saber música, pelo que é representado por imensas massas de vozes, contando-se, não raro, por milhares (VALLE, 1936, p. 164).

O termo orfeão ajusta-se à ideia de multidões, não sendo necessário aos seus integrantes, conhecimentos profundos de técnica e teoria musical. Foi baseado nesta premissa, que o Canto Orfeônico foi adotado como uma possibilidade plausível de aplicação nas escolas brasileiras. Essa ideia foi comum ao ensino de Música tanto na Europa, quanto no Brasil republicano e por fim, ocasionou posteriormente entre as décadas de 1930 a 1950, o ápice do ensino do Canto Orfeônico no Brasil. Freitas e Teitel, em 1941, no livro didático de 1.^a série ginasial "Noções de Música e Canto Orfeônico", apresentavam algumas questões conceituais sobre o termo "orfeão" na apresentação da obra. Destaca-se que a explicação do conceito se destinava aos professores que utilizariam o manual:

Duas denominações podemos dar aos CÓROS ORFEÔNICOS: Popular ou Coral. São populares quando, formados por vozes brancas, isto é, sem estudo especial de canto, mas que bem controladas conseguem, em perfeita disciplina, uma das características mais importantes dos CÓROS ORFEÔNICOS POPULARES, entoar canções populares e hinos patrióticos.

– A este grupo pertencem os ORFEÕES ESCOLARES. São corais, quando, formados por vozes mais ou menos educadas, executam músicas clássicas (ORFEÕES ARTÍSTICOS) (FREITAS e TEITEL, 1941, p. 15).

Essa preocupação conceitual demonstrava uma intenção de aproximar os orfeões da realidade escolar, já que seria impossível realizar certos exercícios e técnicas musicais em turmas tão grandes e heterogêneas. O orfeão mantinha como objetivo traçar uma ligação entre a arte popular e a arte considerada “elevada”.

O Canto Orfeônico tornava-se um símbolo da educação republicana brasileira, assim como era na Europa desde o século XIX. No Brasil, João Gomes Júnior e Fabiano Lozano (professor da Escola Normal de Piracicaba) realizaram experiências bem sucedidas com grupos orfeônicos. Fabiano Lozano, por exemplo, organizou um conjunto coral com a Escola Normal de Piracicaba, formado de quatro vozes sem acompanhamento instrumental no ano de 1915. Depois formou um orfeão formado por 48 cantores. Na década de 1920, fundou o Orfeão Piracicabano que se apresentou no Teatro Municipal em 1928 e no Rio de Janeiro em 1929, recebendo críticas entusiasmadas de Mário de Andrade. Além deles, trabalharam com o tema Lázaro Rodrigues Lozano, professor na Escola Complementar e Normal de Piracicaba e João Baptista Julião, colaborador de João Gomes Junior (CONTIER, 1998).

No ano de 1925, por meio do Decreto n.º 3.858, de 11 de junho de 1925, publicado em São Paulo, previa-se a criação do cargo de Inspetor Especial de Ensino para a Música:

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 n.º 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 (JARDIM, 2009, p. 19).

Em São Paulo, buscava-se a criação de uma carreira específica para um profissional responsável pela preparação dos orfeões. Os orfeões assumiam cada vez mais, um caráter essencialmente prático e sendo assim, a execução passava a ser o aspecto mais importante do processo, uma vez que era frequente a utilização destes grupos em apresentações escolares. Fica claro em Jardim (2009), que o

profissional responsável não era um professor, mas sim, um Inspetor Especial de Ensino para a Música. A realidade daquele estado já demonstrava que havia uma carência de professores preparados para atuar nas escolas públicas.

Outro grupo que defendeu o ensino de Música foi o de educadores conhecido como reformadores vinculados a Pedagogia da Escola Nova. Surgindo no final da década de 1920 e início da década de 1930, o grupo dos reformadores propunha fundamentalmente a organização de um sistema de educação nacional, laico, obrigatório e gratuito extensivo a todos os cidadãos sem, no entanto, afetar a coexistência da rede particular de educação. A presença marcante de alguns destes intelectuais como Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira no mercado editorial, nas gestões dos sistemas de instrução pública e até mesmo na formulação de políticas educacionais, fez com que suas ideias fossem propagadas por todo o país.

O projeto escolanovista defendia a organização de um sistema de educação pública, acessível a todos os brasileiros e a música tinha um importante espaço nesta perspectiva educacional, já que era considerada como capaz de despertar a cidadania do educando. A partir da década de 1930, a finalidade educativa da música serviu como recurso para a política nacionalista de Getúlio Vargas que, desde o início de seu governo, buscou uma centralização do poder, lutando contra a política regionalista praticada durante a Primeira República. A administração do país tinha que ser única e independente dos proprietários rurais que apoiavam e eram apoiados pelo governo federal no período da política do café com leite⁶. Sendo assim, a afirmação de uma nação era uma das bandeiras do governo getulista e a música era uma poderosa ferramenta a favor de uma unificação artística, musical e política:

Nos anos de 1930 – 1945, o nacionalismo passou a ser um elemento importante nos debates sobre problemas políticos e econômicos brasileiros. Nesses anos, o nacionalismo passou a figurar de modo mais frequente nos discursos dos governantes, nas diretrizes constitucionais e nas próprias realizações do governo. As novas forças políticas, surgidas no âmbito do estado brasileiro, após a derrota do poder oligárquico, estavam mais interessadas em defender novas soluções para os problemas da sociedade nacional. O tenentismo, a nascente burguesia industrial, os setores mais

⁶ A política “café com leite” recebeu esse nome em razão da estreita aliança política entre São Paulo e Minas Gerais, respectivamente, grandes produtores de café e leite. Os dois estados detinham os dois maiores colégios eleitorais do país e elegeram entre 1894 e 1930, nove dos doze presidentes que governaram o Brasil.

politizados do proletariado e alguns grupos da classe média, todos estavam, de alguma forma, identificando a solução de seus problemas com soluções de tipo nacionalista, para os dilemas da sociedade como um todo. Note-se que os próprios movimentos artísticos, surgidos na década dos vinte, estavam fortemente impregnados de tonalidades nacionalistas: verde-amarelismo, antropofagismo, movimento pau-brasil, revalorização do folclore, revisão da história cultural do País, etc (IANNI, 1996, p. 69).

Fernando de Azevedo, redator do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, previa um espaço para as artes na nova proposta educacional, compreendendo as suas mais diversas manifestações (Desenhos Manuais, Música, Teatro e Dança). A arte assumiria assim uma função que destacasse “seus aspectos educativos e recreativos”. (AZEVEDO, 1958, p. 119). O ensino das artes era apresentado como um poderoso meio de educação, capaz de promover a sociabilização. Esta, de fato, era uma preocupação dos intelectuais da Escola Nova que procuravam promover uma educação que preparasse o indivíduo para o convívio harmônico na sociedade.

Para os escolanovistas, as atividades artísticas e musicais deveriam ser abordadas utilizando uma educação popular inspirada em motivos da vida infantil, da flora, da fauna e do folclore nacional, o que também tornava necessários o recolhimento e a pesquisa dos cantos e canções populares provenientes do folclore. O autor apresenta um ponto importante para a análise da Música na escola, ao ressaltar que durante a educação tradicional, os rituais e festividades escolares serviam apenas como “vitrine” e eram realizados somente para deleite dos pais. Villa-Lobos também se preocupou com esta questão, manifestando que o excesso de apresentações poderia ser prejudicial para o trabalho do professor em sala de aula. Outro aspecto tocante a esse ensino é a ênfase em atividades em conjunto tornando-se então um dos elementos centrais para uma educação que privilegiava o ensino para as massas. As festas criticadas por esses autores ocorriam com frequência no século XIX e primeiras décadas do século XX. Segundo Souza (1998, p. 253-254):

A festa de encerramento compreendia, pois, uma festa oficial, uma solenidade na qual, reunindo toda a comunidade escolar, as famílias, as pessoas ‘gradas’ da sociedade, as autoridades e a imprensa, a escola reafirmava sua identidade e o seu valor social. Por isso, nada melhor para divulgar o seu trabalho e o seu prestígio do que o ar solene, grave, formal dessas festas, juntamente com o espetáculo, a encenação realizada pelos próprios alunos – sentido primeiro da existência da escola. A escola tornava-se palco e cenário, algumas vezes caprichosamente ornamentado, onde alunos-atores encenavam para a sociedade o espetáculo da cultura, das letras, da ordem, das lições morais e cívicas

As festas de encerramento escolar fugiam aos objetivos pedagógicos quando se tornavam um cerimonial formal para toda a comunidade. Foi nesse sentido, que tanto os escolanovistas, como posteriormente Villa-Lobos criticavam o excesso de tais apresentações e atentavam para o risco do ensino de Música se tornar refém destas festividades.

O discurso dos educadores da Escola Nova associava-se aos ideais republicanos em prol do ensino de Música, que ganhava cada vez mais um maior número de defensores. Tais educadores conheciam a nova função da música na escola, que se distanciava da forma conservatorial⁷, pautada no virtuosismo instrumental, estabelecido de acordo com os padrões da música erudita europeia dos séculos XVII, XVIII e XIX.

Até 1930, o ensino de Música estava previsto na legislação educacional, porém com imensa dificuldade de expansão em nível nacional. Após a década de 1930, o Canto Orfeônico mostrou-se um poderoso elemento durante o governo de Getúlio Vargas:

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 (JARDIM, 2009, p. 19).

No início da década de 1930, o Canto Orfeônico passou a ser inserido nas leis e decretos federais para o ensino secundário. Após as reformas de ensino de Francisco Campos, em 1931, o governo federal presidido por Getúlio Vargas procurou expandir e tornar o ensino do Canto Orfeônico obrigatório na escola secundária. Porém, pode-se afirmar que a figura mais emblemática na defesa do ensino do Canto Orfeônico entre as décadas de 1930 a 1950 foi a de Heitor Villa-Lobos. Apesar do sucesso como músico, instrumentista e compositor, o maestro manteve um forte interesse pela educação, sendo decisivo no projeto de implantação e divulgação do Canto Orfeônico nas escolas brasileiras após a década de 1930.

Desde a década de 1920, Villa-Lobos tinha a ideia de criar coros populares

⁷ O caráter conservatorial faz referência aos tradicionais Conservatórios de Música dos séculos XVIII e XIX, no qual prosperava o ensino pautado no domínio técnico do instrumento, em busca do virtuosismo instrumental.

nacionais. O ensino de elementos do folclore, no resgate de uma identidade nacional, mostrava-se como preocupação principal. Após a Semana de Arte Moderna, o maestro Villa-Lobos obteve certa receptividade do público e da crítica paulistana. Este impacto rendeu-lhe uma bolsa para estudar na França. Quando voltou ao Brasil, no ano de 1930, o compositor deparou-se com uma realidade musical bem diferente daquela que havia vivenciado na Europa. Se por um lado, notava um público numeroso para a música, por outro, percebia que esse público não se interessava pela música erudita, considerada de alta qualidade. Isso levou Villa-Lobos a apresentar por escrito à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, um plano de educação musical semelhante ao apresentado anteriormente a Júlio Prestes, na época presidente do estado de São Paulo e candidato à presidência da República, e por ele ignorado.

Após o apoio de Getúlio Vargas ao projeto de Villa-Lobos, o ensino de Canto Orfeônico passou a vigorar nas reformas de Francisco Campos e Gustavo Capanema. A Reforma de Francisco Campos, por meio do Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), tratou de oficializar a ênfase na função nacionalista desse ensino. O recém-implantado programa de Música e Canto continha em suas finalidades uma ênfase na organização dos orfeões nos colégios, “que participassem dos recitais de arte e festas escolares” e que interpretassem os hinos e as canções patrióticas. No programa, também apareciam ressalvas sobre a importância das canções patrióticas, que deveriam “inspirar o amor e o orgulho pelo Brasil, forte e pacífico, e inculcar o desejo pela ação energética e constante em prol do engrandecimento nacional” (BRASIL, Dec. 19890, de 18 de abril de 1931). Nota-se, nesta passagem do programa, uma das finalidades declaradas do ensino do Canto Orfeônico na escola, a de estimular o sentimento nacional nos alunos.

O ensino de Música e Canto Orfeônico manteve local de destaque na Reforma de Francisco Campos, no ano de 1931. Porém, diferentemente da Reforma de Benjamin Constant, ocorrida em 1890, que também contemplava a inclusão do ensino de Música no curso ginasial, na reforma de Francisco Campos, a educação musical contou com os esforços de Heitor Villa-Lobos auxiliando na sistematização e normatização do Canto Orfeônico, o que fez com que este ensino se tornasse bem mais efetivo no país.

A simpatia do ministro Francisco Campos pela disciplina sintetizava as discussões sobre a função formadora da escola e o papel fundamental que a Música

representava neste projeto. Esta finalidade formadora da escola secundária era encontrada na exposição de motivos anexada à legislação de 1931:

Via de regra, o ensino secundário tem sido considerado entre nós como um simples instrumento de preparação dos candidatos ao ensino superior, desprezando-se, assim, a sua função eminentemente educativa que consiste, precisamente, no desenvolvimento das faculdades de apreciação, de juízo e de critério, essenciais a todos os ramos da atividade humana e, particularmente, no treino da inteligência em colocar os problemas nos seus termos exatos e procurar as suas soluções mais adequadas (BRASIL, 1931).

O ensino de Música e Canto Orfeônico surgia como um ensino moderno, capaz de despertar o sentimento cívico e o caráter nacionalista, o que de fato se inseria no discurso político da época. Em sincronia com Francisco Campos, Villa-Lobos trabalhou em prol da educação musical brasileira. A grande concentração coral coordenada por Villa-Lobos em 1931, serviu como demonstração de seu potencial e de como poderia ser útil para o governo Vargas. Utilizando em seu discurso um forte apelo nacionalista, associado à defesa do folclore e da música brasileira de raiz, o maestro apresentou ao presidente Getúlio Vargas, em 12 de janeiro de 1932, um memorial sobre o ensino de Música e artes do Brasil. Neste documento, problematizou a questão artística brasileira no âmbito educacional, comparando-a novamente com as experiências realizadas em outros países. Além disso, apresentou a música como a melhor e mais eficaz forma de propagandear o Brasil para o exterior. Em 24 de outubro de 1932, aniversário da chamada Revolução de 30⁸, ele reuniu no campo do Fluminense Futebol Clube 18 mil vozes, no Rio de Janeiro, um coral constituído por alunos de escolas primárias e secundárias e do Instituto de Educação e do Orfeão de Professores.

Fonterrada (2008) relata que Villa-Lobos em sua viagem à Europa, havia entrado em contato com a educação musical praticada na Hungria, em especial a desenvolvida pelo educador Zoltán Kodály⁹ e acreditou que esse método poderia ser

⁸ Destaca-se que apesar de alguns autores como Ianni (1996) e Sodré (1991) considerarem o movimento político de 1930 como Revolução, ainda assim concordam que o mesmo tratou-se de um rearranjo das facções que compunham a classe detentora do poder: as oligarquias latifundiárias e a nova burguesia industrial.

⁹ Zoltán Kodály nasceu na Hungria em 1882. Kodály, juntamente com o compositor Béla Bartok se dedicou através de pesquisas, a recuperar as tradições musicais do seu país. Naquela época a Hungria se encontrava muito distanciada das suas origens culturais, devido à guerras e domínio de diversas culturas estrangeiras. O trabalho de Kodály foi resgatar as canções tradicionais folclóricas do seu povo. Para isso, formou no ano de 1905, uma equipe para trabalhar com a coleta de materiais, transcrições e também para a publicação dos resultados obtidos. Foram publicadas cerca de cem mil canções, resultado esse que veio de quase sessenta anos de pesquisas e estudo.

adaptado ao Brasil. O método consistia na utilização do elemento folclórico e popular da nação, na utilização do coral e no uso da manossolfa, técnica manual para auxiliar na capacidade de solfejo (leitura de partitura à primeira vista) dos alunos. Assim como na Hungria, as ideias nacionalistas no Brasil provocaram o fortalecimento da identidade nacional:

Os brasileiros empenhavam-se pelos sertões e restingas, cruzavam rios e abriam caminho na mata; iam aos mais distantes lugarejos, buscando deles arrancar a alma brasileira, expressa na música, na dança e nas outras formas de arte. Ganhava status o folclore nacional. No entanto, ao contrário do que ocorrera no país que lhe servira de inspiração, não houve como imitar, aqui, o rigor do método húngaro. (FONTERRADA, 2008, p. 213).

Apesar de o método Kodály ser considerado ideal, havia uma necessidade de adaptação para a realidade brasileira e Villa-Lobos sabia disso. Na Hungria, a educação musical se encontrava em um nível adiantado, já que Kodály havia iniciado seus trabalhos ainda em 1905. A adoção do método no Brasil, necessitava de adaptação tanto na forma, quanto no conteúdo, já que deveríamos substituir as canções folclóricas húngaras pelas brasileiras.

Destaca-se que de acordo com Thompson (1998, 2001) o termo “folclore” assume um conceito delicado quando relacionado à música popular, pois desde a origem do termo “folclore”, relaciona-se a um elo entre uma manifestação cultural popular e o passado. Sendo assim, mantém um sentido de “distância”, implicando em certo grau, uma superioridade em relação a outras artes populares praticadas na contemporaneidade. No Brasil, o folclore torna-se um exemplo de cultura popular que passou a ser incorporada e valorizada pela educação, assim como pela música erudita ocidental. O folclore, porém, ao mesmo tempo que elege a música popular do passado a ser valorizada, descarta outras. Villa-Lobos, por exemplo, privilegiou o elemento indígena e negro na música brasileira do passado, assim como elementos inspirados tipicamente na flora e fauna brasileira, porém deixou de lado manifestações culturais populares que por diversos motivos não foram consideradas relevantes para aquele momento.

Nesse sentido, destaca-se que o “folclore” surge como um exemplo de seleção no interior da cultura, se tornando a manifestação representante da cultura popular brasileira na escola. Isso leva a outro problema recorrente que é a relação entre a música erudita e a popular na escola. O conteúdo de música é muito extenso e evidentemente, cabia à escola decidir qual conteúdo seria privilegiado no seu

currículo. Nessa perspectiva, a escola tinha tudo para se tornar um ambiente de disputa entre diferentes tendências musicais. Porém, o que se nota é uma valorização do conteúdo teórico da música erudita em detrimento da espontaneidade da música popular. Nesse sentido, destaca-se a seleção da cultura pela educação:

A ênfase posta sobre a função de conservação e de transmissão culturais da educação não deveria impedir-nos de prestar a atenção ao fato de que toda educação, e em particular toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações (FORQUIN, 1993, p. 14).

A participação de Villa-Lobos no ensino de Canto Orfeônico permeou tanto o cenário artístico, quanto o político quando propôs uma valorização ao ensino de elementos do folclore nacional, objetivando o resgate da identidade nacional. Esse apelo ao passado traz indícios sobre uma prática histórica da qual o historiador inglês Eric Hobsbawm (1984, p. 9) chamou de “tradição inventada”:

Por ‘tradição inventada’ entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento através de repetição, o que implica, automaticamente; uma continuidade em relação ao passado.

A disseminação da formação de uma cultura nacional se deu por meio das artes, da educação, da imprensa e do governo, o que caracteriza a “repetição” exposta por Hobsbawm. Além disso, Hobsbawm relata que as tradições inventadas são altamente aplicáveis em fenômenos que envolvam a ‘nação’ como nacionalismo, o estado nacional, os símbolos nacionais, as interpretações históricas, e daí por diante.

O nacionalismo é marcadamente uma tradição inventada. No Brasil, o movimento nacionalista apresentou um discurso baseado no sentido inovador e original de suas premissas. Nas artes, a tendência nacionalista atingiu personagens das mais diversas áreas, preocupadas com a temática nativa brasileira, cultura indígena e folclórica, como Tarsila do Amaral, Anita Malfati e Di Cavalcanti na pintura; Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Manuel Bandeira na Literatura, dentre outros. Para Hobsbawm (1984, p. 14), a valorização do folclore também se tratou de uma tradição inventada:

As práticas tradicionais existentes – canções folclóricas, campeonatos de ginástica e de tiro ao alvo – foram modificadas, ritualizadas e

institucionalizadas para servir a novos propósitos nacionais. Às canções folclóricas tradicionais acrescentaram-se novas canções na mesma língua, muitas vezes compostas por mestres-escolas e transferidas para um repertório coral de conteúdo patriótico-progressista.

O movimento nacionalista tratava de inventar tradições e o ensino de Canto Orfeônico acabou por se tornar um exemplo de tradição inventada no Brasil, assim como já era na Europa desde o século XIX. Isso se confirma no fato de que para Villa-Lobos, a música e as demais artes apareciam como elementos que deveriam ser valorizados por um governo preocupado com a formação de seus cidadãos. Ao justificar suas intenções no trecho inicial da carta entregue ao presidente Getúlio Vargas, Villa-Lobos acentuava o discurso nacionalista:

No intuito de prestar serviços ativos a seu país, como um entusiasta patriota que tem a devida obrigação de por à disposição das autoridades administrativas todas as suas funções especializadas, préstimos, profissão, fé e atividade, comprovadas pelas suas demonstrações públicas de capacidade, quer em todo o Brasil, quer no estrangeiro, vem o signatário, por este intermédio, mostrar a Vossa Excelência o quadro horrível em que se encontra o meio artístico brasileiro, sob o ponto de vista da finalidade educativa que deveria ser e ter para os nossos patrícios, não obstante sermos um povo possuidor, incontestavelmente, dos melhores dons da suprema arte (VILLA-LOBOS, 1973).

O problema levantado por Villa-Lobos e a forma apresentada para a sua solução, no caso, a exaltação ao nacionalismo, pareciam ser as melhores justificativas para a realização do seu projeto. Elevar a arte a um símbolo de potencial da Nação se tornava o principal argumento utilizado pelo maestro para conseguir atingir seus objetivos. Villa-Lobos sintetizava e defendia aquilo que já era realidade em alguns países da Europa: o vínculo da música com uma função utilitária na escola.

Juntamente com a expansão da disciplina na escola secundária, houve uma forte preocupação com a formação específica de professores para atuarem no Canto Orfeônico. Villa-Lobos esteve ciente dessa necessidade desde o início de sua atuação à frente da educação musical brasileira e para isso, contou com o auxílio de Anísio Teixeira que na reforma de ensino de 1932, realizada na capital do país, colocou a música e as demais artes em lugar de destaque nos currículos escolares daquele estado. Na Universidade do Distrito Federal (UDF), no ano de 1935, havia o curso de Formação de Professores Secundários de Música e Canto Orfeônico. Em 1932, por meio do Decreto n.º 3.763, de 1 de fevereiro, Anísio Teixeira criou sob a direção de Villa-Lobos, a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA),

que seria responsável por organizar o curso Pedagogia da Música e do Canto Orfeônico em território nacional uma vez que a:

[...] SEMA e Villa-Lobos – seu primeiro diretor – organizaram, então, um esquema de orientação voltado para os professores de música. Deste, constavam reuniões obrigatórias às quintas-feiras; um calendário cívico-escolar elaborado pelo SEMA e enviado aos professores através de boletins que continham sugestões de cânticos adequados às datas comemorativas; e visitas periódicas de técnicos de educação musical dos eventos orfeônicos. Sabe-se que todos estes cuidados visavam a fazer com que a nossa escola, principalmente a pública, participasse cantando da exacerbação nacionalista que então reinava (FUKS, 1991, p. 119).

Havia uma grande preocupação da SEMA com a preparação dos professores para atuarem com o Canto Orfeônico. Sendo assim, orientado por três finalidades: disciplina, civismo e educação artística, Villa-Lobos organizou cursos para os futuros professores especializados para a “nobre e delicada missão de educar cívica e musicalmente, as novas gerações do Brasil” (VILLA-LOBOS, [s.d.], p. 40). Os cursos iniciados em março de 1932 dividiam-se em quatro, sendo dois destinados aos professores das escolas primárias (um para professores de iniciação e outro para de 1.^a, 2.^a e 3.^a série, um voltado para professores das escolas técnicas secundárias e membros de orfeões e um voltado para professores de Música, interessados na formação específica de Canto Orfeônico. De acordo com Jardim (2009, p. 20-21) os cursos dividiam-se da seguinte forma:

1.º CURSO – Declamação rítmica e califasia – 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’.

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

6 – Califasia e califonia¹⁰.

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

2.º CURSO – Curso de preparação ao canto orfeônico – para professores das escolas primárias que lecionavam nas 1.^a, 2.^a e 3.^a séries, preparando-as para o canto orfeônico. Acrescentava-se ao programa anterior a

¹⁰ “Califasia.”: arte de falar com boa dicção e elegância. “Califonia”: beleza da voz. In: **MICHAELIS**: Dicionário de português online. São Paulo: Companhia Melhoramentos. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 30. nov. 2015.

aplicação do diapasão e afinação orfeônica, o ditado cantado e rítmico, a manossolfa e história da música.

3.º 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.

4.º 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.

Este projeto somente foi possível devido ao fato da SEMA ter reunido cerca de 200 professores para ministrar o ensino da Música e Canto Orfeônico nas escolas de diversos níveis. A preocupação em formar um professor apto para lecionar com a especificidade do Canto Orfeônico era notável. Não bastava ser conhecedor de teoria musical, mas sim, conhecer profundamente a realidade educacional, além de conhecer e saber aplicar a metodologia específica do ensino de Canto Orfeônico. O foco estava na realização coletiva, muito diferente da formação musical ofertada pelos conservatórios de música que pregavam o virtuosismo e o destaque para a individualidade, o oposto do valorizado pelo Canto Orfeônico:

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' (JARDIM, 2009, p. 21).

Além da preparação de professores, a SEMA por meio da direção artística de Villa-Lobos foi responsável pela promoção de grandes concentrações orfeônicas, cujas metas eram, segundo o próprio maestro, promover a disciplina, o civismo e a educação artística. Em 1933, Villa-Lobos apresentou sua proposta de ensino musical para os demais estados brasileiros:

Aos interventores e diretores de instrução de todos os estados do Brasil foi enviado em 1933 um apelo no sentido de que se interessassem pela propagação do ensino da música nas escolas e pela organização de orfeões escolares, apresentando-se ao mesmo tempo uma exposição das necessidades e vantagens que poderiam advir para a unidade nacional, da prática coletiva do canto orfeônico, calcada numa orientação didática

uniforme. Foi êsse apelo acolhido com interesse e simpatia em muitos Estados que desde então se preocuparam em torna-lo uma realidade. Assim, resolveu-se aceitar a matrícula de professores estaduais nos cursos especializados, para pequenos estágios onde êles pudessem adquirir os conhecimentos básicos imprescindíveis. (VILLA-LOBOS, 1946, p. 528).

Se a Reforma no início dos anos 1930 atendeu parte dos discursos sobre o ensino de Música ocorrido nos anos 1920, foi com Gustavo Capanema, em parceria com Villa-Lobos que o Canto Orfeônico atingiu seu ápice, em referência à grande quantidade de estudantes que o maestro reuniu em estádios de futebol, para a execução de hinos e canções cívicas em datas de importância nacional. Gustavo Capanema assumiu o Ministério da Educação e Saúde no ano de 1934, permanecendo até o ano de 1945. No ano de 1937, Getúlio Vargas implantou o regime ditatorial do Estado Novo que duraria até 1945. Nas reformas educacionais de Capanema, o Canto Orfeônico assumiu um importante objetivo para os ideais do novo ministro da educação e do presidente da república Getúlio Vargas, uma vez que ampliava questões como nacionalidade e civismo. Segundo Baia Horta (2000, p. 148), para o ministro Gustavo Capanema, a educação brasileira:

[...] não podia ser neutra, mas teria de 'se colocar exclusivamente a serviço da nação'. Com o novo regime instaurado (Estado Novo), o Estado havia se reestruturado e mobilizado os seus instrumentos para cumprir sua função de 'fazer com que a nação viva, progrida, aumente as suas energias e dilate os limites de seu poder e de sua glória'. E a educação era, segundo o ministro, um desses instrumentos do Estado.

É certo que os ideais do ministro harmonizavam com a política do governo getulista, que buscava o desenvolvimento do país pelo viés do trabalho, e principalmente do progresso, que se acreditava ser capaz de levar o Brasil rumo ao desenvolvimento econômico e social. Capanema:

[...] contrapondo-se àquilo que preconizavam os Pioneiros da Escola Nova [...] defendeu que a educação devia atuar 'não no sentido de preparar o homem para uma ação qualquer na sociedade', e sim 'no sentido de prepará-lo para uma ação necessária e definida, de modo [...] a constituir uma unidade moral, política e econômica, que integre e engrandeça a nação' (HORTA, 2000, p. 149).

O ministro utilizava alguns argumentos dos defensores da Escola Nova, no entanto, adequando-os às intenções do estado. A ideia da educação, enquanto formação de cidadãos se manteve presente nos dois discursos, porém, Capanema tinha os objetivos de acordo com a política vigente. Não importava apenas formar um cidadão para uma sociedade utópica, mas sim, formar cidadãos para viver no

regime do Estado Novo. Desta forma, ensino de Música e Canto Orfeônico passou a ser utilizado como um meio propagandístico dos ideais do Estado Novo. Deve-se destacar no entanto que o ministro Capanema nem sempre apoiou o ensino de Canto Orfeônico, pois:

Gustavo Capanema, contudo, não compartilhava do mesmo entusiasmo de Villa-Lobos. O ministro da Educação parecia hesitar entre a dimensão artística e a dimensão cívica-disciplinadora do canto orfeônico. Nos estudos preparatórios que antecederam a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Secundário [...] ele chega a considerar a hipótese de substituir canto orfeônico por 'educação artística', a ser dividida em duas partes: educação plástica e educação musical [...]. Mas, na versão final da Lei Orgânica a dimensão cívica predominará e, numa opção à qual certamente não estava alheia a decisão de enfatizar a finalidade patriótica do ensino secundário, o canto orfeônico será mantido como disciplina no 1.º ciclo. Além disso, no capítulo dedicado à educação moral e cívica, a 'prática do canto orfeônico de sentido patriótico' será considerada obrigatória nos estabelecimentos de ensino secundário para todos os alunos do 1.º e 2.º ciclos (art. 24, 4.º) (HORTA, 2012, p. 172).

Ainda assim, foi a partir do período do Estado Novo fundado em 10 de novembro de 1937, que as concentrações orfeônicas intensificaram-se e passaram a acontecer anualmente e aos poucos se transformaram em uma espécie de culto ao presidente Getúlio Vargas. Em 1940, por exemplo, Villa-Lobos regeu uma massa de 42 mil vozes infantil, a maior concentração realizada até então. As crianças agitavam bandeiras e gritavam em uníssono: 'Vi-va-nos-so-pre-si-den-te, Vi-va-Ge-tú-lio-Vargas'. Mas o culto à imagem do presidente não restringia seu conteúdo. No programa da concentração de 1937, por exemplo, cada hino e cada música cantados eram seguidos de um "efeito orfeônico", nome que Villa-Lobos deu às imitações de ruídos naturais feitos pelas crianças. Os estudantes eram orientados:

[...] a emitir sons onomatopaicos (zzimmm, zzóimmm, djimmm, djóimmm), do agudo para o grave, ao mesmo tempo em que balançavam as mãos acima das cabeças, deixando-as bater umas nas outras: era o efeito chamado 'coqueiral', que representava o vento balançando as palmas dos coqueiros. Produzidos simultaneamente por milhares de crianças, o efeito devia ser realmente impressionante. Villa-Lobos também criou uma Evocação à metalurgia e à música, valorizando uma atividade cara a Vargas, na qual uma polifonia de ruídos distribuída em sete vozes produzia o som de uma máquina trabalhando e acelerando aos poucos (GUERIOS, 2009, p. 226).

Em 1942, o maestro Villa-Lobos se afasta da SEMA e inaugura o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO) (Decreto-lei n.º 4993, de 26/11/1942), de âmbito federal, com a finalidade de formar professores e de oferecer um programa modelo para os cursos de formação de professores de Canto

Orfeônico no país. Villa-Lobos buscava cada vez mais, aprofundar-se no quesito formação de professores de Música. Sua ida para o CNCO foi essencial para o surgimento de projetos estaduais responsáveis pela criação de instituições responsáveis pela formação de professores de Música, além de representar para Villa-Lobos, maior poder de organização e padronização dos assuntos ligados ao Canto Orfeônico não só no quesito de formação de professores, como também na determinação de programas, manuais e normas didáticas a serem seguidas em todo o Brasil:

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 n.º 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 n.º 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 (JARDIM, 2009, p. 22).

A relação entre as concentrações orfeônicas e o governo ditatorial de Getúlio Vargas, no período do Estado Novo, ocasionaram no período pós-guerra, críticas pelas comparações a práticas semelhantes utilizadas na Alemanha nazista de Hitler e na Itália fascista de Mussolini. Como exemplo, Gilioli (2008) destaca o fato de que As *Liedertafeln*, correspondentes alemãs do Canto Orfeônico, cresceram significativamente nos anos do período entre as duas guerras mundiais. Algumas sociedades corais alemãs, pouco antes da Segunda Guerra Mundial, mantinham cerca de 200.000 cantores unidos na *Deutscher Sängerbund* (Liga dos Cantores Alemães).

Segundo Guérios (2009), uma das críticas mais relevantes feitas a Villa-Lobos ocorreu antes do fim da 2.^a Guerra Mundial. Tratava-se da crítica de Mário de Andrade, ocorrida logo após a declaração de apoio de Villa-Lobos ao presidente Getúlio Vargas. Mário de Andrade, apesar de respeitar o compositor, revela decepção com a posição política e atenta para uma queda na qualidade de suas obras. Porém, deve-se destacar que é

[...] possível que Villa-Lobos não tenha sofrido críticas abertas a partir de certo momento porque boa parte da imprensa estava cooptada pelo regime que o sustentava. Talvez a censura dos meios de comunicação, cada vez

mais ativa, também tenha colaborado para impedir que tais críticas fossem publicadas. De qualquer forma, os problemas de Villa-Lobos com as críticas à sua adesão a um regime totalitário que perderia força a partir do final da II Guerra Mundial nem sequer se aproximavam dos problemas enfrentados por artistas europeus que apoiaram os regimes de Hitler, Mussolini ou o poder de Vichy – certamente devido ao envolvimento muito menos intenso do Brasil na guerra (GUÉRIOS, 2009, p. 230).

Villa-Lobos não foi o único a defender uma metodologia de educação musical durante as décadas de 1940 e 1950. Outros dois educadores, Liddy Chiaffarelli Mignone (esposa do compositor Francisco Mignone) e Antônio Sá Pereira, desenvolveram uma metodologia conhecida como Iniciação Musical. O método de Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli Mignone foi empregado no Conservatório Brasileiro de Música e no Instituto Nacional de Música, criado no ano de 1948. Em 1952, é criado no Conservatório, o Centro de Estudos de Iniciação Musical, no qual sob a orientação de Liddy, os professores organizavam buscas de novos métodos de musicalização. Vale destacar que enquanto Villa-Lobos objetivava a musicalização de alunos das escolas públicas, a Iniciação Musical voltava-se exclusivamente para a formação do futuro músico por meio da modernização dos métodos:

O importante é entender que o canto orfeônico e a iniciação musical, apesar dos seus aparentes antagonismos, estava em sintonia com o ideal corporativista da ‘salvação nacional’, que seria realizada por uma elite de intelectuais, intermediária entre governo forte e a Nação [...]. Portanto, apesar de o ‘dito’ orfeônico ser aquele que objetivava desenvolver a disciplina e o civismo através do canto [...] e de o ‘dito’ da iniciação musical ser o que se preocupava em desenvolver o interesse do aluno [...], o ‘não-dito’ das duas metodologias fala-nos de um mesmo ideal que, apesar de sua aparência conflitante, converge para o pensamento dominante: o nacionalismo. Isto se evidenciaria através do repertório musical eminente nacionalista das duas ‘metodologias’. Enquanto o canto orfeônico, atendendo a um civismo populista, executava hinos patrióticos, a iniciação musical, através das canções folclóricas, correspondia a um civismo elitista (FUKS, 1991, p. 122-123).

A relação entre o Canto Orfeônico e a valorização dos hinos nas escolas brasileiras foi uma questão realmente intrigante. O próprio Villa-Lobos, por diversas vezes, criticou um ensino meramente voltado à execução de hinos, porém, quando estava à frente do ensino musical do país, cumpriu e defendeu este papel, provavelmente ciente de que essa era a contrapartida necessária para o avanço de seu projeto educacional. Isso pode ser percebido nos relatos apresentados por Guérios (2009, p. 213) em uma entrevista na qual:

[...] Luiz Heitor Azevedo chega a afirmar que, ‘quanto aos três objetivos do canto orfeônico delineados por Villa-Lobos, disciplina, civismo e arte, não tenho a menor dúvida de que usava os dois primeiros para obter mais ajuda

do governo. Estou convencido disso e tenho algumas confidências dele sobre o assunto. Lembro-me de Villa-Lobos mais de uma vez dizendo: 'Eu tenho que falar em disciplina, civismo, é o que eles gostam'. Isso era perfeitamente consciente para ele.

Isso não significa que Villa-Lobos não partilhava dos ideais de Vargas, uma vez que aderiu à Revolução de 1930 praticamente desde o início, já que no dia 8 de dezembro, deixava claro sua posição favorável ao movimento em um artigo intitulado *A arte, poderoso fator revolucionário*, publicado no *O Jornal*. Neste artigo, Villa-Lobos defendia a utilização da arte e do artista na "reconstrução nacional" proposta pelo grupo liderado por Vargas. (GUERIOS, 2009).

No entanto, foi a partir do Decreto-lei n.º 9.494 de 22 de julho 1946, período posterior ao Estado Novo, que o Canto Orfeônico sofreu um processo de reformulação apresentado pelo ministro Raul Leitão Filho, não só em termos de conteúdos a serem aplicados, como também na questão da avaliação, que passava a ser obrigatória para os alunos do ensino ginásial. Isto demonstra que o ensino de Canto Orfeônico não ocorreu apenas durante o período do Estado Novo. O apoio de Villa-Lobos ao ensino de Música na escola prosseguiu independente da política adotada no país.

O Decreto-lei n.º 9.494 de 22 de julho de 1946 alterou a distribuição da carga horária da disciplina de Canto Orfeônico para o curso ginásial: as aulas aparecem contidas nos currículos das quatro séries, mas com apenas uma aula para cada uma delas. Mesmo passando a englobar todas as séries do curso ginásial, há uma redução no horário em relação às reformas propostas por Francisco Campos. De qualquer forma, o sucesso do ensino de Música e Canto Orfeônico não se extinguiu com o fim do Estado Novo, pelo contrário, prosseguiu durante as décadas de 1940 e 1950 sob a tutela do Decreto-lei de 1946, situação que só foi alterada com a promulgação da LDB 4.024 de 1961. Villa-Lobos se manteve ativo em prol da educação musical até o ano de sua morte, em 1959.

No cenário educacional das décadas de 1930 e 1940, o que se viu foi a criação de um novo campo de ensino que se expandiu nacionalmente intitulado Canto Orfeônico. Esse novo campo de ensino ocasionou a profissionalização do professor de Música. De forma alguma, pode-se dizer que essa área foi relegada para segundo plano. No período da Primeira República em São Paulo, e de menor forma no Paraná, houve investimentos na formação específica do professor de Música na Escola Normal. Já a partir da década de 1930, com o projeto de

nacionalização do Canto Orfeônico, soluções foram criadas para suprir a necessidade de profissionais envolvidos com Música. Villa-Lobos, preocupado com essa questão, desenvolveu diversas tentativas oficiais de sanar o problema, sendo a principal delas, a da criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico.

2.2 DO CONSERVATÓRIO NACIONAL DE CANTO ORFEÔNICO AO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE CANTO ORFEÔNICO DO PARANÁ

No ano de 1942, é inaugurado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico no Rio de Janeiro, demonstrando uma preocupação recorrente em relação ao ensino de Música no Brasil, no caso, a carência de professores qualificados para atuar nessa modalidade de ensino, nas mais variadas regiões do país. Como diretor do Conservatório, Villa-Lobos vislumbrava criar uma instituição modelo para ser seguida pelos estados brasileiros. Isso fez com que os estados procurassem estimular a criação de tais conservatórios. Evidentemente, isso ocorreu em tempos diferentes. Em São Paulo, por exemplo, a criação do Conservatório Paulista de Canto Orfeônico ocorreu no ano de 1943, sob a liderança do maestro João Baptista Julião. Porém, foi somente no ano de 1956 que o Conservatório Estadual de Canto Orfeônico do Paraná foi instituído em Curitiba.

Aborda-se a análise das diretrizes propostas para o Conservatório Nacional por meio do Decreto-lei n.º 9.494 de 22 de julho de 1946, fazendo um paralelo com o conservatório homônimo em âmbito regional. Utiliza-se para isso, os programas das instituições procurando analisar o conteúdo privilegiado na formação de professores de Música.

Mesmo sendo criado no ano de 1942, o Decreto-lei de 22 de Julho, que esclarecia as diretrizes seguidas pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, foi publicado somente em 1946. Conforme proposta elaborada por Villa-Lobos, o Conservatório objetivava, além da formação de professores qualificados, servir de modelo para as demais escolas do país. No Paraná, pela Lei Estadual n.º 18/56 de 27/03/1956, ficou instituído em Curitiba, o Conservatório Estadual de Canto Orfeônico, escola que seguia o modelo proposto pelo Conservatório Nacional. O primeiro diretor nomeado foi o maestro Antônio Melillo.

Apesar de criado no ano de 1956, pode-se dizer que o Conservatório

Estadual de Canto Orfeônico teve sua origem no Conservatório de Música do Paraná, instituição de cunho particular, inaugurada em 1913. No início do século, as escolas de música eram em sua maioria, particulares, nas quais ou reuniam-se dois ou três músicos que organizavam as aulas ou eram instituições compostas por um grupo maior liderado por um professor. Foi nessa segunda situação que o músico Leonard Kessler, conhecido como Léo Kessler criou em 1913, o Conservatório do Paraná. Segundo Sampaio (1980, p. 159-160):

Os grandes músicos da época foram convidados para formarem o corpo docente: a pianista Amélia Henn dirigia a classe de piano; o prof. Seyer, a classe de violino; o prof. Wucherpfenning, canto; e o prof. Barletta, violoncelo. E mais: o maestro Romualdo Suriani, as jovens Ruth Pimentel, Maria José Assumpção, Ignez Colle, Margarida Silva, entre outros [...]. Em 1913 fundou o Conservatório do Paraná que já no primeiro ano de funcionamento atraiu mais de 200 alunos (SAMPAIO, 1980, p. 159-160).

Leonard Kessler havia aproveitado o grande sucesso da estreia da ópera Sidéria, música de Augusto Stresser e libreto de Jayme Ballão na qual ficou responsável pelos arranjos orquestrais e pelos ensaios, no ano de 1912, na cidade de Curitiba. Isso consolidou sua reputação de músico e professor respeitado, facilitando assim a criação e o posterior sucesso do Conservatório do Paraná passando a se chamar em 1916, de Conservatório de Música do Paraná. Leonard Kessler nasceu em 1881, na Suíça, tendo estudado Música no Conservatório de Paris. Na Europa, chegou a ser regente da Orquestra do Teatro Imperial de Riga. Como diretor de orquestra da Companhia de Operetas Paderesky, fez excursões pela América Latina e acabou se fixando em Curitiba, agitando a cena musical local.

Outro professor que manteve uma participação extremamente importante para o Conservatório de Música do Paraná, foi Antônio Melillo, que havia sido convidado por Léo Kessler para lecionar no Conservatório, após ter concluído seus estudos de piano no Real Conservatório de Nápoles, na Itália. Após a morte de Kessler no ano de 1924, Melillo tornou-se diretor do Conservatório de Música do Paraná. Em 1931, Antônio Melillo criou a Academia de Música do Paraná em substituição ao Conservatório de Música do Paraná, na qual eram ministradas aulas de teoria musical, piano e violino.

No ano de 1956, Melillo transformou sua Academia de Música do Paraná em Conservatório Estadual de Canto Orfeônico. Como o Conservatório Estadual visava a formação de professores de Canto Orfeônico, Melillo se especializou na área, assumindo a direção da instituição nos primeiros anos, além da função de professor

da cadeira de Didática do Canto Orfeônico.

As diretrizes nacionais que regem as normas para os conservatórios estaduais de Canto Orfeônico foram criadas no ano de 1946, objetivando a uniformização da formação de professores de Música no Brasil, o que foi uma das preocupações do maestro Villa-Lobos enquanto esteve à frente da organização do ensino de Canto Orfeônico. O Decreto-lei n.º 9.494 de 22 de Julho de 1946 previa a unificação do curso de formação de professores de Música no Brasil por meio da equiparação das instituições locais ao Conservatório Nacional de Canto Orfeônico:

CAPÍTULO I
DOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DE CANTO ORFEÔNICO
FEDERAIS, EQUIPARADOS E RECONHECIDOS.

Art. 37. Além dos estabelecimentos de ensino de canto orfeônico federais, mantidos pela União, haverá no país duas outras modalidades de estabelecimentos de ensino: os equiparados e os reconhecidos.

§ 1.º Estabelecimentos de Ensino de Canto Orfeônico equiparados serão os mantidos pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Territórios, com estrita obediência a este Decreto-lei, e que hajam sido autorizados pelo Governo Federal.

