

POLITECNIA, ENSINO DE ARTE-MÚSICA E SUA LOCALIZAÇÃO HISTÓRICA: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

POLYTECHNICS, ART-MUSIC TEACHING AND ITS HISTORICAL LOCATION: SOME CONTRIBUTIONS TO PROFESSIONAL EDUCATION

POLITECNIA, ENSEÑANZA DE ARTE-MÚSICA Y SU UBICACIÓN HISTÓRICA: ALGUNAS CONTRIBUCIONES A LA EDUCACIÓN PROFESIONAL

Artur Fabiano Araújo de Albuquerque

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

E-mail: artur.fabiano@escolar.ifrn.edu.br

Andrezza Maria Batista do Nascimento Tavares

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)

E-mail: andrezza.tavares@ifrn.edu.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo, localizar e discutir crítica e historicamente a disciplina Arte-Música e sua representação dentro da Educação Politécnica. É importante a realização desta investigação, diante da necessária localização histórica que o componente curricular Arte-Música possui para a Educação Profissional. A metodologia eleita para este trabalho foi a exploratória, realizando um levantamento bibliográfico e sua análise quanto aos achados que nos ajudou a observar a presença da Música e suas práticas a partir da chegada dos Jesuítas até a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional pelo Decreto 5.154/2004. Foi possível concluir que a presença da Arte-Música, enquanto área/disciplina integrante da Politecnia, favorece a formação humana e permite que os estudantes se conheçam mais, dentro de suas capacidades criativas e fazendo com que possam compreender melhor e de forma mais responsável, seus espaços e realidades sociais.

PALAVRAS-CHAVE: educação profissional; arte-música; politecnia; práticas musicais.

ABSTRACT

This work aims to locate and discuss critically and historically the Art-Music subject and its representation within Polytechnic Education. It is important to carry out this investigation, given the necessary historical location that the Art-Music curricular component has for Professional Education. The methodology chosen for this work was the exploratory one, carrying out a bibliographical survey and its analysis regarding the findings that helped us to observe the presence of Music and its practices since the arrival of the Jesuits until the integration of High School with Professional Education by Decree 5.154/2004. It was possible to conclude that the presence of Art-Music, as an integral area/discipline of Polytechnics, favors human formation and allows students to know better themselves, their spaces and their social realities, considering their creative capacities and bringing them a better understanding in a more responsible way.

KEYWORDS: professional education; art-music; polytechnics; musical practices.

RESUMEN

El presente trabajo tiene como objetivo, localizar y discutir crítica e históricamente la disciplina Arte- Música y su representación dentro de la Educación Politécnica. Es importante la realización de esta investigación, frente a la necesaria localización histórica que el componente curricular Arte-Música posee para la Educación Profesional. La metodología elegida para este trabajo fue la exploratoria, realizando un estudio bibliográfico y su análisis en cuanto a los resultados que nos ayudó a observar la presencia de la Música y sus prácticas a partir de la llegada de los Jesuitas hasta la integración de la Enseñanza Secundaria con la Educación Profesional por el Decreto 5.154/2004. Fue posible

concluir que la presencia del Arte-Música, como área/asignatura integrante de la Politecnia, favorece la formación humana y permite que los estudiantes se conozcan más, a partir de sus capacidades creativas y haciendo con que puedan comprender mejor y de forma más responsable sus espacios y realidades sociales.

PALABRAS-CLAVE: educación profesional; arte-música; politecnia; prácticas musicales.

1. INTRODUÇÃO

O objeto em questão do presente artigo será o Ensino de Música e a sua presença na Politecnia, junto à verificação do seu percurso histórico na Educação Profissional. Tomando como ponto de partida, o início das práticas musicais e seu ensino a partir da chegada dos Jesuítas no Brasil e percorrendo cronologicamente até o Decreto 5.154/2004, o qual outorga a integração entre Educação Profissional e Ensino Médio, este artigo tem como objetivo principal, localizar e discutir crítica e historicamente a disciplina Arte-Música e sua representação dentro da Educação Politécnica. Esta forma de Educação se compreende como aquela que permite aos seus participantes (estudantes) “o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida” (RAMOS, 2007, p. 03).