§ 2.º Estabelecimentos de Ensino de Canto Orfeônico reconhecidos serão os que forem mantidos pelos Municípios ou por particulares de personalidade jurídica, e que o Governo Federal haja autorização [sic] a funcionar [...].

CAPÍTULO III
Do tipo de estabelecimento de ensino de canto orfeônico.

Art. 4.º Haverá um único tipo de estabelecimento de ensino de canto orfeônico:

‘O conservatório’, que se destinará à formação de professor de canto orfeônico nas escolas pré-primárias, primárias e de grau secundário.

Art. 5.º Os estabelecimentos de ensino de canto orfeônico federais, equiparados ou reconhecidos, não poderão adotar outra denominação que não a de conservatório (BRASIL, 1946).

Nota-se que um dos objetivos do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico era o de servir de modelo para as demais escolas brasileiras. Tratava-se da uniformização do ensino de Música tão almejada por Villa-Lobos. Percebe-se neste decreto, uma forte cobrança em relação ao emparelhamento das diretrizes das instituições estaduais com o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Não havia espaço para variações. Tratava-se de um requisito para as instituições estaduais ganharem o status de Conservatório de Canto Orfeônico. No art. 4.º do capítulo III, o texto apresenta um único tipo de ensino de Canto Orfeônico. Isso servia como forma de controlar a formação desses professores no Brasil. Heitor Villa-Lobos demonstrava uma grande preocupação com a qualidade da formação desses

professores, sem deixar de lado, a exaltação às riquezas naturais, ao povo e à cultura brasileira, frequentes tanto em sua música como em seu ideal de educação.

A preocupação com a uniformização do ensino é encontrada em vários trechos do Decreto-lei de 22 de julho de 1946, que apresenta um alto grau de racionalização nas diretrizes para o ensino de Canto Orfeônico de forma a evitar improvisações. Deve-se levar em consideração que na época, havia uma tentativa de dar organicidade à educação nacional, ou seja, de estabelecer uma diretriz única para a educação. Nesse caso, a racionalização encontrada na formação do professor não foi uma exclusividade do ensino de Canto Orfeônico. Porém, ainda assim, destaca-se que o Decreto-lei de 22 de julho de 1946 deixava claro o tipo de curso pretendido. Isso pode ser percebido, por exemplo, nas finalidades declaradas do ensino de Canto Orfeônico, apresentadas no documento:

CAPÍTULO I

Da finalidade do ensino de canto orfeônico.

Art. 1.º O ensino de canto orfeônico terá por finalidade:

- I. Formar professôres de canto orfeônico;
- II. Proporcionar aos estudiosos os meios de aquisição de cultura musical, especializada de canto orfeônico;
- III. Incentivar a mentalidade cívico-musical dos educadores (BRASIL, 1946).

Ao analisar o decreto percebe-se que o curso de formação de professores de Canto Orfeônico não se preocupava com a preparação geral de um músico, mas sim, de um especialista na docência em Canto Orfeônico. No item II do art. 1.º percebe-se a inclusão de uma cultura musical, porém em momento nenhum perde o foco na questão do canto, pois não bastava a cultura musical em si, havia a necessidade de preparar o estudante para trabalhar e compreender o canto em conjunto. De fato, Villa-Lobos mostrava-se objetivo, focado naquilo que acreditava ser o correto em termos da pedagogia musical. Por outro lado, propunha metodologias de ensino que por vezes chegaram a ser questionadas. O objetivo cívico citado no item III do artigo 1.º já havia sido incorporado pelo ensino de Canto Orfeônico desde o primeiro governo de Getúlio Vargas. Não havia como pensar no ensino de Canto Orfeônico independente da questão cívico-patriótica. Parece que o maestro aceitou essa função e prosseguiu valorizando a exaltação cívica em seus objetivos educacionais mesmo após o período do Estado Novo.

O programa do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico mostra que o ensino era ministrado por meio de um curso de especialização. Para aqueles que

não haviam apresentado certificado de conclusão de curso em algum Conservatório de Música ou Canto Orfeônico, era necessário o cumprimento de um curso de preparação prévio ao curso de especialização ou conclusão dos cursos facultativos de Músico-Artífice e o Curso de Aperfeiçoamento. No curso de especialização para formação de professor de Canto Orfeônico, o programa era dividido em cinco sessões conforme o artigo 6.º da Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico:

DECRETO-LEI N. 9.494 - DE 22 DE JULHO DE 1946
Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico

Art. 6.º O curso de especialização para formação de professor de canto orfeônico abrangerá o ensino das seguintes disciplinas:

I - Didática do Canto Orfeônico (1. Fisiologia da Voz. 2. Polifonia coral. 3. Prosódia Musical. 4. Organologia e Organografia).

II - Prática do Canto Orfeônico (1. Teoria do Canto Orfeônico. 2. Prática de Regência. 3. Coordenação Orfeônica Escolar).

III - Formação Musical (1. Didática de Ritmo. 2. Didática de Som. 3. Didática da Teoria Musical. 4. Técnica Vocal).

IV - Estética Musical (1. História da Educação Musical. 2. Apreciação Musical. 3. Etnografia Musical e Pesquisas Folclórica).

V - Cultura Pedagógica (1. Biologia Educacional. 2. Psicologia Educacional. 3. Filosofia da Educação. 4. Terapêutica pela Música. 5. Educação Esportiva).

Art. 7.º O curso de Preparação abrangerá o ensino das seguintes disciplinas:

I - Didática do Canto Orfeônico (1. Fisiologia da Voz. 2. Prosódia Musical. 3. Organologia e Organografia).

II - Prática do Canto Orfeônico (1. Teoria de Canto Orfeônico).

III - Formação Musical (1. Didática do Ritmo. 2. Didática do Som. 3. Didática da Teoria Musical. 4. Técnica Vocal).

IV - Estética Musical (1. Apreciação Musical. 2. Etnografia Musical e Pesquisa Folclórica).

V - Cultura Pedagógica (1. Educação Esportiva).

Esse é o mesmo esquema encontrado no Diário Oficial do Estado do Paraná (DOE), número 75, de 1/6/63 no qual é relatado o elenco de professores e disciplinas adotadas no Conservatório Estadual de Canto Orfeônico do Paraná. Ao lado de cada disciplina consta a seção da qual ela faz parte no programa proposto por Villa-Lobos no Conservatório Nacional:

DOE 75, de 1/6/63. SEC.

O Secretário de Educação e Cultura designa para ministrarem aulas suplementares no Conservatório Estadual de Canto Orfeônico, desta capital, os seguintes professores:

Antônio Melillo: Didática do canto orfeônico (1.ª seção)/ Ensaio de repertório/ Centro de coordenação (cco) (2.ª seção)

Dulce M. do Rocio G. Pesch: Didática do som (3.ª seção)/ Centro de coordenação (2.ª seção)

Aurora Saraiva: Técnica vocal (3.ª seção)/ História da educação musical (4.ª seção)/ Centro de coordenação (2.ª seção)

Elísio Mosca de Carvalho: Psicologia educacional (5.^a seção)/ Centro de coordenação (2.^a seção)
 Fernando C. Simas: Fisiologia da voz (1.^a seção)/ Terapêutica pela música (5.^a seção)/ Centro de coordenação (2.^a seção)
 Leondina Nogueira Passos: Organologia e organografia (1.^a seção)/ Etnografia e pesquisas folclóricas (4.^a seção)/ Centro de coordenação (2.^a seção)
 Luíza Martins: Teoria e prática do canto orfeônico (2.^a seção)/ Centro de coordenação (2.^a seção)
 Kleide Ferreira A. Pereira: Didática da teoria musical (3.^a seção)/ Apreciação musical (4.^a seção)/ Centro de coordenação (2.^a seção)
 Maria Solange Follador: Prosódia musical (1.^a seção)/ Apreciação musical (4.^a seção)/ Centro de coordenação (2.^a seção)
 Maria da L. F. Pereira: Centro de coordenação (2.^a seção)
 Maria de Lurdes Brunatto: Biologia educacional (5.^a seção)/ Centro de coordenação (2.^a seção)
 Rosala Garzuze: Filosofia educacional (5.^a seção)/ Centro de coordenação (2.^a seção)
 Maria Helena Gugelmim: Pesquisas educacionais/ Centro de coordenação (2.^a seção) (PARANÁ, 1963).

Nota-se que o currículo básico, apresentado pelo Conservatório Estadual de Canto Orfeônico, estava espelhado em curso idêntico ofertado pelo Conservatório Nacional. Apenas as disciplinas de Polifonia Coral, Prática de Regência e Educação Esportiva do curso modelo do Conservatório Nacional não têm professores elencados na listagem, porém nitidamente tratava-se da extensão do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, em Curitiba.

O Conservatório Estadual herdava as contribuições de Heitor Villa-Lobos que havia tido a oportunidade de idealizar e estruturar o ensino de Música no país. A própria existência dessa instituição no Paraná já é por si só prova do poder de propagação da política educacional musical proposta por Villa-Lobos na década de 1940. É certo que essa instituição não foi a única responsável pelo ensino de Música na cidade de Curitiba, já que desde o início do século havia uma forte cobrança da intelectualidade paranaense a respeito da criação de uma escola superior de arte na cidade. Isto, de fato, ocorreu com a criação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná em 1948, porém essa instituição ligava-se muito mais à formação do músico do que a do professor de Música, apesar da disciplina de Pedagogia da Música fazer parte do currículo dos cursos de Música da EMBAP, cabia aos bacharéis a responsabilidade de trabalhar com a docência. A formação do bacharel, muitas vezes foi considerada como suficiente para ministrar aulas de Música, porém por intermédio de Villa-Lobos e da uniformização do ensino de Canto Orfeônico, buscava-se superar esse ideal de formação, ou seja, não bastava apenas um conhecimento da área musical, era necessário compreender as particularidades do

Canto Orfeônico, sendo esse um dos principais objetivos do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Novamente, Villa-Lobos reafirma as diferenças entre o professor de Canto Orfeônico e o músico:

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 (JARDIM, 2009, p. 23).

Na busca de formar um professor qualificado, que atendesse a realidade das escolas públicas, foram priorizados as seguintes disciplinas no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico:

CAPÍTULO I DOS PROGRAMAS

Art. 11. Organizar-se-ão os programas das disciplinas ministradas nos Conservatórios de Canto Orfeônico obedecendo às seguintes normas gerais:

1. Didática do Canto Orfeônico, que se destina a fazer a apuração de todos os conhecimentos adquiridos no currículo geral do Conservatório, concentrando-se na metodologia do ensino geral do Canto Orfeônico.
2. Fisiologia da Voz, que ministrará o conhecimento das principais funções relativas a voz e a tudo aquilo que se refere à boa conservação da mesma.
3. Polifonia Geral, que promoverá o exercício da capacidade de melhor percepção dos sons simultâneos nas vozes, procurando desenvolver, por processos simples e diretos, o sentido de criação no terreno polifônico.
4. Prosódia Musical, que orientará os alunos no que se refere ao perfeito domínio da linguagem cantada, habilitando-os a conjugar letra e melodia.
5. Organologia e Organofratia, que ensinará a nomenclatura instrumental, sua origem, natureza, e finalidade, do mesmo modo que a denominação dos diversos conjuntos de instrumentos, desde os primitivos e clássicos aos modernos e folclóricos.
6. Prática do Canto Orfeônico, que se destinará a promover a execução pedagógica de toda a teoria do ensino de canto orfeônico e a avivar os pontos capitais da cultura geral de cada indivíduo, segundo os problemas sugeridos incidentalmente nos assuntos de aula, bem como a despertar o senso do tirocínio escolar e a desenvolver a capacidade de criação para a vida cívico-artístico social na escola.
7. Teoria do Canto Orfeônico, que ensinará as regras e sistemas de canto orfeônico.
8. Prática de Regência, que desenvolverá no professor-aluno a consciência do dirigente de conjunto de vozes escolares, não só do ponto de vista técnico e estético como sob o aspecto pedagógico.
9. Didática do Ritmo e Didática do Som que serão duas cadeiras distintas mas interdependentes, destinando-se a desenvolver a percepção e o domínio consciente dos principais fatores da música, quais sejam: o ritmo, o som, o intervalo, o acorde, o tempo, o conjunto e o timbre.

10. Didática da Teoria Musical, que se destinará a recapitulação dos conhecimentos da Teoria Musical adquiridos pelos alunos antes de ingressarem no curso de especialização, dando-lhes a necessária uniformidade de orientação. Utilizará, métodos e processos práticos e especiais no mais concentrado sistema de recursos, para ensinamento dos pontos indispensáveis da tradicional teoria da música, baseando-se sempre, nas obras didáticas especializadas de canto orfeônico.
11. Técnica Vocal, que preparará o professor para articular e guiar a voz dos alunos, evitando vícios de entoação e quaisquer outros defeitos.
12. História da Educação Musical, que ministrará o conhecimento das transformações porque passou a educação musical, geral e especializada, incluindo explanação da história geral da música, e, em, particular, da música no Brasil, e orientando pedagogicamente os alunos naquilo que deve ser ensinado nas escolas de cultura geral.
13. Apreciação Musical, que desenvolverá o senso de discernimento dos alunos no que se refere a espécies, gênero, formas e estilos de música, desde a popular à mais elevada.
14. Etnografia Musical e Pesquisas Folclóricas, que ministrará conhecimentos elementares de etnologia e etnografia ligados à música, para melhor compreensão e boa execução das pesquisas folclóricas estrangeiras e nacionais.
15. Biologia, Psicologia e Filosofia Educacionais, que ministrarão o ensino das noções indispensáveis dessas matérias, aplicadas às necessidades do ensino de Canto Orfeônico, proporcionando, no curso de aperfeiçoamento, êsses ensinamentos num grau mais elevado.
16. Terapêutica pela Música, que preparará o professor-aluno no sentido de empregar os meios musicais indicados, segundo resultados colhidos em experiências científicas, para o tratamento de alunos anormais ou displicentes em face da música, assim como corrigir deficiências dos alunos provindos de meios sociais atrasados.
17. Educação Esportiva, que ministrará noções de educação física relacionadas com o ensino do Canto Orfeônico e transmitirá as regras de comportamento social na vida escolar, inerentes ao magistério do Canto Orfeônico.
18. Cópia de Música, que consistirá em cópia em papel liso e com pentagrama; execução de matrizes para mimeógrafo; cópia em papel vegetal.
19. Gravura Musical, que consistirá na preparação de chumbo para gravação; tiragem de provas de chapas; gravação;
20. Impressão Musical, que consistirá na impressão em mimeógrafo; reprodução de cópia heliográfica; impressão em máquina rotativa; reprodução de cópia em rotofoto (BRASIL, 1946).

Em relação ao programa das disciplinas, vale aqui algumas considerações. Villa-Lobos havia proposto um currículo dividido em cinco sessões, sendo uma parte de cultura pedagógica que incorporava as disciplinas comuns da área de Educação. As demais compunham o repertório de disciplinas relacionadas à formação musical. Essas quatro áreas eram divididas da seguinte forma: Didática do Canto Orfeônico; Prática do Canto Orfeônico; Formação Musical e Estética. Na sessão Didática do Canto Orfeônico nota-se que eram propostas disciplinas de teoria coral e vocal, ou seja, um elenco de disciplinas que tratava de demonstrar as especificidades do canto em grupo, caso de Polifonia (Arranjo Vocal), Fisiologia da Voz e Prosódia Musical (disciplina que objetivava a relação fonética do texto cantado com a melodia

executada). Essas sessões mostravam que o intuito do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico não estava na formação de professores de Música em um sentido mais amplo, mas sim, em prepará-los para a docência em canto coletivo.

Havia também a Terapêutica pela Música que mais tarde deu origem ao curso de Musicoterapia. Esta disciplina mantinha a ideia da utilização da música como elemento terapêutico para pacientes deficientes ou provenientes de “meios sociais atrasados”, possivelmente referindo-se às crianças com dificuldades pedagógicas devido às doenças causada pela falta de condições de higiene e desnutrição. A outra é a Educação Esportiva que demonstra uma tentativa de interdisciplinaridade entre o Canto Orfeônico e a Educação Física. Não se trata meramente de uma disciplina genérica de educação física, mas sim, de uma “educação física relacionada com o ensino de Canto Orfeônico” (BRASIL, 1946).

Nota-se na ementa da disciplina de Prática do Canto Orfeônico uma valorização do aspecto cívico do Canto Orfeônico. Essa questão é prontamente colocada como um problema da prática educacional e não relacionada à sessão estética, ou seja, a função da Música na escola relacionava-se no auxílio do desenvolvimento de um sentimento cívico-patriótico por parte do estudante.

Outra disciplina que merece análise é a de Pesquisas Folclóricas. A nomenclatura da disciplina sugere uma ligação maior com uma arqueologia da música do que propriamente de um senso de apreciação dessa música. De fato, Villa-Lobos pesquisava sons provenientes da fauna brasileira, recolhendo cantos de pássaros para posteriormente transformá-las em música erudita. Na ementa de Pesquisas Folclóricas aparecia a ideia de conhecer uma etnografia musical, ou seja, trabalhar com a música folclórica nacional e estrangeira. Desta forma, incluía-se a demanda do folclore trazido pelos imigrantes em alguns estados brasileiros, especialmente do sul do país.

A História da Música contempla os grandes nomes do passado, porém destaca-se aqui, o objetivo que a disciplina assume no sentido de orientar pedagogicamente “os alunos naquilo que deve ser ensinado nas escolas de cultura geral” (Decreto-lei de 22 de Julho de 1946). O programa da disciplina decidiria a música que seria valorizada e apreciada na escola e isso ocorreria em uma aula de caráter teórico, justamente fazendo uma discriminação entre uma teoria preocupada com o senso estético e apreciação pelo bom gosto e a prática mais lúdica e com objetivos externos à sua natureza, caso dos valores cívico-patrióticos do ensino de

Canto Orfeônico.

Nota-se que o programa elaborado para o Conservatório Nacional e conseqüentemente para suas filiais estaduais, não permitia espaço para autonomia na inclusão ou exclusão de determinados conteúdos. O elenco de disciplinas era fixo, elaborado no âmbito macro e passado de cima para baixo para as instituições estaduais. Os esforços de Villa-Lobos não se concentraram apenas na elaboração do programa, mas sim na elaboração de toda uma disciplina escolar recém-adotada como obrigatória nos programas da educação secundária, em especial, do ensino ginasial.

A respeito das diretrizes propostas para o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, nota-se nas atividades complementares, que cabia às instituições de ensino programar atividades culturais, assim como sugerir criação de museus, bibliotecas, publicações, etc. De acordo com o Decreto-lei n.º 9.494 de 22 de julho de 1946:

CAPÍTULO VI DAS ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Art. 21. Os estabelecimentos de ensino de canto orfeônico deverão promover entre os alunos a organização e o desenvolvimento de instituições escolares de caráter cultural e estatístico, como revistas, jornais, clubes e grêmios, em regime de autonomia, bem como deverão organizar, sempre que possível, arquivos, museus, bibliotecas, publicações especializadas, gabinete de pesquisas de folclore e musicologia, centros de debates e de exercícios culturais e pedagógicos, bem como laboratórios de voz, destinados a trabalhos de correção de voz e pesquisas de fonética (BRASIL, 1946).

Na parte de admissão de professores eram propostos concursos para o magistério avaliados por uma comissão julgadora composta por cinco membros. No Paraná, a admissão para as faculdades estaduais de Música era feita muitas vezes por mudança de lotação, ou seja, um professor do ensino secundário poderia ser lotado no Conservatório Estadual de Canto Orfeônico do Paraná, caso houvesse interesse mútuo entre servidor e administração. Além disso, as aulas extraordinárias foram práticas muito comuns do governo do estado até a década de 1950, lembrando que os concursos públicos para preenchimento de cargos não eram tão usuais no Estado nos primeiros anos de funcionamento do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico do Paraná. De maneira geral, a cobrança das diretrizes sobre o curso de formação de professores era intensa e ainda, no final do texto, havia o prazo de apenas um ano para que as instituições equiparadas ou reconhecidas se

adaptassem às alterações propostas na lei assinada pelo presidente Eurico Gaspar Dutra.

A respeito dos conteúdos e métodos de ensino utilizados no Conservatório Estadual de Canto Orfeônico do Paraná, destacam-se algumas contribuições da apostila da disciplina de Didática do Canto Orfeônico, de autoria do professor Antônio Melillo¹¹. Nessa apostila, Melillo apresenta algumas pistas sobre o perfil de professor de Canto Orfeônico que a instituição buscava formar. De início, cita o Decreto-lei de 1946 e apresenta a necessidade de ensinar uma didática específica da área, justificando assim sua disciplina. Assim como Vila-Lobos, Melillo também destaca o ideal cívico da disciplina.

A apostila enquadra-se como um documento escrito, pois está inserido na modalidade de currículo prescrito. De acordo com Goodson (2001, p. 78), deve levar em consideração que: [...] o que está prescrito não é necessariamente o que é apreendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece”. Porém, a falta de fontes que testemunham a prática ocorrida no Conservatório Estadual não permite uma análise mais aprofundada do currículo. Ainda assim, por se tratar de um manual relativo à disciplina de Didática de Canto Orfeônico, percebe-se um foco na relação prática de ensino-aprendizagem da disciplina na escola, ou seja, o documento detalha como o professor deve proceder em seu trabalho frente às dificuldades comuns da prática musical nas escolas.

Logo na segunda página, Melillo destaca a necessidade de se adaptar à didática moderna. As ideias de Melillo mostram-se semelhantes àquelas defendidas pelos educadores integrantes do Movimento da Escola Nova, especialmente na defesa de métodos ativos centrados no aluno: “na didática moderna, o fator pessoal é o aluno” (MELILLO, s/d, p. 2). Atribui ao docente atuar como “elemento incentivador, orientador e controlador da aprendizagem, e a sua preocupação é a de fazer com que o aluno aprenda” (MELILLO, s/d, p. 3). A busca por uma metodologia diferenciada e motivacional faz alusão aos ideais da Escola Nova. Esses ideais mantiveram-se presentes na realidade paranaense, sobretudo na atuação de Erasmo Pilotto à frente da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná. Erasmo Pilotto buscava a valorização da pedagogia ativa, porém deve se levar em conta, o

¹¹ No documento, não há a indicação de data, porém devido à morte do educador no ano de 1966, sabe-se que o documento foi produzido entre os anos de 1956 (data de criação do Conservatório) e 1966.

fim para o qual se destinava essa pedagogia defendida por Pilotto, pois de acordo com Blanck Miguel (1997, p. 138), a escola “permaneceu dualista, com a transmissão de conhecimentos a todos, mas com aprofundamento cultural para os ‘melhores dotados de inteligência e de caráter’”.

Dentro dessa concepção dualista de educação, o ensino superior era tido como o local daqueles que dispusessem de aptidões intelectuais superiores, ou como ocorria muitas vezes, condições favoráveis economicamente para cursar essa modalidade de ensino. Deve-se levar em conta que o *status* social do curso superior de Música não era o mesmo dos cursos de Medicina ou Direito, que gozavam de maior prestígio dentro da sociedade brasileira da época.

Outro fato que merece destaque no impresso utilizado por Melillo é a diferenciação entre a formação do músico e o ensino objetivado pelo Canto Orfeônico:

Segundo Villa-Lobos, um simples professor de música, embora conhecedor profundo da matéria, não poderá ter a si, a missão especial de lecionar canto orfeônico, pois o magistério dessa Especialização é de caráter social-pedagógico e não artístico. Professores sem uma formação pedagógica e sem conhecimento da didática especializada se restringem a um ensino isolado aborrecendo os alunos com regras e definições de teoria, que são apenas memorizadas (MELILLO, s/d, p. 5).

Essa questão é uma preocupação recorrente nos relatos de Antônio Melillo: diferenciar a formação do artista e dos alunos das escolas básicas. O professor quer chamar a atenção da metodologia utilizada na formação de músicos, que muitas vezes, encontrava-se pautada na memorização e repetição. Melillo relatava que a deficiência do professor de Canto Orfeônico se daria justamente pela insistência em tais técnicas:

Embora tenha o canto orfeônico o caráter disciplinador e socializador, há ocasião, porém, em que pode falhar o seu poder quando o mestre passa a fazer de suas aulas, um treino mecanizado para exibições, restringindo-se a repetições cansativas e monótonas escrevendo no quadro negro ou ditando áridas regras de teoria musical para os alunos as copiarem e decorarem (MELILLO, s/d, p. 7).

A motivação em sala de aula, característica tão preconizada pela Escola Nova também é destacada no material didático elaborado pelo professor. Sobre isso, afirma que:

São fatores de motivação: a) A personalidade do professor, b) O material didático, c) O método ou as modalidades práticas de trabalho empregadas pelo professor [...]. Para conseguir entre os alunos um alto grau de

motivação interior, a Didática moderna sugere ao professor os recursos e procedimentos da moderna incentivação da aprendizagem: procedimentos verbais, meios de objetivação e procedimentos ativos (MELILLO, s/d, p. 15).

Em diversos trechos do texto, Melillo destaca a importância da utilização de métodos ativos na educação musical. Como professor de Didática do Canto Orfeônico, ele seria o responsável por esta preparação e mostrava-se conhecedor das novas tendências didáticas e métodos ativos, tanto da pedagogia quanto da sua representação na educação musical, defendidas pelo paulista João Gomes Junior¹². Tais metodologias estavam fundamentadas nas concepções modernas de ensino que circulavam na Europa e EUA e se encontravam baseadas no método intuitivo, como na aquisição dos conhecimentos pelos sentidos e nas atividades práticas que conduziram gradativamente, à compreensão dos aspectos teóricos, da leitura e escrita musical. Segundo Jardim (2009, p. 18), tais métodos:

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).

Melillo enquanto professor especialista da disciplina de Canto Orfeônico mostrava-se conhecedor das diferenças entre o músico e o professor na sala de aula. E o ponto central desta discussão baseava-se no discurso em prol de um ensino motivacional justificado nas numerosas críticas ao ensino tradicional encontradas no documento. Ao final do texto, Melillo faz questionamentos a respeito de problemas pontuais que podiam ocorrer em sala de aula, orientando seus alunos de como se portar perante tais situações, caso da atitude do professor em face de conflitos de preferências musicais pessoais. Melillo (s/d, p. 32) apresenta quais os critérios que deveriam ser adotados pelo professor:

Pode ser interessante fazer um levantamento das preferências numa espécie de inquérito por meio de questionários evitando, assim, conflitos e discussões. Passará o professor depois a fazer perante a classe um ligeiro comentário sobre o gosto artístico de cada aluno procurando não citar o nome do mesmo para não humilhá-lo, se a crítica for severa. Organização de um caderno com o nome e ligeira apreciação sobre discos que o professor-aluno possuir em casa. Quanto ao critério a ser adotado na escola deverá ser o de composições leves, ou que tenham sido motivadas por

¹² Como afirmado anteriormente na página 27, o paulista João Gomes Júnior (1848-1932) foi um dos pioneiros do ensino de Canto Orfeônico no Brasil. João Gomes Junior foi professor da Escola Normal de São Paulo e elaborou, ao lado de Gomes Cardim, um método para o ensino de música na escola, intitulado *método analítico*.

qualquer fato interessante onde ele, professor, possa quase que descrever o papel representado pelos diversos instrumentos.

De acordo com o documento, o professor de Canto Orfeônico passa a ter o poder de decidir sobre o que é bom e válido em detrimento do que não é. Apesar de essa orientação surgir no sentido de evitar a humilhação do aluno, ainda assim, não isenta o professor de fazer a crítica. O professor tem o poder da decisão sobre o que tem e o que não tem qualidade no meio musical.

Aqui se destaca uma análise sobre dois aspectos. O primeiro diz respeito à tradição seletiva da escola. Um claro exemplo diz respeito ao estudo de Villiamy sobre a educação musical britânica, relatado por Goodson (2001, p. 110):

Villiamy (1976) estudou as origens daquilo que 'serve para música escolar'. E concluiu que a definição de música escolar como matéria de currículo limitada a 'música erudita' envolve um conjunto nítido de prioridades sociopolíticas que inevitavelmente influenciam a orientação pedagógica e a realização potencial no ambiente da sala de aula. A produção do currículo, neste caso, estabelece de forma clara parâmetros para a prática.

Mesmo se tratando do contexto inglês, ainda assim, nota-se uma semelhança com o que ocorreu no Brasil, quando o conteúdo musical selecionado para ser aplicado na escola foi o erudito. Neste sentido, deve-se entender os "conselhos" de Melillo justamente na dificuldade de lidar com o conflito popular x erudito no contexto musical dos alunos. O segundo aspecto tem relação com uma tradição curitibana daquilo que o historiador Pereira (1996, p. 12-13) chamou de *morigeração*. Segundo o autor o termo *morigeração*:

[...] era frequentemente utilizado pelas camadas dominantes da sociedade paranaense do século XIX para designar um conjunto de atributos que consideravam como positivos. Por extensão, os portadores destes atributos definiam-se como *morigerados*, enquanto os demais eram os não-*morigerados*. *Morigerados* eram aqueles que compartilhavam do ideário da positividade do trabalho e da acumulação. Também eram *morigerados* aqueles que sabiam comportar-se dentro de determinadas regras de etiqueta consideradas civilizadas. Não-*morigerados* eram aqueles que contrariavam esse ideário e essas regras, portanto, a grande maioria da população paranaense que, ao longo do século, será levada a *morigerar* os seus costumes.

Apesar de ser um termo tipicamente do século XIX, essa tradição elitista de *morigeração* penetrou no século XX, no qual se viu parte de uma elite cultural atuando no sentido de direcionar o gosto do público para o que se considerava adequado às normas de boa conduta durante apresentações artísticas. Parte integrante da elite dominante, como por exemplo, os intelectuais paranaenses

engajados no Movimento Paranista¹³, realizaram na década de 1940, um trabalho de disciplinamento amplamente veiculado por meio da imprensa diária, em prol da formação de uma plateia curitibana considerada como “ideal”. Tais ações justificavam-se na necessidade de civilidade nas maneiras de se portar nos espaços de sociabilidades das salas de concerto (MEDEIROS, CARLINI, 2011).

Outro tema que merece ser analisado é a questão da avaliação para a disciplina de Canto Orfeônico nas escolas básicas. Se por um lado, Melillo destaca que o ensino da disciplina possui uma função social e não artística, por outro, propõe uma avaliação com alto grau de racionalidade. Melillo recomenda que a avaliação prática seja dividida em duas partes, sendo a primeira relativa à execução de um hino e de um cânone ou uma canção a duas, três ou quatro vozes. A segunda parte da avaliação consiste em uma arguição a respeito dos conteúdos teóricos da disciplina. A avaliação sempre esteve presente na disciplina de Canto Orfeônico e não cabia ao professor da disciplina a decisão de adotá-la ou não. Tratava-se de uma regra. No mesmo texto, Melillo atribui ao professor o sucesso ou insucesso dos alunos perante a avaliação escolar:

Se o professor acompanhou, como prescreve a didática moderna, todo o processo da aprendizagem dos seus alunos, incentivando-os, orientando-os diagnosticando suas dificuldades, ajudando-os a fixá-la até o ponto desejável, as provas formais de verificação lhe servirão apenas para confirmar sua estimativa fundada em observações através do ano escolar.

Se porém êle agiu de forma a perder todo o contato com o processo da aprendizagem realizada pelos alunos, equivale a dizer que foi um mau professor, e então as provas formais da verificação lhe trarão surpresas imprevistas.

Na verdade os exames servem para avaliar não apenas o grau de aproveitamento dos alunos mas também o grau de competência do professor (MELILLO, p. 23-24, s/d).

O Conservatório Estadual de Canto Orfeônico do Paraná assumiu em Curitiba, o papel de representante do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, amparado nas diretrizes do Decreto-lei n.º 9.494 de 22 de Julho de 1946, porém, esta não era a única instituição da cidade preocupada com a formação musical. Havia a Escola de Música e Belas Artes que apesar de não estar, pelo menos em princípio, voltada para a docência nas escolas públicas, buscava formar regentes,

¹³ O Movimento Paranista foi desencadeado inicialmente por Romário Martins, em 1927. Martins foi autor dos manifestos paranistas e em sua literatura, preconizou pela valorização do elemento genuinamente paranaense, especialmente do índio, do pinheiro e do pinhão. Nas artes plásticas, os maiores representantes foram João Turin, Ghelfi e Lange de Morretes. Na música, foram Benedito Nicolau dos Santos, Bento Mossurunga e Antônio Melillo.

músicos instrumentistas e artistas plásticos.

2.3 DA SOCIEDADE CULTURAL ARTÍSTICA BRASÍLIO ITIBERÊ (SCABI) À ESCOLA DE MÚSICA E BELAS ARTES DO PARANÁ (EMBAP)

A Escola de Música e Belas Artes do Paraná foi criada no ano de 1948, porém, sabe-se que as origens dessa instituição remontam ao início do século XX, período em que a classe artística local desejava a criação de uma escola superior de arte. Busca-se aqui, analisar o movimento em prol da criação da EMBAP, assim como seus primeiros anos de existência e estabelecer um paralelo entre os cursos de instrumento e a docência, já que a EMBAP só criou o curso específico de Licenciatura em Música no ano de 1968.

O ensino das artes em Curitiba tem no ano de 1886 um marco inicial, pois é nesta data que é criada, com o auxílio do presidente Visconde de Taunay, a Escola de Belas Artes e Indústrias, de Antônio Mariano de Lima que desempenharia um papel decisivo tanto no desenvolvimento das artes plásticas como da música na capital paranaense. A importância dessa instituição de fato é marcante, pois com sua criação, Curitiba torna-se a terceira cidade do país a possuir uma escola regular de arte, ao lado da capital federal Rio de Janeiro e de Salvador, na Bahia. A importância da Escola de Mariano de Lima também se estendeu para o ramo da música, uma vez que mantinha uma banda sob orientação do maestro Bento Antônio de Menezes. Dessa escola saíram importantes nomes para a música e para a educação musical na cidade de Curitiba nas décadas seguintes, casos de Benedito Nicolau dos Santos e Bento Mossurunga (RODERJAN, 1967). Em 1906, Mariano de Lima mudou-se para Manaus, e sua esposa D. Maria Aguiar de Lima, assumiu a direção da escola até o ano de 1911, quando a instituição fechou definitivamente (WACHOWICZ, 1983).

No ano de 1894, foi criada por Paulo Idelfonso D'Assumpção, outra escola que passou a receber subvenção do estado do Paraná: o Conservatório de Belas Artes. A escola era destinada aos estudantes das famílias abastadas, que negavam-se a frequentar a Escola de Mariano de Lima, considerada como escola do proletariado. No ano de 1908, D'Assumpção fundou a Escola de Aprendizes e Artífices de Curitiba, transformada em Escola Federal no ano de 1910, destinada aos

estudantes menos favorecidos financeiramente. Destaca-se que apesar da Escola de Mariano de Lima e do Conservatório de Belas Artes de Paulo D'Assumpção receberem subvenção do estado, ainda assim, cobravam uma taxa mensal de seus estudantes (WACHOWICZ, 1983).

No início do século XX, Curitiba demonstrava um desenvolvimento de vida cultural que prosperava com a criação de novos clubes, jornais e com a expansão do cinema e das demais artes. A efervescência cultural em Curitiba e sua relação cosmopolita inspirada em Paris e Nova Iorque, motivava a intelectualidade paranaense na busca da valorização das artes em âmbito regional, o que poderia ser solucionado, entre outras iniciativas, com o investimento em uma escola superior de arte. É nesse sentido que Alfred Andersen, um renomado artista plástico norueguês, apoia desde sua chegada em Curitiba no ano de 1903 até o ano de sua morte, em 1935, a criação de uma instituição dessa natureza. Andersen desejava a criação de uma escola inteiramente financiada pelo poder público, diferentemente das escolas de Mariano de Lima e a de D'Assumpção que eram subvencionadas pelo estado, mas que cobravam uma quantia mensal dos estudantes. Foram vários projetos apresentados por Andersen tanto para o ensino superior, quanto para o ensino primário e profissionalizante. Um exemplo foi a proposta de criação da Academia de Belas Artes, que acabou não prosperando, assim como ocorreu com os demais projetos do artista (PROSSER, 2004).

Durante o governo do interventor estadual Manuel Ribas, nomeado por Getúlio Vargas, houve pouco apoio para o ensino superior no Paraná. Em 1937, é publicado no jornal curitibano *O Dia*, uma proposta para a criação da Escola de Artes Plásticas e de Música. Porém, novamente o projeto não foi levado adiante pelas autoridades políticas. Manuel Ribas se encontrava na mira de críticas e de acusações sobre uma suposta pouca valorização do meio artístico. Foram feitas comparações ao próprio Getúlio Vargas, que valorizou a cultura por meio da nomeação de Heitor Villa-Lobos. No Paraná não ocorreu da mesma forma, conforme relatou Valfrido Pilotto no livro *O Acontecimento Andersen*, publicado em 1960. Na obra, o autor expõe o descaso do governo de Manuel Ribas com a intelectualidade local, não apenas com a falta de apoio para o ensino superior como para a

descrença nas promessas de reconstrução do Teatro Guaíra¹⁴, o que de fato só ocorreu no governo posterior.

Com a queda de Getúlio Vargas e conseqüentemente de Manuel Ribas, houve uma mudança no panorama político do Brasil e do Paraná. Durante o governo de Gaspar Dutra houve apoio para a consolidação e federalização de universidades e demais escolas superiores pelo Brasil afora. Foi o chamado Ciclo das Universidades (WACHOWICZ, 1983). É nesse período que a Universidade do Paraná passou a ser reunificada e reconhecida. Com a restauração, manteve-se Victor Ferreira do Amaral no cargo de Reitor, o que simbolizava de certa forma uma continuidade da Universidade criada inicialmente no ano de 1912, mas que por diversos motivos legais não pôde ser reconhecida anteriormente pelo governo federal. Mais tarde, vários idealizadores da Universidade do Paraná auxiliaram no movimento em prol da criação de uma escola superior de arte em Curitiba:

Muitos dos envolvidos na Escola de Mariano de Lima integraram o grupo que idealizaria a Universidade, passando a lecionar nela. De outro lado, muitos dos professores da nova Universidade do Paraná continuaram engajados nos movimentos em prol da criação de escolas profissionalizantes de arte e, mais ainda, de uma escola superior de música e artes plásticas. Não se tratava de envolvimento institucional (da Universidade do Paraná ou de suas faculdades), mas de um envolvimento individual de vários de seus intelectuais (PROSSER, 2004, p. 149).

Também a Lei-Orgânica n.º 8.529 de janeiro de 1946, constituiu-se em fator que possibilitou a criação da EMBAP, pois o ensino passou a ser reformulado em todos os níveis, resultando em uma valorização da Música nos colégios. O ensino de Canto Orfeônico surgia como obrigatório no ensino primário e nas quatro séries do Curso Ginásial. Seu ensino também passou a compor o currículo da Escola Normal Regional e Secundária, aumentando a carga da disciplina nestes cursos.

As inclusões da Música e do Desenho em todos os níveis de ensino criavam a necessidade de se formar mais professores dessas áreas. Como ainda não havia em Curitiba, na década de 1940 uma escola superior de arte, houve uma forte pressão dos intelectuais da classe artística para a criação de uma instituição responsável pela formação de artistas, que poderiam conseqüentemente atuar na

¹⁴ A construção do Teatro Guaíra foi iniciada em 1952 e em 1954 foi inaugurado o primeiro de três auditórios que compõem o edifício: o Auditório Salvador de Ferrante, conhecido como Guairinha. O grande auditório Bento Munhoz da Rocha Netto, também conhecido como Guairão, foi inaugurado somente em dezembro de 1974, depois de ser reconstruído após um incêndio em abril de 1970, que o deixou substancialmente destruído.

docência. A atuação da Sociedade de Amigos de Alfredo Andersen, do Salão Paranaense de Belas Artes e da Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê, no ano de 1944, pode ser considerada marco decisivo para a criação da EMBAP. Destaca-se em especial, a atuação da SCABI, devido ao fato desta instituição estar direcionada prioritariamente para a área musical.

A Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê (SCABI), foi criada no ano de 1944 com o objetivo principal de fomentar a vida cultural curitibana. O texto abaixo noticia o momento de criação da SCABI, publicado no jornal *O Dia*, na cidade de Curitiba, em 01 de novembro de 1959, em comemoração aos 15 anos de existência da instituição:

Na sede da Academia Paranaense de Letras [à qual pertenciam muitos dos envolvidos] então à rua Monsenhor Celso, teve lugar, a 30 de outubro do mesmo ano, a sessão da inauguração da SCABI. Foram aprovados os estatutos e feitas as eleições para a primeira Diretoria e Conselho Fiscal. Ficou a primeira Diretoria assim constituída:

Presidente – Fernando Corrêa de Azevedo;
 Vice-presidente – Rui Itiberê da Cunha;
 Secretário Geral – Eloi da Cunha Costa;
 Tesoureiro – Osvaldo Pilotto;
 Bibliotecária – Natália Lisboa;
 Diretor da Discoteca – Adriano Robine (O DIA, 1959).

Durante 31 anos, a Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê realizou ao todo 487 concertos e recitais, contando com a presença de artistas de renome nacional e internacional:

A SCABI promoveu entre 1944-1961 a apresentação de, entre outros, 25 cantores (10 paranaenses, 15 de outras regiões do País), 77 pianistas (18 paranaenses, 59 de outras regiões do País), 15 violinistas (5 paranaenses, 10 de outras regiões do País), entre outros 17. A entidade incentivou e apoiou a criação de grupos instrumentais e vocais, empenhando-se também em atividades educativas. Dessa maneira, a relação de atividades patrocinadas pela SCABI entre 1944 e 1964 é bastante extensa (CARLINI, 2005, p. 16).

Na SCABI, havia a preferência pela divulgação da música europeia clássica e romântica dos séculos XVIII e XIX, o que era de agrado da sociedade curitibana da época. Para os músicos locais, tanto o atonalismo¹⁵, quanto o nacionalismo do século XX, eram propostas artificiais. O primeiro, por ser completamente estranho ao conceito tradicional de música; e o segundo, por ter suas raízes nas culturas

¹⁵ Atonalismo significa uma técnica de composição musical que prioriza a ausência de tonalidade na música. Como consequência, têm-se uma música de difícil assimilação e fora dos padrões harmônicos tão valorizados na tradicional música erudita europeia dos séculos XVIII e XIX.

indígenas, nordestina ou dos morros cariocas, ingredientes da música nacionalista, mas estranhos ao contexto paranaense. A opção continuava sendo a música tradicional:

Nas décadas de 1940 e 1950, a cultura dos grandes centros e as artes europeias dos séculos XVIII e XIX ainda era almejada como exemplo para a vida cultural de Curitiba. Através das sociedades artísticas e das instituições de ensino, como a EMBAP, a SCABI e a JMB [Juventude Musical Brasileira], o público curitibano pôde, além de apreciar os clássicos da música erudita, alinhar-se aos preceitos da boa conduta nas audições (ANZE, p. 58, 2010).

Esses preceitos de boa conduta nas apresentações, mantinham o fato de que, segundo Anze (2010), a morigeração fazia parte das salas de concerto, ou seja, havia uma morigeração cultural que buscava formar o público para a “adequada” fruição da música erudita nas salas de concerto, levada a cabo, sobretudo, pela SCABI e pela Juventude Musical Brasileira (JMB) da 8.^a região¹⁶. Como exemplo, cita-se o decálogo criado pela JMB, que era comumente impresso no verso de alguns programas de eventos promovidos pela entidade:

- I - Chegue antes de começar o concerto e só saia depois que acabar o último extra.
- II - Não entre nem saia da sala durante a execução. Aguarde o intervalo ou o fim do concerto.
- III - Não fale durante a execução. Se o cochicho de um pode não se ouvir, o de mil perturba e dá má impressão.
- IV - Não chupe balas enquanto o artista interpreta uma peça. O barulhinho do papel é irritante e quebra o ambiente de recolhimento que deve haver nos concertos. Espere o intervalo.
- V - Se a música e o artista lhe agradaram, aplauda intensamente. Pelo calor dos aplausos se aquilata da cultura do público. Não se arreceie de pedir “bis” se o desejar. Isso só lisonjeia o artista. Só não se pede “bis” quando a peça é excessivamente longa ou de grande dificuldade.
- VI - Não aplauda nos pequeno intervalos dos movimentos ou andamentos, que aparecem nas sonatas, concertos, suítes, sinfonias, etc. Isso é prova de ignorância e perturba a unidade da obra musical.
- VII - Se gostar do concerto, vá cumprimentar o artista no final. Jamais, porém faça isso nos intervalos, que são momentos de descanso e concentração para o artista.
- VIII - Colecione os programas da JMB e se preferir, peça ao artista que os autografe, no fim do concerto. É uma coleção interessante, valiosa, boa base de informações para o futuro e uma agradável lembrança de momentos vividos na emoção da boa música.