Para a execução deste trabalho na sua metodologia, realizamos uma pesquisa exploratória (SEVERINO, 2016), fazendo um levantamento bibliográfico que nos permitiu fazer um levantamento de achados que nos ajudou a observar o movimento em que a Música, suas práticas e alguns dispositivos legais permitiram sua inserção na Educação Profissional. Ao final, foi possível compreender um pouco do percurso da Música enquanto área/disciplina integrante da Politecnia, a qual favorece a formação humana e permite que os estudantes se conheçam mais dentro de suas capacidades criativas e fazendo com que possam compreender melhor e de forma mais responsável, seus espaços e realidades sociais.

2. POLITECNIA E ENSINO DE MÚSICA NA EPT: ALGUNS APONTAMENTOS HISTÓRICOS E SUA LOCALIZAÇÃO HISTÓRICA

O ato de tocar um instrumento musical, cantar uma música coletiva ou individualmente, são práticas artísticas que fascinam e permitem um vislumbamento, seja estético, seja por apreciação, estar, enfim, presente na estrutura dos sentidos e significados do imaginário humano. Langer (1971)

nos mostra que a reflexão sobre a natureza da arte nos impulsiona com ideias geradoras, a partir do poder de simbolização; sendo “a música o corpus privilegiado para o esclarecimento da forma significativa ou expressiva [sendo estas] características essenciais da arte” (LANGER, 1971, p. 253). Logo, estando em alinhamento com as relações humanas, a música encontra-se como forma artística que se apresenta no simbolismo que está presente no nosso imaginário e, como tal, também se insere nos contextos e na realidade da educação brasileira.

É, pois, a Música uma área presente na Politecnia, a qual possui no seu conjunto uma integração dentro dos quatro eixos estruturantes do ensino médio integrado: cultura, ciência, trabalho e pesquisa, a partir de uma formação humana e profissional. Para Ramos (2007), uma educação politécnica permite que os estudantes façam suas escolhas, pois:

Uma educação dessa natureza precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. (RAMOS, 2007, p. 03).

Permite, pois, a educação politécnica, uma gama de oportunidades de formação e escolhas que direcionam o estudante para a vida profissional, seja dentro das especificidades da área técnica, seja na formação geral, propedêutica, e aí está incluída a música, enquanto práticas, enquanto disciplina nominada “Arte-Música”, na realidade da Educação Profissional Técnica-EPT, na Rede Federal de Ensino.

Desta forma, tratar de ensino de música, referendado pela prática e execução musical, do início do que há registrado, remonta a prática que veio da música ocidental – de berço europeu -, sendo nominado de “Ensino Conservatorial”, onde é lecionado de forma técnica e profissional o ensino de música de tradição erudita (MEDEIROS, 2014; PENNA, 1994). Entenda-se, aqui, a música ocidental a que fora constituída a partir de uma tradição, que nasce diante de uma formatação de escrita musical vinda dos gregos e que vai se adequando e ampliando seu formato, a fim de auxiliar os músicos em suas execuções e interpretações (GROUT; PALISCA, 2005).

Portanto, esse é o princípio que norteará este trabalho, sobre a música ensinada em espaços oficiais referendada em modelos tradicionais nos primórdios europeus. Embora o foco principal desta pesquisa seja a música na educação profissional, observada e analisada pela Teoria das

Representações Sociais, seja necessário o apoio a partir desse olhar da música erudita, praticada em espaços oficiais de ensino de música, que são os Conservatórios de Música, de tradição europeia.

Tomado então o ponto de partida sobre o ensino de música ocidental, pelo modelo conservatorial, o reconhecimento ocorre por parte do exemplo de conservatórios da Itália e da França. De acordo com Vieira (2004), se faz referência de “conservatório” da Itália no Século XVI, que eram instituições que conservavam moças pobres e órfãs, tendo, nesses espaços, a atividade musical tida como a única. Vê-se, então, que o sentido de “conservar”, ou manter a tradição, vem desse formato. No século XVII, o Conservatório de Paris torna-se o modelo que referenda o ensino musical, principalmente no século XIX (VIEIRA, 2004). Dessa forma, houve uma difusão deste tipo de ensino, que é basicamente trabalhado com teoria musical (escrita da música), solfejo (entoação de notas), percepção musical (audição atenta de notas e ritmos e posterior escrita musical) e instrumentos musicais (cordofones, aerofones, membranofones, dentre outros).

Ao apresentar a Música e a Arte na realidade do Brasil no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem, a fim de destacar a profissionalização, precisamos retomar a partir do período colonial, quando, aqui, ao chegarem os Jesuítas, já encontraram os índios com seu formato de realizar práticas musicais aliadas ao modo de aprender essas práticas uns com os outros. “A educação musical formal começa a ser concebida no país com a chegada do padre Manuel da Nóbrega, em 1549 (CASTRO, SIQUEIRA, 2021, p. 81), iniciando, dessa maneira, o ensino conservatorial, sendo estas aulas aqui ministradas com aulas baseadas em matérias como solfejo, teoria musical e percepção e que alinha a prática musical em um formato pronto para a música erudita ou música culta, junto aos professores como os Mestres de Ofício (PEREIRA, 2014, p. 93). Lembrando também que esta forma de ensino de música, o conservatorial, “difícilmente questiona suas práticas e os pressupostos” dela advindos (PENNA, 1994, p. 103). Dessa forma, o que já se encontrava realizado pelos indígenas foi sendo deixado de lado, para então haver um aprendizado pelos moldes dos colonizadores.

Segue-se, então, o formato de ensino de música realizado pela Companhia de Jesus (fundada pelo Padre Manoel da Nóbrega e José de Anchieta), a partir de 1549. Sendo, então, os jesuítas os primeiros professores de música do Brasil, incluindo o Mestre de Capela Francisco Vaccas, ensino este com forte tradição da educação musical ocidental, permanecendo até a expulsão dos jesuítas

do Brasil, em 1759, por causa das reformas regidas pelo Marquês de Pombal, nominadas de reformas pombalinas (TEIXEIRA, 2014).

Assim, se inicia um período no qual a música e a formação por ela decorrente ficam estagnadas até os primeiros anos da República, no início do século XX, quando “o surgimento e o fortalecimento de ciências como a Psicologia, a Sociologia e a Filosofia trouxeram à tona uma necessidade de se repensar, formalizar e sistematizar o ensino e a aprendizagem de música no país” (CASTRO, SIQUEIRA, 2021, p. 83), fazendo com que o avanço da prática musical, formação docente na área e as disciplinas em música fossem elevados para um patamar que culminou no Brasil, século XIX, com a operacionalização e inauguração da Imperial Academia de Belas Artes (1842), a Orquestra da Capela Imperial (1843) e o Conservatório de Música (1848), este recém-denominado Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ (AUGUSTO, 2010, p. 68).

Vale salientar que estas instituições serviam a uma elite nacional, estando sintonizado com uma atenção pelo então Imperador Dom Pedro II. Ressalta-se que em 1847 é estabelecida a lei que estabelece o conteúdo para formação musical, com as disciplinas de solfejo, voz, instrumentos de corda, instrumentos de sopro e harmonia, e, em 1851, o Imperador aprova a Lei 630, a qual estabelece o ensino de música nas escolas primárias e secundárias (ÁLVARES, 1999, p. 05-06). É possível notar, assim, que no Brasil, o ensino formal e profissional de música, tais como o conhecemos se inicia a partir de Leis/Decretos em consonância com um desejo da Coroa que governava o Brasil na época, mas que serviu para abrir espaço para o ensino e aprendizagem da música em escala nacional, incluindo os estabelecimentos já citados, de primeiro e segundo graus.

No início do século XX, com o Professor João Gomes, além do método analítico de ensino de música, começa também o método de ensino de canto orfeônico, sendo dado o prosseguimento deste último com Heitor Villa Lobos, o qual é institucionalizado na Era Vargas com o Decreto 19.890 de 1931, além de outros métodos como o de iniciação musical, de Sá Pereira, e de recreação musical, de Liddy Mignone (ÁLVARES, 1999; TEIXEIRA, 2021). Todos esses métodos são pioneiros no início deste século e a prática da música vocal foi então realizada em escolas da educação básica, principalmente com destaque nas capitais.

3. OFERTA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Serão discutidos alguns aspectos e também marcos históricos que evidenciam o início da Educação Profissional no Brasil e suas características sociais. A apresentação será feita a partir do período colonial até o início da República, com a criação da Escola de Aprendizes Artífices.