¹⁶ Em 1939, foram criadas pelo musicólogo Marcel Cuvelier, em Bruxelas (Bélgica), as Jeunesses Musicales. Quando Cuvelier veio ao Brasil, em 1952, implantou aqui a Juventude Musical Brasileira, da qual é co-fundador o maestro Eleazar de Carvalho. Em 1953, sob a liderança do Professor Fernando Corrêa de Azevedo, foi fundada a 8.^a Região da Juventude Musical Brasileira, pertencente a região do Paraná e Santa Catarina. A Instituição foi logo filiada a Federation Internationale des Jeunesses Musicales (Bruxelas), recebeu patrocínio do Ministério da Educação e Cultura e foi reconhecida de utilidade pública pelo Decreto Federal n.º 35.333, de 7 de abril de 1954. Para maiores informações: MENON, F. Jeunesses Musicales e sua representação civil no Paraná, 2008.

IX - Não se levante e saia logo após o último número do programa. Se o concerto lhe agradou peça pelo menos um ou dois extras, antes de abandonar o recinto. Isso agrada sobremodo ao artista e demonstra o bom grau da sua cultura.

X - Inscreva-se como sócio da SCABI sem pagar jóia, privilégio que é concedido exclusivamente aos membros da JMB. Assim você assistira um grande número de concertos, com os maiores artistas do mundo, e que nem sempre podem tocar para a JMB (DECÁLOGO, s/d apud MENON, 2008, p. 95).

O decálogo demonstra a preocupação com a formação de uma plateia, que deveria possuir uma boa cultura musical, proveniente quase que totalmente do continente europeu. Esse gosto pela música europeia, tornou-se ainda mais forte no Brasil, quando se leva em consideração o fato de que, segundo Carlini (2005), havia no início do século XX um preconceito em relação a música folclórica:

A preocupação pela inserção do Brasil no conceito Positivista de Nação civilizada e autônoma gerou na elite brasileira um forte preconceito frente à música folclórica – anônima, espontânea e ligada ao cotidiano de uma comunidade sem influências externas - e popular - surgida em grandes centros urbanos como o Rio de Janeiro e São Paulo, nas formas do maxixe e do choro -, e de seu possível aproveitamento por parte dos compositores com formação erudita (CARLINI, 1994, p. 11).

No Paraná, como a intelectualidade envolvida na criação e direção da SCABI era composta por músicos, escritores, jornalistas, professores e críticos de arte que mantinham acesso aos principais veículos de comunicação diários, é possível afirmar que os interesses ideológicos da SCABI eram transmitidos à população curitibana. Segundo Medeiros e Carlini (2013), a SCABI foi apoiada pelos ideais do Movimento Paranista, que visava dotar o Paraná de identidade simbólica dentro do contexto nacional. Curitiba, capital do estado, precisava ser civilizada, e para isso, as entidades musicais civis, pautadas nos modelos europeus e cariocas do século XIX, buscaram disseminar música erudita de repertório ‘clássico’, visando atestar à cidade seu caráter civilizado, consolidado e tradicional. Esta é a ideia que se verifica no discurso e nas práticas musicais da SCABI, entidade musical responsável pela formação do público curitibano das décadas de 1940 e 1950.

No ano de 1947, a SCABI criou uma orquestra visando a “[...] promoção de atividades de ‘educação social através da música’, mediante o canto orfeônico e não apenas com estudantes, mas também com operários” (PROSSER, 2004, p. 247). Aqui, nota-se uma relação com o ensino de Canto Orfeônico valorizado no governo getulista mas que ainda encontrava-se em voga, sob a tutela do Decreto de 1946. A inclusão dos operários nas manifestações orfeônicas foi uma prática comum durante

o regime do Estado Novo e a SCABI parecia suprir essa necessidade em âmbito regional. Sendo assim, promoveu a partir de 1946, uma série de Concertos Populares buscando atingir justamente a classe operária. Octavio Ianni (1996) esclarece que a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) foi sancionada por meio do Decreto-lei n.º 5.454, de 1º de maio de 1943 pelo presidente Getúlio Vargas, durante o período do Estado Novo. Porém, por trás da doutrina da ‘paz social’ havia uma política de controle e dominação da atividade e organização política de proletariado. E isto era contemplado nas leis, decretos e dispositivos constitucionais daquele ano. Claramente o ensino de Canto Orfeônico surgia como um elemento capaz de auxiliar na “paz social”, por isso se estendia aos operários. Mesmo com os investimentos da SCABI, o orfeão operário acabou não prosperando em Curitiba por falta de procura por parte dos mesmos.

A aproximação da SCABI com a política educacional getulista é facilmente identificável. Em 1945, por exemplo, ainda no período do Estado Novo, a Sociedade organizou uma concentração orfeônica no dia 7 de setembro, no qual o pianista, maestro e compositor carioca Ernani Braga regeu 3000 crianças no estádio Belfort Duarte. Tudo isso ocorreu no primeiro ano de existência da SCABI, demonstrando a sintonia com as tendências educacionais brasileiras. O maestro permaneceu na cidade por alguns anos por conta da Sociedade, que recorrentemente buscava auxílio financeiro dos governos municipais e estaduais:

A SCABI fundou, em 1945, cinco grandes agremiações vocais constituídas por universitários, estudantes normalistas e crianças de cursos primários, todas sob a regência de Ernani Braga, a saber: o Orfeão da Escola de Professores (320 vozes), o Orfeão Universitário (100 vozes), o Orfeão do Colégio N. S. de Lourdes (35 vozes), o Grande Coral Misto e o Orfeão das Escolas Primárias (3.000 vozes) 6. Foram organizados com esses grupos seis concertos corais, sendo dois deles de caráter oficial. Nota-se desde já que esta preocupação específica da SCABI na formação de grandes grupos corais está relacionada à política cultural do Estado Novo de Getúlio Vargas (1937-1945), seguindo o modelo apresentado pelo compositor Heitor Villa-Lobos (1887-1959) e implementado através das atividades da SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística). (CARLINI, 2007, p. 2).

Além da promoção de cursos diversos de cultura musical, a Sociedade também se preocupou com a questão da formação de docentes e buscou ministrar cursos de Regência e Canto Coral com duração de quatro meses, voltados para professores de Canto Orfeônico:

A Sociedade manteve em 1945 dois cursos de cultura musical. O primeiro foi o Curso de Regência de Coros e Professores de Canto Orfeônico. Para a

manutenção deste curso a Sociedade contratou o maestro Ernani Braga, que passou a morar em Curitiba trabalhando em música coral. A fim de fazer frente as despesas com essa iniciativa, a Sociedade solicitou ajuda do governo estadual e municipal. O contrato estipulado com o Maestro Ernani Braga obrigava esta Sociedade ao pagamento de 12 mil cruzeiros, despesas de hospedagem, devendo ele receber ainda tudo quanto entrasse proveniente de matrículas. De sua parte, estava ele obrigado a ministrar o Curso acima citado pelo espaço de 3 meses: formar orfeões com as crianças das escolas primárias, secundárias, universitários e operários e dar concertos corais [...] Dos 43 alunos que se apresentaram a exame, foram aprovados 33 e reprovados 10. Aos alunos aprovados foi entregue diploma, devidamente assinado pelo Diretor Geral da Educação (RELATÓRIO DA SCABI, 1945, p. 8-9).

É notável o grande esforço da entidade nas questões pedagógicas, pois além de incentivar o ensino de Música nas escolas, procurava preparar professores através de cursos informais. Além disso, a SCABI fornecia concertos didáticos voltados exclusivamente para os jovens, claramente objetivando a formação musical da sociedade curitibana.

Segundo Carlini (2007), parte da historiografia como SAMPAIO (1989), FERNANDES (2000) e PROSSER (2004) defende a relação das atividades da SCABI com as concentrações orfeônicas do período do Estado Novo. Porém, o autor nota certo descompasso nessas relações. De início, a SCABI promoveu grandes espetáculos cívicos em concentrações de massa nos mesmos moldes de Villalobos. Porém, nos anos seguintes, a Sociedade passou a investir em associações de canto pré-existentes de Curitiba, ao invés de investir em concentrações orfeônicas. Em 1953, data do centenário de emancipação política do estado, o modelo coral de massa, utilizado em 1945, cedeu lugar à criação e apoio à Associação Orfeônica de Curitiba, oriunda de um grupo coral pré-existente, o Coral Pio X que, após reestruturação, recebeu a nova denominação e foi considerado o coro oficial. Tal procedimento adotado pela SCABI pode revelar uma postura autocrítica em relação ao modelo orfeônico pautado nas massas que vigorou na década anterior. A partir de então, limitou-se ao incentivo à Associação Orfeônica de Curitiba e à promoção de eventos artísticos com corais contratados ou convidados, nacionais ou internacionais.

A SCABI encerrou suas atividades no ano de 1976, depois de um período intenso e ininterrupto de propagação da arte e cultura paranaense. Foi uma das instituições responsáveis por ter dado vida aos ideais da intelectualidade artística do estado do Paraná e acabou contribuindo com a realização do antigo projeto de criação da EMBAP.

Porém, a criação da EMBAP não foi apenas fruto do esforço da SCABI. Ainda em 1944, período anterior à defesa da SCABI pela criação da EMBAP, a Sociedade dos Amigos de Alfredo Andersen já havia constituído uma Comissão para criar uma escola de Belas Artes, digna de figurar como um tributo aos esforços de Alfredo Andersen. Esse movimento mobilizou as instituições culturais curitibanas em 1947. Fizeram parte deste movimento a Sociedade de Amigos de Alfredo Andersen, a Sociedade de Cultura Artística Brasília Itibere (SCABI), a Academia Paranaense de Letras, o Centro Paranaense Feminino de Cultura, o Centro de Letras do Paraná, o Círculo de Estudos Bandeirantes, o Instituto de Educação do Paraná e o Colégio Estadual do Paraná. Com seus representantes reunidos, procuraram sensibilizar o governador do Paraná, Moysés Lupion, quanto à importância da criação de uma escola superior de arte. Nos relatórios da SCABI, no ano de 1947, encontra-se descrita a proposta de criação feita pelos representantes das instituições culturais curitibanas ao governador:

A proposta, em linhas gerais, foi a seguinte: o Governador do Estado forneceria o prédio para o funcionamento da Escola e todo o material de instalação indispensável, inclusive mobiliário adequado, pianos, etc. Poria ainda o Governo do Estado o professor Fernando Corrêa de Azevedo à disposição da nova Escola, dispensando-o dos seus trabalhos como professor do Instituto de Educação. A Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê se comprometeria a manter a Escola sem ônus para os cofres públicos (RELATÓRIO DA SCABI, 1947, p. 12-13).

A proposta previa que apenas caberia ao estado, fornecer o local de funcionamento da escola, o que não ocorreu efetivamente, já que a partir da década de 1960, houve a estadualização da EMBAP, que passou a funcionar prioritariamente com os recursos do Estado. Na reunião, a SCABI e a Sociedade de Amigos Alfredo Andersen se comprometiam a manter os professores da escola, muito provavelmente certos de que manteriam seu grupo de docentes na então recém-criada escola. Ao ser recebido por Moysés Lupion, o grupo fez a entrega do memorial e expôs ao governador os motivos da necessidade de criação da escola. Lupion apoiou o projeto. Valfrido Piloto que fazia parte da comitiva relatou alguns trechos da reunião com Lupion. Interessante que Valfrido Piloto era o único da comitiva que não estava ligado a nenhuma das instituições culturais presentes no ato junto ao governador paranaense:

O grupo, meio rápido, mas depois de pensar muito, subiu as escadarias do Palácio de São Francisco. Eram: Oscar Martins Gomes, presidente da Academia; Raul Gomes, pela Sociedade Amigos de Alfredo Andersen, Srta.

Carmem Veiga, pelo Centro Paranaense Feminino de Cultura; Rui Itiberê da Cunha e Osvaldo Pilotto, pela SCABI e, avulsa, de novo, a ilusão do autor destas notas.

O governador Lupion, feliz como se lhe solicitássemos a realização do mais lindo dos seus próprios sonhos, fez-nos sentar em torno à sua mesa, e disse: 'Os srs. vêm ao encontro de um ideal do meu governo. É, aliás, do nosso programa, não só a Escola de Belas Artes, mas também o Teatro Municipal, a Biblioteca Pública e o Museu Paranaense' (PILOTO, 1960, p. 74).

No ano seguinte, em novo relatório assinado pelo diretor Fernando Corrêa de Azevedo, a Sociedade confirma a criação da nova escola superior de arte, apresentando também as providências que estavam sendo tomadas para viabilização do projeto:

Escola de Música e Belas Artes do Paraná

Concretizando a proposta que lhe havia sido encaminhada no ano anterior pelos presidentes das entidades culturais de Curitiba, o snr. Governador do Estado enviou-nos ao Rio de Janeiro, a fim de iniciarmos os trabalhos necessários, junto ao Ministério da Educação e Saúde, para a fundação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Além desses trabalhos estudamos no Rio, Niterói, Minas e S. Paulo a organização das escolas de música e belas artes, trazendo desses lugares farto material informativo, que nos guiasse nos primeiros passos da nova escola. Atendendo também a um pedido nosso, veio do Rio uma funcionária da Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil, enviada pela Maestrina Joanídia Sodré, diretora daquele estabelecimento, a qual organizou os trabalhos da secretaria.

Posto pelo snr. Governador do Estado à disposição da nova Escola, dedicamo-nos aos trabalhos da sua organização, e, finalmente, a 19 de abril, foi solenemente inaugurada a Escola de Música e Belas Artes do Paraná, com a presença do snr. Governador do Estado, Secretários de Estado, Arcebispo Metropolitano, Prefeito Municipal e outras autoridades gradas (RELATÓRIO DA SCABI, 1948, p. 25-26).

No dia 5 de janeiro de 1948, Moyses Lupion assinou o decreto, designando o professor Fernando Corrêa de Azevedo como responsável para atuar junto ao Ministério de Educação e Saúde visando realizar os procedimentos necessários para a abertura da Escola de Belas Artes. As primeiras inscrições foram realizadas no período de 15 a 31 de março de 1948:

A vida e a organização dessas escolas foram, segundo Azevedo, minuciosamente estudadas, tendo sido incluídos ainda nesse estudo a Escola de Belas Artes de Niterói, o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo e a Escola de Belas Artes de São Paulo, além de outras instituições particulares existentes no Rio de Janeiro. Conselhos e esclarecimentos foram também dados por pessoas como Villa-Lobos, Mignone, Lorenzo Fernandez, Sa Pereira, Luiz Heitor e Zaco Paraná. Foram estudadas as instalações de pinacoteca nas duas cidades e também em Juiz de Fora, com vistas a constituição de um espaço análogo junto a futura escola. Um dia após o retorno da viagem, Azevedo já tinha um projeto delineado para a formação da nova escola, que seria formada por dois

departamentos: um de música e outro de artes plásticas. O Departamento de Música constaria de quatro ciclos, o Curso de Iniciação Musical (em dois anos) para crianças de 5 e 6 anos de idade; o Curso Fundamental (em seis anos), prevendo estudo de Teoria e Solfejo, Canto Coral, etc.; os dois a serem implantados imediatamente. O Curso Geral (em dois anos) e o Curso Superior (em dois anos), que oferecia a princípio as cadeiras de piano, violino e canto, iniciariam o seu funcionamento posteriormente. Já o Departamento de Artes Plásticas foi pensado por Azevedo com três cursos: pintura, escultura e gravura, divididos em dois ciclos cada um. O ciclo geral teria duração de dois anos, com implantação imediata, e o curso específico, com duração de quatro anos, seria implantado mais tarde. Todos os professores de música da cidade e a maioria dos de artes plásticas foram convidados para integrar o corpo docente da nova Escola, de maneira que não tivessem nenhum prejuízo com a abertura de uma escola oficial. Com a fundação da Escola de Música e Belas Artes, o professor acreditava que estava resolvido o mais premente problema de arte daquele momento. Era seu desejo que a escola viesse um dia a integrar a Universidade do Paraná e conversas preliminares já haviam sido empreendidas nesse sentido. Essa integração, porém, acabou nunca acontecendo (OSINSKI, 2006, p. 171-172).

No dia 17 de abril do mesmo ano, a escola foi oficialmente inaugurada. Conforme estabelecido no acordo, a composição funcional da instituição foi formada pelo grupo de docentes da SCABI e da Sociedade Amigos de Alfredo Andersen. A EMBAP foi instalada na Rua Emiliano Pernetá n.º 50, mesmo edifício no qual funcionava a Escola de Professores de Curitiba coordenado por Erasmo Pilotto, atual Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto. A inauguração deu-se com grande pompa, sendo muito noticiada na imprensa local. A solenidade contou com o comparecimento do governador Moysés Lupion, além de outras figuras de destaque dos círculos oficiais e culturais. No discurso inaugural, Fernando Correa de Azevedo afirmou que a criação de uma escola de Belas Artes, mais que um acontecimento para o presente, era mais uma glória projetada para o futuro (OSINSKI, 2006).

Segundo o livro de atas das reuniões da Congregação da EMBAP de 1948 a 1988, a primeira equipe de gestores era formada pelos seguintes membros:

Diretoria
 Diretor: Fernando Corrêa de Azevedo
 Vice-diretor: Edgar Chalbaud Sampaio
 Secretário: Osvaldo Pilotto
 Tesoureiro: Oswaldo Lopes

Conselho Técnico e Administrativo
 Departamento de Música
 Bento Mossurunga
 Hugo de Barros
 Jorge Kaszás

Departamento de Belas Artes

Erasmus Pilotto
 Estanislau Traple
 João Turin (EMBAP, 1988).

A EMBAP foi criada com a função de ofertar cursos desde a iniciação musical até os cursos superiores de instrumento, canto e pintura, porém, apesar da instituição ser oficial, ocupar espaço e recursos públicos, eram cobradas mensalidades que serviam para pagamento dos professores. Os primeiros cursos ofertados foram os de Pintura e de Música. É interessante notar que a EMBAP sempre funcionou como academia de música, valorizando a formação integral do aluno no instrumento escolhido. O curso de piano, por exemplo, era ofertado para crianças ingressantes no ensino fundamental até alunos do ensino superior.

Segue abaixo, a lista dos primeiros professores nomeados, segundo o livro de atas das reuniões da congregação da EMBAP de 1948 a 1988:

Departamento de Música

Alceu Bocchino: leitura à primeira vista, transposição e acompanhamento ao piano;
 Altamiro Bevilacqua: clarim e cornetim;
 Benedito Nicolau dos Santos: noções de ciências físicas e biológicas aplicadas;
 Bento Mossurunga: instrumentação e composição;
 Bianca Bianchi: violino e conjunto de câmara;
 Charlotte Frank: violoncelo;
 Edgard Chalbaud Sampaio: folclore nacional;
 Fernando Corrêa de Azevedo: história da música;
 Guilherme C. Tiepelmann: contrabaixo;
 Hugo Antonio de Barros: análise e construção musical;
 Inez Calle Munhoz: piano;
 Iolanda Fruêt Corrêa: dicção;
 João Poeck: contraponto e fuga;
 João Ramalho: oboé e fagote;
 Jorge Frank: flauta;
 Jorge Kaszás: regência e prática de orquestra;
 José Coutinho de Almeida: orfeão;
 Lício de Lima: clarinete e congêneres;
 Ludwig Seyer: violino e violela¹⁷, harmonia elementar, análise, e contraponto e instrumentação;
 Luiz Eulógio Zilli: canto coral;
 Margarida Solheid Marques: pedagogia musical;
 Margarida Zulgueib: teoria musical;
 Natália Lisboa: iniciação musical;
 Prudência Ribas: canto;
 Raul Menssing: piano;
 Remo de Persis: declamação lírica;
 Renné Devraïne Frank: piano e harmonia superior;
 Severino D'Atri: trombone e congêneres.

¹⁷ Instrumento também conhecido como viola, integrante da família do violino.

Departamento de Belas Artes

Arthur Nísio: desenho do modelo vivo;
David Carneiro: arquitetura analítica;
Erasmus Pilotto: história da arte e estética;
Estanislau Traple: desenho de gesso e do natural;
Frederico Lange de Morretes: anatomia e fisiologia;
Guido Viaro: arte decorativa, desenho e composição;
João Turin: escultura;
João Woiski: modelagem;
José Peón: gravura;
Oswaldo Pilotto: geometria descritiva;
Oswaldo Lopes: desenho geométrico;
Theodoro de Bona: pintura;
Waldemar Curt Freyesleben: perspectiva e sombras (EMBAP, 1988).

Vários professores nomeados para lecionar na EMBAP eram músicos e artistas reconhecidos, sendo que muitos deles já haviam contribuído para a cultura local, como o maestro Bento Mossurunga que foi compositor, professor e regente de destaque no Paraná, das musicistas do Trio Paranaense: Bianca Bianchi (violino), Renée Devrainne Frank (piano) e Charlotte Frank (violoncelo) e de Benedito Nicolau dos Santos, entre outros. Essa é uma questão relevante, pois mostra a relação entre domínio instrumental e musical com a formação específica para o exercício do magistério. A EMBAP seguia a tradição das escolas de Belas Artes privilegiando a cultura erudita, preparando músicos para orquestras, bandas e corais, assim como os respectivos maestros e regentes. Buscava, antes de tudo, a formação do músico para sala de concertos. Considerava-se suficiente o indivíduo ser um bom profissional em sua arte, para poder ensiná-la. Sendo assim, era comum a presença de professores de Música e Artes Plásticas que conciliavam a docência de sua arte tanto nas escolas livres, primárias, secundárias e profissionalizantes, com as suas produções artísticas (PROSSER, 2004). Mantendo a lógica de que preparando o artista, estaria preparando o professor, a EMBAP nomeou como corpo docente da instituição, um grupo de profissionais reconhecidos por sua qualidade técnica e não por suas qualidades na atuação educacional. Esse era o caso do Trio Paranaense, surgido em 1932 e formado por três moças musicistas, algo não muito comum em uma época na qual a mulher mantinha um espaço restrito na sociedade. Bianca Bianchi, Renée Frank e Charlotte Frank, eram filhas de imigrantes e pertenciam a famílias que tinham estreitas relações com práticas musicais. Vale destacar que em famílias de imigrantes, a presença de mulheres na música não era algo tão incomum. Mais tarde, as três tornaram-se docentes da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. De maneira geral, os artistas que se destacaram em décadas

anteriores na cidade de Curitiba, acabaram ganhando espaço para lecionar na EMBAP. Deve-se levar em consideração que o corpo docente havia sido herdado dos quadros funcionais da SCABI e da Sociedade Amigos de Alfredo Andersen.

Destaca-se na relação de professores dois aspectos que merecem destaque nesse momento. Um deles é a presença da disciplina de Pedagogia Musical, que sempre foi uma preocupação inicialmente da SCABI e, posteriormente da EMBAP. O conteúdo de Pedagogia Musical era necessário em qualquer curso superior de Música. Assim, todo estudante formado na EMBAP, estaria preparado para a docência, especialmente àquela de caráter particular ou informal. Outro aspecto a ser analisado é a presença de dois professores para lidar com conjunto vocal. Um deles estava responsável pelo Canto Coral (Luiz Eulógio Zilli) e outro pelo Orfeão (José Coutinho de Almeida). Apesar de serem sinônimos no aspecto prático, já que ambos trabalhavam com grandes grupos vocais, nota-se objetivos distintos nas duas áreas. O professor de orfeão era o responsável por preparar os estudantes para uma possível docência na escola pública. Já o professor de Canto Coral se voltava aos aspectos teórico-práticos, tais como arranjos para diferentes vozes, técnica vocal, etc. Em suma, o Canto Coral relacionava-se ao coro erudito, enquanto que o Orfeão era “menos sério”, ou seja, mais descomprometido com a técnica.

Por meio da Lei 259, de 3 de outubro de 1949, a EMBAP foi criada oficialmente como instituição autônoma. No dia 23 de dezembro de 1954 os cursos de Pintura, Escultura e Música da EMBAP foram reconhecidos pelo governo federal, conforme publicado no Diário Oficial da União do dia 22 de janeiro de 1955. No ano de 1960, foi realizada eleição para diretor, sendo o professor Fernando Corrêa de Azevedo reeleito com total de 22 votos, Edgard Chalbaud Sampaio ficou em segundo com 16 votos, e Renée Frank com 8 votos, em terceiro lugar.

Encontra-se nos relatórios da EMBAP (1962), um texto que apresenta um aumento no número semanal de aulas dos professores da instituição, ampliando a carga horária dos mesmos e fazendo com que esses se dedicassem mais à instituição:

O aumento do número de aulas que se fez para o corrente ano representa uma abnegação do professor em favor do aluno e do ensino. Para os professores, dar 3 aulas por semana ou dar 9, representa o mesmo ganho no fim do mês. No entanto, todos se prontificaram, de boa-vontade, a dar 6, 8 e 9 aulas por semana, ao invés de 3, para que os alunos aproveitassem mais, tivessem melhor rendimento e o nível do ensino se elevasse na

Escola, formando-se alunos mais capazes e competentes. Foi esse o único fito que norteou o C.T.A., ao estabelecer o novo horário para 1961.

Nós estávamos trabalhando numa base mínima de aulas semanais. O horário vigente até o ano passado era o mesmo desde 1948, ano de fundação da Escola. Esse horário havia sido organizado na base da maior economia possível, porquanto nessa época os professores não eram pagos pelo Estado, mas pela própria Escola, com o rendimento da mensalidade dos alunos.

Depois de 13 anos de manutenção do mesmo horário, resolvemos o C.T.A. alterá-lo, de maneira a obter um melhor nível artístico dos alunos, num regime de semi-dedicação exclusiva ao estudo das artes. Aliás, não fizemos outra coisa senão nos adaptarmos ao horário vigente da Escola Nacional de Música e da Escola Nacional de Belas-Artes, ambas da Universidade do Brasil, e que são as escolas-padrão para os demais cursos superiores do mesmo gênero (RELATÓRIOS DA EMBAP, 1962).

A justificativa utilizada para promover a alteração no horário dos professores era a de se adequar às mais capacitadas escolas de artes e de música do país, sendo citadas a Escola Nacional de Música e a Escola Nacional de Belas-Artes, ambas situadas na cidade do Rio de Janeiro. Essas instituições serviam de modelo para a EMBAP, tanto na questão curricular como no funcionamento acadêmico, incluindo aí a relação do corpo docente com a instituição. Sendo assim, levava-se em conta desde o número de aulas lecionado por cada docente até o regime de dedicação do profissional para com a instituição. Outra questão importante no texto é o fato de evidenciar que a partir da década de 1960, foi extinto o sistema de pagamento de professores com recursos próprios da EMBAP, já que o regime estatutário dos servidores passou a ser prioridade.

Em relação ao corpo discente, apresenta-se a seguir, o número de alunos graduados pela instituição em seus primeiros anos de funcionamento:

Quadro I - Número de graduados da EMBAP entre 1952 e 1961.

Ano	Curso	Graduados	Curso	Graduados
1952	Música	1	Belas-Artes	8
1953	Música	4	Belas-Artes	4
1954	Música	4	Belas-Artes	4
1955	Música	2	Belas-Artes	6
1956	Música	6	Belas-Artes	4
1957	Música	2	Belas-Artes	2
1958	Música	8	Belas-Artes	8
1959	Música	13	Belas-Artes	10
1960	Música	8	Belas-Artes	10
1961	Música	11	Belas-Artes	9

Fonte: Relatório da EMBAP, 1966.

Nota-se um baixo número de graduados nos cursos de Música e Belas Artes pela EMBAP, durante a década de 1950. Deve-se levar em consideração, o possível desprestígio das áreas artísticas enquanto profissão, o que poderia ocasionar a baixa procura de estudantes por estes cursos. Destaca-se um problema ainda maior para a área da Música, já que a EMBAP seguia as tradições dos conservatórios de Música, ou seja, não havia tanta demanda para ingressar no Ensino Superior de Instrumento já que havia como exigência, o conhecimento prévio do instrumento, ou seja, o aluno deveria possuir o Curso Fundamental na própria instituição ou em outra similar, ou deveria se submeter a um teste de capacidades musicais.

A respeito dos conteúdos privilegiados pela EMBAP, destacam-se os relatos de Henrique Morozowicz, conhecido como Henrique de Curitiba, músico e compositor de destaque no cenário curitibano, tendo sido aluno da EMBAP entre os anos de 1948 e 1953 e posteriormente, professor e diretor da instituição. O músico traz importantes testemunhos enquanto aluno da instituição sobre o conteúdo musical privilegiado na EMBAP, assim como mostra a reação dos alunos perante a exigência de trabalhar com a música brasileira:

Na Escola de Música e Belas Artes, onde estudei e me formei (1948-1953), a maioria dos professores era de piano, a opção preferencial daqueles tempos. O nível da escola era bom, comparando-se com o restante do país. O repertório de estudo era do tipo Bach-Beethoven-Brahms. Por eu estar na classe de piano de uma professora francesa, Renée Devrainne, excelente pianista, com formação na École Normale de Paris, este repertório incluía também algumas obras de Debussy e Ravel, onde 'terminava' a grande música. O contato com a música brasileira era quase nulo. Incluía-se no programa de estudos uma peça brasileira a cada ano, como obrigatoriedade (parece que foi obra de um decreto do governo de Getúlio), o que os alunos odiavam. [...] Diversos alunos repetiam as mesmas peças em outros anos, [...] para não ter o incômodo de procurar música brasileira, geralmente difícil de achar (MOROZOWICZ, 1995, p. 90-93).

Dois aspectos citados por Henrique de Curitiba merecem destaque nesse momento. O primeiro é o fato da música brasileira constar no programa como uma obrigação acadêmica, resultando em pouco interesse por parte dos alunos. Havia falta de acesso a ela, o que dificultava sua disseminação. De qualquer forma, se os alunos da EMBAP procuravam fazer um curso superior de Música é porque provavelmente se identificavam com a linguagem musical divulgada pela SCABI e tão valorizada na cidade de Curitiba na primeira metade do século XX, ou seja, a de compositores eruditos consagrados dos séculos XVII, XVIII e XIX, caso dos citados

por Henrique de Curitiba: Bach, Beethoven e Brahms. Henrique de Curitiba acabou se envolvendo com a música brasileira, porém conforme testemunho, percebe-se uma dificuldade de popularização da música nacional erudita na época:

A minha família não era rica. O mais bem de vida, meu avô, pequeno industrial do ramo de caramelos, tinha em casa um rádio. Foi através desse rádio que obtive a oportunidade de conhecer melhor a música clássica, ouvindo estações de fora. Era a Rádio del Estado, de Buenos Aires, a Rádio Sodré, de Montevideu, e que, mais que a Argentina, transmitia concertos ao vivo; também, imaginem, a Rádio de Brazaville, do Congo Belga, que entrava bem, em ondas curtas, no horário da tarde. A rádio MEC, nem pensar. Era tão fraca que só se ouvia muito raramente e com demasiado ruído de fundo. As estações brasileiras locais nunca tocavam música clássica, com exceção da Sexta-feira Santa, quando a cidade ficava praticamente de luto (eu tinha que ouvir, meio escondido, a Paixão de Bach, porque as tias, muito católicas, e os vizinhos, achavam um desrespeito ouvir música naquele dia). Assim, a minha aculturação com a música brasileira se deu pela música popular da época, através do rádio. Lá podia se ouvir intérpretes como Francisco Alves, Carmem Miranda, Pixinguinha, Jararaca e Ratinho e compositores como Noel Rosa, Ari Barroso etc. Além disso, ouvia tangos e mais tangos pela Rádio Belgrano de Buenos Aires. Eu era um ouvinte curioso e ávido (MOROZOWICZ, 1995, p. 100).

Utilizando a linguagem erudita europeia dos séculos XVIII e XIX como conteúdo privilegiado musicalmente, a EMBAP funcionou nos primeiros anos de existência basicamente como um conservatório de música erudita, visando à preparação do músico de orquestra e sem se preocupar com uma formação específica do professor de Educação Musical. É certo que havia a ideia de que a formação técnica do músico servia para fins docentes, porém desde a década de 1930, Villa-Lobos demonstrava uma visão contrária a essa linha, priorizando uma formação específica para o professor de Música, tanto que criou o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, preocupado exclusivamente com a formação do professor.

O ensino de Canto Orfeônico no Brasil foi enfraquecido com a morte de Villa-Lobos em 1959, e extinto oficialmente da educação básica com a promulgação da LDB 4.024/1961, que substituiu a obrigatoriedade do ensino de Canto Orfeônico pelo ensino optativo de Música. O ensino de Música no Brasil entrava em uma nova fase, pós-orfeônica, que afetaria o ensino de Música da EMBAP e principalmente do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico do Paraná, tendo inclusive que adequar a sua nomenclatura.

3 EMBAP, FEMP E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MÚSICA (1961 – 1971)

Este capítulo é dedicado sobre o destino dos cursos de Licenciatura em Música da EMBAP e da FEMP entre os anos de 1961 e 1971. O capítulo encontra-se dividido em três tópicos. O primeiro, aborda o ensino de Música sob a LDB 4.024/61, além de tratar de algumas questões essenciais envolvendo música e educação após a implantação do governo militar ocorrido no ano de 1964. O segundo tópico trata da história e das experiências vividas na Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP) entre os anos de 1961-1971. E o terceiro, as experiências do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico do Paraná até 1967 e após isso, da Faculdade de Educação Musical até a promulgação da Lei 5.692/71 que altera os rumos do ensino de Música no país.

3.1 MÚSICA E EDUCAÇÃO: DA LDB 4.024/61 À LEI 5.692/71

Durante a primeira metade do século XX se viu a formação e afirmação de uma nova profissão: a do professor de Música e Canto Orfeônico. Tratava-se de um professor adaptado às novas metodologias e preparado para atuar na realidade das escolas públicas brasileiras. Porém, a partir da década de 1960, o ensino de Canto Orfeônico não obteve o mesmo sucesso das décadas anteriores, deixando de ser obrigatório na escola, o que evidentemente afetava a formação de professores nos cursos de música da EMBAP e do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico do Paraná.

Torna-se de extrema importância para este trabalho, estabelecer o contexto nacional para o ensino de Música, pois de acordo com Saviani (2013) é necessário durante as investigações sobre história da educação de determinado país, compreender o regime político nele vigente, já que isso é determinante para o modo de organização da educação. Assim, um país unificado regido por um estado nacional, seja ele uma república ou uma monarquia, tenderá a organizar sua educação também de forma unificada num sistema nacional. A respeito da relação entre a legislação nacional e regional, Saviani destaca que a Constituição Federal é a responsável pela organização do campo educacional, cuja:

[...] construção flui dos dispositivos constitucionais regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de competência exclusiva da União, e especifica-se na legislação complementar. Constitui-se, desse modo, um sistema de educação pleno, obviamente público, inteiramente autônomo com as normas próprias que obrigam a todos os seus integrantes em todo o território nacional. No âmbito dos estados, preserva-se um grau próprio de autonomia que lhes permitem baixar normas de funcionamento do ensino, mas sem a plenitude do que goza a União, esfera que escapa à sua atribuição (SAVIANI, 2013, p. 28).

Deve-se destacar que Saviani (2013) não afirma que o país possui um sistema nacional de ensino, apenas apresenta que a legislação nacional é a mesma que rege os estados. Sendo assim, destaca-se nesse momento a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases 4.024/1961, resultante da Constituição Brasileira de 1946 que previa a criação dessas diretrizes para a educação nacional.

A LDB 4.024/1961 acabou contemplando a demanda de dois grupos privilegiados na construção desse documento, os escolanovistas com o ideal de fortalecimento de uma educação pública e acessível para todos, e o grupo dos católicos, representando a rede privada de ensino. Como forma de atender as reivindicações dos dois grupos, o governo brasileiro acabou por adotar a tática da conciliação de interesses antagônicos na produção da LDB de 1961, atendendo prioritariamente a demanda dos educadores ligados ao movimento da Escola Nova, porém mantendo a coexistência do sistema privado, representado pelo grupo dos católicos. Saviani (2010, p. 307) esclarece que:

Na avaliação de Anísio Teixeira, embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação, ele considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei. Assim, a aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino, foi consagrada na LDB. Eis aí o sentido fundamental de sua afirmação pela qual a aprovação das diretrizes e bases da educação nacional significou 'meia vitória, mas vitória' (TEIXEIRA, 1962). A vitória só não foi completa em razão das concessões feitas à iniciativa privada, deixando, com isso, de referendar o outro aspecto defendido pelos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional pela via da construção de um sólido sistema público de ensino.

No que diz respeito ao programa, a LDB 4.024/1961 propôs a liberdade para que cada instituição escolar pudesse escolher até duas disciplinas optativas. O ensino de Música passou a figurar no rol de matérias optativas na escola, o que não pode ser considerado benéfico para a disciplina, já que devido à flexibilização proposta nessas diretrizes, as instituições poderiam ter liberdade de escolher ou

não, ofertar Música nas escolas. É certo que o ensino de Música prosperou em muitos colégios brasileiros, principalmente naqueles que já tinham consolidado uma estrutura para ministrar essa prática. Romanelli (2012) analisa com otimismo a flexibilização do ensino em termos legais e afirma que:

Em essência, pois, a lei nada mudou. A sua única vantagem talvez esteja no fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo. Este, a nosso ver, o único progresso da lei: a quebra da rigidez e certo grau de descentralização. Foi uma abertura que se fazia necessária, mas que, na verdade, foi apenas timidamente ensaiada. A possibilidade de os Estados e os estabelecimentos anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação foi, sem dúvida, um progresso em matéria de legislação. Dissemos em matéria de legislação e dissemos bem, porque, na prática, as escolas acabaram compondo o seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham, ou seja, continuaram mantendo o mesmo currículo de antes, quando não puderam improvisar professor e programa. (ROMANELLI, 2012, p. 188).

Romanelli (2012) apresenta uma visão realista sobre a LDB 4.024/1961, na qual afirma que a legislação não chegou a alterar o “status quo” da educação vigente, apesar de possuir algumas vantagens em relação à legislação anterior que, na opinião da autora, era extremamente centralizadora. Deve-se destacar que não se tratava exatamente de uma postura centralizadora, mas sim, de uma busca pela organicidade nacional aos ramos de ensino. Ainda assim, a flexibilização do currículo é apresentada como benéfica, uma vez que qualquer tipo de autonomia dentro da escola parece ser a forma mais acertada de procedimento político educacional. Porém, nesse caso específico, acabou por prejudicar o ensino de Música e Canto Orfeônico, que perdeu um valioso espaço dentro dos currículos escolares.

Em relação à nomenclatura, a LDB 4.024/1961 não faz nenhum encaminhamento a esse respeito, apenas citou a inclusão de atividades artísticas e culturais como optativas no currículo. O ensino de Canto Orfeônico estava sendo duramente questionado quanto à sua importância para a formação do cidadão. A LDB 4.024/1961 eliminava os resquícios da política educacional de cunho nacionalista proposta pelo governo de Getúlio Vargas. A crítica colocava o Canto Orfeônico em cheque devido às práticas semelhantes na Alemanha nazista e na Itália fascista, ou seja, era tida como uma prática educacional fruto do autoritarismo. Essa desconfiança de fato acabou por abalar as estruturas da disciplina. Somada a isso, houve a morte de Heitor Villa-Lobos no ano de 1959, o qual pode ter sido

decisiva, pois sem ele, não havia mais um nome de grande representatividade artística justificando a inclusão desse ensino na escola, sem contar o fato de que Villa-Lobos caso estivesse vivo, poderia influenciar na elaboração da LDB 4.024/1961, como havia feito em legislações educacionais anteriores. Outra questão que auxiliou na perda de espaço do Canto Orfeônico nas escolas brasileiras foi a dificuldade de adaptação desse ensino no confronto com as novas tendências metodológicas sobre o ensino de arte na escola, que pregava a ampla utilização da criatividade nas aulas:

No que respeita ao encontro do canto orfeônico com a criatividade, há inúmeras contradições. Acredita-se que ele tenha se constituído num verdadeiro choque, já que, neste caso, tratava-se realmente de duas metodologias genuinamente antagônicas. Entretanto, talvez esta colisão tenha sido atenuada pelo fato de o canto orfeônico já se encontrar desgastado e sem o brilho anterior. (FUKS, 1991, p. 125).

Havia um desgaste do ensino de Canto Orfeônico na escola, e isso acaba sendo evidenciado na LDB 4.024/61. Isso não significava, porém o fim do ensino de arte na escola. Pelo contrário, nota-se que a iniciação artística é apresentada como uma das normas do grau médio, na LDB 4.024/61:

Art. 38. Na organização do ensino de grau médio serão observadas as seguintes normas:

I - Duração mínima do período escolar:

a) cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, não incluído o tempo reservado a provas e exames;

b) vinte e quatro horas semanais de aulas para o ensino de disciplinas e práticas educativas.

II - cumprimento dos programas elaborados tendo-se em vista o período de trabalho escolar;

III - formação moral e cívica do educando, através de processo educativo que a desenvolva;

IV - atividades complementares de iniciação artística;

V - instituição da orientação educativa e vocacional em cooperação com a família;

VI - frequência obrigatória, só podendo prestar exame final, em primeira época, o aluno que houver comparecido, no mínimo, a 75% das aulas dadas (BRASIL, 1961).

Percebe-se uma contradição, pois havia por um lado a necessidade de ministrar atividades complementares de iniciação artística, e por outro, eliminava-se sua obrigatoriedade enquanto disciplina, o que implicava no fim de provas, notas, avaliações e certamente, em diminuição no *status* escolar. A iniciação artística era vista como um importante elemento, mas era uma prática desconsiderada no rol científico das demais disciplinas escolares. Sua função não era considerada cognitiva.

No que diz respeito ao ensino superior e, em especial aos cursos de licenciatura, o Parecer n.º 292/62, do Conselho Federal de Educação publicado logo após a LDB 4.024/61 propunha que o currículo mínimo desses cursos fosse formado por dois grupos de disciplinas. A primeira era formada pelas matérias do bacharelado provenientes do conhecimento técnico da área de estudo escolhida pelo aluno, no caso das áreas de conhecimento musical teórico e prático, e a segunda, pelas matérias didáticas, ou seja, aquelas que habilitam o estudante ao exercício do magistério. Formavam o grupo de matérias pedagógicas de caráter obrigatório: a *Psicologia da Educação* (incluindo Adolescência e Aprendizagem), a *Didática e Elementos de Administração Escolar* e a *Prática de Ensino*, sob a forma de estágio supervisionado.

Loureiro (2003) defende que o Canto Orfeônico mantinha uma aproximação com o movimento modernista e afirma que ambos tiveram fim na segunda metade da década de 1940. O autor destaca que o movimento pró-criatividade, surgido a partir da segunda metade da década de 1940, acabou por influenciar na produção da LDB de 1961:

Enquanto a efervescência do modernismo diminuía, já despontava no cenário artístico um outro movimento de ruptura estética – o da criatividade, que viria trazer uma nova maneira de fazer arte e, conseqüentemente, uma nova maneira de ensinar música. Surgiam, desse modo, alguns sinais de práticas de iniciação musical cujas bases estavam nas tendências pró-criatividade, desenvolvidas por Antônio Sá Pereira e Liddy Chiaffarelli Mignone, e no novo perfil de ensino que despontava para a educação musical (LOUREIRO, 2003, p. 633-64).

Loureiro (2003) destaca a visível ruptura estética, porém nota-se que o movimento pró-criatividade das Artes Plásticas também manteve relações com o modernismo. Segundo Osinski (2015), em 1941, foi realizada uma Exposição de Desenhos de Escolares Britânicos, ocorrida no Museu Nacional de Belas Artes (MNBA) do Rio de Janeiro. Tratava-se de parte de um conjunto de iniciativas desenvolvidas ao longo da primeira metade do século XX envolvendo arte e educação. No texto de apresentação da exposição, Herbert Read, então crítico de arte respeitado mundialmente, ressaltava a importância que a arte vinha conquistando nos currículos escolares e relacionava a valorização da arte infantil com a crescente apreciação da pintura moderna e da arte primitiva.

Em 1948 foi criada a Escolinha de Arte no Brasil (EAB) na cidade do Rio de Janeiro, inicialmente voltada para as Artes Plásticas. Dentre os princípios

fundamentais dessa escola encontrava-se a crença no potencial de criatividade do ser humano, respeito à liberdade de expressão e valorização da atividade artística enquanto fator de formação responsável pelo equilíbrio da personalidade do educando. Essa proposta difundiu-se rapidamente dando origem ao *Movimento Escolinhas de Arte*, que chegou a implantar, segundo Antônio (2012), 130 escolinhas em vários estados brasileiros na década de 1960. O choque do novo discurso em prol da criatividade com a rigidez do ensino do Canto Orfeônico, pautado na disciplina e civilidade, contribuiu para o fim do Canto Orfeônico nas escolas básicas brasileiras.

Fonterrada (2008) relata que o discurso da Educação Artística no movimento pró-criatividade amparava-se no conceito modernista de valorização de uma expressão musical comprometida com a prática e a livre experimentação. Associado ao experimentalismo havia o incentivo à liberação de emoções, a valorização do folclore e da música popular brasileira, além da interpretação das diferentes linguagens artísticas. O discurso que ampara a proposta não está distante das iniciativas experimentais de educação musical, surgidas na segunda metade do século XX na Europa e América do Norte, como os métodos experimentais desenvolvidos por Self, Porena, Paynter e Schafer. Porém, a aproximação se dá apenas enquanto postura ideológica, pois o trabalho desses educadores era desconhecido no Brasil e o professor carecia de experiências criativas em música. Sendo assim, no Brasil essa linha caracterizava-se pela ausência de planejamento das aulas, que se desenvolviam a partir da escolha de atividades pelos alunos. O espontaneísmo da proposta substituíu o cientificismo do início do século XX e o ufanismo da fase nacionalista. O improviso substituíu o rigor do método. No entanto, não era uma técnica a ser desenvolvida e dominada, mas um procedimento comum a alunos e professores, que, confundindo espontaneidade com falta de planejamento e de perspectivas, aderiam ao fazer a chamada *livre expressão*, em um exercício de pseudo-liberdade.

Outro fato histórico que interferiu na educação musical brasileira ocorreu a partir do dia 31 de março de 1964, na qual uma grande mudança atinge a política brasileira. Os integrantes das Forças Armadas do Brasil depuseram o presidente João Goulart, que acabou se refugiando no Uruguai sendo instaurada a ditadura

civil-militar no Brasil¹⁸. O golpe contou com o apoio dos governadores dos estados de Minas Gerais, Magalhães Pinto; de São Paulo, Adhemar de Barros e do Rio de Janeiro, Carlos Lacerda e se justificava na luta contra o comunismo praticado na União Soviética e nos países sob seus domínios. O golpe contou com o apoio de parte da sociedade civil e do do governo capitalista dos Estados Unidos. Justamente por isso, optou-se pela utilização do termo civil-militar, de acordo com o que propõe Nádya Gonçalves (2012, p. 16):

Por muitas décadas, a expressão ditadura militar foi utilizada. Ela trazia a compreensão de responsabilidade quase que absoluta dos militares por todas as mazelas políticas, sociais e econômicas daquele contexto, desconsiderando a participação efetiva de civis, e mesmo adesão – ou ao menos omissão e passividade – de grande parte da população brasileira a ideais, ideário e realizações dos governos militares do período. Daí a proposição do termo ditadura civil-militar, que assume que os militares – e mesmo entre esses não é possível afirmar uma homogeneidade de compreensão e atuação no período – sozinhos não teriam feito e mantido a ditadura no Brasil, por duas décadas. Não se trata de desresponsabilizar ou de ignorar desvios e excessos cometidos no período por militares, nem de negar que exerceram papel central naquele contexto, mas de reconhecer que também houve a participação de civis nele.

Foram vários os efeitos políticos resultantes do governo instaurado em 1964. A Constituição de 1946 foi substituída pela Constituição de 1967. Em 1968, foi promulgado o Ato Institucional número 5 (AI-5) que dava poderes extraordinários ao presidente da república, tendo o mesmo vigorado até o ano de 1978. Com isso, houve a dissolução do Congresso Brasileiro, sendo cerceadas as liberdades individuais. Houve a criação de um sistema penal militar que concedeu ao exército brasileiro o direito de encarcerar e julgar civis considerados suspeitos, sem direito à revisão judicial. Músicas, peças teatrais, filmes e livros foram censurados. Na imprensa, nenhuma notícia que criticasse o governo ou revelasse suas práticas, podia ser divulgada. Isso se exemplifica com a criação da Lei da Censura 5.536 de 1968, que cerceou as produções artísticas, justificada em uma possível infiltração de comunistas nos meios de comunicação. Foram criados tribunais de censura, para julgar órgãos de comunicação que desobedecessem às leis estabelecidas:

Durante o regime militar instaurado no Brasil após o ano de 1964, aqueles que eram considerados subversivos, por qualquer motivo, eram julgados e retirados da sociedade brasileira – sendo extraditados, presos, torturados ou

¹⁸ Na década de 1980, a ditadura brasileira entrou em crise, pois o governo não conseguia resolver o problema da inflação. Em 1984, foram realizadas eleições indiretas presidenciais com candidatos civis, sendo eleito Tancredo Neves, que acabou falecendo antes de assumir a presidência, fazendo com que José Sarney, seu vice, se tornasse presidente do Brasil no dia 15 de março de 1985.

mortos. A justificativa dada pelo Governo para agir de tal forma é a de que aquelas medidas eram ações protetoras, ou seja, uma medida policial preventiva. Não obstante, segundo boa parte da literatura sobre o tema, a violência das torturas e extradições visava, principalmente aniquilar a dignidade humana, para que a individualidade fosse destruída (VALÉRIO, p. 54, 2012).

O novo regime adotava o discurso nacionalista, desenvolvimentista e de oposição ao comunismo. A análise da política econômica governamental desde 1964 revela uma tendência internacionalista. Os objetivos econômicos adotados pelo governo militar visavam uma recomposição das relações da economia brasileira com o capitalismo mundial regido pelos Estados Unidos. Porém, pouco a pouco a política econômica governamental incorporou e desenvolveu diretrizes e objetivos nacionalistas. Surgiram expressões como: *indústria nacional*, *empresário nacional*, *poder nacional*, *projeto nacional*, acompanhando o projeto nacionalista de *Brasil-potência*. A respeito dessa tendência nacionalista, Ianni (1996, p. 308) destaca que:

A história da política econômica governamental brasileira, desde 1930, indica que esta oscilou entre duas tendências principais. Uma dessas tendências, que pode ser denominada estratégia de desenvolvimento nacionalista, predominou nos anos 1930-45, 1951-54 e 1961-64. Ela continha, como pressuposto implícito, o projeto de um capitalismo nacional como uma única alternativa para o progresso econômico e social. Note-se que o projeto de capitalismo nacional deveria implicar na crescente racionalização dos centros de decisão sobre assuntos econômicos, e continha o pressuposto de uma hegemonia possível, principalmente nas relações com os países da América Latina e da África. A outra, que pode ser chamada estratégia de desenvolvimento associado, predominou nos anos de 1946-50, 1955-60 e desde 1964 em diante. Ela continha, como pressuposto implícito e explícito, o projeto de um capitalismo associado como única alternativa para o progresso econômico e social. Note-se que esse projeto de capitalismo implicava no reconhecimento das conveniências e exigências da interdependência das nações capitalistas, sob a hegemonia dos Estados Unidos.

O movimento político interferiu nos demais setores da sociedade. Muitos artistas, professores, sindicalistas, músicos e intelectuais foram alvo de perseguições por se declararem contrários ao novo sistema autoritário. Com a implantação da Censura imposta pelo governo militar houve a proibição de divulgação de material alheio aos interesses da classe governante nos meios de comunicação em massa. Assim como Getúlio Vargas, durante o período ditatorial do Estado Novo, os militares adotaram a censura como meio de controle, típico de um governo autoritário. Nesse contexto:

[...] a esfera da cultura era vista com suspeição a priori, meio onde os “comunistas” e “subversivos” estariam particularmente infiltrados, procurando confundir o cidadão inocente útil. Dentro dessa esfera, o campo

musical destacava-se como alvo da vigilância, sobretudo os artistas e eventos ligados à MPB (Música Popular Brasileira), sigla que desde meados dos anos 60 congregava a música de matriz nacional-popular (ampliada a partir de 1968, na direção de outras matrizes culturais, como o pop), declaradamente crítica ao regime militar. A capacidade de aglutinação de pessoas em torno dos eventos musicais era uma das preocupações constantes dos agentes da repressão (NAPOLITANO, 2004, p. 105).

Segundo Anze (2010), a música brasileira estava amplamente difundida pelos meios de comunicação de massa da década de 1960, com destaque para o surgimento da televisão nos mais populosos centros urbanos do território nacional. Passaram a existir vários entretenimentos musicais, focados no público jovem, caso dos festivais de música popular, que se tornaram referência para a consolidação da MPB (Música Popular Brasileira). Deve-se destacar que outras manifestações da música popular estavam sendo veiculadas no Brasil, casos da Bossa Nova, da Tropicália (surgida no fim da década de 1960), da Jovem Guarda, do choro, do samba-carioca, dentre outros:

A explosão dos festivais da canção, sobretudo os festivais da TV Record de São Paulo, a partir de 1966, coincidiu com o crescimento da agitação estudantil. A 'setembrada' estudantil daquele ano, quando os estudantes saíram às ruas para protestar contra o regime, foi seguida pela 'outubrada' musical, culminando no frenesi provocado pelas apresentações de A Banda e Disparada, esta última consolidando a vocação de sucesso comercial da canção engajada brasileira. No ano seguinte, os serviços de vigilância e repressão apontavam, em Informação produzida pelo II Exército de São Paulo, a TV Record e a Rádio Panamericana (atual Jovem Pan) como 'foco' de 'ação psicológica sobre o público, desenvolvida por um grupo de cantores e compositores de orientação filo-comunista, atualmente em franca atividade nos meios culturais'. O relator dá nome aos 'agentes do grupo': Ellis [sic] Regina, Gilberto Gil, Nara Leão, Chico Buarque, Edu Lobo e Geraldo Vandré. O restante do documento é uma mistura de fragmentos de delação, registros de eventos públicos e considerados do agente (NAPOLITANO, 2004, p. 110).

O aumento da mobilização estudantil levou à repressão. A música era vista como um meio de "propaganda subversiva" e capaz de provocar uma "guerra psicológica". O principal suspeito de então, aglutinador dos opositores, era Geraldo Vandré, com referências a Nara Leão, Edu Lobo, Caetano Veloso e Gilberto Gil, entre outros. Segundo Napolitano (2004), Geraldo Vandré se tornou o ícone do artista engajado, perseguido e censurado, ao longo do regime militar brasileiro. Se isso por um lado se tornou um fardo insuportável, levando-o a abandonar a vida artística, por outro o foco que os serviços de informação e repressão contribuíram para que ele se tornasse uma espécie de lenda viva.

Outro artista que acabou se tornando um símbolo de resistência contra o

regime militar foi o compositor Chico Buarque de Holanda. Por muitas vezes, suas canções buscavam confundir a Censura imposta pelos governantes, por meio de letras recheadas de ambiguidade. Seu início de carreira foi no Festival da Rede Manchete, na qual ganhou o prêmio de 1.º lugar, juntamente com a música *Disparada* de Geraldo Vandré, interpretada por Jair Rodrigues. A música se intitulava *A Banda* e a letra fazia alusão direta ao golpe militar de 1964. Socialista declarado, Chico se auto exilou na Itália em 1969, devido à crescente repressão do regime militar nos chamados *Anos de chumbo*. Outro caso de suspeita foi o de Caetano Veloso, já que:

As posições políticas de Caetano, sempre críticas em relação à arte engajada de esquerda, já conhecidas no final dos anos 60, acabaram gerando uma série de conflitos entre sua personalidade pública e o público de esquerda, que o qualificava de “alienado”. Suas notórias posições políticas independentes e, num certo sentido, distantes da arte engajada, no sentido tradicional da expressão, não foram suficientes para dirimir a suspeita da ditadura. Ao contrário, os órgãos de informação tinham uma especial atenção em relação às suas declarações e performances (mais do que em relação às suas músicas em si) (NAPOLITANO, 2004, p. 120).

Em outubro de 1968, Caetano Veloso e Gilberto Gil executaram o hino nacional em ritmo tropicalista durante a temporada na boate Sucata. O fato foi delatado pelo radialista paulista Randal Juliano. Essa denúncia teria servido de argumento para a prisão de Caetano e Gil, por três meses, no final de 1968. Destaca-se que:

[...] o medo à desordem política e social com a dissolução dos laços morais e familiares, pautados por um pensamento ultraconservador. Para a lógica da repressão as duas coisas andavam *pari passu* e, nesse sentido, compreendemos por que tanto Chico Buarque quanto Caetano Veloso, dois artistas com posições ideológicas e graus de engajamento político distintos, eram vistos como ameaças à ordem vigente (NAPOLITANO, 2004, p. 109).

De fato, artistas engajados ou descompromissados poderiam ser considerados perigosos ao sistema. Caetano Veloso, por exemplo, frequentemente assumia posições contrárias à juventude pertencente à esquerda. Na canção *É proibido Proibir* interpretada no III Festival Internacional da Canção, promovido pela Rede Globo, no dia 15 de setembro de 1968, em parceria com a banda Os Mutantes, o compositor protestava contra o preconceito assumido em relação à guitarra elétrica por parte da juventude esquerdista brasileira, uma vez que o instrumento surgia como símbolo da música estrangeira. Durante a interpretação da música, as vaias tomaram o teatro, o que fez com que Caetano Veloso protestasse

frente à plateia, cobrando uma postura menos hipócrita em relação à música.

A reação contra a guitarra elétrica assume uma relação com a condenação ao pacto feito pelo governo militar brasileiro com o governo norte-americano e a simpatia dos americanos no estado político que vigorava no Brasil. O público interessado nos festivais era muitas vezes pertencente à classe média e segundo relato de Nelson Werneck Sodré (1983, p. 110), apreciava a Bossa Nova:

A música brasileira já havia, anteriormente, alcançado grandes picos, mas nessa época não correspondia ao desenvolvimento do país. Foi então surgindo, na geração nova da classe média, uma preocupação de fazer samba de boa qualidade, utilizando o melhor espírito do samba antigo de bom gosto, com uma simplificação e mudança de acentuação no ritmo, uma harmonia mais rica, vinda por influência do jazz e dos impressionistas, uma melodia bem construída e desenvolvida. As letras tornaram-se poéticas, com maior valorização das palavras, das ideias em relação à melodia, excluindo rimas forçadas e lamentos banais.

Essa relação tensa entre a brasilidade da Bossa Nova e os estrangeirismos representados nesse momento pela guitarra elétrica, relaciona-se diretamente com algumas teorias a respeito da indústria cultural manipulada pelas grandes emissoras de rádio e televisão. Nesse tema são importantes as contribuições dos filósofos da Escola de Frankfurt, especialmente de Adorno, que afirma que os meios de comunicação em massa ocasionaram um problema que afetava diretamente o conceito de arte. A arte poderia ser utilizada não mais como um objetivo estético, mas como única e exclusivamente objeto de venda, e que poderia ser manipulada apenas para garantir sucesso comercial, descartando completamente o caráter estético da obra de arte. A isso, Adorno (2002, p. 66) chamou de *Indústria Cultural*, à qual vincula a cultura a uma:

[...] mercadoria paradoxal. É de tal modo sujeito à lei da troca que não é nem mesmo trocável; resolve-se tão cegamente no uso que não é mais possível utilizá-la. Funde-se com isso com a propaganda, que se faz tanto mais onipotente quanto mais parece absurda, onde a concorrência é apenas aparente. Os motivos, no fundo, são econômicos.

Certo que, se de um lado, havia uma indústria cultural latente no Brasil representada pela forte inserção do rádio e, principalmente da televisão, por outro, ainda havia o ambiente tradicional da música erudita que gradativamente entrava em crise. Segundo Sodré, a música erudita entrou em crise no mundo ocidental e cristão durante as décadas de 1950 e 1960. No Brasil, Villa-Lobos continuava a ser sua grande expressão. Foi a música popular que avançou consideravelmente no Brasil, acompanhando a rápida urbanização de nossas populações. Isso levou a uma

aproximação de músicos de vanguarda da música popular durante a década de 1960 e 1970. As próprias canções já citadas: *Alegria Alegria* de Caetano Veloso e *Domingo no Parque* de Gilberto Gil tiveram arranjos elaborados por músicos eruditos de vanguarda como Rogério Duprat. Tudo era possível já que não haviam barreiras artísticas:

[...] nos anos 60, através de uma coincidência de propósitos, haveria uma aproximação entre a música popular e a de vanguarda. [...] o mais importante é que os anos 60 se caracterizariam por uma diluição das barreiras que, até então, separavam as diversas formas de manifestação artísticas (FUKS, 1991, p. 149).

Mesmo que a música popular brasileira mantivesse certo destaque na cultura urbana brasileira, ainda havia a interferência dos meios de massa como o rádio e a televisão, na difusão dessa música no Brasil. Segundo Sodré (1991), esses meios, servindo a interesses estrangeiros priorizavam a música estrangeira, intensamente trabalhada pela repetição do que era imposto e divulgado em massa.

Em relação ao estado do Paraná durante a primeira metade da década de 1960, nota-se que a Secretaria de Educação e Cultura do governador Ney Braga, apresentava um investimento na cultura popular, realizando apresentações mensais no Teatro Guaira. Algumas destas apresentações eram folclóricas, porém a maioria delas era interpretada por orquestras, bandas marciais e conjuntos corais. Entre as apresentações é encontrada a presença da Banda da Polícia Militar do Estado do Paraná, da Banda da Escola Lyra dos Campos, do Coral Willys, da Orquestra de Câmara de São Paulo, da Cantoria Ars Sacra, do Orfeão Pontagrossense, da Orquestra Sinfônica Nacional, da Orquestra Universitária de Illinois, do Conjunto de Vozes de Madrigal, da Orquestra Sinfônica e do Coral do Teatro Carlos Gomes (MENDES, 1964). No ano de 1964, a Secretaria de Educação e Cultura do Paraná promoveu o 1.º Festival do Paraná da Música Popular Brasileira, realizado em 1964. Assim, como nos principais centros urbanos do país, o estado do Paraná mostrava-se antenado com as tendências nacionais. É conveniente destacar que esse festival foi promovido pela Secretaria de Educação e Cultura do Paraná, o que o dotou com características bem diferentes daqueles realizados pelas emissoras de televisão. Sobre o Festival, destaca-se que era de interesse da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná realizar uma programação para os grupos sociais que:

- 1 – Não dispõem do tempo necessário para aprofundarem-se ou se dedicarem inteiramente às artes, em geral, mas apreciam o contato com o belo ou conhecimentos não especializados;
- 2 – Embora apreciem todas as formas de manifestações artísticas não dispõem de conhecimentos julgáveis básicos para assimilarem de maneira efetiva e real essas mesmas manifestações artísticas;
- 3 – Não apreciam quaisquer que sejam essas manifestações, mas poderão, pela acessibilidade de uma programação bem elaborada ter o interesse despertado;
- 4 – Interessam-se por qualquer manifestações do conhecimento humano, artístico ou cultural, sem preferência para êsse ou aquele ramo (MENDES, 1964, p. 42).

Nota-se no item 2, que o festival destinava-se ao público jovem que não dispunham de “conhecimentos julgáveis básicos” para assimilarem as manifestações artísticas. O festival funcionava como uma forma de divulgação da cultura musical brasileira para os jovens curitibanos. Em relação ao resultado do 1.º Festival do Paraná da Música Popular Brasileira percebe-se a presença de artistas que participavam frequentemente de outros festivais nacionais, conforme destacado no resultado final do evento:

A comissão julgadora do 1.º FESTIVAL DO PARANÁ DA MÚSICA POPULAR BRASILEIRA, deu conhecimento à imprensa, uma semana antes da realização de grande festa popular, do resultado da escolha dos melhores da música popular brasileira do ano de 1964. Como melhor intérprete foi escolhido o cantor Wilson Simonal; para ocuparem os 2.º e 3.º lugares, respectivamente Jair Rodrigues e Miltoninho. Para a categoria de melhor solista instrumental, a comissão julgadora decidiu-se pelo nome de Paulinho Nogueira; Rosinha de Valença e Luiz Eça, para ocuparem os 2.º e 3.º lugares, respectivamente; o melhor pequeno conjunto de 64, “Zimbo Trio”, seguido por “Tamba Trio” e “3D”; a melhor música do ano, “Inútil Paisagem”, de Antônio Carlos Jobim e Aluísio de Oliveira, recebendo o 2.º lugar “Onde Está Você”, de Oscar Castro Neves e Luverci Fiorini, e o 3.º “Minha Namorada” de Vinícius de Moraes e Carlos Lyra. (MENDES, 1964, p. 43-44)

A música popular brasileira tinha uma grande audiência no estado do Paraná. Isso pode ser comprovado, por exemplo, nos relatos de Henrique Morozowicz a respeito do acesso à música brasileira pelo rádio no final da década de 1940¹⁹. Destaca-se, porém, que não foi encontrada nenhuma referência à inclusão dessa música, nem nos conteúdos do Conservatório de Canto Orfeônico, nem nos da EMBAP.

Outra instituição curitibana que merece destaque na década de 1960 é a Sociedade Pró-Música de Curitiba (SPMC), uma entidade musical civil privada que, assim como a SCABI, tinha como principal objetivo, a disseminação da música

¹⁹ Ver página 75.

erudita na cidade de Curitiba. De acordo com seu primeiro presidente, Aristides Severo Athayde, a SPMC mantinha uma maneira diferente de pensar a música erudita, uma vez que priorizava um repertório mais voltado às correntes musicais do século XX.

Segundo Anze (2010), a intelectualidade que deu suporte à SPMC, tal como a diretoria executiva, artística e fiscal, era de formação heterogênea: nela, haviam músicos, mas também diletantes e amantes da música erudita, como teólogos, advogados e engenheiros. Aristides Severo Athayde, o primeiro presidente da Sociedade (1963 a 1967), por exemplo, não era músico, mas apreciador e bom entendedor de música erudita.

Durante sua trajetória, a SPMC buscou atrair os universitários para seus concertos. Em 1965, houve uma “Campanha de sócios universitários”, na qual os estudantes que desejassem integrar o quadro social da entidade teriam suas joias liberadas, que não eram nada baratas, pois:

Pertencer ao quadro social da SPMC, e assim ter a oportunidade de assistir aos concertos de música erudita que a entidade promoveu entre as décadas de 1960 e 1980, requeria do associado comum uma taxa mensal, além do pagamento de uma jóia quando do seu ingresso na Sociedade. Segundo observação sobre documentos da entidade, o associado pagava mensalmente sua associação pela quantidade de poltronas nos teatros nos quais seriam realizados os concertos, sendo facultado ao associado levar consigo seus familiares, amigos ou convidados. Dispor de recurso financeiro para a jóia e para mensalidades, por si só, já selecionava o quadro social da entidade. Este fator, somado à aceitação dos protocolos, etiqueta e vestuário adequados para fruir a música erudita no âmbito público (o teatro), pode, até mesmo, delimitar e definir seus sócios, assim como seu público mais esporádico. (ANZE, 2010, p. 63)

Apesar de possuir um coro formado por jovens amadores com repertório formado por madrigais renascentistas e música brasileira (desde o século XVII até obras contemporâneas), a SPMC não descartava a música popular brasileira. Por exemplo, em 1968, foi realizada uma apresentação com músicas do compositor brasileiro Chico Buarque, arranjadas para versão erudita. Certamente, Chico Buarque era popular junto aos universitários curitibanos devido a sua presença constante nos meios de comunicação, e sua obra servia como estratégia para atrair o público universitário curitibano para os espetáculos promovidos pela SPMC.

Durante o período da ditadura, o Paraná manteve boas relações com o governo federal. Isso fez com que, segundo Gonçalves (2012), a infraestrutura e a industrialização passassem a vigorar nos discursos dos governadores e políticos

paranaenses da época, tudo em prol do desenvolvimento e modernização do estado e de sua estrutura. Havia a ideia de que a autonomia do estado deveria ser buscada por ele mesmo. Isso ocasionou a necessidade do empenho do capital local e do investimento em empresas paranaenses. Nesse contexto, a educação acabou se tornando fundamental no processo de desenvolvimento do estado, em função de dois argumentos:

[...] 1) considerando que também há justificativas do processo modernizador, como visando o assegurar o bem-estar social, a expansão do acesso à escola passa a ser parte do processo do desenvolvimento do Estado; e 2) essa expansão é necessária para formação de mão de obra mais qualificada ao novo cenário econômico que se busca construir, industrializado. Para tanto, é ressaltada a necessidade de expansão do sistema de ensino, e a ênfase no papel fundamental da Educação e em sua função, nesse processo: colaborar para o desenvolvimento do Estado e da sociedade, em especial nos aspectos econômico e social. Nos anos de 1960, o papel da Educação é intimamente relacionado à formação de mão de obra qualificada (GONÇALVES, 2012, p. 28).

Assim como ocorreu no cenário artístico e musical, o governo militar se preocupou muito com a educação. Foram várias portarias, emendas e leis promulgadas pelo governo militar, porém destacam-se dois momentos cruciais para a educação brasileira nesse período, as reformas universitárias de 1968 e a criação da Lei 5.692/71, voltada para a educação básica. Entre as leis e decretos privilegiando a educação, destacam-se:

1. Lei 4.464, de 9 de novembro de 1964, que regulamentou a participação estudantil;
2. Lei 4.440, de 27 de outubro de 1964, que institucionalizou o salário-educação, regulamentado no Decreto 55.551, de 12 de janeiro de 1965;
3. Decreto 57.634, de 14 de janeiro de 1966, que suspendeu as atividades da UNE;
4. Decretos 53, de 18 de novembro de 1966, e 252, de 28 de fevereiro de 1967, que reestruturaram as universidades federais e modificaram a representação estudantil;
5. Decreto-lei 28, de 28 de fevereiro de 1967, que permitiu que reitores e diretores enquadrassem o movimento estudantil na legislação pertinente;
6. Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do ensino superior;
7. Decreto-lei 477, de fevereiro de 1969, e suas portarias 149-A e 3.524, que se aplicavam a todo o corpo docente, discente e administrativo das escolas, proibindo quaisquer manifestações políticas nas universidades (SHIROMA et al., 2007, p. 29).

A grande preocupação inicial do regime militar se deu justamente com o ensino superior, já que boa parte das manifestações contra o governo militar tinha sua origem nos meios universitários. A fim de interromper as passeatas em prol da democracia, o governo tentava desmobilizar o movimento estudantil. Surgiram

decretos como o 57.634, de 14 de janeiro de 1966, que extinguiu a União Nacional dos Estudantes, e o Decreto-lei n.º 28, de 28 de fevereiro de 1967, que permitia que reitores e diretores “enquadrassem” o movimento estudantil. Além do controle instituído pelo governo militar, havia também em todos os níveis escolares um ensino propagandístico do regime, que se deu por meio da implantação da disciplina de Estudos de Problemas Brasileiros, nas universidades e na pós-graduação e de Ensino de Moral e Cívica no ensino de 1.º e 2.º graus, após a Reforma de 1971. Segundo Shiroma et al. (2007, p. 29):

A reforma do ensino dos anos 1960 e 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação do ‘capital humano²⁰’, vínculo estrito entre a educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política educacional aos planos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país.

A Reforma Universitária de 1968 ocorreu no auge da opressão do governo militar contra os manifestantes. A Reforma Universitária mantinha diferentes técnicas para impor sua ideologia: o controle, a desorganização estudantil e a opressão por parte do governo. Ainda assim, são vários os autores que reconhecem os benefícios da referida reforma, pois foi por meio dela que houve a renovação das universidades brasileiras, como a priorização do ensino, pesquisa e extensão, além da solução de problemas crônicos das Universidades, como o grande número de professores catedráticos. A respeito desse tema, Shiroma et al. (2007, p. 32) apresentam que:

A Lei 5.540 talvez tenha sido um dos mais contraditórios empreendimentos do regime militar. Promoveu uma reforma no ensino superior brasileiro, extinguiu a cátedra – suprimindo o que se considerava ser o bastião do pensamento e de comportamento conservadores da universidade – introduziu o regime de tempo integral e dedicação exclusiva aos professores, criou a estrutura departamental, dividiu o curso de graduação em duas partes, ciclo básico e ciclo profissional, criou o sistema de créditos por disciplinas, instituiu a periodicidade semestral e o vestibular eliminatório. Outra mudança substantiva se efetivou, ainda, em relação ao modelo de 1931: foi implementada a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. No regime anterior, essa ideia não estava claramente presente, mas havia referência à pesquisa e ao ensino como tarefas do professor catedrático, para o que era agraciado com contrato de dedicação integral (SHIROMA et al., 2007 p.32).

Outra questão que esteve fortemente relacionada à política educacional

²⁰ Segundo conceito de ‘capital humano’ estabelecido por Schultz (1973), a produção decorrente da instrução é um investimento em habilidades e conhecimentos que pode ocasionar o aumento de rendas futuras, semelhantes a qualquer outro bem de produção. Schultz define o ‘capital humano’ como o montante de investimento que o indivíduo ou uma nação faz nos indivíduos.

brasileira durante o período da ditadura militar, foram as parcerias feitas entre o estado e instituições financeiras internacionais. Essas instituições ofertavam recursos para serem adotados na educação brasileira em prol do desenvolvimento. Foram firmados acordos entre o MEC e a norte-americana AID (Agency for International Development). Com isso, os militares tratavam de assimilar alguns debates balizados por recomendações provenientes das agências internacionais e dos relatórios vinculados ao governo norte-americano (Relatório Atcon) ao Ministério da Educação Nacional (Relatório Meira Mattos). Tratava-se de incorporar compromissos assumidos pelo governo brasileiro na Carta de Punta del Este (1961) e no Plano Decenal de Educação da Aliança para o Progresso (SHIROMA et al., 2007, p. 28). Já para Martins (1995, p. 21-22):

O argumento da escassez de recursos não impediu que o governo militar criasse um eficiente sistema de fomento para a sua política de desenvolvimento científico-tecnológico, visando a formação de recursos humanos altamente qualificados. Num primeiro momento, o BNDE e, posteriormente, a FINEP passaram a fornecer auxílios financeiros às instituições públicas, por meio do Fundo de Desenvolvimento Técnico-Científico, criado em 1964, que muito contribuiu com a instalação inicial da pós-graduação. As universidades federais receberam recursos financeiros que lhes possibilitaram a edificação de novos campi universitários, a construção de laboratórios, a institucionalização da carreira docente etc.

Outro fator determinante na Reforma Universitária de 1968 foi em relação ao cenário favorável para a abertura da educação superior às instituições privadas. Martins (1995) relata que o ensino superior privado que surgiu após a Reforma de 1968 estava estruturado nos moldes de empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento às demandas do mercado educacional. Esse novo padrão subverteu a concepção de ensino superior ancorada na busca da articulação entre ensino e pesquisa, assim como na preservação da autonomia acadêmica do docente. Por fim, convertendo a clientela em consumidores educacionais. Ainda assim, não se pode esquecer que houve um comprometimento do governo militar com a expansão das universidades públicas, especialmente das federais. Entre o período de 1967 a 1980, as matrículas nas instituições de ensino superior federal passaram de 88 mil para aproximadamente 500 mil, registrando um crescimento da ordem de 453%. Porém, apesar do crescimento, segundo Martins (2009), as universidades federais ainda mantinham o modelo seletivo. No plano social, suas vagas passariam a ser ocupadas por um grupo restrito de estudantes dotados de razoável volume de capital econômico e/ou cultural. No plano

acadêmico, procurava-se concretizar um elevado padrão de qualidade acadêmica, fundado na associação entre ensino e pesquisa, no interior do qual a pós-graduação exerceria um papel central. Tratavam de preservar as universidades federais de um eventual processo de massificação.

A política educacional durante o regime militar visava garantir o controle político e ideológico sobre a educação em todos os seus níveis. Segundo Shiroma et al. (2007), o regime militar diminuiu drasticamente os recursos para a educação, que alcançaram os mais baixos índices de aplicação na história recente do país, menos de 3% do orçamento da União. A Reforma Universitária foi o primeiro passo rumo à reforma educacional. Após a reforma do ensino superior, houve a necessidade de se reformular toda a educação básica. Foi nesse contexto que surgiu posteriormente a Lei 5.692/1971.

No Paraná, os cursos de Música sofreram as influências do contexto político, educacional e artístico brasileiro da década de 1960. Ambas as instituições revelaram posturas e mudanças em relação aos cursos de formação de professores de Música, decorrentes desse novo cenário. O Conservatório Estadual de Canto Orfeônico adaptou sua nomenclatura para Faculdade de Educação Musical, enquanto que a EMBAP implantou o curso específico de Formação de Professores de Música.

3.2 A ESCOLA DE MÚSICA E BELAS ARTES DO PARANÁ E O CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Neste tópico, são apresentadas algumas experiências institucionais da EMBAP entre os anos de 1961 a 1971. Busca-se compreender o contexto da EMBAP frente às propostas educacionais no que diz respeito à formação de professores de Música no Brasil. São levadas em consideração nesse tópico, quatro questões centrais. A primeira trata da implantação do curso de formação de professores de Música na EMBAP, somente iniciado no ano de 1968. A segunda aborda a questão da metodologia utilizada e defendida pela EMBAP a respeito do ensino de Música. A terceira investiga uma proposta da EMBAP a respeito da criação de cursos primários artísticos, enquanto que a quarta trata de questões estruturais da EMBAP, apresentando alguns casos sobre as condições de

funcionamento da instituição no cenário educacional curitibano.

Apesar de ter sido criada no ano de 1948, a EMBAP apenas passou a ofertar o curso de Formação de Professores de Música no ano de 1968, autorizada pelo Parecer n.º 119/67 do Conselho Estadual de Educação. A EMBAP desde sua fundação ofertava os cursos superiores de Música, Pintura e Escultura, reconhecidos pelo governo federal, por meio do Decreto n.º 36.627 de 22 de dezembro de 1954. Mesmo que o curso voltado para a formação de professores tenha sido criado somente duas décadas após a fundação da EMBAP, o assunto sempre esteve em pauta, pois havia no currículo do curso superior de Música, a presença da disciplina de Pedagogia Musical nos dois primeiros anos. Destaca-se que o curso de Música da EMBAP não focava a formação do professor no modelo especialista em canto coletivo, conforme havia proposto Villa-Lobos, no ano de 1946. Deve-se levar em consideração que a própria concepção de formação de professores de Música da EMBAP possuía um caráter mais conservatorial, no qual se acreditava que formando o músico, formava-se também o professor.

Em 1968, o recém-criado curso de Professores de Educação Musical da EMBAP contava com a seguinte estrutura:

Quadro II – Lista de disciplinas e docentes do Curso de Professores de Educação Musical da EMBAP, 1968.

1.º ano	
Iniciação Musical	Otilia Frank (Nomeada)
Folclore Musical	Claudio D'almeida (Nomeado)
Canto Coral	Luiz Zilli (Nomeado)
2.º ano	
História da Música e Apreciação Musical	Roselys Roderjan (Nomeada)
Técnica Vocal	Amanda Deubek (Nomeada)
Canto Coral	Luiz Zilli (Nomeado)
3.º ano	
História da Música e Apreciação Musical	Roselys Roderjan (Nomeada)
Psicologia da Educação, Adolescência e Aprendizagem	?
Didática e Prática de Ensino	Dione Vidal Alegretti
Canto Coral	Luiz Zilli (Nomeado)
4.º ano	
Regência de Banda, Côro e Orquestra	Gedeão Martins (Nomeado)
Elementos de Administração Escolar	Ivan Garret
Didática e Prática de Ensino	Dione Vidal Alegretti

Fonte: Relatório da EMBAP, 1968.

Destacam-se aqui alguns pontos relevantes. Em primeiro lugar, trata-se da importância assumida pela disciplina de Canto Coral no currículo. Mesmo que o ensino de Canto Orfeônico estivesse ausente dos currículos escolares desde a LDB 4.024/61, a formação musical ainda estava comprometida com a prática vocal. A disciplina de Coral é encontrada nos três primeiros anos de curso, possivelmente ministrada em conjunto para os alunos das três séries, uma vez que a característica do coro é de possuir um grande número de integrantes. Sabendo que o número de alunos matriculados no curso de Formação de Professores de Música da EMBAP não era grande, é possível presumir que cabia ao estudante passar pelo Coral por três anos, independente da série que estivesse cursando. Para confirmar essa afirmação basta comparar os relatórios da EMBAP a respeito do baixo número de alunos matriculados na instituição. Desde o início do funcionamento do curso de Licenciatura em Música, a EMBAP não havia conseguido lotar as turmas de primeiro ano devido à baixa procura pelo curso. Essa situação não mudou na primeira metade da década de 1970. Nos anos de 1972 e 1974, por exemplo, havia 30 alunos matriculados nas quatro turmas do curso de Licenciatura em Música (de primeiro ao quarto ano), apesar do número de vagas para entrada anual nos cursos ser de 40. Dificilmente a EMBAP conseguia fechar suas turmas com lotação máxima.

Não se encontra, no currículo do curso, nenhuma preparação em um instrumento musical específico. Todo o trabalho do educador é centrado na música vocal. O ensino de Música na década de 1960 ainda se encontrava centrado na voz, o que demonstra uma continuidade da valorização do canto durante a primeira metade do século XX. É certo destacar, no entanto, que haviam cobranças de requisitos musicais para ingresso no curso de Formação de Professores de Música, ou seja, os alunos já entravam com algum conhecimento prévio em instrumento musical. Isso leva ao perfil de professor de música que a EMBAP buscava formar: o especialista com uma formação em Música, preferencialmente com amplos conhecimentos técnicos no instrumento musical e possuidor do curso de Formação de Professores focado no aspecto vocal.

Outras disciplinas serviam para afirmar o ensino de Música influenciado pelo Canto Orfeônico. Tratava-se da Técnica Vocal, Folclore Musical, Regente de Banda, Coro e Orquestras e História da Música e Apreciação Musical. Técnica Vocal servia como apoio para o Canto Coral, tratava-se de uma ferramenta utilizada pelo regente

do coro. Já as disciplinas de História da Música, Apreciação Musical e Folclore Musical, sempre foram valorizados como essenciais para as aulas de Canto Orfeônico na educação básica. Completando a lista de disciplinas havia aquelas obrigatórias para qualquer curso de licenciatura que foram definidas pelo Parecer CFE n.º 292/62 caso da Psicologia da Educação, Adolescência e Aprendizagem, Elementos de Administração Escolar e Didática e Prática de Ensino (CANDAU, 1967).

O curso de Professores de Educação Musical não foi o único da modalidade que a EMBAP ofertou. Ainda no ano de 1967, tentou aprovar também o curso de Licenciatura em Desenho. A justificativa para tal pedido fundamentava-se na LDB n.º 4.024/61 e na presença dos professores das disciplinas pedagógicas que atuavam no curso de Música e que poderiam ser aproveitados no curso de Desenho. Um dos mais fortes argumentos para a abertura de tal curso era a falta da necessidade de investimento imediato, uma vez que a EMBAP já possuía um corpo docente adequado para suprir a necessidade do curso. O curso de Licenciatura em Desenho foi criado em 1970, por meio do Decreto Estadual n.º 21.923 de 15/12/1970 e reconhecido pelo Decreto Federal n.º 73.257 de 05/12/1973. Alinhado a ideia das licenciaturas, o curso de Professores de Educação Musical, passou a se chamar Licenciatura em Música, no ano de 1971.

Alguns documentos encontrados nos relatórios da EMBAP fornecem pistas a fim de compreender os métodos de ensino privilegiados nos cursos de Licenciatura da EMBAP. A preocupação com o método é crucial, uma vez que:

A história do currículo procura explicar como as matérias escolares, métodos e cursos de estudo constituíram um mecanismo para designar e diferenciar estudantes. Ela oferece também uma pista para analisar as relações complexas entre escola e sociedade, porque mostra como escolas tanto refletem quanto refratam definições da sociedade sobre conhecimento culturalmente válido em formas que desafiam os modelos simplistas da teoria da reprodução (GOODSON, 2001, p. 118).

Na década de 1960, a escola, suas relações complexas com a sociedade e sua metodologia a respeito do ensino de Música, encontravam-se em um momento de transição. Se por um lado, havia um forte resquício do Canto Orfeônico defendido por Villa-Lobos na primeira metade do século XX, por outro, havia a Iniciação Musical defendida por Liddy Chiaffarelli Mignone, por meio do Centro de Estudos de Iniciação Musical no Conservatório Brasileiro de Música. O grupo da Iniciação Musical acabou representando a tendência pró-criatividade na Música, propondo

uma revisão das metodologias adotadas anteriormente, incluindo a do Canto Orfeônico, pois a tendência valorizava a livre-expressão do aluno em contraposição ao rigor acadêmico. Deve-se levar em conta que a EMBAP possuía uma tradição conservatorial do século XIX que historicamente valorizava o rigor técnico, mesmo não sendo esse método adequado para as escolas brasileiras:

Paralelamente, o padrão tradicional de ensino de música, de caráter técnico-profissionalizante, mantém-se sem maiores alterações em grande parte das escolas de música especializadas – bacharelados e conservatórios –, continuando a ser visto como o modelo de um ensino ‘sério’ de música. No entanto, seus conteúdos e metodologias não são adequados para as escolas regulares, onde a música tem objetivos distintos da formação de instrumentistas (PENNA, 2008, p. 124).

A EMBAP após a criação do curso de Formação de Professores de Música passou a se preocupar com a questão da adoção de um método adequado à realidade das escolas brasileiras. No 1.º Simpósio de Equipe da EMBAP ocorrido no ano de 1970, houve um destaque desta questão nas mesas de discussões, além da defesa da valorização do ensino de Música nas escolas primárias. A Música na escola primária era defendida com o argumento de que os “[...] progressos da psicologia e da fisiologia vieram demonstrar cientificamente as importantes transformações operadas nos indivíduos nos - planos: físico, intelectual e espiritual sob influencia da música” (RELATÓRIO DA EMBAP, 1970).

A principal função da Música na escola primária não era a de formar artistas, mas sim “[...] aproximar a criança da música, a fim de formar o ouvinte consciente, e não o instrumentista” (RELATÓRIO DA EMBAP, 1970). Como argumento apresentava-se a utilização da Música nos métodos mais “modernos” de ensino, citando como exemplo os métodos de Montessori²¹ e Lubienska²². Segundo o relatório da EMBAP de 1970, a educação musical deveria visar:

1.º - Criar na escola, o ambiente musical mais puro e elevado possível, que chegue a transcender até o lar das crianças;

²¹ Maria Montessori (1870 - 1952) educadora, médica e pedagoga italiana. Ficou conhecida pelo método educativo que desenvolveu, no qual destacou a importância da liberdade, da atividade e do estímulo para o desenvolvimento físico e mental das crianças. Para ela, liberdade e disciplina se equilibrariam, não sendo possível conquistar uma sem a outra. Adotou o princípio da autoeducação, que consiste na interferência mínima dos professores, pois a aprendizagem teria como base o espaço escolar e o material didático.

²² Helena Lubienska de Lenval (1895 -1972) pedagoga polonesa, que viveu a maior parte de sua vida na França. Foi seguidora de Maria Montessori. Defendia em sua metodologia, a preparação de um ambiente em que a criança pudesse aprender com liberdade.

- 2.º - Proporcionar às crianças, o quanto antes, o sentido rítmico, única maneira de despertar, favorecer e cultivar os seus temperamentos musicais, e de implantar as noções fundamentais de atenção e ordem;
- 3.º - Familiarizá-los com a idéia de que a música é movimento, e movimento é música;
- 4.º - Suscitar e desenvolver pouco a pouco, a capacidade auditiva das crianças, e ensiná-las a produzir e emitir os sons musicais;
- 5.º - Apurar constantemente a sensibilidade em relação – aos fenômenos mais diversos da música;
- 6.º - Educação a serviço da música;
Formação do ouvido musical;
Educação Rítmica;
Coordenação motora;
Canto;
Audição musical.
- 7.º - Música a serviço da educação;
Criatividade;
Desenvolvimento da Imaginação;
Atenção;
Música como meio de expansão, concentração, coordenação;
Sociabilidade (liderar-seguir, trabalho em equipe);
Civismo;
Disciplina no sentido de atitude escolar. (RELATÓRIO DA EMBAP, 1970).

A educação musical surge com uma dupla função, contemplando tanto a concepção contextualista da Música, que privilegiava em primeiro plano a formação global do indivíduo, quanto da concepção essencialista²³, que procurava fundamentar o ensino de Música nos seus conhecimentos próprios conhecimentos (PENNA, 2006). No 1.º tópico, nota-se uma valorização da concepção contextualista no ensino de Música, já que destaca os aspectos psicológicos e sociais da música e não o conhecimento técnico de música. Por outro lado, o item 2.º é inteiramente voltado para a concepção essencialista que dá ênfase no domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico, no caso em questão, do desenvolvimento rítmico do aluno.

Na EMBAP, a predominância da concepção essencialista, por vezes, beirava o academicismo por meio de um padrão conservatorial tradicional adaptado ao ensino do instrumento. Outra ideia que se nota no item 4.º é o destaque para o aprimoramento da capacidade auditiva das crianças, claramente em alusão a defesa da música erudita como padrão de qualidade estética a ser desenvolvido nos alunos:

O ensino de música nas escolas tem como um dos objetivos primordiais, o de formar ouvintes. Aumentando o número de ouvintes, elevará o número

²³ Segundo Romanelli (2013) a função contextualista e essencialista da música é uma ideia importada do campo da Arte. A visão contextualista se relaciona a todos os benefícios que podem ser alcançados por meio da música, enquanto que a essencialista defende a música pela música, ou seja, enquanto área do conhecimento.

de concertos. Com maior número de concertos, será maior mercado de trabalho para os jovens músicos do Brasil (RELATÓRIO DA EMBAP, 1970).

Destaca-se que a EMBAP buscava formar ouvintes para que os próprios estudantes da instituição pudessem ter emprego após a conclusão do curso. Sendo assim, a EMBAP preocupava-se com a formação do músico e da plateia para que este músico pudesse atuar.

Os relatórios da EMBAP sobre o 1.º Simpósio de Equipe da EMBAP trazem alguns comentários a respeito das vantagens da utilização da música vocal na escola, uma vez que

[...] O câro infantil é considerado a melhor preparação física para aulas do dia, proporcionando a oxigenação dos pulmões, ativando a circulação do sangue no cérebro, auxiliando na disciplina e preparando a concentração necessária aos outros estudos” (RELATÓRIO DA EMBAP, 1970).