O início da oferta de Educação Profissional-EP, no Brasil, se confunde, muitas vezes, com o início da própria formatação do ensino em nosso solo, trazido a partir da época da colonização. A compreensão do sistema educacional que ocorre na época colonial vem de um patriarcado português através dos Jesuítas e com um padrão civilizatório (ROMANELLI, 1986; MANFREDI, 2016). Sendo a classe dominante, branca e de origem europeia, dominante do conhecimento à época, que manifestava sua vontade educacional, pois “foi a família patriarcal que favoreceu, pela natural receptividade, a importação de formas de pensamentos e ideias dominantes na cultura medieval europeia, feita através da obra dos Jesuítas” (ROMANELLI, 1986, p. 33) e tinha, então, o desejo de que os nativos que aqui estavam e os negros que já eram trazidos para este solo, se adequassem ao padrão de civilização aos moldes europeus.

Inicia-se, assim, o então sistema educacional, que servia a propósitos óbvios da coroa, os quais eram para atuar no plantio, confecção de objetos, dentre outros. Embora os nativos daqui já realizassem tais atividades, mas, para servir aos colonizadores, partia-se do princípio de uma educação para efetivamente haver minimamente um “padrão civilizatório” (MANFREDI, 2016, p. 46) entre nativos e negros. Assim sendo, nos debruçamos com um sistema de ensino inicial que direcionava para uma serventia, para um padrão europeu que olhava no negro e no nativo uma obrigação de trabalhar para uma continuidade de costumes e atividades braçais que lhes era útil.

Um ensino profissional, sem uma preocupação de formação para o trabalho, era uma das características da época colonial. Havia uma educação oferecida pelo clero, visando formar letrados eruditos. De acordo Romanelli (1986)

[...] a educação dominada pelo clero, não visava por essa época senão a formar letrados eruditos. O apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância quase total pelas atividades técnicas e artísticas, tinham forçosamente de caracterizar, na colônia, toda a educação modelada pela metrópole, que se manteve fechada e irredutível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e à experimentação. Romanelli (1986, p. 34).

Mostra-se, então, nesse formato de educação, uma verdadeira alienação quanto a uma prática que se direcionava apenas ao trabalho braçal, sem nenhuma criticidade ou direcionamento para a reflexão. Existiam colégios na época colonial e nas próprias residências dos Jesuítas, os primeiros “núcleos de formação profissional” Manfredi (2016, p. 48), dentro dos principais centros urbanos deste período, consistindo no ensino de “ofícios” ligados às atividades como carpintaria, ferraria, construção de edifícios, pintura, produção de tijolos, telhas, louça, dentre outras Manfredi (2016, p. 48), o que nos esclarece o quão braçal eram essas atividades e sua obviedade: servir interesses de uma minoria autoritária e aristocrática. Temos, então, um sistema nominado de escola de colonizadores, as quais ofereciam catequese para os índios, servindo aos interesses da elite e assegurando a “conversão dos povos indígenas” (ROMANELLI, 1986, p. 35).

Esse sistema de serventia, escravocrata, e que indiscutivelmente reverbera até nossos dias, perdurou por um bom tempo no Brasil. Esse sistema, segundo Manfredi (2016), ficou presente por mais de três séculos no Brasil, e era contundente o serviço escravo. “A defesa do *branqueamento* contra o denegrimento da atividade [manual, atividades pesadas] era, então, o complemento dialético do desprezo pelo trabalho exercido pelos escravos (pelos negros)” Cunha (2000, p. 90). Entendo aqui que o “denegrimento” era, sim, atividade restrita aos negros e, por conseguinte, para a elite e a aristocracia, se fazia necessário ter atividades destinadas a estes. Por isso, necessário se fez para “branquear” as atividades de ofícios neste período Cunha (2000, p. 90), que fez com que muitos não quisessem atividades “vis”, as quais, como mencionamos, eram pesadas e manuais.

Até este período colonial, não podemos afirmar que havia um ensino pautado na politecnia, primeiro por que não se concebia como tal pelos motivos de uma prioridade no ensino para letrados, no caso da elite e, em segundo, por questões de que formar pessoas para a execução dos ofícios, seriam, conforme nos mostra Manfredi (2016), um ensino para os cidadãos livres, dentre esses os que não fossem negros ou escravos e não fossem nativos (índios). Nesse sentido, a concepção de uma educação politécnica só se inicia a partir da expulsão dos Jesuítas, fazendo com que o Estado se visse obrigado a reorganizar um novo aparato escolar (MANFREDI, 2016, p. 53); fundando, inicialmente, instituições de nível superior. A politecnia, então, numa configuração de atividade técnica, irá se formatar a partir das atividades de ofícios, diante das questões e mudanças sociais ocorridas ao final deste período colonial e ao não atendimento educacional de uma imensa camada da população pelo então ensino superior instituído.

No final do período colonial e entrando no período imperial inicia-se um período de ofertas educacionais para uma camada considerada “vil”, “desvalida” da população. Segundo Cunha (2000), o Colégio das Fábricas, implantado inicialmente no Rio de Janeiro, em 1809, foi exemplo marcante desse modelo de ensino, abrigando os órfãos da Casa Pia de Lisboa, que vieram junto à comitiva da família real, e estes, assim, aprendiam os vários ofícios de artífices. Entre 1840 e 1856 começa a implantação de escolas de aprendizes artífices em dez governos provinciais, objetivando educar crianças e jovens em situação de mendicância (CUNHA, 2000; MANFREDI, 2016), os quais recebiam uma educação primária e lá permaneciam por três anos trabalhando nas oficinas lá existentes.

Compreendermos que neste período de início das atividades educacionais das Escolas de Aprendizes Artífices, começam-se as atividades politécnicas. As crianças e jovens recebiam instrução de leitura, escrita, aritmética, álgebra, escultura, geometria, desenho, música vocal e instrumental, em consonância com os ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, courearia ou sapataria (CUNHA, 2000, p. 91; MANFREDI, 2016, p. 55); iniciando, pois, um caráter politécnico de forma inicial para esses jovens. Para alguns, à época, e, para outros investigadores, na atualidade, esses espaços eram vistos como atividades como obras de caridade e com instrução pública Manfredi (2016). Porém, crescia a atividade manufatureira no Brasil e, assim, sociedades civis se organizavam e se interessaram em amparar esses jovens desvalidos e órfãos, a fim de atender a este tipo de atividade crescente.

São criados, desse modo, os Liceus de Artes e Ofícios, por essas sociedades civis, entre 1858 e 1856, com disciplinas divididas em grupo de ciências aplicadas e grupo das artes e ainda com cursos profissionais Manfredi (2016, p. 56), embora, houvesse ideologias que canalizavam para que esta formação, vinda tanto pelo poder público – Estado - quanto pelas sociedades civis, fosse direcionada para uma não reflexão dos estudantes da época. Segundo Cunha (2000):

no período do Império, tanto as iniciativas do Estado voltadas para o ensino de ofícios, quanto às das sociedades civis, eram legitimadas por ideologias que pretendiam: a) imprimir a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de ideias contrárias à ordem política, de modo a não se repetirem no Brasil as agitações que ocorriam na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados, na medida dos ganhos de qualificação (CUNHA, 2000, p. 92).

Dessa forma, como conceber um início de educação politécnica, sem os preceitos de um alinhamento de construção de uma pessoa trabalhadora e crítica, tendo nesta apenas como alguém que unicamente servisse aos interesses manufatureiros e industriais daquela época? Podemos defender que há um princípio de politecnia neste período, face ao desenvolvimento que está se iniciando no país, como nos mostra que “as exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação, e, em consequência, na atuação do Estado, como responsável pela educação do povo” Romanelli (1986, p. 59), industrialização esta, que, conforme nos mostra a autora, exigem que ocorra uma qualificação maior para a população, diante das necessidades de produção, embora se compreenda que era um serviço para o capital.

Não podemos afirmar que seja uma educação politécnica esta que ocorria nestes espaços como os Liceus e Colégios de Fábricas, pois não havia uma ideia de educação integral, uma vez que esta “formação politécnica que se daria a formação intelectual, física e tecnológica, o que sugere que o conceito de politecnia pode abarcar a ideia de formação humana integral” (MOURA, LIMA FILHO, SILVA, 2015, p. 1061), mostra que para uma concepção de educação politécnica tenha que existir uma formação além da técnica, que possua uma formação intelectual e nos espaços apresentados começa neste movimento, de formação nas áreas gerais e profissionais, mas sem uma clareza ou objetividade de uma formação politécnica.