Destacava-se a concepção contextualista da Música, sendo essa um elemento disciplinador, capaz de facilitar a convivência. Como consequência, a Música é relacionada ao aspecto lúdico, devendo ser utilizada entre aulas que exigem um maior esforço cognitivo. Esses objetivos já se encontravam presentes na metodologia privilegiada por Villa-Lobos no período do Canto Orfeônico. Há certa continuidade em relação ao Canto Orfeônico, porém excluindo o aspecto político, representado pelas grandes apresentações orfeônicas organizadas nas décadas de 1930 a 1950.

Após as justificativas a respeito da defesa da presença da Música na escola primária, há a indicação de uma metodologia específica para ensinar Música na escola. É sugerida a utilização do método organizado pela norte-americana Justine Ward. Tratava-se do método *Ward*, um sistema musicalizador que havia sido oficializado e empregado no estado de São Paulo. Segundo o relatório da EMBAP, 1970, no método *Ward*:

O canto não deve ser matéria isolada; é uma função espontânea vital e considerada como estreitamente ligado às matérias curriculares. [...] O canto é arte e, não nos esqueçamos de que é por meio de cálculos que se aprende uma arte, mais pela ação, e por uma ação – frequentemente repetida. Precisamos então, de aulas diárias ou quase diárias. Estas aulas, sobretudo para os pequenos, devem ser curtas. O método preconiza vinte minutos diários. Durante esses vinte minutos, uma grande variedade não permite que as crianças se cansem – elas ouvem, cantam, ficam de pé, sentam-se, concentram-se, distendem-se, cantam coletivamente, cantam individualmente, etc. (RELATÓRIO DA EMBAP, 1970).

Buscava-se um ensino de Música que valorizasse o canto, aprendido por

meio da ação, por isso havia a proposta de aulas curtas de até 25 minutos, mas diárias e que poderiam ser aplicadas já a partir do jardim de infância. O método *Ward* é justificado por meio da psicologia moderna que acabou influenciando o ensino de Artes e Música durante a década de 1960:

Como exige a psicologia moderna, a criança é o centro de ativo deste ensinamento musical, é ela quem encontra o intervalo, é ela quem indica os sons com o manossolfa, ela cria composição espontânea. Relacionando o novo ao que é conhecido, o professor tende a desaparecer, deixando à criança o prazer de descobrir, por ela mesma, o elemento que constitui a novidade. Nas três fases de imitação, de crescimento e de desenvolvimento, a imitação da voz, o estudo dos intervalos, tendo a notação numérica como ponto de partida, e a formação do ritmo por meio de grandes gestos (sic!), ocupa um lugar importante.

Para ensinar o método Ward, não é preciso ser musicista ou músico, nem ter elevados talentos musicais; exige apenas uma tendência natural, muita boa vontade, amor à profissão, à vocação, ter zelo, aplicação, paciência, e esta claro, ser fiel às regras e progressão dos exercícios apresentados na série de cinco livros que compõem o método. Em última palavra, é preciso seguir um curso normal de formação de professores. Não se trata no método Ward, de iniciação musical, mas de ensino integral, que dá à criança sólida base vocal, rítmica e auditiva, despertando-lhe, assim gosto e entusiasmo pelo “CANTAR COM BELEZA” (RELATÓRIO DA EMBAP, 1970).

O método encontra-se em consonância com as tendências pró-criatividade no que diz respeito à valorização da improvisação, porém, nota-se que o método propõe um rigor científico, devendo ser aplicado segundo suas regras próprias de evolução dos exercícios. O método era pautado na educação vocal, assim como ocorria na primeira metade do século XX, incorporava-se, pelo menos no discurso, à ideologia pró-criativa em voga nos campos das artes após o final da década de 1950. Tratava-se de um método tradicional, mas com o discurso pró-criativo, que valorizava a improvisação, a livre-expressão defendida pela psicologia moderna. Porém, como a Música é prioritariamente relacionada ao aspecto cognitivo, é encontrada uma crítica àqueles que a valorizam apenas pela sua função emocional:

Logo, é inexato considerar a música como sendo unicamente de fundo emocional. Este erro bastante corrente, pode explicar o lugar medíocre concedido à música pelos educadores contemporâneos. Se eles pudessem chegar a compreender, que nenhuma outra matéria do currículo desenvolve tanta atenção, concentração, o uso inteligente da memória, a correlação de todos os sentidos e faculdades físicas e morais, eles dedicariam certamente, mais tempo a esse assunto. Poderiam eles também tomar consciência de que todas estas disciplinas que estão na base da educação (necessárias à toda atividade mental), são adquiridas sem esforço demasiado, alegremente acompanhadas de sensações estéticas agradáveis, que ajudam a assimilação. Poderiam dizer, então, como o grande psicólogo Dr. Thomas Schields que depois do ensino da religião

nenhum outro assunto é tão importante para a educação da criança, como a música.

A criança que estuda música pensa com o som como se brincasse. Ela se distrai com as proporções matemáticas, sem se preocupar quando experimenta o ritmo e a altura proporcional. O corpo e o espírito tomam parte nisto: os olhos, os ouvidos, músculos. Todas as faculdades da criança estão despertadas e colaboram para a assimilação desta experiência musical. Ela ouve, olha, comenta, compara. Enfim, pensa com a linguagem dos sons e ritmos compondo pequenas melodias. Esse estudo é bastante fecundo para desenvolver as qualidades de atenção, de entusiasmo por uma idéia que não é puramente material, mas alguma coisa de um mundo ideal que eleve a alma.

O hábito exigido pela música de olhar para o que segue, é uma disciplina cuja importância não escapará aos educadores. É impossível cantar uma frase, mantendo os olhos fixos na nota que está sendo cantada. Quem canta deve olhar mais longe, canta uma nota mas não a fixa mais, o olhar domina a frase inteira para calcular o fôlego necessário e saber, com antecedência, as nuances dinâmicas que deve dar. Ora, este hábito de olhar para o que vem adiante, é a técnica para uma boa leitura, mesmo literária (RELATÓRIO DA EMBAP, 1970).

As vantagens do método *Ward* na educação musical são relacionadas com a forma de aprendizado da Matemática e do Português. O aprender Música associa-se ao lado cognitivo e auxilia até mesmo na alfabetização. Sobre a relação entre a Música e a Matemática, Ilari (2005, s/p) destaca que:

A discussão acerca da existência de uma relação causal entre a música e a matemática é bastante antiga. A própria história da música fornece uma possível explicação para tamanho interesse nesta relação. Na Antiguidade, por exemplo, tanto a música quanto a matemática faziam parte dos conhecimentos dos indivíduos ilustrados e respeitados socialmente por suas capacidades intelectuais. Além disso, há muitas relações matemáticas contidas na própria estrutura musical, o que torna bastante próxima a relação entre as duas áreas.

Ilari (2005) destaca, porém, que não existem dados que comprovem a relação entre a Música e a Matemática, uma vez que estudos demonstram que bons alunos em Música, eram também bons, não só em Matemática, mas como nas demais disciplinas escolares. No caso da relação com a linguagem, a autora destaca que do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento, há sugestões de que a música e a linguagem estão muito próximas, pois ambas são formas de comunicação humana e são igualmente importantes na infância. Relações como essas, faziam com que o método *Ward* se tornasse adequado para estudantes da escola primária.

Para adoção do método *Ward*, a EMBAP sugeria por meio do documento do Simpósio, um treinamento para os professores. Para isso, propôs um curso com a professora Nicole Jeandot, que ministrava cursos sobre a aplicação do método *Ward* em São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Segundo o relatório da EMBAP

de 1970, o governo do estado do Paraná havia convidado Jeandot para aplicar seu método no 6.º Curso Internacional de Música do Paraná. A proposta do curso previa que o mesmo ocorreria durante o mês de janeiro (1971), contendo:

[...] seis horas diárias de aulas para treinamento de professores e trabalho prático com crianças, abrangendo o programa do primeiro ano. Durante os quatro meses que se seguem, os professores treinados deverão estagiar em escola primárias, e, apresentar relatórios que serão submetidos à responsável pelo método em fins de junho. De agosto a novembro, a primeira equipe de professores treinará uma segunda equipe, que seria constituída de alunos do curso de educação musical e de professores de escolas primárias em exercício.

Esses novos professores treinados, estagiarão em outras escolas primárias a partir de 1971. Aqui começa o ensino oficial de música, em escolas primárias (o primeiro ano) (RELATÓRIO DA EMBAP, 1970).

O curso previa uma duração de quatro anos até que os professores estivessem preparados para ministrar o método *Ward* na escola normal, que segundo o documento, deveria ser obrigatório. No I Simpósio de Ensino no Paraná, houve algumas manifestações a respeito de outro método de ensino, no caso, o método *Orff*. Carl Orff era um compositor alemão, que em 1895 idealizou um sistema de iniciação musical por meio de instrumentos criados por ele mesmo. Eram instrumentos de lâmina, como xilofones e jogos de sinos (metalofones) e instrumentos de percussão como triângulos, pratos, tambores, matracas, castanholas, blocos de madeira entre outros. Orff, no entanto mantinha o foco na música instrumental, enquanto que *Ward* priorizava o canto, o que por consenso, era tido como o mais adequado para a realidade brasileira.

A EMBAP sofria a influência do estilo tradicional dos conservatórios de instrumento, pois mantinha as mesmas características apresentadas por Loureiro (2003) ao afirmar que os conservatórios seguem um modelo de escola para a elite, com acesso restrito e privilegiando o ensino tradicional, com adoção de conteúdos fixos, isolados e descontextualizados. Nos conservatórios, a técnica por vezes é elevada a primeiro plano, desprezando o 'prazer de tocar' em detrimento da repetição de exercícios objetivando o domínio técnico e a busca pelo virtuosismo, que é uma característica para poucos portadores de 'dom' e 'talento' para a prática musical:

Em síntese, os conservatórios mantiveram seu perfil privilegiando o acesso e a formação daqueles que, socialmente, possuem familiaridade com o universo artístico-musical. Isso fica claro nos critérios de admissão de alunos, uma vez que tanto para acesso aos cursos de formação musical quanto para os cursos de graduação, exige-se, por ocasião do exame

vestibular, uma prova específica de conhecimento da área (LOUREIRO, 2003, p. 74).

Porém, não se pode atribuir o termo de conservatório para a EMBAP, já que não era esse o objetivo central da instituição, que procurava se firmar enquanto Escola Superior de Artes, visando a formação do bacharel e do professor. Há uma íntima relação com o ensino conservatorial, apesar de não ser esse o ideal da instituição. No método *Ward*, havia uma valorização da técnica e da teoria musical, porém sem descartar os novos discursos a respeito da livre-expressão do aluno e da influência da psicologia moderna no campo da educação musical e artística.

Uma particularidade da EMBAP é que ela não se destacou apenas na modalidade de ensino superior, pois sempre possuiu um foco nos cursos primários de Música. Foi nesse sentido que a EMBAP mantinha o caráter conservatorial, objetivando a preparação do músico especialista no instrumento. Essa formação deveria ocorrer ao longo da vida escolar do aluno, inclusive junto à formação docente.

No ano de 1969, a EMBAP defendeu uma ideia inovadora que era a criação do primário artístico. Essa proposta foi apresentada durante o 1.º Seminário do Ensino Paranaense (SENPARG), realizado em Curitiba de 13 a 20 de dezembro de 1969. A EMBAP justificava a criação de tal curso na valorização das escolinhas de arte por parte da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná que havia reconhecido e autorizado o funcionamento de 13 dessas instituições distribuídas por todo o estado. Fortalecidos por esse aspecto, a EMBAP propôs o primário artístico em tom de manifesto, argumentando que devido ao avanço da tecnologia, a criatividade humana estava ameaçada. A proposta da EMBAP era ofertar um curso de artes integrado ao ensino primário, ou seja, o aluno cursaria o ensino primário em um turno e no contra turno se dedicaria às atividades artísticas:

O primário artístico será uma escola modelo, onde as crianças farão o seu curso primário em regime de educação integral.

A educação integral – segundo as pesquisas mais avançadas no campo da pedagogia e da psicologia – inclui a iniciação às artes como indispensável ao desenvolvimento da criança e ao seu crescimento não só físico como psíquico e intelectual.

É perfeitamente justificável a grande quantidade de escolinhas de arte em funcionamento em todo o país, onde as crianças aprendem as mais variadas técnicas e, principalmente canalizam impulsos, aprimoram o gosto, desabrocham a sensibilidade, tudo isso sob a forma de recreação.

Baseados na experiência que nós, professores da EMBAP temos tido, verificamos que a criança que tem aulas no primário de um período – manhã ou tarde – e música num outro período, além de outros estudos, não

consegue resultados satisfatórios em nenhum deles. Funcionando num mesmo prédio, num mesmo período, as crianças terão, além das matérias normais do currículo do curso primário, aulas diárias de música e artes plásticas, aulas estas que fazem parte do programa da Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

Para que este processo seja mais eficaz e completo há necessidade do primário artístico, onde, num período só, serão consideradas tôdas as necessidades de ensino, inclusive o musical.

Considerando que a criança dotada artisticamente freqüenta duas escolas em períodos diferentes, acarretando dispersão de tempo, energia e gastos desnecessários, é viável e aconselhável a solução que apresentamos:

- Visto que há um curso de Iniciação Musical funcionando na Escola de Música e Belas Artes do Paraná, para crianças de 5 a 7 anos e, que para ingressarem no primeiro ano do curso fundamental da mesma escola, é obrigatório o curso primário completo, este intervalo de 4 anos no desenvolvimento musical da criança, seria uma interrupção prejudicial à sua formação. Com a criação do primário artístico, será resolvido este problema (RELATÓRIO DA EMBAP, 1970).

A proposta defendia a ideia de ser extremamente benéfica ao aluno, a possibilidade de cursar o ensino primário no mesmo local no qual se daria sua preparação artística. A EMBAP se prontificava a ofertar esse curso, pois apresentava uma estrutura já preparada, uma vez que ministrava o curso fundamental de Música. Destaca-se no texto acima, a ideia de que esse curso deveria ser voltado à criança “dotada artisticamente”, não era para qualquer criança, mas sim para aqueles que demonstrassem aptidões para as atividades artísticas e musicais. A respeito da parte musical do primário artístico, constata-se, segundo proposta da EMBAP, que o mesmo constaria de:

- Exercício de reconhecimento e entonação de sons;
 - Entonação;
 - Emissão;
 - Ritmo;
 - Educação Rítmica;
 - Reconhecimento Rítmico;
 - Desassociação Rítmica;
 - Desenvolvimento Psico-motor;
 - Método Dalcrose;
 - Musicalização em grupo: coros infantis, instrumentos orff, conjunto de flautas doce (block flute), bandas rítmicas, percussão.
 - Musicalização através do piano, considerando o melhor instrumento musicalizador pela desassociação de movimentos, feita através da leitura simultânea de duas claves; através do uso de dois braços; dos dois pés; da extensão do teclado; da consciência harmônica introduzida pela possibilidade da produção e audição de vários sons simultâneos.
 - Conhecimento e familiarização com outros instrumentos, que despertarão a consciência vocacional do aluno.
- Aconselhamos, para a iniciação ao instrumento, o método do professor Heitor Alimonda, Catedrático da Escola de Música da Universidade do Rio de Janeiro: Editora Ricordi – I, II, III e IV volumes. (RELATÓRIO DA EMBAP, 1970).

A EMBAP já havia programado todo o curso. Certamente o grupo da EMBAP

previa que, quanto mais estruturada estivesse a proposta, mais fácil seria a sua aprovação. Havia um apelo para a formação integral do homem, influenciado pelas ideias da psicologia moderna. A EMBAP se espelhava no sucesso que faziam as escolinhas de arte espalhadas pelo país, não se tratava de uma proposta descontextualizada. Através dos relatórios da EMBAP, o plano estabelecido pela instituição estava muito bem estruturado, apresentando esclarecimentos em quase todas as questões. Destacando a defesa de um ensino público e gratuito, o projeto de curso previa desde o corpo docente, a duração, o local, entre outros aspectos:

O estudo da música no primário artístico deverá ser feito diariamente, durante quarenta minutos que poderão ser distribuídos em vinte e cinco minutos de música em conjunto, e quinze minutos de musicalização ao piano.

Corpo Docente

O corpo docente será formado por professores de nível normal, que ministrarão as aulas regulares da escola primária. Para as aulas de música, haverá professores especializados em musicalização, e estagiários do Curso de Educação Musical da EMBAP além dos especialmente convidados como Ester Sciliar, Nicole Jandot, Heitor Alimonda e outros.

Local

Inicialmente o primeiro ano do primário artístico funcionará em 1970 em caráter experimental, no prédio da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Para tanto, será indispensável equipar duas salas de aula com material didático adequado.

Nos próximos anos, com o desenvolvimento do primário artístico, as instalações da escola deverão ser ampliadas para abrigar o número cada vez maior de alunos, que certamente ocorrerá para este tipo ideal de formação humana, que é integral (RELATÓRIO DA EMBAP, 1970).

Havia um grande destaque para o curso de Formação de Professores da EMBAP, pois previa a atuação dos alunos do curso de Licenciatura em Música como professores estagiários do primário artístico da EMBAP. O projeto proposto pela EMBAP acabou não sendo aprovado. Não se tem dados que demonstrem os motivos da não aprovação, mas deve-se levar em consideração o fato de que mesmo a Instituição alegando que havia estrutura física e recursos materiais disponíveis para suprir as necessidades de tal projeto, ainda assim haveria de ter um grande investimento na instituição por parte dos cofres públicos para que o projeto pudesse ser executado com sucesso, o que poderia ter se tornado um empecilho.

Em relação à estrutura da EMBAP, destacam-se aqui três questões. A primeira delas, diz respeito a possíveis insubordinações da EMBAP em relação às normas vindas de cima, no caso, da Superintendência de Ensino Superior do Estado do Paraná. A segunda, diz respeito às cobranças das taxas escolares. Por fim, em

terceiro, destaca-se a complicada situação em relação a sede da EMBAP, que por vezes, não era suficiente para atender as necessidades da instituição. Enfatizam-se nesse último item duas questões, sendo a primeira dedicada às dificuldades vivenciadas pela EMBAP destacadas pela imprensa local, especialmente em relação a sua sede, e a segunda, sua conflituosa relação com o Centro de Gravuras que funcionava no subsolo da EMBAP, conhecido por isso como *Porão*.

Conforme indicado no primeiro capítulo, a EMBAP surgiu de uma demanda de artistas locais e teve Fernando Corrêa de Azevedo aclamado como diretor no ato de sua criação. No dia 12 de novembro de 1964, Fernando Corrêa de Azevedo renunciou ao cargo de diretor por enfrentar problemas de saúde e no ano de 1966, se afastou também da função de professor para fazer um curso na Europa. No ano de 1965 foram realizadas eleições para a direção da EMBAP, na qual foi eleito o Prof. Orlando Silveira Pereira com 39 votos, com o Prof. Theodoro de Bona em 2.º com 29 votos e o Prof. Erbo Stenzel em 3.º, com 23 votos. Na carta de renúncia da direção, Azevedo aponta as características que o novo diretor da instituição precisaria possuir:

- a) que não seja artista profissional nem de música nem de belas-artes, isto é que seja, artisticamente neutro;
- b) que tenha disponibilidade de tempo mínimo de seis horas diárias, ou mesmo, se possível, de oito, nos períodos da manhã e tarde, sem o que dificilmente um diretor dará conta do serviço da Escola de maneira satisfatória e ela, fatalmente, regredirá;
- c) que tenha um perfeito conhecimento de legislação do ensino estadual e federal, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim como esteja enfronhado na estruturação do ensino, de maneira a poder regular convenientemente as relações escolares com o Ministério da Educação e Cultura, a Secretaria de Educação e Cultura do Estado e outros órgãos federais e estaduais a que a Escola está ligada por laços de natureza técnico-administrativa e econômica (RELATÓRIO EMBAP, 1964).

No primeiro argumento, Azevedo pede um artista neutro, que não estivesse vinculado nem ao campo das Artes Visuais, nem da Música, ou seja, alguém que não fosse artista profissional. Isso demonstra uma possível disputa entre as áreas artísticas no interior da instituição. Nesse caso, um diretor poderia se comprometer mais com uma das áreas, caso fosse um especialista naquele campo de conhecimento.

Porém, a disputa interna não era a única relação conflituosa vivenciada na EMBAP. Nem sempre a direção aceitou todas as imposições que lhe foram feitas pela Superintendência de Ensino Superior do Paraná. Alguns casos demonstram

certa resistência por parte da EMBAP. Um exemplo é o caso de um servidor imposto pela Superintendência de Ensino Superior para a instituição. Na resposta do diretor João Ramalho, há a recusa de tal indicação no ano de 1968:

Com a maior solicitude possível ouvi a vossa recomendada, Dra. Marilda de Jesus D'Ávila, a qual pretende colocar nesta Escola um seu protegido no grau de Instrutor de Ensino Superior. Sendo êste um assunto que deve ter aprovação do Departamento da matéria pretendida e ainda do Conselho Departamental e Congregação da Casa, torna-se difícil sua resolução de momento. No entanto, acham-se abertas as inscrições para concurso de cinco vagas de instrutores para esta Escola dos quais em deles vem satisfazer o desejo do pretendente, uma vez satisfeitas as exigências legais. Creio que somente inscrevendo-se no referido Concurso o candidato da Dra. Marilda poderá ter a oportunidade de ingressar nesta Escola como instrutor.

Professor João Ramalho (RELATÓRIO EMBAP, 1968).

A recusa para o pedido do servidor fazia sentido uma vez que se supunha que a forma de ingresso ideal em uma instituição pública fosse via concurso, porém no ano anterior, a EMBAP solicitava à Superintendência, a presença do professor e maestro Fernando Alves, regente do Corpo de Bombeiros por cedência, mesmo sem que esse se prestasse ao concurso docente. Cada um dos casos merece maior investigação, porém fica claro que o concurso não era a única forma de ingresso na EMBAP. Casos como esse se tornam importantes fontes de análise na medida em que se valoriza a:

[...] história da vida individual e as experiências de grupos ou subgrupos específicos com interesses na organização do conhecimento curricular. A negociação contínua da realidade, tanto da parte dos indivíduos como da parte dos grupos, revela as antecedentes estruturas de poder na educação e sugere a forma como as atitudes de grupos dominantes na sociedade continuam influenciando a escolarização, apesar dos sinais de conflitos e contestações (GOODSON, 2001, p. 132).

Em relação às taxas escolares cobradas pela EMBAP, valem alguns comentários. A EMBAP era “obrigada” a cobrar taxas escolares para conseguir investir em melhorias. A instituição recebia auxílio do governo estadual e federal, porém, segundo vários relatos, esses eram insuficientes para manter uma instituição de qualidade. Dados sobre cobranças e taxas escolares são encontrados durante todo o período da pesquisa. No ano de 1967, a Superintendência de Ensino Superior cobrou que a EMBAP esclarecesse as cobranças das taxas e recebeu o seguinte texto do diretor professor Orlando Silveira Pereira como resposta:

Em obediência ao vosso ofício circular n.º 6/67 de 11 de fevereiro de 1967, temos a satisfação de anexar ao presente a relação de taxas escolares e

emolumentos, que estão sendo cobrados pela Escola no presente ano letivo de 1967.

Como V. S. pode observar, estamos cobrando nesse ano as taxas de anuidade escolar cobradas pelas demais Escolas do Estado no ano de 1966.

Fomos obrigados a aumentar as taxas referentes a declarações, atestados e certidões para reduzir a avalanche de pedidos, complicando demasiadamente os serviços normais da administração que se acham atrasados por falta de funcionários. Somos da opinião que êsses documentos somente devem ser solicitados por motivos imperiosos e não por motivos fúteis (RELATÓRIOS DA EMBAP, 1967).

No texto há um questionamento, uma vez que o diretor anunciou que os documentos somente deveriam ser solicitados por “motivos imperiosos”. Nota-se uma intenção por parte do diretor de culpar os estudantes pelo aumento das taxas adotadas pela instituição. Possivelmente, a cobrança da Superintendência de Ensino Superior veio devido ao aumento da taxa de anuidade cobrada pela EMBAP no ano de 1967.

Em relação ao espaço e à sede, vale destacar que por muitas vezes, houve por parte da direção da EMBAP, solicitações por melhores condições físicas para seu funcionamento. Apesar de possuir seu próprio espaço, situado na Rua Emiliano Pernetá n.º 179 desde 1951, durante toda a sua história a EMBAP sofreu com a falta de condições ideais para um funcionamento satisfatório. Algumas dessas dificuldades foram denunciadas pela imprensa local. Lembrando que assim como ocorreu com a SCABI, a EMBAP também manteve influência junto aos meios de comunicação na cidade de Curitiba, pois parte de seus fundadores mantinham fortes laços com os jornais da cidade. No ano de 1962, a escola passou a ocupar provisoriamente o prédio do Grupo Escolar Tiradentes, enquanto aguardava a construção de sua futura sede na Rua Emiliano Pernetá. Porém, ainda no ano de 1967, um artigo publicado na Gazeta do Povo, jornal de grande circulação na capital paranaense, tratava de expor os problemas da instituição:

GOVÉRNO ESQUECE OS 19 ANOS DE TRADIÇÃO DA ESCOLA DE MÚSICA

A Escola de Música e Belas Artes do Paraná, instituição mantenedora de 470 alunos em nível médio e superior está funcionando em instalações inadequadas, sem poder oferecer maiores oportunidades aos jovens que a procuram, pela falta de espaços.

Entidade de 19 anos de tradição, além dêsse grande número de estudantes, tem sob sua responsabilidade mais de quarenta funcionários entre professores e administradores. A despeito disso, é considerada apenas um ‘departamento’ da Secretaria de Educação e Cultura (SEC), que não recebe mais do que 13 milhões de cruzeiros por ano, subdivididos em verbas federais e estaduais.

INSTALAÇÕES

É instalada, desde a sua fundação em um antigo edifício da Rua Emiliano Pernetá, o qual além das dependências administrativas comporta um total de 32 salas de aulas, distribuídas em 25 para o ensino de instrumentos e sete para matérias teóricas. Considerando-se a demanda de candidatos, seriam necessárias para o momento, mais 10 salas acrescidas ao total já existente. Apesar do nome Música e Belas Artes mantém apenas o ensino de instrumentos e o curso de pintura. Para realizar a sua verdadeira finalidade, faltam funcionar os cursos de Educação Musical, Licenciatura em Desenho, curso de gravura, arte decorativa, escultura e outros.

ESQUECIDA

O Diretor da Escola, Dr. Orlando Silveira Pereira tem lutado com dificuldades sérias vencidas pelo idealismo de seu corpo de auxiliares. A despesa mensal de mais de 1 milhão e 500 mil cruzeiros é custeada pelas taxas de arrecadação das matrículas, sendo que a SEC, apenas paga os professores que são funcionários estaduais. Sem dotação orçamentária fixa, está colocada em terceiro plano, no recebimento de verbas através da FUNDEPAR.

PROJETO

Explica o Diretor que existe um projeto de transformação das Escolas superiores do Estado em autarquias ou fundações. De acôrdo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cada Escola, tem o direito a optar por um dos dois ramos. A Escola de Música e Belas Artes por ser uma instituição antiga, optou por autarquia educacional, tendo há muito, já enviado a petição as autoridades competentes sem nenhuma resposta até o momento. Dessa forma, fica impedida de progredir.

O QUE FALTA

A situação do Govêrno do Estado, segundo a reivindicação do Dr. Orlando, deveria se voltar primeiro para a organização de uma nova sede que permitisse ampliar a capacidade aquisitiva da Escola, cumprindo com as necessidades no setor do ensino da música e das artes plásticas, em harmonia com o próprio desenvolvimento do Paraná e de sua Capital. Por falta de lugar, os aparelhamentos da Escola estão abandonados pelos cantos e a produção dos estudantes não pode ser exposta por falta de dependências especializadas.

É preciso pensar na formação de profissionais, com mais idealismo – e acabar com as intrigas ora existentes. Depois do Colégio Estadual do Paraná, somente a Escola de Música e Belas Artes ministra mais de 500 aulas por semana, humanamente impossível nas atuais instalações. É de relevante importância que o pedido de transformação em autarquia, seja (sic) quanto antes, deferido para que a Escola possa ter seu orçamento próprio e atuar com mais dinamismo (GAZETA DO POVO, 29 de novembro de 1967).

De acordo com o relatado, a carência da EMBAP não se limitava apenas à sua sede. Havia falta de recursos financeiros para que a escola pudesse funcionar adequadamente. Também é levada em consideração a dependência da instituição das taxas escolares cobradas dos alunos, já que a “obrigação” do estado era apenas com o salário dos docentes pertencentes ao seu quadro de funcionários. Outro fato

que chama a atenção, era a espera pela autarquia²⁴ educacional da EMBAP, discussão que também se arrastou por mais de duas décadas.

Além da questão da busca pela autarquia educacional da EMBAP havia o desejo de federalização da instituição desde a criação da Universidade Federal do Paraná. No ano de 1958, é encontrada nos relatórios da EMBAP uma cobrança financeira por ter ficado de fora do projeto de federalização²⁵ da Universidade:

Curitiba, 8 de agosto de 1958.

Senhor Ministro

Não tendo sido a Escola de Música e Belas Artes do Paraná incluída no plano de Federalização da Universidade do Paraná, e tendo mais de dez anos de pleno e eficiente funcionamento, - vem a mesma agora pleitear o benefício consubstanciado no art. 17.º da Lei n.º 1.254, de 4 de dezembro de 1950, ou seja, a sua inclusão na categoria a que se refere o art. 16.º e seu 1.º da mencionada Lei, com uma subvenção anual de Cr\$3.000.000,00 (três milhões de cruzeiros) para o seu pleno funcionamento e alto nível de eficiência, a exemplo do que tem sido concedido a numerosas outras escolas superiores do país, entre as quais a Escola de Química do Paraná, desta Capital (RELATÓRIO DA EMBAP, 1958).

O fato da EMBAP ter ficado fora do projeto de unificação da Universidade Federal do Paraná não quer dizer que a instituição não se preocupou com a federalização nas décadas seguintes. No ano de 1976, por exemplo, apesar do apoio do governador do estado do Paraná, Jayme Cannet, a EMBAP continuou sendo uma instituição estadual, enquanto que a Escola de Educação Física e Desportos do Paraná se incorporou à Universidade Federal do Paraná.

Não foi apenas na década de 1960, que houve denúncias dos problemas evidenciados pela EMBAP por parte dos jornais curitibanos. Durante as décadas de 1970, 1980 e 1990 há diversos textos relatando as dificuldades vivenciadas pela instituição, publicados em jornais de ampla divulgação como Jornal do Estado, Gazeta do Povo e Estado do Paraná. Esses artigos demonstram a solidariedade e o apoio da mídia paranaense em relação à manutenção e ao bom funcionamento da EMBAP, mas que não foram atendidos.

Outra questão que merece destaque em relação à sede é o da disputa pelos

²⁴ Autarquia significa que a instituição possui recursos patrimoniais próprios e vida autônoma, criada e tutelada pelo Estado, para auxiliá-lo no serviço público.

²⁵ A Universidade do Paraná foi fundada no dia 19 de dezembro de 1912 tendo como primeiro diretor Victor Ferreira do Amaral. Com o Decreto-lei n.º 11.530, de março de 1915, a Universidade do Paraná deixou de ser reconhecida pelo governo federal. No ano de 1946, aproveitando o período do ciclo das universidades instalado pelo Ministério da Educação, as faculdades isoladas paranaenses promovem a reunificação da Universidade. Para maiores informações: WACHOVICZ, R. C. Universidade do Mate: História da UFPR, 1983.

porções da EMBAP com o Centro de Gravuras. O Centro de Gravuras do Paraná foi fundado em 1951, por um grupo de artistas curitibanos inspirados no exemplo do Clube de Gravura que funcionava na cidade de Porto Alegre. O Centro de Gravuras do Paraná foi criado por Nilo Previdi, Loio-Pérsio, Violeta Franco, Alcy Xavier, Blasi Jr, Gastão de Alencar, Jiomar José Turim, Osmann Caldas e Emma Koch. Reconhecido como sendo de utilidade pública, a entidade recebeu o apoio do governo estadual para a compra de equipamentos. Por cerca de vinte anos, Nilo Previdi foi o diretor da instituição artística, que desde sua origem dividiu espaço com a EMBAP, funcionando em seu subsolo.

O funcionamento do Centro de Gravuras nos porções da EMBAP não significava, no entanto, uma convivência artística harmoniosa. Pelo contrário, foram várias as investidas da EMBAP para retirar dali tal instituição. Algumas fontes comprovam o transtorno e os investimentos feitos pela comunidade da EMBAP para transferir o Centro de Gravuras daquele local. Em 22 de agosto de 1968, os alunos em nome do Diretório Acadêmico solicitaram que:

Em nome da atual diretoria do Diretório Acadêmico da Escola de Música e Belas Artes do Paraná, gostaríamos de fazer um apelo a este egrégio Conselho, encaminhar aos canais superiores, o desalojamento do atual CENTRO DE GRAVURAS DO PARANÁ que funciona em nosso prédio. Sabemos que este local, em mãos da Escola difundiria muito melhor a cultura do que da maneira como eles estão fazendo, inclusive sujando a moral de nossa escola (RELATÓRIO EMBAP, 1968).

Não só os alunos pediam o desalojamento do Centro de Gravuras, uma vez que a diretoria da EMBAP, constantemente denunciava as condutas impróprias dos membros do referido Centro. Apesar das várias investidas contra o Centro de Gravuras entre os anos de 1968 e 1969, a instituição continuou funcionando nos porções da EMBAP. A insistência da EMBAP era grande, tanto que no final do ano de 1968, apresentou como justificativa para o ano seguinte, o desalojamento do Centro de Gravuras como ganho de espaço e na “defesa da moralização” do ambiente escolar.

No ano de 1969, a EMBAP acusou falta de salas de aulas para atender os diversos cursos que ministrava. Segundo o documento, novamente a solução poderia ser a ocupação do porção onde funcionava o Centro de Gravuras. Segundo solicitação do diretor João Ramalho, datada de 20 de janeiro de 1969:

Tenho a honra de submeter a vossa apreciação, a cópia anexa do ofício remetido a esta direção, pelo D.A.E.B.A.P. com referencia ao Centro de

Gravura do Paraná, localizado nos porões desta Escola. Tratando-se de um caso bastante delicado e que de fato vem trazendo sérios aborrecimentos a todos que militam nêste Estabelecimento de Ensino, onde 475 alunos nos diversos cursos, na maioria jovens de menor de idade e até mesmo crianças além de professores e funcionários são confundidos com os frequentadores do referido Centro, faço um apelo a Vossa Senhoria para que interceda junto aos poderes competentes para que seja sanada esta situação.

Prof. João Ramalho (Diretor) (RELATÓRIOS DA EMBAP, 1968).

O desalojamento do Centro de Gravuras era um constante apelo da EMBAP, evidenciado pelo grande volume de correspondências enviadas para a Secretaria. No ofício 161 de 1968, João Ramalho traz um histórico de tal situação:

Of. 161/68

Senhor Diretor:

Tendo chegado ao conhecimento da Diretoria desta Escola sôbre os fatos desabonadores que frequentemente ocorrem no recinto do Centro de Gravuras do Paraná, tenho a honra de dirigir-me a V. Excia., no sentido de bem informar, conforme passo a expôr:

1 – Juntamente com a instalação da Escola de Música e Belas Artes do Paraná no prédio n.º 179 à rua Emiliano Pernetá, foi também instalado anexo as suas dependências, o Centro de Gravura do Paraná, o qual por determinação, naquela época, do Sr. Secretário de Educação vem desde então, funcionando simultâneamente junto à Escola. Acontece, porém, que o referido Centro acha-se localizado em seus porões e embora possuindo entrada independente utiliza-se do mesmo portão que dá acesso à Escola sendo freqüentado por elementos estranhos e de conduta suspeita, conduzidos pelo próprio responsável por aquela repartição.

2 – Sabe-se também, que ultimamente o Centro de Gravuras tem se transformado mais propriamente em refúgio de indivíduos de toda a espécie, principalmente estrangeiros, destinando-se a prática de verdadeiras orgias com freqüência de mulheres, principalmente durante a noite, ocasionando desordens e perturbando aqueles que ali habitam, o que lamentavelmente, já vem refletindo no âmbito moral da própria Escola

3 – Diante dos fatos acima expostos, tomo a liberdade de sugerir a V. Excia. a transferência daquela repartição para outra localização, tendo em vista a incompatibilidade de uma permanência junto à Escola, cujo corpo de alunos é constituído em sua maioria por crianças e jovens das melhores famílias de Curitiba. O porão deixado neste caso pelo Centro, poderá ser aproveitado pela Escola transformando-se em salas de aulas, dando maior comodidade aos seus alunos que pelas acanhadas condições do prédio sentem esta necessidade.

Prof. João Ramalho (Diretor) (RELATÓRIOS DA EMBAP, 1968).

O diretor João Ramalho faz questão de destacar a incompatibilidade dos indivíduos frequentadores do Centro de Gravuras com os estudantes da EMBAP, formado por crianças e jovens das “melhores famílias de Curitiba”. O diretor chega a comentar um fato ocorrido no qual um dos professores da EMBAP teria sido preso na frente da comunidade acadêmica ao ser confundido com um dos frequentadores do Centro de Gravuras, fato ocorrido por possuir um nome similar ao procurado. No

ano de 1969, a EMBAP fez novos apelos no sentido de desvincular o Centro de Gravuras de sua sede, porém agora utilizando o argumento mais respaldado na carência de salas de aula da EMBAP e na possível utilização daquele espaço, apesar de relatar que o Centro de Gravuras utilizava o espaço como redação de um jornal:

A Escola de Música e Belas Artes do Paraná vem lutando desesperadamente contra a falta de salas de aula para os diversos cursos que ministra, em virtude de insuficiência e condições de suas instalações, o que traz sérias dificuldades aos seus professores, no entanto, o porão do prédio em que funciona a Escola, possui algumas salas que solucionariam em parte este problema, mas, o Centro de Gravura do Paraná ocupa estas dependências, não mais para a sua especificidade, gravura, mas sim como redação de um jornal, conforme declarações de um dos seus dirigentes. Em conseqüência solicito vossos bons ofícios a fim de que o citado porão seja cedido à Escola, para que esta possa melhor cumprir a sua elevada função (RELATÓRIO DA EMBAP, 1970).

Certamente isso servia de denúncia, uma vez que o país vivia sob forte censura que atingia a imprensa em geral. Um jornal clandestino poderia ser uma afronta para o regime autoritário brasileiro, justamente no período de maior rigidez, os “Anos de Chumbo” que ocorreram a partir da edição do AI-5 em 13 de dezembro de 1968, vigorando até o ano de 1974.

A respeito do funcionamento do Centro de Gravuras, o depoimento datilografado de Violeta Franco, no Setor de Pesquisa do Museu de Arte Contemporânea, citado por Freitas (2003), torna-se fundamental para compreender o impasse entre as duas instituições. Esses testemunhos acabam por trazer à tona alguns dos motivos pelos quais a comunidade da EMBAP tanto reclamava em suas solicitações. Um deles é o fato de Nilo Previdi ser membro atuante do partido comunista, o que trazia um desconforto para a sociedade, pois o comunismo era rechaçado no Brasil durante a Guerra Fria (1945 – 1991), devido à aliança estabelecida entre o Brasil e os Estados Unidos. Além disso, havia a conduta de Nilo Previdi que, segundo Franco, foi muito criticada:

[...] por levar para o local, não só desenhistas, mas forasteiros que apareciam na cidade, e eram recebidos com o carinho que só ele sabia dar. Os boêmios do fim da tarde discutiam, reformulavam o mundo e bebiam muito; a par disso ele conduziu, ele ensinou a todos que procuravam por ele. Não havia jovem desajustado que quisesse trabalhar que ele não desse um taco de madeira para fazer uma xilo, ou um pedaço de metal, e ali dentro dessa aparente desorganização, ele dava todo o seu conhecimento, de experiência, sem pedir nada em troca. (FRANCO apud FREITAS, 2003, p. 96-97).

Esse ideal é confirmado pelo próprio testemunho de Nilo Previdi que se dizia preocupado em recolher artistas e marginais das ruas e abrigá-los nos porões da EMBAP:

Eu sempre me preocupei com os esquecidos, principalmente os esquecidos da sociedade. Por isso comecei a recolher artistas e marginais que dormiam na Praça Osório no Centro de Gravura. Eu pergunto: por que a sociedade gera marginais? Por que não se evita tal marginalização criando núcleos profissionais em cada bairro, não só com artesanato, mas com oficinas de carpintaria, etc! Foi isso que tentei fazer: levar mendigos para o Centro de Gravura, tentar ensinar-lhes uma profissão. Mas não me compreenderam. Eu era subversivo. (PREVIDI, Nilo. Depoimento datil. s.d – Setor de Pesquisa do MACPR citado por FREITAS, 2003, p. 98).

Previdi aparentemente demonstrava um nobre propósito que era o de ensinar uma profissão aos mendigos da cidade, mas ainda assim, seu ideal era incompatível ao ambiente escolar da EMBAP, que valorizava o elemento erudito, de caráter elitista. Deste modo, a discussão não se tratava simplesmente de uma busca de espaço físico, mas também de uma disputa ideológica no campo das artes. No início dos anos 1970, o Centro de Gravuras deixou de existir, fazendo com que a EMBAP ganhasse de vez a disputa pelos porões.

3.3 DO CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE CANTO ORFEÔNICO PARA FACULDADE DE EDUCAÇÃO MUSICAL DO PARANÁ

Este tópico trata das experiências vivenciadas pela FEMP e seu curso de formação de professores de Música durante a década de 1960. Destacam-se três questões. A primeira questão trata da mudança de nome da instituição ocorrida no ano de 1967. A instituição trocava o nome de Conservatório de Canto Orfeônico para o de Faculdade de Educação Musical do Paraná. A segunda, aborda aspectos relativos às metodologias relacionadas ao Curso de Licenciatura em Música da FEMP. A terceira questão, apresenta um estudo sobre o currículo escolar da FEMP, destacando as alterações previstas no curso para manter-se adaptado à LDB 4.024/61. São destacados dados sobre a criação do curso de Musicoterapia, considerado a princípio, como uma extensão do curso de Licenciatura em Música.

Em 1967, a Lei 5.465 de 03 de janeiro, transformou o Conservatório Estadual de Canto Orfeônico em estabelecimento de ensino superior: a Faculdade de Educação Musical do Paraná, sendo nomeada como diretora a professora Clotilde

Espínola Leining. Segundo o relatório da FEMP de 1970, a faculdade, por meio do Parecer n.º 571 de 7 de agosto de 1969, do CFE, item 2.5, tornou-se um órgão simultâneo de pesquisa e de ensino profissional de Educação Musical para as escolas primárias e médias, atendendo aos objetivos da educação geral. Teve seu regime autárquico definido pela Lei n.º 5.542 de 2 de maio de 1967. Seu funcionamento foi autorizado pelo Conselho Estadual de Educação, conforme Resolução n.º 25/67. No ano de 1972, a FEMP foi reconhecida pelo governo federal, por meio do Decreto n.º 70.906 publicado no dia 01 de agosto. O curso de Licenciatura em Música foi iniciado em 1971 em substituição ao curso de Formação de Professores de Educação Musical.

A exclusão do termo “canto orfeônico” do nome da instituição tinha mais relação com o desuso dessa modalidade de ensino. Destaca-se nesse contexto que a alteração no nome da instituição não foi uma exclusividade da FEMP, pois o mesmo ocorreu com o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, que foi transformado em Instituto Villa-Lobos por meio do Decreto n.º 61.400 de 22 de setembro de 1967:

DECRETO n.º 61.400 de 22 de setembro de 1967
 Prevê sobre nova denominação para o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, e dá outras providências.
 O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o Art. 83, item II, da Constituição, decreta:
 Art. 1.º - O Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, instituído pelo Decreto n.º 4993, de 26 de novembro de 1942, passará a denominar-se Instituto Villa-Lobos.
 Art. 2.º - O Instituto ficará acrescido da Escola de Educação Musical (EEM) e do Centro de Pesquisas Musicais (CPM).
 Art. 3.º - A Escola de Educação Musical ministrará o curso respectivo, em substituição ao de Canto Orfeônico.
 Art. 4.º - O Centro de Pesquisas Musicais, por seu turno, compreenderá:
 a – pesquisa de som e da imagem;
 b – pesquisa musical;
 c – pesquisas do comportamento musical brasileiro.
 Art. 5.º - O Instituto Villa-Lobos ficará incumbido do registro de Professor de Educação Musical e da expedição da respectiva carteira.
 Art. 6.º - Este decreto entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.
 Brasília, 22 de setembro de 1967; 146.º da Independência e 79.º da República.
 Costa e Silva (RELATÓRIOS DA FEMP, 1967).

As mudanças de nomenclatura dos conservatórios de canto orfeônico ocasionavam uma revisão nas finalidades de tais instituições. Mesmo criado para promover a disciplina de Canto Orfeônico, percebe-se os esforços para manter o curso ofertado, equiparado com a legislação nacional acerca do ensino de Música.

Se a LDB 4.024/61, tratava de excluir o Canto Orfeônico da escola básica, nada mais certo que os conservatórios se adequassem à nova realidade. Sendo assim, destaca-se o art. 3.º do Decreto n.º 61400/67 que propunha que a Escola de Educação Musical do Instituto Villa-Lobos ofertasse o curso respectivo, substituindo o Canto Orfeônico (RELATÓRIOS DA FEMP, 1967).