Ao final deste período do Império e iniciando o período da República, tem início um movimento em direção à industrialização no Brasil, apresentada anteriormente e que dispunha de mudanças significativas no modo capitalista de produção, com reflexos na economia. De acordo com Pegorini (2020), é no século XIX que ocorre o início da formação da classe operária no Brasil, com mudança na expansão da economia cafeeira, avanço da economia capitalista de exportação e criação de trabalhadores para atendimento do setor de serviços (PEGORINI, 2020, p. 39). Nesse cenário, mudanças fundamentais começam a ser construídas para que uma diversificação da mão-de-obra em diversos ramos econômicos e daí, formação profissional para tais designações são importantes para serem ofertadas.

Ocorre então, no final do Império a extinção da escravidão no Brasil, fazendo com que mudanças sociais, econômicas e sociais viessem a marcar profundamente as relações sociais e trabalhistas já então em modificações, em conjunto com projetos de imigração. Começa um processo de expansão urbana e social, pois “o país ingressava em nova fase econômico-social, em

virtude da aceleração dos processos de industrialização e urbanização” (MANFREDI, 2016, p. 58). Nesse contexto, o governo passou a adotar políticas trabalhistas, como “a Lei 601, de 18 de setembro de 1850, que dispunha sobre as normas do direito agrário e sobre as terras devolutas do Império”, que é considerada a primeira lei trabalhista no Brasil (PEGORINI, 2020, p. 39), e, assim, uma verdadeira mudança, das atividades dos ofícios para uma educação profissional configurada dentro das necessidades daquele momento.

Foi, portanto, nos primeiros anos da República que ocorreu a necessária implantação de ensino profissional que atendia às demandas sociais e de produção. Com a finalidade de “disciplinamento e qualificação” dos trabalhadores nos diversos centros urbanos, bem como a instrução dos filhos destes trabalhadores que ocorre a necessária “educação escolar profissionalizante”, corroborado pela assinatura de 400 operários quanto aos seus encaminhamentos profissionais e de seus filhos, alinhando-se a ideologia política educacional da época (MANFREDI, 2016, p. 60-61; CUNHA, 2000, p. 93).

Toda essa movimentação, ao lado de um movimento político, fez com que o então Presidente da República, Nilo Peçanha, assinasse o Decreto 7.566/1999, instituindo a criação de dezenove Escolas de Aprendizes Artífices, com exceção do Rio Grande do Sul e do Distrito Federal (MANFREDI, 2016). Com objetivos de formar para as atividades operacionais do momento corrente

a finalidade educacional das escolas de aprendizes era a formação de operários e de contramestres, por meio do ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultando, quando possível, as especialidades das indústrias locais (MANFREDI 2016, p. 61-62).

Estava claro o direcionamento e finalidades para os quais foram criados as Escolas de Aprendizes Artífices, e que, paralelamente, atendia aos interesses políticos da época, possuindo essas escolas as devidas condições de acesso, as metas quanto ao que se esperava dos egressos, currículos e didáticas próprias para o ensino e aprendizagem dos estudantes, dentre outras questões (CUNHA, 2000, p. 94). Começava, então, a partir da responsabilização que o então Governo Federal trouxera para si, o ensino profissional, técnico e de perfil politécnico.

A Educação Profissional, no início da República no Brasil, com a implantação da Escola de Aprendizes e Artífices, apresenta o espaço de Educação, que vai se configurar como espaço de

formação politécnica. Manfredi (2016) mostra que ao lado de uma concepção assistencialista e compensatória, como antídoto à preguiça, à vadiagem e às ideias revolucionárias, ocorre a implantação desta modalidade de ensino em conjunto com uma formação profissional para o trabalho Manfredi (2016, p. 70), corroborando com a politecnia, que construirá propostas de formação integral. Tinha, portanto, que haver o pontapé inicial, para o atendimento de demandas de uma sociedade de consumo e para a capacitação de indivíduos presentes nesta sociedade, iniciando, então, toda uma construção social e educacional de uma modalidade de ensino, a Educação Profissional e Tecnológica – EPT.

4. ARTE-MÚSICA E SUA TRAJETÓRIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Conceber a Música enquanto disciplina oferecida nos níveis da educação básica é buscar compreender que a sua materialização se dá enquanto prática musical seja vocal e/ou instrumental. A prática musical nas escolas profissionalizantes data-se do Império, com a referência do Colégio das Fábricas, no Rio de Janeiro em 1809, os quais ofereciam, além de instrução primária, disciplinas especiais, dentre elas música vocal e instrumental, a partir de 1875, no Asilo dos Meninos Desvalidos (CUNHA, 2000). Tendo, pois, esse formato de aulas de música para a prática vocal (canto coral) e a prática instrumental (incluindo instrumentos de sopros), vê-se que o disciplinamento era o principal foco, para além da aprendizagem dos ofícios da época, fossem eles tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, marcenaria, tornearia, entalhe, funilaria, ferraria, serralheria, courearia ou sapataria (CUNHA, 2000).