A mudança de nomenclatura mantinha relação com a exclusão do ensino de Canto Orfeônico dos currículos escolares brasileiros promovidos pela LDB n.º 4.024 de 1961. A troca de nome dos conservatórios tornou-se necessária devido ao processo de exclusão do Canto Orfeônico, desgastado tanto política quanto pedagogicamente. Porém, leva-se em consideração que a FEMP ainda utilizava o termo “canto orfeônico” em seu currículo e em seus objetivos centrais:

I – DISCRIMINAÇÃO E OBJETIVOS

O Programa da Faculdade de Educação Musical do Paraná, tem por fim formar professores para o ensino primário, médio e superior, nos cursos de graduação, pós-graduação, especialização e extensão; realizar pesquisas quanto a restauração ou revivescência das obras musicais do passado e no presente promover a difusão do canto orfeônico, por meio dos hinos e demais peças patrióticas populares e folclóricas (RELATÓRIO DA FEMP, 1969).

Não se pode afirmar precisamente que se tratava de uma resistência, já que havia uma preocupação oficial com a substituição do Canto Orfeônico pela Educação Musical nos cursos de formação de professores. Não havia nenhum tipo de proibição ao termo. O que ocorria era que o Canto Orfeônico encontrava-se “fora de moda” e haviam novas tendências pedagógicas para o ensino de Arte vigorando no país. Segundo Rosa Fuks (1991, p. 140) haviam dois tipos de professores de educação musical:

- os professores de música da escola pública – de formação predominantemente orfeônica -, que, naquele momento, encontravam-se aliviados, por não serem mais tão rigorosamente controlados pelo SEMA, e ao mesmo tempo carentes de realimentação sistemática que anteriormente recebiam desta instituição;
- os professores de iniciação musical, que, através do Centro de Estudos de Iniciação Musical, criado por Liddy Chiafarelli Mignone no Conservatório Brasileiro de Música, acompanhariam o pensamento questionador dominante, procurando livrar-se de tudo que era considerado velho.

Por mais que a Faculdade de Educação Musical do Paraná mantivesse uma tradição orfeônica, a instituição fazia contato com as novas tendências. Em relação às finalidades declaradas pela FEMP, nota-se através de seu Regimento interno no ano de 1970, quais eram as suas prioridades educacionais:

FINALIDADES

A Faculdade de Educação Musical do Paraná tem por finalidade:

- a) – formar professores de Educação Musical;
- b) – manter cursos de aperfeiçoamento para professores;
- c) – aperfeiçoar e preparar os conhecimentos e técnicas relativas à Educação Musical;
- d) – contribuir, por diversos meios, para a solução da política educacional do Estado, por técnicas adequadas dos problemas didático-musicais;
- e) – dar condições de aplicação científicas no campo da musicoterapia, como parte da educação especializada da criança e adolescente com problemas de ordem emocional, mental e físico;
- f) – promover a divulgação de conhecimentos atinentes à importância dos problemas de ordem musical;
- g) – manter cursos de especialização e extensão, sem prejuízo aos cursos de formação;
- h) – realizar pesquisas, visando tanto a restauração das obras musicais que hajam sido no passado expressões legítimas da arte brasileira, como o recolhimento das formas puras de cantos folclóricos do País, no passado e presente;
- i) – promover, principalmente, a difusão do canto coletivo, através da educação musical, por meio dos hinos e demais músicas patrióticas e populares que devem ser cantadas nos estabelecimentos de ensino do País (RELATÓRIO DA FEMP, 1970).

Em primeiro lugar, destaca-se que o principal objetivo era o de formar professores de Educação Musical, ou seja, não objetivava a formação musical do instrumentista como a EMBAP. Outras finalidades para uma instituição de ensino superior eram essenciais como: promover cursos de aperfeiçoamento, pesquisa e extensão. Percebe-se que havia a “difusão do canto coletivo nas escolas”, que sempre foi a principal característica do ensino do Canto Orfeônico. Além disso, havia a valorização dos “cantos folclóricos do País, do passado e presente”, que também foi difundida pela metodologia do Canto Orfeônico. Ainda em relação ao Regimento da FEMP no ano de 1970, destaca-se o seguinte:

FILOSOFIA

Música – Fator de civismo e disciplina sócio-coletiva

Desde a Grécia e através do Cristianismo até os nossos dias, ficou sempre comprovada essa verdade ineludível de que a música é elemento básico e insubstituível na formação espiritual de um povo.

A sua função não se limita à importância da formação estética, mas assume um caráter eminentemente socializador. Dentro deste conceito é que foi implantado o ensino de música e do canto orfeônico (hoje com a denominação de Educação Musical) nas escolas brasileiras. Entretanto, para corresponder à sua verdadeira finalidade educacional, a Educação Musical não deve limitar-se a uma simples exibição pública das qualidades musicais mais ou menos acentuadas do escolar, mas sim participar da vida cotidiana da escola conferindo ao ambiente escolar uma impressão de sentimento cívico, de solidariedade [...].

[...] Villa-Lobos encontrou a solução para o caso de uma consciência musical no Brasil e para a utilização da música como fator de civismo e disciplina coletiva, os processos, a orientação, a sistematização e a metodologia para formar educadores e orientadores especialistas em educação musical, perfeitamente aptos para usar a música como meio de formação de caráter do educando, desenvolvendo-lhe o senso de responsabilidade, solidariedade, disciplina, hábitos de perfeito convívio coletivo, proporcionando-lhe meios para que se auto expresse, se identifique e acima de tudo fortaleça o seu amor à Pátria e às tradições da terra (RELATÓRIO DA FEMP, 1970).

As contribuições de Villa-Lobos e do Canto Orfeônico no Brasil são exaltadas na filosofia da instituição. Enquanto que a legislação educacional procurava extinguir o Canto Orfeônico substituindo-o apenas por Música, a FEMP utilizava esse argumento em sua filosofia educacional, pois foram as experiências do Canto Orfeônico responsáveis pela criação do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico do Paraná. Já no primeiro item, a Música é relacionada à função cívica, ideologia difundida pelo ensino de Canto Orfeônico. Na década de 1960, essa posição perdeu espaço no ensino de arte para outra função contextualista, a da valorização da criatividade e da livre-expressão do ser humano. As dificuldades de adaptação vivenciadas pela FEMP foram as mesmas que ocorreram com as demais instituições criadas para a propagação do ensino de Canto Orfeônico no Brasil. Um exemplo foi o que ocorreu com o SEMA (Serviço de Educação Musical)²⁶ durante a década de 1970:

Trata-se de uma época contraditória, que no momento, pode ser entendida através do próprio SEMA, o qual de essência orfeônica, adotou no entanto a pró-criatividade que se originara da criatividade, que, por sua vez, nascera da necessidade de se acabar com o canto orfeônico Mas, apesar desta descaracterização, esta instituição, através de um canto cívico enfraquecido, mas ainda se fazendo ouvir, interferiria na prática musical da escola normal. Esta passaria, então, a associar este canto ao que ela chama de criatividade, que, em seu interior, constitui-se em duas formas distintas do ensino da música. Na primeira, cada qual faz o que quer, e na segunda são criadas letras com algum sentido diretivo, para serem adaptadas a melodias do nosso folclore. Portanto o que chamamos de pró-criatividade se constitui numa prática polivalente, geralmente caracterizada pelo 'laissez-faire' e que se realiza intercaladamente ou simultaneamente ao canto cívico escolar [...]. (FUKE, 1991, p. 159-169).

O SEMA que foi uma instituição que surgiu com o advento da modernidade, viu-se carente na década de 1970, pois suas metodologias outrora consideradas modernas, agora eram contestadas e vistas como ultrapassadas. Como a ideia da “livre criação” preconizada pelo movimento pró-criatividade estava em voga, a

²⁶ No ano de 1939, a Superintendência de Educação Musical e Artística passou a se chamar Serviço de Educação Musical e Artística, mantendo a mesma sigla (SEMA).

instituição acabou assimilando esses ideais em seus objetivos educacionais. Essa mesma tensão certamente ocorreu na FEMP. Nota-se nesse momento que o que ocorria com a SEMA e a FEMP era uma adaptação às novas tendências. Trata-se de um exemplo daquilo que Hobsbawn (1984, p. 13) relatou ao defender que:

Houve adaptação quando foi necessário conservar velhos costumes em condições novas ou usar velhos modelos para novos fins. Instituições antigas, com funções estabelecidas, referências ao passado e linguagens práticas rituais podem sentir necessidade de fazer tal adaptação.

Em relação às tendências musico-educacionais privilegiadas pela FEMP, deve-se levar em conta sua íntima relação com o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico transformado em Instituto Villa-Lobos, no ano de 1967. No mesmo ano, o Ministério da Educação e Cultura criou o Centro de Pesquisas Musicais do Instituto Villa-Lobos. A justificativa pela criação do Centro, segundo relatório da FEMP, espelhava-se em exemplos provenientes dos “mais adiantados Centros Culturais do mundo” (RELATÓRIOS DA FEMP, 1967), como a Alemanha, França, Estados Unidos da América do Norte etc. O Centro de Pesquisas Musicais ficou sob a direção do artista e professor Reginaldo Carvalho, que havia estudado Música na Europa. O Centro objetivava a pesquisa de som-imagem e, principalmente, a do comportamento musical brasileiro:

Criado pelo Decreto n.º 61400 de 22 de setembro de 1967, como integrante do Instituto Villa-Lobos, que também conta com a Escola de Educação Musical, o Centro de Pesquisas Musicais, apesar de tão recente, vem realizando um trabalho de apropriação e cooperação com as diversas organizações dedicadas à arte musical, bem como estabeleceu contato com a maior parte das escolas primárias e secundárias, as forças armadas, no setor de bandas militares e todos aqueles que se interessam pelo desenvolvimento da arte musical brasileira.

O Centro de Pesquisas Musicais [...] propõe-se a realizar pesquisas que envolvam todo tipo de material sonoro, manifestando em tôdas as faixas da atividade musical contemporânea; a orientar e coordenar a ação de todos os interessados no comportamento musical brasileiro, da maneira mais ampla: a estimular e desenvolver as observações e experimentações no campo fascinante da linguagem musical; a propagar e aperfeiçoar as mais modernas técnicas relativas à captação e projeção do som-imagem; a contribuir de maneira adequada para solucionar a problemática musical vivenciada; a promover a divulgação das diferentes técnicas, abrangendo ao máximo a variada gravação sócio-profissional; a organizar grupos de estudos, objetivando aspectos específicos e técnico-profissionais, encontrados na conjuntura musical contemporânea (RELATÓRIO DA FEMP, 1967).

No texto, há uma valorização dos “aspectos técnicos contemporâneos”, “conjuntura musical contemporânea”, “desenvolver experimentações”. Esses termos acabam trazendo a ideia de que o Centro de Pesquisas encontrava-se influenciado

pelas tendências contemporâneas da Educação Musical vindas da Europa. No Brasil, pode-se dizer que o educador, compositor, professor e musicólogo brasileiro de origem alemã, Hans-Joachim Koelreutter fez o papel de difusor de uma nova ideia de educação musical, muito mais voltada para a experimentação sonora e para a livre criação, do que pelos ensinamentos mais clássicos da música após sua chegada ao Brasil no ano de 1937. Koelreutter, no entanto, foi muito mais um propagador de ideias provenientes da Europa, do que criador de um método:

Ex-aluno de Paul Hindemith e diplomado pela Escola Estadual de Berlim e pelo Conservatório de Genebra, desde que aqui chegou exerceu grande influência sobre várias gerações de músicos brasileiros. Sob sua orientação, as propostas para o ensino de música no Brasil ganharam nova dimensão, com ênfase no aprofundamento das questões musicais e no desenvolvimento de processos criativos. Era a cultura musical universal que chegava ao Brasil por suas mãos. Infelizmente, em âmbito restrito: na Pró-Arte do Rio de Janeiro, nos cursos internacionais de férias de Teresópolis, nos seminários de Música Pró-Arte, em São Paulo, em sua escola sucursal, em Piracicaba, na escola de Música da Universidade Federal da Bahia, em Salvador, e, um pouco mais tarde, em Fortaleza (FONTERRADA, 2008, p. 215).

As ideias de Koelreutter acabaram influenciando a FEMP, que manteve estreitas ligações com as novas tendências da metodologia musical, porém sem deixar de valorizar o canto enquanto alternativa didática. A FEMP torna-se uma instituição que, apesar da decadência do Canto Orfeônico na escola, ainda mantinha sua tradição orfeônica focada na promoção do canto coletivo enquanto prática musical. A valorização da música folclórica brasileira defendida pela metodologia orfeônica, também se manteve presente na vida acadêmica da FEMP. No dia 22 de agosto de 1968, em um artigo de jornal sem identificação, inserido no relatório de 1968, evidencia-se um evento ocorrido na faculdade, relacionado ao Dia do Folclore:

Dia Nacional do Folclore

A Faculdade de Educação Musical do Paraná festejou, na última quinta-feira, o Dia Nacional do Folclore, com a apresentação de um programa especial no Auditório da Escola Técnica de Curitiba. Na ocasião, e sob a supervisão das professoras Clotilde Leinig, diretora da Faculdade e Maria de Lourdes Pereira, da cadeira de Folclore, o aluno Valdir José da Silva proferiu sobre a data, ilustrada com danças e cantos. O programa foi encerrado com a participação do coral da Escola Técnica que sob a regência dos maestros Francisco César Leinig e Wilson Santos, apresentou diversos números do folclore nacional (RELATÓRIO DA FEMP, 1968).

A FEMP se empenhou na valorização do folclore. Isso pode ser percebido nos documentos encontrados na Primeira Jornada Paranaense de Debates sobre

Pesquisas Folclóricas. Na programação destacam-se temas de demonstrações ocorridas a partir do dia 21 de outubro de 1969, às 17h30min, na sala Villa-Lobos da faculdade. A programação se resumia da seguinte forma: o dia 21 de outubro dedicava-se ao folclore de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul. No dia 22, o tema era o folclore Polonês, Italiano e Japonês. No dia 28, o tema era a congada, dança típica do folclore paranaense, por meio de pesquisas realizadas nas cidades da Lapa e Siqueira Campos. No dia 29, era a vez da Folia de Reis também do folclore paranaense, apresentado a partir de pesquisas realizadas em Paranaguá e em Cornélio Procopio (Relatório da FEMP, 1969).

É nítido o destaque do folclore regional, especialmente o paranaense. Porém, há a presença do folclore catarinense, gaúcho e daquele proveniente das nacionalidades de imigrantes mais numerosos do estado do Paraná, caso dos italianos e poloneses. É um programa bem realizado naquilo que se pretendia, nesse caso, a valorização do folclore e das pesquisas realizadas no Paraná e nos demais estados da região sul. Destaca-se que, por ser um evento científico, é atribuído um grande valor aos pesquisadores envolvidos na catalogação e no auxílio à manutenção do folclore pesquisado.

No ano de 1969, encontra-se nos relatórios da FEMP o convite para que o superintendente do ensino superior do Paraná prestigiasse um evento promovido pela faculdade, conforme apresentado a seguir:

Sr. Superintendente

Temos a honra de convidar V. Sa. para assistir a demonstração de atividades de algumas das disciplinas do Currículo de Educação Musical, desta Faculdade, e, que será dedicada aos Diretores de escolas de ensino primário e médio de nosso Estado.

O programa cívico-artístico, a ser apresentado, terá início às 20 horas do dia 29 de novembro do corrente ano, no auditório da Biblioteca Pública do Paraná (RELATÓRIO DA FEMP, 1969).

A ideia de caráter “cívico-artístico”, observado na citação acima, remonta a uma das principais características do Canto Orfeônico. O desaparecimento do termo “canto orfeônico” não faz com que sua prática seja imediatamente excluída na escola. Esse evento em homenagem aos diretores das escolas de ensino primário e médio mostra-se como um exemplo. Infelizmente a falta do repertório apresentado no evento torna-se um impeditivo para uma análise mais aprofundada.

Em relação ao programa adotado pela FEMP, nota-se que a instituição fez alterações frequentes em seus currículos de forma a se manter articulada com a

legislação educacional nacional. No final da década de 1960, o curso denominado Formação de Professores de Educação Musical encontrava-se alinhado à LDB 4.024 de 1961 que previa o ensino de Música em substituição ao Canto Orfeônico. Em 1968, era ofertado pela primeira vez o curso de Educação Musical pela agora Faculdade de Educação Musical do Paraná. O curso dividia-se da seguinte forma:

EDUCAÇÃO MUSICAL (1968-1969)

1.^a SÉRIE:

- 1 – Teoria Musical
- 2 – Folclore Musical
- 3 – Técnica Vocal
- 4 – Teoria e Prática do Canto Orfeônico
- 5 – Prática Coral
- 6 – Prosódia Vocal
- 7 – Iniciação Musical
- 8 – Psicologia da Educação

2.^a SÉRIE

- 1 – Teoria Musical
- 2 – Técnica Vocal
- 3 – Teoria e Prática do Canto Orfeônico
- 4 – Prática Coral
- 5 – Folclore Musical
- 6 – Prosódia Vocal
- 7 – Psicologia da Educação
- 8 – Harmonia e Morfologia

3.^a SÉRIE

- 1 – Prática Coral
- 2 – Elementos da Administração Escolar
- 3 – Harmonia e Morfologia
- 4 – Regência de Côro, Banda e Orquestra
- 5 – Instrumentação e Orquestração
- 6 – Terapêutica pela Música
- 7 – História da Música e Apreciação Musical
- 8 - Didática

4.^a SÉRIE

- 1 – Prática Coral
- 2 – Harmonia e Morfologia
- 3 – Regência de coro, Banda e Orquestra
- 4 – Instrumentação e Orquestração
- 5 – Terapêutica pela Música
- 6 – História da Música e Apreciação Musical
- 7 - Didática (RELATÓRIO DA FEMP, 1969).

Apesar do esforço para a mudança do nome da instituição, ainda existia no currículo, a disciplina de Teoria e Prática do Canto Orfeônico por dois anos letivos. O currículo do curso é mais generalista. Nitidamente não há mais a preocupação em formar o professor de canto coletivo como outrora. Há uma formação mais ampla na área musical, com a inclusão de disciplinas mais voltadas ao caráter instrumental, caso de Regência de Banda e Orquestra, Instrumentação e Orquestração, Harmonia

e Morfologia. Porém, ainda assim, há maior foco na música vocal, sendo que as disciplinas voltadas à área do Canto são encontradas em maior número. A FEMP ampliava o seu universo metodológico musical, valorizando a formação de professores e a formação instrumental, diferentemente da época de Conservatório Estadual de Canto Orfeônico, no qual se evidenciava a formação do professor especialista em canto coletivo. Alguns métodos contemporâneos de musicalização previam improvisações sobre instrumentos rítmicos e melódicos. Tratava-se de uma superação do modelo orfeônico, estritamente baseado no canto coletivo.

Essa mudança certamente se deu em decorrência da exclusão do Canto Orfeônico da legislação nacional, porém não se deve descartar a resistência da instituição na tradição do canto coletivo, e que não é alterada, pelo menos de imediato, pela legislação. Destaca-se que a prática nem sempre se dobra com a publicação de uma lei. É nesse sentido que o pesquisador Goodson (2001) entende a importância do currículo escrito (prescrito) como um parâmetro “anterior à prática”. Para o autor, somente investigando a prática dos sujeitos, é que se torna possível compreender a história do currículo.

No final da década de 1960, a FEMP decidiu investir em uma nova formação, a Musicoterapia. No entanto, um dos principais argumentos utilizados na defesa do curso em Musicoterapia vem da íntima relação desta com a formação para a docência musical. A Musicoterapia deveria ser uma extensão do curso de Música, tanto que ela integrava já o currículo do curso de Educação Musical. A ideia era que a Musicoterapia, também conhecida como Terapêutica pela Música, se constituísse em um curso próprio. Isso pode ser percebido nos relatos sobre o 1.º Fórum de Diretores do Ensino Superior do Paraná ocorrido na cidade de Londrina, entre os dias 21 a 25 de abril:

A musicoterapia ou ‘terapêutica pela música’, como é a denominação certa desta disciplina. Integrante do currículo do Curso de Educação Musical é de tão grande importância, que vamos solicitar, possa se constituir em um curso de 4 anos, com currículo próprio, nos moldes do que vem sendo adotado em Universidades Americanas. Foi constatado que esse currículo é quase idêntico ao curso de Educação Musical, o que nos levou a entrar em entendimento com a National Association for Music Therapy, entidade de âmbito internacional, para o reconhecimento e intercâmbio, com possibilidade dos primeiros formandos fazerem os seis meses de estágio obrigatório em hospitais norte-americanos.

A finalidade desse Curso na Faculdade de Educação Musical, que será o primeiro no Brasil, visa formar músico-terapeutas para que possam colaborar com os médicos neurologistas e psiquiatras, no tratamento de distúrbios mentais, físicos e emocionais.

À luz da ciência contemporânea e música revela-se uma força suscetível de exercer ação psicológica e por conseguinte, sobre o sistema nervoso, tanto nos indivíduos normais como nos psicopatas, desde que, nesses últimos ainda não se haja instalado desagregação psíquica demasiado acentuada. (RELATÓRIOS DA FEMP, 1966).

Apesar de estar em consonância com o curso de Educação Musical, a Musicoterapia possuía um campo próprio de atuação, que era o de atuação com os grupos de indivíduos em situação de vulnerabilidade social. A disciplina de Terapêutica pela Música sempre esteve presente nos currículos do Conservatório, o que demonstra que esse já era um possível campo de trabalho para o licenciado em Música. Porém, é fato que o curso de Educação Musical do Conservatório e posteriormente da FEMP, mantinham como objetivo principal a preparação do professor para atuar nas escolas públicas brasileiras. No ano de 1969, a Faculdade de Educação Musical endereça uma carta para o Ministério da Educação e Cultura solicitando oficialmente a abertura do curso de Musicoterapia, até então inédito no Brasil:

Secretaria de Educação e Cultura
Faculdade de Educação Musical
Curitiba, 4 de março de 1969
CURSO DE EDUCAÇÃO MUSICAL E MUSICOTERAPIA
Confronto de suas finalidades

Educação Musical e Musicoterapia são dois cursos semelhantes. Ambos têm metas semelhantes, técnicas semelhantes.

Cada campo tem como meta, em maior nível possível, o comportamento humano, entre estudantes ou pessoas com quem se trabalha. A educação musical tenta através do desenvolvimento artístico ou estético, influir nas atitudes e particularmente no comportamento humano, isto é, influir na formação do caráter do educando. A musicoterapia é usada através de atividades artísticas para ajudar pessoas a se tornarem mais humanas e conseqüentemente ajudá-las a terem aquele comportamento modelo que desejariam ter.

A educação musical e a musicoterapia estão intimamente ligadas, envolvidas no empenho de conseguir o mais alto nível de comportamento (RELATÓRIO DA FEMP, 1969).

O argumento assume a concepção contextualista da Música, ou seja, a defesa da Música na escola se relacionava aos aspectos do contexto social, ao contrário da concepção essencialista que defendia o ensino de Música pelo conhecimento musical (PENNA, 2006). A Musicoterapia gera um curso no qual a música contribuía para auxiliar no “comportamento ideal daquele que deveria tê-lo”. Essa poderia ser a distância entre o curso de Licenciatura em Música e a Musicoterapia, porém o que se vê, é justamente a defesa do elo contextualista entre os dois cursos, ou seja, se a função do ensino de Música é auxiliar na inserção

social do indivíduo, nada mais certo do que utilizá-la como recurso para recuperar aqueles excluídos socialmente. Em relação ao campo de trabalho, os licenciados em Música trabalhavam no ensino regular formal, enquanto que o campo de trabalho para o musicoterapeuta abrangia, de acordo com os relatórios da FEMP de 1969, hospitais psiquiátricos, de tuberculosos, de recuperação de alcoólatras, geriátricos, escolas de excepcionais, instituições de recuperação de menores, manicômios judiciários e penitenciárias. Já em relação ao currículo, tem-se a seguinte disposição:

CURRÍCULO

Música – Formação e prática musical
 Musicoterapia
 Educação Física – danças rítmicas e folclóricas
 Sociologia e Antropologia
 Psicologia e Biologia
 Treinamento clínico – supervisionado

Farão parte da formação musical e Prática Musical, da matéria “Música” as seguintes disciplinas:

Formação Musical
 Teoria Musical
 Harmonia
 Técnica Vocal

Prática Musical

Prática de Instrumentos de Córda, Sôpro e Percussão
 Regência de Côros, Bandas e Orquestras
 Orquestração e Instrumentação – arranjo para pequenos grupos de instrumentos e combinações vocais
 Estética e História das Artes (RELATÓRIO DA FEMP, 1969).

O currículo do curso dividia-se em cinco áreas, sendo que a área da Música possuía duas frentes, uma dedicada à Prática Musical e outra dedicada à Formação Musical. Percebe-se toda a preocupação com a formação musical do graduado em Musicoterapia. Disciplinas técnicas e teóricas da Música são encontradas em abundância, o que comprova de certa forma, a compatibilidade entre os cursos de Musicoterapia e Educação Musical. A FEMP ministrou cursos de Especialização em Musicoterapia durante a década de 1970, porém apesar de todo o seu esforço empregado, foi apenas em 1983 que o curso de Graduação em Musicoterapia foi criado, sendo reconhecido posteriormente pela Portaria n.º 393, de 10 de junho de 1986.

Os esforços em prol do curso de Musicoterapia demonstram o perfil do professor de Música idealizado pela FEMP: um professor que não visava à formação do artista, mas que pudesse por meio da música, promover um ganho social,

cognitivo e terapêutico.

A década de 1960 foi um período de transição entre métodos e ideologias a respeito do ensino de Música. Era o choque da tradição representada pelo Canto Orfeônico contra os ideais em prol da criatividade e da livre-expressão. Essas discussões eram vistas em termos teóricos, defendidos em simpósios e eventos. Porém, destaca-se que apesar da reforma universitária anunciar algumas mudanças no campo da Educação, para a área artística, a maior mudança surgiria com a promulgação da Lei 5.692/71 e o ensino polivalente de Educação Artística na escola.

4 FEMP, EMBAP E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA (1971 – 1975)

Se a década de 1960 pode ser considerada transitória para o ensino de Música, pois abrange por um lado, o desprestígio do Canto Orfeônico enquanto disciplina escolar e, por outro a ascensão de uma orientação metodológica pautada na criatividade do estudante, foi na década de 1970 que se oficializou esta tendência nas escolas básicas brasileiras. Isso se efetivou por meio da criação de um novo campo de ensino: a Educação Artística. Este capítulo prioriza o destino dos cursos de formação de professores de Música da FEMP e da EMBAP perante a criação desse novo componente curricular.

O capítulo subdivide-se em três partes. A primeira trata da obrigatoriedade do ensino polivalente de Educação Artística na escola brasileira, destacando a Lei n.º 5.692/71 e a Resolução n.º 23/73 que propõe a criação dos cursos de Licenciatura em Educação Artística. A segunda parte é dedicada à experiência da Faculdade de Educação Musical do Paraná, em especial, com destaque para a alteração curricular do curso de Licenciatura em Música para Licenciatura em Educação Artística. Na terceira parte, busca-se destacar as experiências da EMBAP, além de apresentar a disputa judicial que a FEMP travou contra a EMBAP e a SEC do Paraná, no direito de manter sua existência, sem ser fundida com a EMBAP. A EMBAP e a SEC apoiada na lei que impedia duplicação de recursos em bens de mesma finalidade, defendiam a anexação da FEMP pela EMBAP, mantendo todo o corpo docente das duas instituições.

4.1 MÚSICA, EDUCAÇÃO E EDUCAÇÃO ARTÍSTICA A PARTIR DA LEI 5.692/71 E DA RESOLUÇÃO 23/73

No ano de 1971 foi promulgada a Lei 5.692. Tratou-se de uma reforma de ensino para a educação de 1.º e 2.º graus. Em termos estruturais, a reforma educacional imposta pelo governo militar fixou o ensino de 1.º grau em oito anos e o de 2.º grau em três anos, porém suas mudanças foram muito além do plano estrutural, uma vez que havia uma ideologia educacional em prol da técnica e consequentemente da preparação para o trabalho (SAVIANI, 2010).

Essa ideologia em prol da técnica afetou diretamente o ensino das Artes, que condensou no ensino de Educação Artística, de caráter polivalente, os conteúdos de Artes Plásticas, Música, Artes Cênicas e Desenho. No ano de 1973, foram publicadas resoluções para a formação de professores de Educação Artística, adaptando-se ao proposto na Lei n.º 5.692/71. Busca-se aqui discutir o destino do ensino de Música diante dessas duas normas legais.

As diretrizes da Lei n.º 5.692/71 foram implantadas no estado do Paraná sem muitas divergências entre as principais partes interessadas, no caso, Secretaria de Educação, diretores e professores. Valério (2012) relata que apenas houve algumas discussões em relação à grade curricular, já que ocorreram diminuições de carga horária de algumas disciplinas, além de questões de infraestrutura:

A Lei 5.692/71 atendia a elementos propostos pela Doutrina, apresentando coerência com uma política de reforma administrativa que perpassava outros âmbitos e setores do governo, para além do educacional. Muitas das justificativas apresentadas para suas diretrizes, embora hoje possam ser questionadas, provavelmente à época fizeram sentido para muitos, inclusive educadores (GONÇALVES, 2012, p. 32).

Conforme destacado por Gonçalves (2012) é preciso reconhecer que para aquele contexto, a lei repercutiu em grande parte dos estados e das instituições educativas como legítima, o que não quer dizer tenha sido apreendida de forma automática em sua totalidade, nem de maneira homogênea em todos os locais. A Lei n.º 5.692/71, embora ocasionasse a necessidade de mudanças estruturais no sistema educacional, veio ao encontro de uma tendência que já se desenhava na política brasileira: a qualificação para o trabalho, destacando para isso a necessidade de expansão do sistema de ensino.

Assim como no período ditatorial do Getúlio Vargas, havia na legislação educacional de 1971, uma preocupação com o aspecto cívico na escola, porém em relação ao ensino de Música, nota-se uma diferença crucial entre o preconizado entre Era Vargas e a Lei n.º 5.692/71, pois enquanto na era Vargas (1930 – 1945) o ensino do Canto Orfeônico prosperava e tornava-se o elemento cívico da educação, na Lei n.º 56.692/71 o ensino de Música sequer aparecia como obrigatório. Essa isenção de responsabilidade de civismo no ensino da Música, no entanto não chegava a ser uma novidade, pois quando a LDB n.º 4.024/61 propôs o ensino facultativo de Música nas escolas, não a responsabilizou por nenhuma atividade essencial para a educação, até mesmo porque um conhecimento essencial ou

indispensável não se encontraria no rol de disciplinas optativas.

Um exemplo a respeito da isenção da Música na função cívica da escola trata-se do fato de que apenas um mês após o golpe militar, o Paraná publicou portarias educacionais em consonância com o regime instaurado no Brasil, “responsabilizando” outras disciplinas pela função de despertar o sentimento cívico nos estudantes:

[...] a História da Pátria deve despertar e firmar as qualidades morais e cívicas do educando; a Geografia deve levá-lo a conhecer o meio físico em que se vive, sua Pátria, sua gente, seus costumes, a fim de amá-los e respeitá-los; a Educação Moral e Cívica deve fortalecer o caráter, firmar bons hábitos e atitudes, desenvolvendo no educando sentimento de civismo, amor à Pátria e, mais ainda, prepará-lo para viver numa sociedade democrática (MENDES, 1964, p.66).

Além disso, havia o ritual de civismo proposto para as escolas paranaenses por meio da Portaria n.º 1.805/64, qual previa que deveriam ser respeitados os usos e símbolos da pátria, propostas no regulamento para o uso da Bandeira Nacional n.º 4.544, de julho de 1942. Havia também, a proposta de que fossem ensinados nas escolas do estado do Paraná, os hino Nacional, da Bandeira e do Paraná, sendo que o Hino Nacional deveria ser cantado solenemente pelo menos uma vez por semana (MENDES, 1964). A valorização dos hinos na escola era reforçada, porém conforme mencionado anteriormente, sem ser essa responsabilidade considerada da Música.

Identificam-se alguns dos pontos motivadores para a inclusão de um ensino genérico das artes. Cita-se aqui, três que fizeram com que as artes acabassem sendo condensadas em uma única área. O primeiro trata da questão da ideia de agrupar as áreas de estudo, que não era exclusividade da disciplina de Educação Artística. De acordo com a Lei n.º 5.692/71, isso aconteceu com os Estudos Sociais, com as Ciências, e até mesmo com a Educação Física, conforme exposto a seguir:

As áreas de estudo – Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, Ciências, Educação Física, Educação Artística – constituem a explicitação das atividades cognitivas, para um começo de sistematização, assim como as disciplinas são divisões das áreas para estudo mais particularizado. Esta divisão deve alcançar no máximo um segundo nível, isto é: Matemática, Física, Química, Geologia e Biologia, nas Ciências; Geografia, História e Civismo (incluindo OSPB), nos Estudos Sociais; Língua Portuguesa e um ou mais idiomas estrangeiros modernos, em Comunicação e Expressão; Música, Artes Plásticas, Desenho e Artes Cênicas em Educação Artística; Ginástica e Atletismo, Técnica Desportiva e Recreação, em Educação Física; e assim por diante [...] (CHAGAS, 1984, p. 208).

Destaca-se que durante a integração das áreas propostas pela Lei n.º 5.692/71, a Educação Artística foi inserida na área de Comunicação e Expressão. Uma pesquisa realizada por Subtil (2012) relatou que isso ocasionou no domínio da ocupação de professores de Língua Portuguesa na Educação Artística no final do ensino fundamental (5.ª a 8.ª série), pois estes poderiam lecionar a disciplina por ser da mesma área de estudo. Isso ocasionava um problema ainda maior para a inserção da Música nos conteúdos da Educação Artística, uma vez que além da concorrência das Artes Plásticas, Artes Cênicas e Desenho, havia também a Literatura.

Destaca-se aqui a diferenciação entre os termos: “área de estudo” e “disciplina”; propostos na Lei n.º 5.692/71 e relatados no Parecer n.º 853/71, publicado no Paraná. Segundo o parecer:

[...] Nas áreas de estudo, - formadas pela integração de conteúdos afins, consoante um entendimento que já é tradicional – as situações de experiências tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos; e nas disciplinas, sem dúvida as mais específicas, as aprendizagens se farão predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos (PARANÁ, 1971, p. 6).

A Educação Artística tornava-se uma área de estudo, em contraposição à disciplina, de caráter específico, tal como havia sido o modelo adotado para o ensino de Canto Orfeônico, que mantinha a especificidade no canto coletivo e na exaltação ao elemento cívico, nacional e folclórico. A crítica ao Canto Orfeônico é, por sinal, encontrada diretamente no Parecer n.º 853/71 no Paraná quando apresenta que a Geografia, a História e a Organização Social e Política visariam à integração do aluno ao meio. Nesse mesmo sentido contribuiriam as atividades como as de Educação Física, Educação Artística e Educação Cívica, na qual “a discrepância individualista numa sessão de Canto Orfeônico, numa competição esportiva ou num debate público, por exemplo, acarreta sanção natural e automática emergente das próprias situações criadas” (PARANÁ, 1971, p. 15). Outra crítica encontrada no texto voltava-se aos currículos em execução até o momento, considerados como “de nítida inspiração intelectualista” e que tendiam cada vez mais a dividir o conhecimento em disciplinas muito específicas, o que exigiria um elevado número de professores, “cujos salários decresciam na mesma proporção e cuja ‘oferta’, em termos de pessoal qualificado, não acompanhava o ritmo crescente da procura” (PARANÁ, 1971, p. 28-9). Esses ideais estavam presentes na Lei n.º 5.692/71,

porém, deve-se levar em consideração que essa tendência em prol de um modelo interdisciplinar de currículo era uma tendência universal. Segundo Goodson (2013, p. 32):

[...] Nas décadas de 60 e 70 um movimento na área de currículos escolares teve início no Novo Mundo. Nos Estados Unidos, esse movimento foi estimulado pelo desejo de ter uma 'sociedade grandiosa' e, em muitos países do Ocidente, pelo desejo de criar currículos mais inclusivos que atraíssem os muitos grupos e classes que tinham sido excluídos por sistemas anteriores de ensino público. Com isso, novos currículos foram definidos na década de 60 e foram produzidos também novos modelos de trabalho interdisciplinar. Na maior parte dos casos a tentativa foi associada a um sistema mais abrangente de ensino que rompeu as fronteiras seletivas construídas durante os séculos anteriores. Escolas e currículos mais abrangentes caminharam juntos.

Essa valorização de áreas de estudo proposta na Lei n.º 5.692/71 acabou modificando a estrutura do ensino das artes no Brasil, pois incluiu no currículo obrigatório das escolas básicas a Educação Artística, de caráter polivalente, com a função de suprir as áreas das Artes Plásticas, Desenho, Música e Artes Cênicas.

A segunda questão diz respeito à falta de interesse da filosofia educacional do governo no ensino das artes, uma vez que a preocupação central da educação era a inserção imediata do indivíduo no mercado de trabalho. A inclusão da disciplina de Educação Artística no elenco das disciplinas obrigatórias pode ser interpretada como uma concessão à tradição humanística, presente na educação escolar brasileira (LOUREIRO, 2003). Já para Subtil (2012, p. 127):

Uma das hipóteses seria a de que a arte, uma área historicamente ligada ao exercício da liberdade e da expressão criadora, deveria manter-se sob controle, tornar-se um instrumento a favor da conservação e dos objetivos desenvolvimentistas apregoados pela ditadura militar. Evidentemente, a obrigatoriedade da educação artística veio revestida de um discurso centrado no desenvolvimento individual dos educandos, embasada num caráter técnico-científico e com um planejamento rigoroso que escamoteava a crítica e a contradição (SUBTIL, 2012, p. 127).

O terceiro ponto diz respeito às tendências pró-criatividade, movimento que teve início no fim da década de 1940 que mesmo não objetivando a inserção nos currículos escolares, acabaram influenciando os discursos educacionais ligados à arte. Nesse sentido, a Música passa a ser considerada como uma dentre as diversas formas de expressão artística. De acordo com as ideias de livre-expressão, nas Artes Plásticas:

Essas experiências foram alimentadas pelas ideias de dois pensadores envolvidos com as questões da arte em suas interfaces com a educação, o britânico Herbert Read (1893-1968) e o educador austríaco Viktor Lowenfeld (1903-1960). Abordando a importância do estímulo à criatividade da criança através da arte de maneira a formar um indivíduo integrado e capaz de contribuir cooperativamente para a sociedade, estes teóricos influenciaram decisivamente a formação de educadores e artistas brasileiros a partir da década de 1940. (ANTONIO, 2012, p. 102).

A livre-expressão representava a ideia central do ensino da Educação Artística, tornando-se um exercício da liberdade. Não havia o objetivo de formação artística, esperava-se que a criança manifestasse livremente sua arte. Acreditava-se que esse exercício traria o amadurecimento emocional para a formação da personalidade do indivíduo (ANTONIO, 2012). Essas ideias provenientes inicialmente no âmbito das Artes Plásticas são encontradas na exposição de Valnir Chagas, um dos principais motivadores da legislação educacional de 1971:

O que se pretende não é formar artistas, embora a tanto se possa chegar em nível que excede o núcleo comum, porém fazer de cada um também um pouco de artista, qualquer que venha a ser a sua futura opção profissional. Em rigor, não se pretende sequer produzir arte, conquanto esse resultado emergente se alcance aqui e ali. Assim como, na educação científica, o que se objetiva é a atitude de descobrir fatos e relações embutidos na realidade, e não a descoberta propriamente dita, o que importa na educação artística geral é o desenvolvimento da atitude expressiva e criadora que a todos aproveitará em praticamente todas as situações (CHAGAS, 1984, p. 140).

Segundo Penna (2008) a ideia de polivalência na arte era anterior à Lei n.º 5.692/71, sendo proposta pelo movimento pró-criatividade, que surgiu no pós-guerra, articulados com as mudanças estéticas musicais e ao surgimento de novas propostas de musicalização, dando ao ensino de Música um caráter mais experimental. Difunde-se um enfoque polivalente, marcadamente experimental, que segundo Fuks (1991) ocasionou o esvaziamento dos conteúdos próprios de cada linguagem artística. De qualquer forma, a Lei n.º 5.692/71 vem oficializar a pró-criatividade, tendência dominante na prática pedagógica escolar. A Música acabou não conseguindo se inserir de modo significativo na Educação Artística, que foi dominada pelo campo das Artes Plásticas (PENNA, 2008). Porém, deve-se ressaltar que conforme analisado por Subtil (2012), na Lei n.º 5692/71 vigoraram cânones tradicionais de Desenho, ideias da livre expressão exercitadas nas escolinhas de artes, alguns aportes dos métodos de educação musical decorrentes da Escola Nova, além da valorização das comemorações de datas cívicas e folclóricas.

Ao analisar dois documentos que encaminhavam interpretações e orientações sobre a implantação da Educação Artística no ensino de 1º e 2º graus da rede

municipal do Rio de Janeiro, após a promulgação da Lei n.º 5.692/71, Subtil (2012) mostra que eram enfatizadas questões a respeito da criatividade como: definir criatividade; aplicar o conceito de criatividade na escola e em diferentes situações da vida; relacionar criatividade, arte e educação; etc. Além disso, havia um destaque para a valorização da atividade do aluno independentemente do resultado. O valor pedagógico da arte, novamente não está aferido em seu conteúdo, mas à vinculação a um objetivo geral da lei, no caso o desenvolvimento integral do aluno fundamentado na psicologia genética de Piaget.

A implantação da Lei n.º 5.692/71 ocasionou um problema, que era a ausência de professores capazes de trabalhar de acordo com o perfil polivalente da disciplina de Educação Artística (LOUREIRO, 2003). Para suprir a demanda desse profissional foi determinado pelo Conselho Federal de Educação, por meio da Resolução n.º 23 de 23 de setembro de 1973, que fosse estabelecido o curso de formação de professores em Educação Artística. Essa resolução estabeleceu em seu artigo 3.º, que a licenciatura plena seria formada por uma parte comum a todos os cursos de Educação Artística e uma parte diversificada correspondente a cada uma das habilitações – Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho (nos termos do Parecer CFE n.º 1284/73 – Brasil, 1982, p. 33-41) (PENNA, 2008).

Valnir Chagas²⁷ (1984), um dos idealizadores da Lei n.º 5.692/1971, expôs na obra *Educação Brasileira - Ensino do 1º e 2º Graus, Antes, Agora e Depois*²⁸, que a solução adotada no quesito da formação de professores era a combinação de áreas-disciplinas, fixando dessa forma, os três campos de conhecimento, cada um contendo as matérias do núcleo comum conforme exposto a seguir:

Campo da Comunicação e Expressão – curso de Letras, - curso de Educação Artística, - curso de Educação Física;
Campo de Estudos Sociais – curso de Estudos Sociais;

²⁷ Valnir Chagas contribuiu para a gênese e regulamentação do sistema brasileiro de educação, por meio de sua atuação no Conselho Federal de Educação entre 1962 a 1976, tendo sido o idealizador da Lei n.º 5.692/1971. Foi um dos principais autores também da reforma universitária de 1968 e um dos fundadores da Universidade de Brasília (UNB) tendo lecionado por várias décadas na Faculdade de Educação. Publicou dois livros sobre educação: *Didática das Línguas Vivas*, em 1957 e *Educação Brasileira - Ensino do 1º e 2º Graus: Antes, Agora e Depois*, com primeira edição no ano de 1982. Considerava-se discípulo do escolanovista Anísio Teixeira, porém nota-se uma grande afinidade de suas propostas com a ideologia do governo militar brasileiro (SAVIANI, 2010).

²⁸ O livro *Educação Brasileira - Ensino do 1º e 2º Graus: Antes, Agora e Depois*, de Valnir Chagas, trazia comentários sobre a aplicação da Lei n.º 5.692/71 e conseqüentemente sobre as resoluções que dela surgiram, caso da Resolução n.º 23/73.

Campo de Ciências – curso de Ciências (CHAGAS, 1984, p. 328).

Buscava-se evitar a “passagem do sistema de Licenciaturas recortadas em uma só disciplina (Matemática, Geografia, Música, p. ex.)” (Chagas, 1984, p. 328) em prol de um sistema que abrangesse mais áreas. Em contrapartida, surgiriam as habilitações específicas, como acréscimo à geral. Na previsão inicial do Conselho Federal de Educação, essas habilitações alcançavam o número de dezoito, distribuídas da seguinte forma:

Curso de Letras – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Língua Clássica, com os necessários estudos literário-culturais;
 Curso de Educação Artística – Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho;
 Curso de Educação Física – Ginástica e Atletismo, Técnica Desportiva, Recreação;
 Curso de Estudos Sociais – Geografia, História, Organização Social e Política do Brasil, Educação Moral e Cívica;
 Curso de Ciências – Matemática, Física, Química, Biologia (CHAGAS, 1984, p. 328).

Porém, no ano de 1973, apenas os cursos de Educação Artística e Ciências tiveram seus conteúdos mínimos fixados pelo Conselho Federal de Educação. Ficaram estabelecidas as seguintes disciplinas:

- a) Parte comum: Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas, Estética e História da Arte, Folclore Brasileiro e Formas de Expressão e Comunicação Artística.
- b) Parte diversificada para a Habilitação em Música: Evolução da Música, Linguagem e Estruturação Musicais, Técnicas de Expressão Vocal, Práticas Instrumentais e Regência (MATEIRO, 2003, s/p).

A ideia era a de uma habilitação geral de Educação Artística, ou seja, todo o professor formado teria um domínio das diferentes áreas artísticas, capacitando-o a lecionar na disciplina de Educação Artística do 1.º grau. Era uma licenciatura curta de caráter genérico, mas que se aliava a uma especialidade que possibilitava a licenciatura plena. No caso, cabia ao aluno, escolher a área artística na qual iria se especializar. “Cada uma das licenciaturas, por sua vez, comportaria duas ordens de habilitação: uma habilitação geral, de curta duração e de nome igual ao do curso, e habilitações específicas que correspondem às licenciaturas plenas” (CANDAUI, 1987, p. 23).

O maior problema destacado por vários autores e exemplificado aqui por Loureiro (2013) trata-se da questão do predomínio gradual das artes visuais, consequentemente causando o declínio do ensino de Música na escola:

Mesmo que a intenção fosse colocar a arte em função da educação global do indivíduo, as práticas pedagógicas relacionadas à educação artística privilegiaram as artes plásticas. Nesse contexto, a música, em razão de sua especificidade como linguagem com características e conteúdos próprios, ressentiu-se das deficiências dos cursos de formação do professor, e a consequência foi o esvaziamento dos conteúdos dessa linguagem (LOUREIRO, 2003, p. 71).

Subtil (2012) a esse respeito esclarece que as próprias publicações que interpretavam a Educação Artística disseminavam o pensamento pedagógico institucional da época com ênfase nas Artes Plásticas em detrimento das Artes Cênicas e da Música, possivelmente devido a propagação de ideias provenientes do Movimento Escolinhas de Arte (MEA) no Brasil. Foi o que ocorreu com a Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP (1973):

[...] Os títulos dos capítulos traziam temas como: Artes plásticas na escola – uma experiência; Programa de educação artística: artes plásticas no 1.º grau. Os temas gerais apresentados – Arte infantil, Educação criadora, Atividades artísticas com fins terapêuticos e educativos, entre outros – também abordam atividades de artes plásticas, com algumas menções à dança e ao teatro, mas nenhuma à música (SUBTIL, 2012, p. 140).

Deve-se enfatizar naquele momento, a situação em que se encontrava o âmbito musical popular durante a década de 1970, já que os shows do circuito universitário aumentaram consideravelmente no Brasil. Em continuidade ao relatado anteriormente entre as páginas 81 e 83, Napolitano (2001) destaca que a partir da década de 1970, o inimigo número 1 do regime militar passou a ser o compositor Chico Buarque, secundado por Caetano Veloso, Gilberto Gil, Milton Nascimento, Gonzaguinha e Ivan Lins. O exílio de Geraldo Vandré e sua desagregação artística, aliado às novas posturas de Chico Buarque, fez com que este passasse a ser destacado como o centro aglutinador da oposição musical de esquerda, sendo frequente nas fichas e prontuários aparecer a expressão “pessoa ligada a Chico Buarque de Hollanda”, como se essa relação, por si, aumentasse o grau de suspeição:

No informe produzido pelo DOPS em 1975, aparece uma lista de artistas que seriam da ‘base’ do Partido Comunista Brasileiro. Mantida a ordem de citação na fonte, seriam os seguintes: Vinícius de Moraes, Toquinho, MPB-4, Chico Buarque, Edu da Gaita, Mário Lago, Gilberto Gil, Paulinho da Viola, Jorge Goulart, Nora Ney, Nelson Cavaquinho, Alfredo Dias Gomes, Janete Clair, Ivani Ribeiro, Dionísio Azevedo, Carlos Verezza, Jararaca, Rafael Carvalho e Caetano Veloso. O informe conclui: ‘Todos os artistas acima participaram de shows organizados pelo PCB com a finalidade de angariar fundos para a seção de finanças, sem nada cobrar pelo seu trabalho’. A participação em ‘shows organizados pelo PCB’, o que em si era uma inferência, na medida em que as produções dos espetáculos de MPB jamais

tinham ligação direta com algum partido ou grupo (ainda mais os clandestinos) serve de argumento para listar a pretensa 'base de artistas'. Nessa lista, são mesclados nomes de comunistas históricos e assumidos (Mário Lago, Jorge Goulart, Nora Ney, Dias Gomes, Carlos Verezza), artistas engajados com algumas afinidades, mas sem ligação orgânica com o Partido (Chico Buarque, MPB-4, Vinícius de Moraes), artistas populares admirados pelos comunistas (Nelson Cavaquinho) e até críticos da cultura política e da estética do PCB (Caetano Veloso). A total falta de critérios e veracidade colocava todos no mesmo grau de ligação partidária, como se tivessem uma relação orgânica e ativista dentro do Partido. A lista assume uma gravidade ainda maior quando sabemos que, em 1975, os serviços de informação e repressão armavam um cerco ao PCB, até então relativamente poupado da repressão mais violenta por não aderir à luta armada. Ao longo daquele ano, dezenas de militantes e simpatizantes do Partido seriam levados ao DOPS e ao DOI/CODI, e muitos deles morreriam sob torturas (NAPOLITANO, 2004, p. 123).

Deve-se levar em conta que a perseguição feita aos artistas populares brasileiros, mesmo que sem critério, tratava de cercear a música brasileira, admirada pelos jovens da classe universitária. Sendo assim, conclui-se que no momento de publicação da Lei n.º 5.692/71, o ensino de Música se encontrava em baixa na escola por diversos aspectos: sua desgastada relação com o Canto Orfeônico, as novas tendências criativas voltadas para o ensino de Artes Visuais que acabou "inconscientemente" assumindo a frente do ensino da Educação Artística, além do evidente conflito musical de parte de compositores da música brasileira admirados pela classe universitária com o regime militar instalado no Brasil desde 1964. Essa nova realidade trouxe um grande desafio para a FEMP e a EMBAP que assumiram posições diferentes em relação à Lei n.º 5692/71 e, principalmente, a respeito da Resolução n.º 23/73.

4.2 ADAPTAÇÃO DOS CURSOS DA FEMP: DE LICENCIATURA EM MÚSICA PARA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Este tópico traz dados de como funcionavam os cursos da FEMP na primeira metade da década de 1970. São destacadas duas questões básicas: a primeira faz uma análise de alguns dados a respeito do corpo discente e a segunda trata da adaptação feita pela FEMP para transformar o curso de Licenciatura em Música em Licenciatura em Educação Artística, conforme proposto pela Resolução n.º 23/73.

No ano de 1972, por meio dos relatórios apresentados pela FEMP para a SEC, analisa-se a situação da instituição em relação ao corpo discente no que se

refere ao processo de ingresso:

SITUAÇÃO DO CORPO DISCENTE

Número de vagas: 60 com 29 candidatos inscritos e 26 classificados, restando 34 vagas não preenchidas. Como haviam vagas não preenchidas a FEMP promovia um segundo Vestibular. No ano de 1972, das 34 vagas, houveram 33 inscritos e 32 aprovados. As provas constantes no vestibular eram as seguintes:

Português – Francês – Italiano ou Espanhol e Conhecimentos Gerais; Teoria Musical - Harmonia Elementar, compreende a parte escrita e prática; Execução vocal ou Instrumental (RELATÓRIO DA FEMP, 1972).

Pelo que demonstram os dados do vestibular, não haviam grandes dificuldades para ingressar na FEMP, pois além do número de inscritos ser menor do que o número de vagas, ainda percebe-se um ínfimo número de reprovações no processo seletivo. Certamente isso tem a ver com o método classificatório e não eliminatório do vestibular. De qualquer forma, a FEMP facilitava o ingresso de seus alunos, pois no caso de grande exigência poderia ficar sem alunos, não justificando assim a sua existência.

Em relação aos conteúdos cobrados no vestibular, outros comentários são levados em consideração. Como a prova era classificatória, havia um grupo de alunos que poderia ingressar na faculdade sem nenhum conhecimento musical, ou seja, mesmo sendo cobrado no vestibular o conteúdo de teoria musical e harmonia elementar, ainda assim, o estudante poderia ingressar na instituição mantendo um baixo rendimento na prova específica, compensando em outras provas de conhecimentos gerais. Isso não era de fato o que se podia considerar ideal em uma instituição de formação de professores. De qualquer forma, a FEMP cobrava o conhecimento musical na prova, mas não podia utilizá-lo como um pré-requisito, com o risco de ficar sem um número mínimo de matrículas.

Abaixo é mostrado um quadro com o número de estudantes inscritos no curso de Licenciatura em Música da FEMP no ano de 1972:

Quadro III – Número de estudantes matriculados no curso de Licenciatura em Música da FEMP no ano de 1972.

Série	Total	Sexo	
		Masculino	Feminino
1.ª série	61 alunos	11	50
2.ª série	42 alunos	10	32
3.ª série	43 alunos	8	35
4.ª série	21 alunos	4	17
	167 alunos	33	134

Fonte: Relatório da FEMP, 1972.

Havia um grande número de alunos matriculados no curso de Licenciatura em Música da FEMP. Trata-se de um número superior ao do curso homônimo da EMBAP. Além disso, havia a supremacia de estudantes do sexo feminino, uma vez que a mulher passou a partir da década de 1950, a frequentar o ensino superior, especialmente dos recém-criados cursos de licenciatura, e não apenas a escola normal como ocorreu na primeira metade do século XX. Pode-se somar a isso, fatos como a feminização do magistério e a desvalorização da música enquanto profissão. Em relação aos índices de evasão, percebe-se um número muito pequeno de alunos desistentes: quatro na 1.^a série, seis na 2.^a, um na 3.^a e nenhum na 4.^a série (RELATÓRIO DA FEMP, 1972). Ao final do relatório, há informações sobre os motivos de desistências dos alunos:

Causas: Através de Sondagem, foi possível verificar que o motivo das Desistências são:

A – por mudança de domicílio, para lugar onde não há o curso de Licenciatura em Música;

B – Dificuldade para acompanhar algumas disciplinas;

C – Coincidência de horário desta faculdade com horário de trabalho ou de outros Cursos que estão sendo feitos pelos alunos;

D – Por residirem no interior do Estado e ir se tornando difícil e dispendiosa as viagens quase que diárias à Curitiba (RELATÓRIO DA FEMP, 1972).

A FEMP indica como causa maior os fatores externos à faculdade, como por exemplo, dificuldade de locomoção do aluno, horários incompatíveis e etc. No segundo item é apresentada a dificuldade de alguns alunos em acompanhar as disciplinas, o que pode ser justificado pelo fato da baixa concorrência do vestibular, o que ocasionaria turmas não homogêneas em relação ao conhecimento musical prévio. No ano de 1974, a situação era semelhante em relação ao vestibular e a forma adotada com o baixo número de alunos inscritos:

VI- SITUAÇÃO PEDAGÓGICA

SITUAÇÃO DO CORPO DISCENTE

I – CONCURSO VESTIBULAR

a) Número de Vagas: 60 (sessenta)

b) Data da realização: 06/01/1974

c) Hora de início: 08:00 horas

d) Número de candidatos inscrito: 45

e) Número de candidatos classificados: 43

f) Número de vagas não preenchidas: 15

g) Taxa de Inscrição: CR\$ 120,00

h) Provas: escrita e prática constando do seguinte:

Português – Francês, Espanhol e Inglês

Conhecimentos Gerais

Teoria Musical – harmonia elementar, solfejo cantado a 1.^a vista (a uma e duas vozes)

Execução instrumental de música de autores estrangeiro e brasileiro.

i) Critério de aprovação: Classificatório

Obs: Em virtude do não preenchimento de todas as vagas, foi realizado um segundo Concurso Vestibular.

a) Número de vagas: 15

b) Data da realização: 11/02/1974

c) Hora de início: 08:00 horas

d) Número de candidatos inscritos: 16

e) Número de candidatos classificados: 16

f) Critério de aprovação: Classificatório

Obs: O número de candidatos ultrapassou o número de vagas, em virtude de dois alunos terem atingido a mesma contagem de pontos no último lugar (RELATÓRIO DA FEMP, 1974).

Como estava previsto no Regimento da FEMP, o segundo vestibular tornou-se uma prática recorrente. Porém, nem sempre havia uma oferta tão grande de vagas no segundo vestibular. No ano de 1973, por exemplo, houve um 2.^o vestibular para apenas quatro vagas não preenchidas no primeiro vestibular. No ano de 1975, apenas 29 alunos passaram no primeiro concurso vestibular, o que fez com que a instituição abrisse 31 vagas no segundo vestibular, das quais somente 15 foram preenchidas.

Como o concurso vestibular era classificatório, praticamente todos os inscritos garantiam suas vagas na instituição. Isso é evidenciado nos relatórios da FEMP na primeira metade da década de 1970, nos quais quase todos os alunos inscritos no vestibular foram aprovados. No ano de 1975, a FEMP contava com 170 alunos matriculados, bem distribuídos entre os quatro anos de curso: 41 no 1.^o ano, 43 no 2.^o, 49 no 3.^o e 39 no 4.^o. Desses 170 alunos, apenas 37 eram do sexo masculino, sendo que 133 eram do sexo feminino (Relatório da FEMP, 1975).

Em atendimento à LDB 5.692 de 1971, a FEMP adequou seu currículo à nova realidade que havia sido implantada devido à adoção da disciplina polivalente de Educação Artística nas escolas básicas brasileiras. Em relatório da FEMP para o superintendente do ensino superior no ano de 1972, como a disciplina de História da Arte passou a simbolizar o diferencial para que os cursos de Licenciatura em Música ficassem de acordo com a LDB de 1971.

RELATÓRIO DA FEMP DE 1972

Senhor Superintendente:

Temos a honra de nos dirigir a Vossa Senhoria para solicitar o que segue:

– que em cumprimento ao disposto na Resolução n.º 571/69 do Conselho Federal de Educação, de 06-0801969, no que diz respeito ao novo currículo mínimo do Curso de Licenciatura em Música e ouvido o Conselho

Departamental e Congregação, esta Faculdade resolveu implantar o referido currículo através de Cronograma, de 1970 a 1972:

– que tendo o Curso de Licenciatura em Música de ser dividido em dois ciclos (Básico e Profissionalizante) houve a necessidade de se modificar a seriação das matérias;

– que em virtude disso, até 1972 a matéria “História das Artes” foi incluída nas quatro séries para que todos os alunos pudessem estudá-la, ficando decidido que a referida matéria fosse dada em seis aulas semanais, em reunião de turmas, para que não ficasse muito oneroso, já que sem essa junção o número de aulas atingiria a 16 (dezesesseis) semanais;

– Verificando, após o 1.º semestre, que essa redução trouxe problemas na execução do programa, somando-se a isto, menor produtividade de aprendizagem e maior esforço do professor, o Conselho Departamental foi de opinião que se aumentasse o número de aulas. Assim, solicitamos a Vossa Senhoria, se digne a atribuir mais seis (6) aulas semanais de História das Artes, à Professora Regina Maria Zilli, de agosto a dezembro (RELATÓRIO DA FEMP DE 1972).

Justamente por se tratar de um conhecimento mais generalista do campo das artes, a disciplina de História da Arte surgiu como a solução para a polivalência da Educação Artística, após a publicação da LDB 5.692 de 1971. Deve-se destacar porém, que a História da Arte tradicionalmente focou a história das Artes Plásticas, com grande destaque para a pintura, escultura e arquitetura.

A FEMP, pelo menos inicialmente, tratou de reorganizar seu curso para ficar de acordo com a legislação educacional. Essa paridade com a legislação educacional, aliás, acompanhou a instituição desde os tempos de Conservatório Estadual de Canto Orfeônico. Os relatórios da FEMP do ano de 1974 descrevem como estavam estruturados os cursos da instituição:

CAPÍTULO I DOS CURSOS

Artigo 2.º - Os cursos da Faculdade de Educação Musical do Paraná, serão os seguintes:

- a) – Curso de Graduação
- b) – Curso de Especialização
- c) – Curso de Extensão
- d) – Curso de Aperfeiçoamento

Artigo 3.º - O Curso de Graduação é o de Licenciatura em Música que se compõe de um Ciclo Básico, com duração de 2 (dois) anos e de um Ciclo Profissionalizante correspondente também a 2 (dois) anos.

Artigo 4.º - A composição do Ciclo Básico obedece às seguintes funções:

- a) – Recuperação de insuficiências evidenciadas, pelo Concurso Vestibular, na formação dos alunos;
- b) – Orientação para a escolha da carreira;
- c) – Realização de Ciclos Básicos para Ciclos Ulteriores.

Artigo 5.º - O ciclo Básico do Curso de Licenciatura em Música compõem-se das seguintes matérias:

- 1 – História das Artes Musicais;
- 2 – Folclore Musical;
- 3 – Estética I, II e III (Correspondentes à Harmonia, Contraponto, Prosódia Musical e Orquestração);
- 4 – Técnica Vocal;

- 5 – Teoria Musical (Somente a Prática do Som e Ritmo);
- 6 – Estudos Brasileiros;
- 7 – Educação Física

CICLO PROFISSIONALIZANTE

- 1 – Regência de Banda, Coro e Orquestra;
- 2 – Iniciação Musical;
- 3 – Estética IV e V (Correspondente ao Estudo das Formas e Análise Técnica e Estética das Grandes Obras Musicais);
- 4 – Terapêutica pela Música;
- 5 – Administração Escolar (Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º e 2.º grau);
- 6 - Psicologia (Adolescência e Aprendizagem);
- 7 – Didática I e II (Geral e Especial) e Prática de Ensino;
- 8 – Estágio;

Artigo 6.º - Para realização das finalidades técnicas (Didáticas) e de treinamento do Curso de Licenciatura em Música, a Faculdade deverá ter instalações que possam atender às exigências técnicas de ensino.

Artigo 7.º - A duração do Curso de Licenciatura em Música, será de 2.880 horas-aula, ministradas no mínimo em 4 (quatro) e no máximo em 6 (seis) anos (REGIMENTO DA FEMP, 1974).

Um dos primeiros itens trata da deficiência dos alunos ingressantes do vestibular. Conforme anteriormente relatado, o vestibular era pouco concorrido e apenas classificatório, ou seja, o aluno ingressava independente de possuir uma nota mínima. A FEMP tratou de incluir de imediato em seu currículo, as disciplinas consideradas obrigatórias para o ensino de Educação Artística, caso de História da Arte, Folclore Brasileiro, Fundamentos de Expressão e Comunicação Artísticas. Essas disciplinas surgiam como responsáveis pela polivalência da arte no currículo das instituições de ensino superior.

Em decorrência da Resolução n.º 23 de 1973, a FEMP encaminhou relatório ao Conselho Federal de Educação no ano de 1974, a fim de conseguir aprovação para adaptação do curso de Licenciatura em Música para o de Educação Artística com Habilitação em Música:

A fim de dar cumprimento à reforma de Ensino, preconizada pela Lei 5.692/71 a Faculdade encaminhou processo, ao Conselho Federal de Educação, protocolado sob n.º 10.849/74 solicitando a adaptação do curso de Licenciatura em Música, para curso de Educação Artística com a habilitação de 1.º grau e Plena com habilitação específica de Música e Artes Plásticas.

Constou do processo:

- a) documentação de professores indicados pelos Departamentos com a aprovação do Conselho Departamental e Congregação, para a regência das novas disciplinas e em outras que os professores eram credenciados apenas pelo Conselho Estadual de Educação.
- b) Regimento e anexos.
- c) Estatuto (RELATÓRIO DA FEMP, 1974).

No dia 8 de agosto de 1975, a solicitação foi aprovada. O parecer do

Conselho Federal de Educação a respeito da adaptação dos cursos de licenciatura em Música considerou que a FEMP mantinha condições, tanto no que dizia respeito aos recursos humanos, quanto material, indispensáveis à execução do plano de ensino da instituição. Ficou comprovado que a FEMP apresentava instalações e equipamentos compatíveis com as necessidades de seu corpo docente, discente e administrativo (RELATÓRIO DA FEMP, 1975).

Em 1975, a situação dos cursos se encontravam da seguinte forma: o curso de Educação Artística para 1.º grau, realizado em tempo médio de dois anos, (Licenciatura Curta) e outro de mais dois anos voltado para a formação específica em Música. O curso era formado pelas seguintes disciplinas:

Antropologia cultural
 Biologia I, II
 Estética e História da Arte I, II
 Educação Física I, II, III
 Fundamentos Expressão e Comunicação Humanas I, II
 Fundamentos Expressão e Comunicação Artísticas I, II, III e IV
 Psicologia I, II, III
 Sociologia I, II
 Didática I
 Estudo dos Problemas Brasileiros I, II
 Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º grau I, II
 Folclore Brasileiro I, II
 Métodos e Técnicas de Pesquisa I, II
 Didática II – Prática de Ensino
 Introdução – Técnicas de Expressão Vocal (RELATÓRIO DA FEMP, 1975).

Nota-se apenas a inclusão de uma disciplina da área musical no currículo do curso de licenciatura curta em Educação Artística, e tratava-se justamente de uma proveniente da área vocal. A preferência por essa área do campo musical tem evidente relação com a tradição herdada do Conservatório de Canto Orfeônico e com o fato desse curso preparar o professor para a docência na educação infantil, modalidade de ensino no qual o canto coletivo, representado principalmente pelas cantigas de roda, prosseguiu com maior intensidade. Destacam-se no currículo, algumas disciplinas básicas aos cursos de licenciatura, caso da Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º e 2.º graus, que mantinha como objetivo apresentar ao estudante como era organizado o sistema de ensino e seu funcionamento, amparado na Lei n.º 5.692/71. A disciplina de Métodos e Técnicas de Pesquisa também se destaca em prol do estímulo à pesquisa científica, tema valorizado nas reformas universitárias de 1968.

Juntamente com a habilitação de Educação Artística de 1.º grau, havia mais

dois anos de habilitação específica que poderia ser da área de Música ou de Artes Plásticas. O curso completo com as duas modalidades mantinha a duração de quatro anos. O currículo do curso de Educação Artística com habilitação específica em Música se encontrava disposto da seguinte forma:

Quinto período
 Acústica
 Evolução da Música
 Linguagem e Estruturação Musical I
 Práticas Instrumentais I
 Técnicas de Expressão Vocal I
 Técnicas Criativas de Expressão Rítmico – Sonora I

Sexto período
 Evolução da Música II
 Linguagem e Estruturação Musical II
 Práticas Instrumentais II
 Técnicas de Expressão Vocal II
 Técnicas Criativas de Expressão Rítmico – Sonora II
 Técnicas Criativas de Expressão Rítmico – Som - Palavra I

Sétimo período
 Estrutura e Funcionamento do Ensino do 2.º grau
 Linguagem e Estruturação Musical III
 Práticas Instrumentais III
 Regência I
 Técnicas de Expressão Vocal III
 Terapêutica pela Música I
 Técnicas Criativas de Expressão Rítmico – Som - Palavra II

Oitavo período
 Didática II e Prática de Ensino
 Linguagem e Estruturação Musical IV
 Práticas Instrumentais IV
 Regência II
 Técnicas de Expressão Vocal IV
 Terapêutica pela Música II (RELATÓRIO DA FEMP, 1975).

A adoção de disciplinas intituladas *Técnicas Criativas de Expressão Rítmico* estavam de acordo com a tendência que se encontrava em voga na Europa. Os métodos de musicalização começavam a se basear nos aspectos rítmicos com instrumentos de percussão, voz ou instrumentos construídos ou adaptados. Havia também a presença da palavra “criatividade” tão valorizada nas novas tendências educacionais no campo das artes. O currículo estava adaptado às novas tendências.

No ano de 1975, são encontrados documentos que demonstram a existência de trabalhos de artes plásticas para alunos da Música. A integração entre as artes era necessária, mas deve-se destacar que as Artes Plásticas e o Desenho se tornaram mais valorizadas em relação às Artes Cênicas e à Música. Nesse sentido, a integração se dava muito mais com as Artes Plásticas do que com o Teatro, por

exemplo. Em 1976, foi inaugurado o Curso de Educação Artística com Habilitação em Artes Plásticas, reconhecido posteriormente pela Portaria n.º 532, de 1980.

4.3 A EMBAP EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E A TENTATIVA DE ASSIMILAÇÃO DA FEMP

Neste tópico, investigam-se duas particularidades ocorridas no âmbito da EMBAP. A primeira delas é a permanência da formação específica em Música, não contemplando as alterações propostas pela Resolução n.º 23/73, e a segunda diz respeito à ação judicial promovida pela FEMP contra a recomendação da SEC para fundir a instituição com a EMBAP. A análise deste tópico só foi possível graças às ideias de Thompson (1981) sobre a valorização da experiência na história, que resultou numa análise de experiências particulares da EMBAP. Somente privilegiando a experiência é que se alcança uma clareza na compreensão dos fenômenos históricos. Segundo Bertucci, Faria Filho & Oliveira (2010, p. 69), a abordagem histórica defendida por Thompson torna-se relevante por levar em consideração:

[...] o movimento interno de cada unidade escolar analisada em relação ao contexto social que extrapola os seus muros, relacionando, por sua vez, com uma lógica de sistema que preside a organização escolar em termos locais, nacionais e internacionais. Ao mesmo tempo precisaria reportar-se à história de vida e profissional dos diferentes sujeitos que se relacionam no interior daquelas culturas, bem como às motivações individuais, de grupos (corporação de professores, por exemplo), e às finalidades socioculturais que movimentam as nossas sociedades na escolarização.

Levam-se em consideração as particularidades da história do curso de Formação de Professores de Música da EMBAP que não adotou a legislação oficial propondo a substituição dos cursos de Licenciatura em Música pelos de Educação Artística. Enquanto a FEMP manteve-se fortemente comprometida com a legislação educacional, a EMBAP tratou de manter sua ideologia “conservatorial” perante a legislação educacional.

A partir da Reforma Universitária ocorrida em 1968, algumas alterações foram propostas para os cursos de Formação de Professores da EMBAP, de modo a equiparar o curso com a legislação vigente. O rol de disciplinas apresentado no curso, então intitulado de Licenciatura em Música no ano de 1971 era:

1.º ano: Piano I (Instrumento Obrigatório) / Instrumento de Corda ou Soprano II / Harmonia, Percepção e Estética I / História I, das Artes/ Técnica Vocal II / Folclore Musical II / Canto Coral II / Acústica e Biologia

2.º ano: Piano II/ Instrumento de Corda ou Soprano II/ Harmonia, Percepção e Estética II/ História II, Música e Apreciação Musical/ Técnica Vocal III / Folclore Musical II/ Canto Coral II/ Música Brasileira.

3.º ano: Piano III/ Instrumento de Corda ou Soprano III/ Contraponto e Fuga I – Renascença e Barroco/ Prática de Harmonia e Arranjos Vocais II / Instrumentação e Orquestração I / Didática e Repertório Musical (Nível Médio) / Psicologia da Educação, Adolescência e Aprendizagem/ Didática II / Canto Coral III.

4.º ano: Piano IV/ Contraponto e Fuga II – Música Contemporânea/ Instrumentação e Orquestração II/ Regência de Banda, Coro e Orquestra/ Iniciação Musical (Didática e Repertório Nível Elementar) / Didática II – Prática de Ensino/ Elementos da Administração Escolar/ Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º Grau (RELATÓRIO DA EMBAP, 1971).

Nesse curso destacavam-se as disciplinas inseridas pela Reforma Universitária, caso de Elementos da Administração Escolar e Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2.º grau. Nota-se uma ênfase no ensino de instrumento do piano presente nos quatro anos e do ensino de instrumento de cordas ou soprano presente em três anos. Havia uma grande ênfase na formação técnica do professor. É certo que por mais que este programa seja do ano de 1971, ainda não havia conhecimento da Lei n.º 5.692/71 e nem da valorização do ensino polivalente de Educação Artística.

Com a Resolução do CFE de 1973, houve a alteração dos cursos de formação de professores de áreas artísticas específicas para a genérica licenciatura em Educação Artística. Não havia uma adaptação dos cursos de formação de professores a esta nova realidade. Porém a EMBAP, justamente no ano de 1973, recebeu o reconhecimento do curso de Licenciatura em Música, por meio do parecer do Conselho Federal de Educação n.º 1.722 de 1973. Essa é uma questão controversa, pois enquanto o Conselho Federal de Educação por meio da Resolução n.º 23/73 propunha o curso genérico de Educação Artística, a EMBAP fortalecia os laços com o curso de Licenciatura em Música. Destaca-se aqui que possivelmente um dos motivos pelo qual a EMBAP optou pela manutenção do curso de Licenciatura em Música foi o fato da instituição seguir as tradições dos conservatórios de música, o que reforça a ideia de que o curso de Formação de Professores de Música não visava apenas a preparação para a educação formal, mas também para a docência nos conservatórios e escolas de Música, ou mesmo

para aulas particulares de instrumento. Havia também uma tendência para um ensino erudito de Música, no qual se acreditava que o aluno deveria possuir uma formação constante no instrumento tornando-se o melhor intérprete possível. Outra ideia que acompanhava o ensino de Música e que ainda hoje permeia as discussões dos congressos de educação musical, é o fato de que o mais importante é dominar a técnica de sua arte para assim poder transmiti-la. Sendo assim, de acordo com essa tendência, o melhor artista, seria o melhor professor. Nesse caso, quesitos como didática e preparação para docência não teriam uma importância tão grande para a docência musical. A EMBAP não alterou seu curso para a Licenciatura em Educação Artística após esse período, tendo mantido seu foco e sua tradição no ensino conservatorial de música, apesar de diferentemente dos conservatórios musicais, estar inserida no sistema educacional formal. Embora submetida à legislação educacional, a EMBAP sustentou sua autonomia interna, assim como ocorria nos conservatórios brasileiros, conforme destaca Loureiro (2003, p. 72-73):

Ao lado disso, é preciso considerar o perfil de formação desenvolvido nas escolas especializadas – conservatórios -, muito distante do proposto pela arte-educação. Apesar das dificuldades enfrentadas pelos professores de música nas escolas fundamentais, os conservatórios conseguiram manter relativa autonomia interna em seus cursos e preservar em seu ensino de caráter técnico-profissionalizante os conteúdos de linguagem específicos à área de música. É como se o ensino oferecido pelos conservatórios estivesse a salvo dos problemas que assolam a educação brasileira (LOUREIRO, 2003, p. 72-73).

Em 1974, o reconhecido Curso Superior de Licenciatura em Música da EMBAP encontrava-se estruturado da seguinte forma:

1.º ano: Harmonia, Percepção e Estética/ História I –Música/ Técnica Vocal/ Folclore Musical/ Canto Coral/ Acústica e Biologia/ Estudos dos Problemas Brasileiros/ Educação Física

2.º ano: Harmonia, Percepção e Estética/ História II – Artes e Apreciação Musical/ Técnica Vocal/ Folclore Musical/ Canto Coral/ Música Brasileira e Educação Física.

3.º ano: Contraponto e Fuga – Renascença e Barroco/ Prática de Harmonia e Arranjos Vocais/ Instrumentação e Orquestração/ Didática e Repertório Musical (Nível Médio) / Psicologia da Educação, Adolescência e Aprendizagem/ Didática II/ Canto Coral.

4.º ano: Contraponto e Fuga – Música Contemporânea/ Instrumentação e Orquestração/ Regência de Banda, Côro e Orquestra/ Iniciação Musical (Didática e Repertório Nível Elementar). (RELATÓRIO DA EMBAP, 1974).

O curso de Licenciatura em Música da EMBAP no ano de 1974, assim como o programa de 1971, propunha algumas disciplinas mais voltadas para a preparação

do músico/ instrumentista, como eram os casos das disciplinas de Harmonia, Percepção e Estética, Contraponto e Fuga, Instrumentação e Orquestração. Ainda assim, havia uma gama de disciplinas voltadas ao aspecto do canto, porém agora haveria uma divisão entre a música coral e instrumental no currículo do curso. Nota-se também, a presença da disciplina Estudos dos Problemas Brasileiros, obrigatória desde a Reforma Universitária de 1968 e que não estava presente no programa do curso de 1971. Outra disciplina que não estava presente na grade anterior, mas que assume uma função decisiva nesse programa é a História II – Artes e Apreciação Musical. Enquanto a História I ocupava-se com a música, a II focava as artes em geral. Apesar da EMBAP não ter adotado a licenciatura em Educação Artística, não deixou de ofertar uma disciplina que possuía essa ligação com o aspecto mais geral da arte, aqui no caso, representado pela História da Arte. Porém, essa não era uma questão de escolha, pois a exigência do ensino da História da Arte surgia como uma obrigação imediata dos novos currículos. Em uma ata de reunião da EMBAP no ano de 1973, é comentado sobre a dificuldade de incluir a disciplina de História da Arte no curso de Música, pelo fato de pertencerem a departamentos diferentes. Destacou-se que apenas a disciplina de História da Arte não representava a formação polivalente nos moldes da Resolução n.º 23/1973 e não faria com que o aluno mantivesse esse conhecimento em sua futura atividade de docência. Ainda assim, há uma resistência à disciplina de História da Arte por parte dos defensores da formação musical, o que de certa forma tem a ver com a tradição reducionista da História da Música que privilegiava a biografia e técnica e pelo foco da disciplina nas Artes Plásticas.

No entanto, deve-se levar em consideração que apesar de não ter transformado seu curso de Licenciatura em Música em Licenciatura em Educação Artística, a EMBAP fez algumas alterações no programa de 1974 em relação ao de 1971, em prol de uma concepção polivalente do ensino das artes. Isso pode ser percebido por meio de dados como o da inclusão da História das Artes e da exclusão das disciplinas voltadas ao ensino de instrumentos musicais (piano e sopro ou percussão), que demonstra de certa forma, uma tendência menos voltada à formação técnica do estudante.

Subtil (2012) destaca outro exemplo de experiência de certa forma contraditória ao ensino polivalente de Educação Artística ocorrido na Escolinha de Artes do Colégio Estadual do Paraná (CEP), em 1973. Apesar do CEP ter assumido

o papel de centro disseminador das propostas pedagógicas da Lei n.º 5.692/71 e ter elaborado as diretrizes artísticas da Escolinha de Artes em conjunto com os professores das diferentes linguagens artísticas, propôs a integração prevista na Lei n.º 5.692/71. As atividades de artes ocorriam em contra turno e dividiam-se nas áreas de expressão sonora; expressão bi tridimensional (Artes Plásticas); expressão corporal (Teatro) e expressão pela palavra (Linguagem). Na 5.ª e 6.ª série os alunos do CEP tinham aulas com os especialistas de cada área e na 7.ª e 8.ª, a Educação Artística era ministrada por professores de qualquer uma das áreas. Deve-se destacar que o Colégio Estadual foi uma instituição de relevância histórica no Paraná, sendo uma experiência única que dificilmente tenha ocorrido nos demais estabelecimentos de ensino. Essas experiências confirmam assim as análises de Goodson (2001, p. 77) quando relata que:

Iniciar qualquer análise de escolarização, aceitando sem questionar – ou seja, como pressuposto – uma forma e conteúdo de currículo debatido e concluído e, situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e insights em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. É assumir como dados incontestáveis as mistificações de anteriores episódios de controle.

O último ponto a ser discutido nesta pesquisa aborda um caso de disputa judicial entre a FEMP e a EMBAP. Lados políticos devem ser levados em consideração, mas de qualquer forma trata-se de um curioso caso de disputa de poder, no qual foram utilizadas como argumentos, as finalidades e objetivos educacionais de tais instituições. A FEMP saiu vitoriosa, com o benefício de ter recebido autorização para continuar com seu funcionamento normal, fato que por si só, pode ser considerado uma grande vitória.

Após o golpe militar no Brasil, houve uma mudança no cenário educacional, principalmente após a Reforma Universitária de 1968 e a Lei de Diretrizes e Bases no ano de 1971. No entanto, por vezes, as leis e a realidade das escolas se contradiziam em relação à determinada demanda. Na Reforma Universitária, por exemplo, o governo militar proibiu a duplicação de verbas para fins idênticos. Essa lei trouxe consigo um questionamento sobre a legalidade do funcionamento de duas instituições superiores voltadas para o campo da Música na cidade de Curitiba. Por meio da Portaria n.º 46/71, de 17 de novembro de 1971, expedida pelo Diretor da Superintendência do Ensino Superior, da Secretaria de Educação e Cultura do estado do Paraná, a personalidade jurídica da Faculdade de Educação Musical do

Paraná seria extinta, sendo incorporada, a partir de 2 de janeiro de 1972, à Escola de Música e Belas artes do Paraná. Esse tópico se baseia em diversos relatórios jurídicos da FEMP a respeito do caso de incorporação de uma das instituições à outra.

No ano de 1970, foi citado pela primeira vez o caso sobre a fusão das instituições em um relatório da FEMP:

a) que, em virtude do artigo 9.º, inserido no Decreto n.º 19.982 (“Em decorrência dos princípios da Reforma universitária que vedam a duplicação de meios para fins idênticos, a Faculdade de Educação Musical do Paraná deverá fundir-se à Escola de Música e Belas Artes do Paraná, sendo aproveitado, com seus direitos, seu pessoal docente administrativo”), publicado em Diário Oficial n.º 40 de 28 de abril de 1970, decreto êsse que instituiu a Fundação Federação das Escolas Superiores de Curitiba, esta Congregação reuniu-se, em caráter extraordinário, no dia 9 do corrente mês, nesta Faculdade, deliberando que fôsse enviado à essa Egrégia Comissão, a presente petição, a fim de solicitar a preservação desta Faculdade como uma das unidades da Federação das Escolas Superiores de Curitiba, e não apenas como um curso integrado na Escola de Música e Belas Artes do Paraná (RELATÓRIO DA FEMP, 1970).

Pode-se presumir que a fusão das duas instituições seria mais benéfica para a EMBAP do que para a FEMP, pois a EMBAP manteria sua estrutura, aumentando o quadro de docentes, discentes e técnico-administrativos, além da possibilidade de ampliar o auxílio do governo, que até então era dividido entre as duas instituições. Além disso, tornando-se uma instituição de maior porte, conseqüentemente a EMBAP atrairia uma maior visibilidade política.

Por parte do governo, priorizava-se a centralização das ações, o que era uma das premissas dos governos militares. Sendo assim, era mais fácil controlar uma instituição maior do que várias menores. Destaca-se que o controle feito por parte do governo militar visava tanto o campo do administrativo e financeiro, como também ideológico, uma vez que o movimento estudantil universitário havia se mostrado como um problema para o estado brasileiro no final da década de 1970.

Com a fusão, a FEMP perderia sua autonomia. É certo que nenhum funcionário da instituição perderia seu emprego, uma vez que a ideia era a de unificar as duas instituições sob a tutela da EMBAP que manteria o domínio administrativo da escola. De qualquer forma, a FEMP resolveu disputar no âmbito judicial o direito de manter seu funcionamento independente da EMBAP.

Possivelmente a disputa judicial foi motivada pela busca de poder, já que para a EMBAP a incorporação traria benefícios, pois aumentaria sua visibilidade política,

enquanto que para a FEMP e seus funcionários seria prejudicial, pois ocasionaria perda do poder burocrático já conquistado pela diretoria. Porém, além da perda da autonomia administrativa da FEMP, havia a divergência ideológica entre as duas instituições, pois ambas possuíam orientações musicais que nem sempre combinavam em suas finalidades acadêmicas. Um exemplo é que enquanto a EMBAP valorizava a formação do músico para orquestra, erudito, especialista no instrumento que poderia atuar na docência no ensino regular, a FEMP valorizava a formação do professor de Música para atuar nas escolas públicas brasileiras, de acordo com a legislação educacional vigente.

Antes da Reforma Universitária em 1966, já havia uma solicitação por parte da EMBAP para anexação do então Conservatório Estadual de Canto Orfeônico, ignorado na época. Posteriormente, a Reforma Universitária acabou servindo como argumento para que a EMBAP solicitasse tal anexação. Em sua defesa, a FEMP tratou de entrar na justiça solicitando um mandado de segurança que manteria sua autonomia administrativa e financeira. E isso ocorreu com o Decreto n.º 22.707, de 12 de março de 1971. Porém, o caso não se resumiu nesse ato, uma vez que a EMBAP tratou de buscar uma liminar. Entre os argumentos utilizados pela EMBAP para a revogação do Decreto n.º 22.707/71, havia a alegação da falta de direitos da diretora Clotilde Espínola Leining em representar a FEMP na ação judicial, pois o decreto de anexação estava vigente, ou seja, a instituição estava oficialmente extinta e conseqüentemente, o cargo de diretor não existia mais:

Preliminarmente, quanto à representação da impetrante, atacada pela informação de fls., que alega a incompetência absoluta de Clotilde Espínola Leining de ingressar em Juízo em nome da Faculdade de Educação Musical do Paraná, uma vez que o cargo de Diretora já não existe, assim como a personalidade jurídica da mesma Escola foi extinta pelo Decreto n. 19.982: - data vênia, os elementos trazidos para o processo não autorizam o entendimento que lhe quer dar a ilustre autoridade indicada como co-autora. O documento da fls. 31 (Portaria 67/70), da própria Superintendência do ensino Superior, com fundamento no art. 17 da Lei n.º 6.034/69, confirmou D. Clotilde Espínola Leining no cargo de coordenador da ora Impetrante. A representação está correta e atende a disposição do artigo 8.º da Lei n.º 5.542/67 [grifos no original] (RELATÓRIO DA FEMP, 1972).

Assim como a EMBAP acusava que a Diretora Clotilde Spindola não poderia legalmente representar a FEMP na ação judicial, a FEMP alegava que o Diretor da Superintendência do Ensino Superior não tinha poder para solicitar a extinção da FEMP, tratando-se assim de uma ilegalidade. Sobre esse quesito a FEMP conseguiu um parecer favorável. Segundo relatório jurídico da FEMP do ano de 1972, a

instituição sustentou a tese de que:

[...] a Portaria n. 46/71 do Sr. Diretor da Superintendência do ensino Superior é ilegal, porque 'não se inclui nas atribuições legais do Sr. Superintendente do Ensino Superior instituir a Federação, nem instituir a fundação de Direito Público que lhe dará vida' (RELATÓRIO DA FEMP, 1972).

Efetivamente, de acordo com os artigos 13 e 14 da Lei n.º 4.282, de 5.11.60 do estado do Paraná, as atribuições conferidas à Superintendência do Ensino Superior se distanciavam muito daquelas utilizadas na elaboração da Portaria n.º 46/71. O Diretor da Superintendência do Ensino Superior, da Secretaria de Educação e Cultura, não tinha legalmente competência para instituir a fundação que criaria a Federação das Escolas Superiores de Curitiba, menos ainda para determinar a incorporação da Faculdade de Educação Musical do Paraná à Escola de Música e Belas Artes do Paraná, transferindo para esta última, o patrimônio daquela:

De conformidade com a citada Lei 4.282, são atribuições da Superintendência do Ensino Superior: -

- Coordenar as atividades de Ensino Superior Estadual versando ao seu constante aperfeiçoamento e atualização;
- Fiscalizar o fiel cumprimento da lei, dos Regimentos e Regulamentos das Faculdades mantidas pelo Estado;
- Organizar e publicar relatórios, anuários, e outras informações de interesse científico, cultural, social, ou artístico, que demonstrem o espírito da restauração e interpretação dos corpos docentes e discentes;
- Representar o Ensino Superior estadual junto ao Ministério Nacional de Educação e Cultura e da Sociedade;

Como se vê, aquela autoridade praticou evidente abuso de poder, extravasando os limites de suas atribuições legais, o que inquina de nula a mencionada Portaria 46/71 (RELATÓRIO DA FEMP, 1972).

A disputa judicial findou com vitória da FEMP. No entanto a EMBAP não se contentou e acabou recorrendo à decisão. Ainda segundo os relatórios da FEMP, em agosto de 1973, é emitida pelo superintendente do ensino superior a Portaria n.º 36/73, revogando as anteriores que previam a incorporação da FEMP pela EMBAP.

O recurso do mandado de segurança solicitado pela EMBAP terminou em nova derrota judicial. Lembrando que apesar dos vários motivos para a continuidade da FEMP enquanto instituição autônoma, como por exemplo, a prioridade na formação de professores para as escolas públicas ou mesmo a manutenção da autonomia do setor administrativo burocrático, foi justamente a falta de poder da direção da Superintendência de Ensino Superior do Estado do Paraná em propor a

fusão, que decretou todas as vitórias da FEMP em âmbito judicial, conforme relatado nos documentos da FEMP no ano de 1973:

Extinta a personalidade jurídica da Faculdade de Educação Musical do Paraná e incorporando-a, a partir de 2 de janeiro de 1972, à Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

O doutor juiz a qual concedeu a segurança pleiteada pela FEMP, entendendo que a Portaria 46/71 daquela autoridade constitui evidente abuso de poder, extravasando os limites de suas atribuições legais:

E, com efeito, a Lei n.º 4.282 de 5-11-960 define as atribuições da Superintendência do Ensino Superior de Educação e Cultura do Paraná, não se incluindo entre os atos ali especificados o de realizar a incorporação da FEMP à EMBAP, transferindo para esta última o patrimônio daquela. Não tinha, o senhor Superintendente, poderes legais para instituir a federação das Escolas Superiores de Curitiba, posto que, no âmbito estadual, somente o Governador do Estado tem autoridade para tanto.

Como acentua a ilustrada Procuradoria da Justiça, em seu parecer, o Estado, que decretou a extinção da FEMP, ainda a reconhece como existente – não só quando permite o seu funcionamento, como principalmente quando lhe destina verba orçamentária.

Entende-se, por isso, legítima a representação da impetrante, pois que, embora não mais existindo o cargo de diretor, a posição de quem promoveu o “Writ” é a de responsável pela administração, nos termos do art. 8.º da Lei n.º 5.542 de 2 de maio de 1967, considerando-se, ainda que a própria Superintendência confirmou a sua ex-diretora no cargo de coordenadora da Faculdade, o que significou perfeita legitimação ativa, até que ato da autoridade competente torne efetiva a extinção da entidade, com a real criação da Federação, em termos de fundação de direito público (RELATÓRIO DA FEMP, 1973).

Sobre essa disputa judicial, destacam-se algumas conclusões. Em primeiro lugar, não se pode alegar que o mandado de segurança interposto pela FEMP possuía apenas um caráter de manutenção de poder, uma vez que esta se julgava mais preparada na função da formação do professor de Música para atuar nas escolas públicas paranaenses, tendo inclusive ainda no ano 1970, solicitado a incorporação dos cursos de formação de professores de Música da EMBAP:

O ensino de Educação Musical e seu sistema de ensino, deverão, a nosso ver, funcionar na Faculdade de Educação Musical, o que justifica a sua preservação e a fusão de Cursos de Educação Musical da Escola de Música e Belas Artes do Paraná na Faculdade, uma vez que a formação profissional da primeira é precipuamente a de músico instrumentista e na Faculdade de Educação Musical, a de músico educador (RELATÓRIOS DA FEMP, 1970).

No entanto, as questões em relação à fusão entre as instituições não finalizaram com o arquivamento do processo. Na década de 1980, travou-se uma briga política para a fusão entre a FEMP e a EMBAP. A diferença é que a EMBAP, temerosa em relação a sua autonomia, decidiu não defender mais a anexação. As manifestações de estudantes, as decisões políticas, as revogações foram

amplamente noticiadas pela mídia local.

A polêmica a respeito da fusão terminou no ano de 1989 quando a Assembléia Legislativa do Paraná aprovou o projeto de Lei n.º 137/89, de autoria do deputado Aníbal Khury, revogando a Lei n.º 8682/87 e transformando as duas instituições em fundações. A FEMP passou a se chamar de Faculdade de Artes do Paraná (FAP) no ano de 1991. No ano de 2001, as instituições finalmente se fundiram com a criação da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) pela Lei Estadual n.º 13.213, de 25/10/2001. A UNESPAR unificou sete faculdades mantidas pelo governo do estado no formato multicampi. Além da FAP e EMBAP, fazem parte da UNESPAR, as seguintes instituições: Faculdade Estadual de Educação, Ciências e Letras de Paranaíba (FAFIPA), Faculdade Estadual de Ciências e Letras de Campo Mourão (FECILCAM), Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana (FECEA), Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá (FAFIPAR), Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de União da Vitória (FAFIUV) e Escola Superior de Segurança Pública.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluir uma pesquisa que subsidia uma tese não é uma tarefa fácil, já que há uma expectativa de que este, por se tratar do processo final da produção, é o momento em que o pesquisador tem maior conhecimento sobre o tema, tanto do que foi produzido, quanto das fontes e informações que acabaram ficando de fora da versão final. Nas considerações finais, o autor tem maior liberdade, podendo se despir do rigor científico e conseqüentemente, promovendo um diálogo aberto com o tema. De acordo com Thompson (1981), é importante que o historiador não agregue juízo de valor durante a pesquisa, deixando esse exercício apenas para a etapa final. Somente assim pode-se garantir que não se vá para o caminho da ficção, moldado às aspirações do autor.

Thompson (1981) defendeu que o estudo de um maior número de áreas da sociedade seria benéfico para o entendimento da totalidade. Foi assim, que o historiador interferiu decisivamente nos procedimentos desta pesquisa, uma vez que no decorrer do trabalho, defendeu-se a ideia de que a formação de professores de Música não ocorreu de forma independente, pelo contrário, dependeu de fatores sociais, políticos, artísticos e educacionais.

Apesar de não haver sido feita a opção por um estudo comparativo, deve-se destacar que os dados de ambas as Instituições, coletados durante a pesquisa e a decorrente análise e interpretação dos mesmos, tornou possível identificar as particularidades, problemas, soluções e ideais dos cursos de formação de professores de Música de cada uma das faculdades.

Esta conclusão está permeada pelas questões centrais analisadas no decorrer do texto. Durante a introdução foi colocado o problema central da tese: Como os cursos de formação de professores da EMBAP e da FEMP sofreram as influências do contexto artístico-cultural e da legislação educacional brasileira entre as décadas de 1940 a 1970?

Para responder esta questão, dividiu-se o problema em três partes, cada qual representando uma diferente fase do ensino de Música: Qual a relação da criação dos cursos com a política nacional do Canto Orfeônico? Como ficou a situação dos cursos de Formação de Professores de Música da FEMP e da EMBAP após a promulgação da LDB n.º 4.024/61? E após a Lei n.º 5.692/71 e como consequência a Resolução n.º 23/1973 que substituiu o ensino de Música e demais artes em favor

da polivalente de Educação Artística? Optou-se por estabelecer um diálogo com as três questões secundárias, para apenas posteriormente responder a questão central.

A primeira pergunta a ser respondida é: Qual a relação da criação dos cursos de Música da FEMP e da EMBAP com a política nacional do Canto Orfeônico? Esta questão diz respeito ao período em que o Canto Orfeônico esteve em voga no Brasil. No capítulo I, destaca-se a origem da formação de professores em Curitiba, relacionadas ao contexto histórico nacional e local. Essa relação entre o nacional e o regional assume uma importância fundamental na pesquisa, pois de acordo com Saviani (2013), deve-se levar em consideração que uma federação como o Brasil é formada pela unidade de vários estados, porém preservando suas particularidades culturais e regionais. Sendo assim, a federação é responsável por postular o sistema nacional que no campo da educação, representa a união dos vários serviços educacionais que compõem a federação (SAVIANI, 2013). Essa relação entre o local e o nacional, assume uma importância ainda maior no caso do Paraná, que historicamente foi um estado disseminador da legislação oficial sobre o ensino de Canto Orfeônico. Isso pode ser percebido, por exemplo, em comparação à Santa Catarina, que segundo Teo (2014) e Unglab (2014), foi um estado que demonstrou muita resistência em relação ao ensino de Canto Orfeônico. Essa resistência ocorria pelo fato do Canto Orfeônico estar focado no elemento nacional brasileiro, o que não era de interesse da população de Santa Catarina, quase em sua totalidade formada por imigrantes europeus que estavam mais interessados em manter a arte e a música de seu país de origem.

O Conservatório Estadual de Canto Orfeônico do Paraná (CECOP) preocupou-se exclusivamente com a preparação de professores para o mercado de trabalho, uma vez que essa instituição foi criada para esse fim como resultado de uma política nacional em prol da difusão do Canto Orfeônico. O CECOP acabou se tornando uma instituição que propagava ideias defendidas em âmbito nacional, no caso, a valorização do elemento nacional e a exaltação do civismo. Tal proposta encontrava-se em sincronia com o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, criado em 1942, e que tinha o objetivo de servir de modelo para os demais conservatórios brasileiros. Havia no CECOP uma cultura representada pela música popular de caráter folclórico. Essa mesma tendência é facilmente percebida nas composições do maestro Villa-Lobos e demais compositores nacionalistas que produziam suas obras, espelhados em melodias e elementos da música nacional.

Thompson (1998) questiona o conceito de folclore enquanto uma representação popular espontânea, pois após a arte tornar-se folclórica, passa a manter o peso da tradição, deixando de ser uma ação espontânea. Além disso, há o fato de que o folclore é uma atividade seletiva, ou seja, privilegia determinados estilos musicais do passado em detrimento de outros. Assumindo aqui um conceito amplo de cultura que envolve as mais variadas manifestações artísticas elitistas e populares, seria um descaso apresentar o CECOP como uma instituição preocupada com a música popular. Tanto o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, quanto o Estadual não estavam voltados ao ensino da música popular, já que conteúdos como leitura e escrita musical, história da música erudita, corais, obviamente não são provenientes da música popular.

A EMBAP surgiu a partir de uma organização local da classe artística paranaense, projeto defendido desde o final do século XIX em prol da criação de uma escola de arte de nível superior, financiado pelo governo do estado. Porém, até a década de 1940, todas as investidas neste sentido acabaram não evoluindo. Deve-se levar em consideração que o cenário nacional da década de 1940, demonstrava-se favorável para criação de qualquer escola que pretendesse trabalhar com Música em nível superior. O governador Lupion aceitou o desafio e oficializou a criação da EMBAP. O governador conhecia as investidas do ensino de Música no Brasil e certamente sabia da necessidade da criação de uma instituição desse porte no Paraná. Quando Heitor Villa-Lobos promoveu as diretrizes nacionais para o ensino de Música no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico e propôs aos governantes estaduais que auxiliassem na criação de conservatórios estaduais, interferiu mesmo que indiretamente, na criação da EMBAP. No estado de São Paulo, por exemplo, o Conservatório Estadual foi criado no ano de 1943, apenas um ano após a criação do Conservatório Nacional e cinco anos antes do que a EMBAP. Destaca-se que o projeto de Villa-Lobos não estava relacionado à EMBAP, porém, não admitir que o cenário nacional encontrava-se favorável à criação da EMBAP em Curitiba, atribuindo um isolamento da instituição na história nacional, certamente seria incorrer em um erro de análise.

A pesquisa tem continuidade ao abordar a segunda questão anunciada e trabalhada no segundo capítulo: Como ficou a situação dos cursos de Música da FEMP e da EMBAP após a promulgação da LDB 4.024/61?

A década de 1960 surgiu como um período de transição para a educação

musical. Em primeiro lugar, havia a LDB 4.024/61 que decretou o fim da obrigatoriedade do ensino de Canto Orfeônico, mantendo a permanência da Música enquanto atividade optativa. Isso ocasionou algumas mudanças na postura das duas instituições estaduais públicas de Curitiba frente aos seus cursos de Música.

Em relação à formação de professores, destaca-se que desde o início da criação da EMBAP em 1948, houve uma preocupação em “abrigar” os renomados artistas paranaenses da instituição, já que essa foi uma demanda dos próprios artistas. Isso demonstra, porém, um ideal de professor de Música que o estabelecimento valorizava: o professor-artista. Por esse fato, afirmar que a EMBAP não se preocupou com a formação de professores no início do curso é um fato equivocado. Havia a disciplina chamada Pedagogia Musical em um curso com uma forte valorização na formação do músico instrumentista. Acreditava-se que formando o músico, com noções básicas de pedagogia, preparava-se concomitantemente o professor. Isso ocorreu apenas na primeira década de existência da instituição, pois apesar de ter sido implantado apenas em 1968, o curso de Licenciatura em Música, já era uma preocupação recorrente da EMBAP desde o início da década de 1960.

Houve investimentos na educação musical “informal” por parte da EMBAP, uma vez que ofertava aulas particulares de instrumentos para as mais variadas idades, tendo inclusive surgido daí, a ideia da criação de um inovador curso primário artístico, que acabou não prosperando. De qualquer forma, a década de 1960 foi um importante período para a EMBAP, pois foi nesse período que a instituição ingressou oficialmente no campo da formação do professor de Música, levando em consideração que nos ideais da EMBAP, essa formação já era sua responsabilidade desde as décadas anteriores.

A criação do curso de Licenciatura em Música da EMBAP coincide com o período de desprestígio do Canto Orfeônico enquanto metodologia. Isso fez com que a instituição pudesse motivar uma formação de professores diferente daquela criada e desenvolvida no CECOP. Porém, apesar de diferente, analisa-se no currículo da EMBAP, uma valorização de disciplinas que se baseavam na utilização da voz como Canto Coral, Técnica Vocal e Folclore Musical. Tais conteúdos foram amplamente difundidos no período do Canto Orfeônico. Não havia nenhuma alusão ao termo “canto orfeônico” no curso, mas a influência é nítida, principalmente no que tange à valorização do canto e do elemento folclórico no curso de formação de professores de Música da EMBAP em 1968.

Deve-se destacar que a EMBAP manteve sérios problemas estruturais durante sua história. São muitas experiências pautadas em luta por espaço, equipamentos, professores, enfim, os mais variados recursos. Destaca-se o caso do “conflito” entre o Centro de Gravuras e a EMBAP. Em pleno regime ditatorial, a direção da EMBAP, em prol da ampliação de sua sede, acusou o Centro de Gravuras (instituição que funcionava em seus “porões”) de servir como local de reuniões comunistas. Mesmo tendo vencido esta disputa e conseguido ocupar a totalidade do prédio no início da década de 1970, isso não significou o fim dos problemas relacionados ao espaço físico. Ainda hoje, a EMBAP não possui uma sede própria adequada, funcionando constantemente em espaços provisórios e sem estrutura adequada.

Em relação ao Conservatório de Canto Orfeônico do Paraná, destaca-se que o principal fato da década de 1960, tem a ver com a mudança da nomenclatura da instituição. Não que o acontecimento por si só tenha o poder de apagar o cenário anterior da formação de professores de Música da instituição. O CECOP tinha a marca do Canto Orfeônico em sua nomenclatura. Com este ensino em baixa, após sua exclusão definitiva da legislação educacional ocorrida na LDB 4.024/61, o CECOP obrigou-se a se adequar à legislação, excluindo o Canto Orfeônico de sua nomenclatura. Analisa-se esse fato sob dois vieses. O primeiro, é o da relação entre a exclusão do Canto Orfeônico da nomenclatura do CECOP com o desprestígio e críticas deste ensino nas décadas anteriores. E o segundo, com a continuidade dos procedimentos metodológicos utilizados no ensino de Canto Orfeônico, ou seja, mesmo fora da nomenclatura oficial da instituição, o Canto Orfeônico continuou citado tanto no regimento, quanto no programa do curso da FEMP. O curso ainda se encontrava pautado no modelo do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. A alteração era a princípio, mais na nomenclatura do que de fato, na estrutura do curso.

A FEMP propôs no final da década de 1960, o curso de Musicoterapia. Esse é um fato interessante e pertinente, uma vez que a FEMP considerava a Musicoterapia como uma forma de docência. Pode-se avaliar aqui que a Musicoterapia seria aquilo que a educação musical teria de mais formativo. O poder de sociabilização da Música era tão efetivo que poderia ser capaz de trazer de volta à sociedade o sujeito que estava à margem dela, no caso, doentes psiquiátricos, deficientes, e etc. Apesar do músico terapeuta não ser um professor propriamente dito, o curso de

musicoterapia surgiu como uma espécie de extensão, ou melhor, uma especialização (um recorte) da Licenciatura em Música.

Outra questão relevante para a década de 1960 trata-se da massificação dos meios de comunicação. No Brasil, a música popular é introduzida em grande amplitude na indústria fonográfica, e nos meios de comunicação em massa, principalmente o rádio e a televisão. Neste quesito, os dois cursos de formação de professores das faculdades paranaenses podem ser considerados tradicionais, pautados na valorização da música erudita. Mesmo a FEMP, de aspecto mais popular, tinha como grande centro de inspiração, o nacionalismo de Villa-Lobos. A música popular não penetrava nos conteúdos de disciplinas como História da Música que eram estritamente voltados à música erudita europeia e brasileira. Além disso, havia o AI-5 que censurava com ímpeto a música brasileira sob o argumento de infiltração de comunistas nos meios de comunicação em massa. Deve-se levar em consideração que parte dos alunos ouvia ou pelo menos mantinha contato com a música brasileira, que era amplamente divulgada nas rádios. A música popular brasileira prosperava no Paraná. Na década de 1970, isso é comprovado quando a Sociedade Pró-Música de Curitiba, tenta atrair o público jovem, fazendo um concerto com arranjos instrumentais para as composições de Chico Buarque.

A terceira questão a ser discutida aqui, tratou de analisar como ficou a formação de professores nos cursos da FEMP e EMBAP após a Lei n.º 5.692/71 e a Resolução n.º 23/1973. Se a década de 1960 pode ser considerada um período de transição para a educação musical, devido a decadência do ensino de Canto Orfeônico concomitantemente com a ascensão de uma orientação metodológica pautada na criatividade, a década de 1970 tratou de afirmar tal tendência metodológica na escola. Isso ocorreu após a promulgação da Lei n.º 5.692/1971, que passou a incorporar o ensino de Educação Artística como obrigatório na escola.

A FEMP, de origem e orientação orfeônica, não demorou a atender as alterações curriculares à medida que estas foram surgindo na legislação educacional, até que no ano de 1975, a FEMP prontamente iniciou o curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música. A FEMP agia quase de maneira imediata para legitimar seus cursos perante a legislação vigente. Pode-se concluir que a ideologia educacional da FEMP se encontrou diretamente relacionada à legislação nacional. Deve-se pesar que a Licenciatura em Educação Artística, mesmo com habilitação específica em Música, é uma formação muito

diferente da Licenciatura em Música. No curso de Educação Artística, a especificidade era a Música, enquanto que no curso de Licenciatura em Música, por exemplo, a especificidade era o canto.

A EMBAP estava pautada em uma tradição conservatorial, porém sem de fato ser um conservatório de Música. A EMBAP não abria mão de valorizar a docência por meio de artistas renomados na cidade de Curitiba. Porém, algumas fontes analisadas, mostraram que a EMBAP sofreu influências dos procedimentos metodológicos do Canto Orfeônico e posteriormente da criatividade (Método WARD), o que comprova que a instituição encontrava-se em conformidade com a orientação metodológica a respeito do ensino de Música nas escolas brasileiras.

A EMBAP fornece duas ações muito particulares no início da década de 1970. Em primeiro, destacam-se as tentativas de incorporar a FEMP para seus quadros. No início da década de 1970, a EMBAP avaliou a ideia de que ela, assim como a FEMP, mantinham fins idênticos, o que foi proibido pelo governo militar durante a Reforma Universitária em 1968. Sendo assim, a instituição solicitou à Secretaria de Educação e Cultura do Paraná (SEC), a incorporação da FEMP, que prontamente recorreu no âmbito jurídico o direito de manter seu funcionamento autonomamente. Deve-se levar em consideração a possibilidade de maior visibilidade política por parte da EMBAP, com uma possível anexação da FEMP.

A segunda ação da EMBAP é a não adoção do estabelecido pela Resolução n.º 23/73 que previa a transformação dos cursos de Licenciaturas em Música em Licenciaturas em Educação Artística. Essa era praticamente uma confissão da EMBAP admitindo que o seu ideal de curso de formação de professor de Música não se moldava às exigências da educação básica. Apesar de parecer uma resistência, não se tratava de um ato de rebeldia, pois os estudantes licenciados pela EMBAP estavam habilitados para atuar na educação básica brasileira. Tudo isso, sem perder o foco também na formação de professores particulares de músicas e instrumento, campo no qual a EMBAP já contava com certa tradição, uma vez que há mais de 20 anos a instituição formava músicos e professores na cidade de Curitiba.

Diante de tais considerações, há argumentos para responder a questão central: Como os cursos de formação de professores da EMBAP e da FEMP sofreram as influências do contexto artístico-cultural e da legislação educacional brasileira entre as décadas de 1940 a 1970?

Mesmo havendo ao longo do texto, uma confirmação da hipótese de

adaptação dos cursos de Música das duas instituições, às constantes alterações a respeito da formação do professor de Música, deve-se destacar que cada instituição possuía ideias divergentes a respeito do ensino de Música e que historicamente cada uma delas defendeu sua posição. Lembrando que a FEMP, desde os tempos de Conservatório, seguiu o estabelecido pela legislação educacional. Caso o objeto de estudo privilegiasse apenas o curso de formação de professores da FEMP a hipótese estaria totalmente confirmada, uma vez que o foco principal da instituição foi a formação de professores de Canto Orfeônico entre 1956 e 1967, de Educação Musical entre 1968 e 1974, e Educação Artística, a partir de 1975.

Sob o argumento de formar músicos e regentes para orquestras e bandas sinfônicas em geral e artistas do campo das Artes Plásticas, a EMBAP manteve o foco no caráter técnico da formação musical. Apenas no ano de 1968, a EMBAP criou o curso específico de Licenciatura em Música. A EMBAP, porém, se preocupou com a educação musical para o povo, por meio de uma metodologia adequada, representada pelo método *WARD*. Além disso, estava contemplado nos currículos do curso de Formação de Professores da EMBAP, o elemento folclórico e a valorização do canto enquanto prática didática, conteúdos provenientes do período do Canto Orfeônico. A hipótese se confirma com ressalvas no caso da EMBAP, pois houve influências da legislação educacional, porém há uma tendência a uma tradição conservatorial que prioriza o aspecto técnico do instrumento. Durante a década de 1970, a instituição não transformou seu curso em Educação Artística com Habilitação Específica em Música como fez a FEMP, além de demonstrar dificuldades em adotar a disciplina de História da Arte no curso de Licenciatura em Música. Isso demonstra obviamente que a EMBAP não estava totalmente sintonizada com legislação educacional, no caso, a Lei n.º 5.692/71 e consequentemente a Resolução n.º 23/73. Nesse caso, apesar de confirmar a ideia de que a legislação educacional e a cultura nacional interferiram no curso de formação de professores de Música da EMBAP, deve-se destacar que essa influência não é decisiva como no caso da FEMP, que simplesmente se adequou à legislação nacional.

Ao concluir a pesquisa que subsidia a tese, percebe-se que a mesma fornece material para fomentar novas discussões a respeito da história do ensino de Música no Brasil, por meio das experiências locais ou mesmo pela história dos personagens envolvidos com a educação musical. Esse estímulo torna-se essencial, pois há uma

carência de análises mais profundas, principalmente as referentes aos períodos anteriores ao século XX, onde há maior escassez de fontes primárias para evidenciar as experiências relacionadas ao ensino de Música.

Destaca-se também, a possibilidade de analisar a educação musical sob o enfoque das legislações consideradas nesta tese, caso da LDB n.º 9.394/96, que substituiu a Educação Artística pela também polivalente Arte, das Diretrizes Curriculares voltadas ao ensino superior, tanto para o curso de bacharelado em Música, por meio da Resolução n.º 2 de 8 de março de 2004, quanto para os cursos de licenciatura, por meio da Resolução CNE/CP n.º 1, de 2002, além da Lei n.º 11.769 de 2008, que adicionou o artigo n.º 26 à LDB n.º 9.394/1996, apresentando a Música como conteúdo obrigatório na escola. Evidencia-se também, a possibilidade de discutir as tensões e disputas vivenciadas pelos sujeitos em cada diferente período da legislação, priorizando as disputas internas no âmbito da construção e adoção de determinado currículo. Ainda é possível dar continuidade à pesquisa até o período atual, quando ambas as Instituições passam a integrar a UNESPAR (Universidade Estadual do Paraná) após a promulgação da Lei n.º 13.213, de 25 de janeiro de 2001.

Pretende-se que esta pesquisa possa estender para os cursos de Licenciatura em Música, a fim de esclarecer aos futuros docentes, a origem da Música na escola, proporcionando ao estudante uma visão crítica e contextualizada. Somente dessa forma, haverá profissionais mais preparados, compreendendo a trajetória do ensino de Música, assim como suas finalidades dentro do contexto educacional.

Em relação ao campo da História da Educação, busca-se contribuir no sentido de ampliar os estudos relacionados à história do ensino de Música no Brasil. Apesar de ser uma área ainda incipiente, o crescimento gradativo das pesquisas que focam a educação musical vem se mostrando uma importante contribuição para a história educacional brasileira. Sendo assim, fica registrado o anseio por novas investidas na história do ensino de Música nos diferentes estados brasileiros.

FONTES

Documentos da EMBAP

PARANÁ. **Alguns aspectos da situação educacional do Paraná nos últimos anos**. Comissão do Planejamento do Desenvolvimento do Econômico do Estado do Paraná, 1965.

PARANÁ. Escola de Música e Belas Artes do Paraná. **Livro-atas de congregações (1948 – 1988)**.

PARANÁ. Escola de Música e Belas Artes do Paraná: **Programa de disciplinas da Escola de Música e Belas Artes do Paraná: 1973**. Arquivo Público do Paraná. Pasta 350.

PARANÁ. Escola de Música e Belas Artes do Paraná: **Programas (década de 1970)**. Arquivo Público do Paraná. Pasta 342.

PARANÁ. Superintendência de Ensino Superior. Escola de Belas Artes do Paraná. **Correspondência recebida e expedida 1966 – 1967**. Arquivo Público do Paraná. Pasta 179.

PARANÁ. Superintendência de Ensino Superior. Educação Física e Desportos/ Escola de Belas Artes do Paraná/ Educação Musical. **Correspondência recebida e expedida 1972**. Arquivo Público do Paraná. Pasta 184.

RELATÓRIO DA EMBAP, 1958. In: PARANÁ. Superintendência de Ensino Superior. Educação Musical/ Escola de Belas Artes do Paraná/ Educação Física. **Correspondência recebida e expedida 1958 – 1965**. Arquivo Público do Paraná. Pasta 182.

RELATÓRIO DA EMBAP, 1962. In: PARANÁ. **Escola de Música e Belas Artes do Paraná: 1.º semestre de 1962**. Arquivo Público do Paraná. Pasta 338.

RELATÓRIO DA EMBAP, 1963. In: PARANÁ. **Escola de Música e Belas Artes do Paraná: 1963**. Arquivo Público do Paraná. Pasta 339.

RELATÓRIO DA EMBAP, 1964. In: PARANÁ. **Relatório da Escola de Música e Belas Artes do Paraná: 1964**. Arquivo Público do Paraná. Pasta 341.

RELATÓRIO DA EMBAP, 1966. In: PARANÁ. **Escola de Música e Belas Artes do Paraná**. Arquivo Público do Paraná. Pasta 340.

RELATÓRIO DA EMBAP, 1967. In: PARANÁ. **Relatório da Escola de Música e Belas Artes: 1967**. Arquivo Público do Paraná. Pasta 343-349.

RELATÓRIO DA EMBAP, 1968. In: PARANÁ. Superintendência de Ensino Superior. Escola de Belas Artes do Paraná. **Correspondência recebida e expedida 1969 – 1970**. Arquivo Público do Paraná. Pasta 183.

RELATÓRIO DA EMBAP, 1970. In: PARANÁ. Superintendência de Ensino Superior. Escola de Belas Artes do Paraná. **Correspondência recebida e expedida 1969**. Arquivo Público do Paraná. Pasta 181.

RELATÓRIO DA EMBAP, 1971. In: PARANÁ. Superintendência de Ensino Superior. Escola de Belas Artes do Paraná. **Correspondência recebida e expedida 1969**. Arquivo Público do Paraná. Pasta 181.

RELATÓRIO DA EMBAP, 1974. In: PARANÁ. Superintendência de Ensino Superior. **Propostas de aulas da Escola de Belas Artes do Paraná: 1974**. Arquivo Público do Paraná. Pasta 177.

RELATÓRIO DA EMBAP, 1973. In: PARANÁ. Superintendência de Ensino Superior. **Correspondência recebida e expedida**. Escola de Música e Belas Artes do Paraná: 1973. Arquivo Público do Paraná. Pasta 180.

RELATÓRIO DA SCABI, 1945. PARANÁ. Sociedade Brasília Itiberê. **Relatórios de 1945 – 1946**. Círculo Bandeirantes do Paraná.

RELATÓRIO DA SCABI, 1946. PARANÁ. Sociedade Brasília Itiberê. **Relatórios de 1945 – 1946**. Círculo Bandeirantes do Paraná.

RELATÓRIO DA SCABI, 1947. In: PARANÁ. Sociedade Cultural Artística Brasília Itiberê. **Relatórios de 1947**. Círculo Bandeirantes do Paraná.

RELATÓRIO DA SCABI, 1948. In: PARANÁ. Sociedade Cultural Artística Brasília Itiberê. **Relatórios de 1948**. Círculo Bandeirantes do Paraná.

Documentos da FEMP

PARANÁ. Faculdade de Educação Musical do Paraná. **Regimento de 1975**. Arquivo Público do Paraná. Pasta 199.

PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. **Diário Oficial do Estado do Paraná**. 1. jun. 1963.

PARANÁ. Superintendência de Ensino Superior. **Correspondência recebida e expedida 1973**. Faculdade de Educação Musical do Paraná: 1973. Arquivo Público do Paraná. Pasta 185.

PARANÁ. Superintendência de Ensino Superior. **Correspondência recebida e expedida 1975**. Faculdade de Educação Musical e EMBAP: 1975. Arquivo Público do Paraná. Pasta 186.

RELATÓRIO DA FEMP, 1966. In: PARANÁ. Superintendência de Ensino Superior. Educação Musical /Escola de Belas Artes do Paraná/ Educação Física. **Correspondência recebida e expedida 1958 – 1965**. Arquivo Público do Paraná. Pasta 182.

RELATÓRIO DA FEMP, 1967. In: PARANÁ. Superintendência de Ensino Superior. Educação Física e Desportos/ Escola de Belas Artes do Paraná/ Educação Musical. **Correspondência recebida e expedida 1972**. Arquivo Público do Paraná. Pasta 184.

RELATÓRIO DA FEMP, 1968. PARANÁ. Superintendência de Ensino Superior. Educação Física e Desportos/ Escola de Belas Artes do Paraná/ Educação Musical. **Correspondência recebida e expedida 1972**. Arquivo Público do Paraná. Pasta 184.

RELATÓRIO DA FEMP, 1969. PARANÁ. Superintendência de Ensino Superior. Educação Física e Desportos/ Escola de Belas Artes do Paraná/ Educação Musical. **Correspondência recebida e expedida 1972**. Arquivo Público do Paraná. Pasta 184.

RELATÓRIO DA FEMP, 1970. In: PARANÁ. Superintendência de Ensino Superior. Educação Física e Desportos/ Escola de Belas Artes do Paraná/ Educação Musical. **Correspondência recebida e expedida 1972**. Arquivo Público do Paraná. Pasta 184.

RELATÓRIO DA FEMP, 1971. In: PARANÁ. Superintendência de Ensino Superior. Educação Física e Desportos/ Escola de Belas Artes do Paraná/ Educação Musical. **Correspondência recebida e expedida 1972**. Arquivo Público do Paraná. Pasta 184.

RELATÓRIO DA FEMP, 1972. In: PARANÁ. Faculdade de Educação Musical do Paraná. **Relatório de 1972**. Arquivo Público do Paraná. Pasta 196.

RELATÓRIO DA FEMP, 1973. In: PARANÁ. In: PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. Faculdade de Educação Musical do Paraná. **Relatório de 1973**. Arquivo Público do Paraná. Pasta 197.

RELATÓRIO DA FEMP, 1974. PARANÁ. In: PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. Faculdade de Educação Musical do Paraná. **Relatório de 1974/1975**. Arquivo Público do Paraná. Pasta 198.

RELATÓRIO DA FEMP, 1975. PARANÁ. In: PARANÁ. Secretaria de Educação e Cultura. Faculdade de Educação Musical do Paraná. **Relatório de 1974/1975**. Arquivo Público do Paraná. Pasta 198.

Legislação

BRASIL. Ministério de Educação e Saúde. **Ensino Secundário Brasileiro: organização – legislação vigente – programas**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, n.º 67, 1952.

BRASIL. CNE. Resolução n.º 23, de 23 de outubro de 1973. Fixa normas de estruturação ao curso de Licenciatura em Educação Artística. In: **Livro de**

Resoluções e Portarias do Conselho Federal de Educação nos anos de de 1962 a 1978. Brasília: MEC /CFE, 1979, p. 90-93.

BRASIL. Decreto-lei n.º 9.494, de 22 de julho de 1946. A Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico. **Diário Oficial da União**. 27. jul. 1946

BRASIL. Decreto-lei n.º 4.993, de 26 de novembro de 1942. **Diário Oficial da União**. Seção 1, Página 17.353. 28. Nov. 1942.

BRASIL. Decreto-lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Leis de Diretrizes e Bases. **Diário Oficial da União**. 20. dez. 1961.

BRASIL. Decreto-lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Leis de Diretrizes e Bases. **Diário Oficial da União**. 11. ago. 1971.

BRASIL, Decreto n.º 19890, de 18 de abril de 1931. In: **Diário Oficial da União**. Página 6.945. 01. mai. 1931.

BRASIL. **Decreto n.º 981 de 8 de novembro de 1890**. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm>. Acesso: 01. mai. 2015.

PARANÁ. Decreto n.º 19.982. **Diário Oficial Do Estado do Paraná**. 28 abr. 1970.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e da Cultura. Centro de Treinamento do Magistério do Estado do Paraná (Cetepar). **Parecer 853/71**. Imprensa Oficial, Paraná, 1971.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ALVES, G. L. Nacional e regional na história educacional brasileira: uma análise sob a ótica dos Estados Mato-Grossenses. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (orgs). **Educação no Brasil: História e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001, p. 163-188

ANTONIO, R. C. Arte na Escola: uma experiência de implantação de escolinhas de arte na rede pública paranaense de ensino (1964-1974). In: GONÇALVES, N. G.; RANZI, S. M. F. **Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas** (Paraná, 1964-1985). Curitiba: UFPR, 2012, p. 101-116.

ANZE, M. **Sociedade Pró-Música de Curitiba (SPMC): análise histórico-social da música erudita na capital paranaense (1963-1988)**. 2010. 149 f. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-graduação em Música) - Universidade Federal do Paraná, 2010.

AZEVEDO, F. [et all]. Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: 1932. In: **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n.º especial, p. 188–204, ago. 2006.

_____. **Novos caminhos e novos fins: a nova política da educação no Brasil**. Subsídios para uma história de quatro anos. 3. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1958.

BERTUCCI, L.; FARIA FILHO, L. M.; OLIVEIRA, M. A. T. **Edward P. Thompson: história e formação**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

BLANCK MIGUEL, M. E. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: Editora da UFPR, 1997.

CANDAU, V. M. F. **Novos rumos da licenciatura**. Brasília: INEP, 1987.

CARLINI, A. Sociedade Bach de São Paulo (1935-1977) e Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê (1944-1976): história das entidades. **Anais do III Fórum de Pesquisa Científica em Arte**. Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 2005.

_____. **Cante lá que gravam cá: Mário de Andrade e a missão de pesquisas folclóricas de 1938**. 1994. 190f. Dissertação de mestrado. (Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) - Universidade de São Paulo, 1994.

_____. Corais na SCABI (1945-1965). In: **Anais do Simpósio de Pesquisa em Música**, v. 4, Curitiba: DeArtes - UFPR, p. 21-29, 2007.

CHAGAS, V. **O ensino de 1.º e 2.º graus: antes, agora e depois?** 4.ed. São Paulo: Saraiva, 1984.

CHASTEAU. **Lições de pedagogia**. Porto: Ária Figueirinhas, 1899.

CONTIER, A. D. **Passarinhada do Brasil**: canto orfeônico, educação e getulismo. Bauru: EDUSC, 1998.

FERNANDES, I. A. Apontamentos sobre a Sociedade de Cultura Artística Brasília Itiberê (SCABI). In: **Anais da III Jornada de iniciação à pesquisa científica em arte**. Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 2000, p.13-25.

FONTEARRADA, M. T. O. **De tramas e fios**: um ensaio sobre música e educação. 2.ed. São Paulo: UNESP, 2008.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREITAS, A. **A consolidação do moderno na história da arte do Paraná**: anos 50 e 60. Revista de História Regional 8(2): p. 87-124, 2003.

FREITAS, M. E. L.; TEITEL, S. F. **Noções de Música e Canto Orfeônico**: 1.^a série. Papelaria, 1941.

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

GAZETA DO POVO. Govêrno esquece os 19 anos de tradição da escola de música. Curitiba. 29 de novembro de 1967.

GILIOLI, R. S. P. **Educação musical antes e depois de Villa-Lobos e os registros sonoros de uma época**. Programa nacional de apoio à pesquisa. Fundação Biblioteca Nacional. Ministério da Cultura, 2008.

GONÇALVES, N. G. A Escola Superior de Guerra e a Lei 5692/71: discursos governamentais e implementação da Lei no Paraná In: GONÇALVES, N. G.; RANZI, S. M. F. **Educação na ditadura civil-militar**: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-1985). Curitiba: UFPR, 2012, p.15-36.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **As políticas de currículo e escolarização**: abordagens históricas. Petrópolis – RJ: Vozes, 2013.

GUÉRIOS, P. R. **Heitor Villa-Lobos**: o caminho sinuoso da predestinação. Curitiba: Edição do autor, 2009.

HOBBSAWN, E. **Nações e Nacionalismo desde 1780**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

HORTA, J. S. B. A I Conferência Nacional de Educação ou de como monologar sobre educação na presença de educadores. In: GOMES, A. C. (org). **Capanema**: o

ministro e seus ministérios. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

_____. **O hino, o sermão e a ordem do dia**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

IANNI, O. **Estado e planejamento econômico no Brasil**. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

ILARI, B. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. In: **Revista eletrônica de musicologia**. Curitiba, v.9. 2005.

JANNIBELLI, E. D. **A Musicalização na escola**. 1. ed. Estado da Guanabara, abr. 1971.

JARDIM, V. L. G. Educação musical: a concepção escolar para o ensino de música. In: OLIVEIRA, M. A. T. **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. Institucionalização da profissão docente: o professor de música e a escola pública. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 21, p. 15-24, mar. 2009.

_____. **Os sons da República**. 2003. 140 f. Dissertação de mestrado (Programa de Pós Graduação em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, 2003.

JORNAL O DIA. Comemoração aos 15 anos de existência da SCABI. 01 de novembro de 1959, Curitiba.

KAMENS, D. e CHA, Y. K. La legitimación de nuevas asignaturas em la escolarización de masas: orígenes (siglo XIX) y difusión (siglo XX) de la enseñanza del arte y de la educación física. **Revista de estudios del currículo**. Barcelona, v. 2, n.º 1, jan. 1999.

KOELEREUTTER, H. J. Educação musical no terceiro mundo. In: **Cadernos de estudo: Educação Musical**, n.º 1. São Paulo: Atravez, 1990, p. 1-8.

LE MOS JÚNIOR, W. **Canto Orfeônico**: Uma investigação acerca do ensino de música na escola secundária pública de Curitiba (1931-1956). 2005. 111 f. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Paraná, 2005.

LOUREIRO, A. M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

MARTINS, C.B. A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. In: **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 30, n.º 106, p. 15-35, jan. /abr. 2009.

MATEIRO, T. A formação universitária do professor de música e as políticas educacionais nas reformas curriculares. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 28, n.º 2, 2003.

MEDEIROS, A. R.; CARLINI, A. L. R. S. A Modernidade em questão: música de concerto em Curitiba: coexistência e especificidade entre a SCABI e a SPMC. **Revista História e Cultura**. Franca, v. 2, n.º 1, p. 44-58, 2013.

_____. Espaços de sociabilidades no âmbito cultural curitibano: a atuação da SCABI (1944-1976) na consolidação da plateia em música erudita ao longo da década de 1940. **Revista Científica da FAP**. Curitiba, v. 7, p. 167-190, jan./jun. 2011.

MELILLO, A. **Didática do Canto Orfeônico**. Conservatório Estadual de Canto Orfeônico do Paraná. Curitiba: [S.l.: s/d].

MENDES, V. **A educação no Paraná**. Curitiba: Secretaria de Educação e Cultura, 1964.

MENON, F. **Jeunesses Musicales e sua representação civil no Paraná: Juventude Musical Brasileira 8.ª Região PR/ SC - Setor do Paraná (1953-1963)**. 2008. 153f. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Música) - Universidade Federal do Paraná, 2008.

MICHAELIS: Dicionário de português online. São Paulo: Companhia Melhoramentos. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 30. nov. 2015.

MOROZOWICZ, H. Visões de meu passado musical, na perspectiva do presente. **Revista da sociedade brasileira de música contemporânea**. Goiânia, ano 2, n.º 2, 1995.

NAPOLITANO, M. A MPB sob suspeita: a censura musical vista pela ótica dos serviços de vigilância política (1968-1981). **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, n.º 47, p. 103-126, 2004.

NOBREGA, P. A expansão da escola primária republicana paranaense em números: quantidade x qualidade (1900-1930). **Revista Espaço Acadêmico**. Ano XIII, n.º 154, mar. 2014.

OSINSKI, D. R. B. Guerra e arte na exposição de desenhos de escolares britânicos (1941). In: **Anais do 24º Encontro da ANPAP** (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas). Santa Maria, 2015.

_____. **Guido Viaro: Modernidade na arte e na educação**. 2006. 379f. Tese de doutorado. (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2006.

PEIXOTO, A; LEÃO, C.; FIALHO, B. [et. All]. **Um grande problema nacional:**

estudos sobre ensino secundário. Rio de Janeiro: Pongetti, 1940.

PENNA, M. **A música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

_____. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n.º 14, p. 35-43, mar. 2006.

PEREIRA, M. R. M. **Semeando iras rumo ao progresso: ordenamento jurídico e econômico da Sociedade Paranaense, 1829 – 1889**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.

PILOTO, V. **O acontecimento Andersen**. Curitiba: Mundial, 1960.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ. Biblioteca Central. **Formatação de trabalhos acadêmicos: Microsoft Office Word 2010**. Curitiba, 2011. Disponível em: <<https://eureka.pucpr.br/biblioteca/normas.php?method=baixar&arquivo=TutorialFormatacaoTrabalhosAcademicosMicrosoftOfficeWord2010.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2015.

_____. Biblioteca Central. **Guia de normalização para trabalhos acadêmicos**. Curitiba, 2011. Disponível em: <<http://www.pucpr.br/arquivosUpload/1237276711306867476.pdf>>. Acesso em: 02 abr. 2015.

PROSSER, E. S. **Cem Anos de Sociedade, Arte e Educação em Curitiba: 1853-1953**. Curitiba: Imprensa Oficial, 2004.

RODERJAN, R. V. Aspectos da música no Paraná. In: **História do Paraná**, v. 3, p. 171-205. Curitiba: Grafipar, 1969.

_____. **Meio século de música em Curitiba: contribuição para e estudo da música no Paraná**. Curitiba: Lítero-Técnica, 1967.

ROMANELLI, G. Antes de falar as crianças cantam! Considerações sobre o ensino de música na Educação Infantil. In: **Revista Teoria e Prática da Educação**. Maringá, v. 17, n.º 2, mai./ago. 2013.

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil**. 38. ed. Petrópolis: Editora Vozes. 2012.

SAMPAIO, M. F. **Referência em Planejamento**, v. 3, n.º 13. Curitiba, out./dez. 1980.

_____. Memória-Paraná (XXXIX): Sociedade de Cultura Brasília Itiberê. In: **Jornal do Comércio**. Curitiba, 10 jul. 1989.

SAVIANI, D. **Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados, 2010.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano**: investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SHIROMA, E.O; MORAIS, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SODRÉ, N. W. **Síntese da história da cultura brasileira**. 19. ed. São Paulo: Santuário, 1991.

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.

SOUZA, V. O ensino de Musica. **A Escola**: Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado do Paraná, Curitiba, ano II, jun./jul. 1907.

_____. Educação Esthetica. **A Escola**: Revista do Grêmio dos Professores Públicos do Estado do Paraná, ano V, Curitiba, abr./jun. 1910.

SUBTIL, M. J. D. A Lei 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Sociedade Brasileira de História da Educação. Campinas: SBHE, v. 12, n.º 3, set./dez. 2012

TEO, M. Partitura política: o caso de João dos Santos Areão e a nacionalização em Santa Catarina. In: TEIVE, G. M. G (orgs). **Professor Areão**: experiências de um “bandeirante paulista do ensino” em Santa Catarina (1912 – 1950). Florianópolis: Insular, 2014.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**: uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **Costumes em comum**: Estudos sobre cultura popular tradicional. São Paulo: Companhia das letras, 1998.

_____. Folclore, antropologia e história social. In: NEGRO, A. L.; SILVA, S. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**: E. P. Thompson. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.

UNGLANB, T. R. R. Contribuições do Professor Areão para a construção de sensibilidades nacionalistas através do canto orfeônico. In: TEIVE, G. M. G (orgs). **Professor Areão**: experiências de um “bandeirante paulista do ensino” em Santa Catarina (1912 – 1950). Florianópolis: Insular, 2014.

VALÉRIO, T. F. Ideologia Política na Ditadura civil-militar e o Ensino Secundário/de Segundo Grau a partir da Lei 5.692/71. In: GONÇALVES, N. G.; RANZI, S. M. F. **Educação na ditadura civil-militar: políticas, ideários e práticas (Paraná, 1964-**

1985). Curitiba: UFPR, 2012, p. 85-100.

VALLE, F. R. **Elementos de folk-lore musical brasileiro**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

VILLA-LOBOS, H. Educação musical. **Boletim Latino Americano de Música**. Rio de Janeiro, v. 1/6, p. 515-588, abr. 1946.

_____. Apelo ao chefe do Governo Provisório da República Brasileira. **Presença de Villa-Lobos**. Rio de Janeiro, v. 7, p. 85-87, 1973.

WACHOVICZ, R. C. **Universidade do mate**: História da UFPR. Curitiba: APUFPR, 1983.