À vista disso, é salutar que as práticas musicais fizessem parte deste disciplinamento, já que, à época, esses jovens eram órfãos ou abandonados e, assim, ao serem inseridos nestas instituições, possuíam estas disciplinas incluídas na abrangência de disciplinas oferecidas para sua formação. Na criação destas Escolas de Fábricas, com caráter assistencialista, Moura (2007) destaca que

ainda no século XIX, foram criadas sociedades civis destinadas a dar amparo a crianças órfãs e abandonadas, possibilitando-lhes uma base de instrução teórica e prática e iniciando-as no ensino industrial. Entre estas sociedades, as mais importantes foram os Liceus de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1858), de Salvador (1872), do Recife (1880), de São Paulo (1882), de Maceió (1884) e de Ouro Preto (1886) (MOURA, 2007, p. 06).

Mostrando, também, que essas escolas possuíam, além do assistencialismo, uma coerência com a sociedade da época, a qual era escravocrata, que ainda possuía questões de dependência com a coroa portuguesa e elevava privilégios para uma elite, dentre outras questões. Em seguida às Escolas de Fábricas, temos uma necessidade após a 1ª Guerra Mundial e perante a efervescência de industrialização.

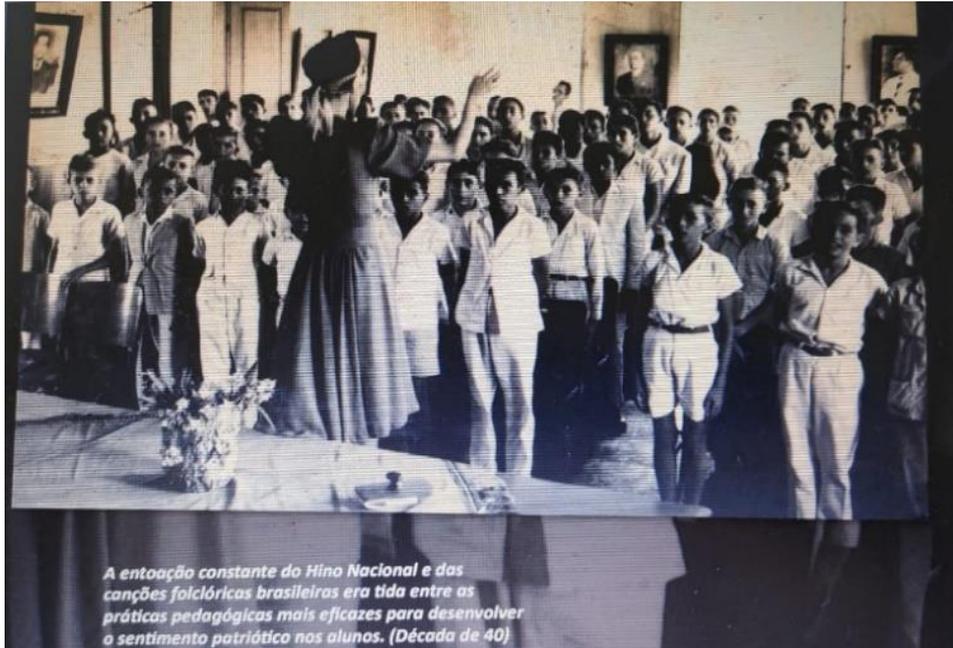
As Escolas de Aprendizes e Artífices então surgem nesse borbulhar industrial, acrescido de greves de operários, juntamente com número de desvalidos (menores órfãos e abandonados), e, em 1909, o então Presidente da República Nilo Peçanha, cria 19 destas escolas a partir do Decreto 7.566 do corrente ano. Estas escolas não possuíam, por parte dos gestores da época, uma vontade ou desdobramento social, pois, “Ela consistia na atribuição à indústria de valores como progresso, emancipação econômica, independência política, democracia e civilização” (CUNHA, 2000, p. 94), mostrando, portanto, que desde a sua criação, o atendimento aos interesses dos capitalistas era sua principal bandeira e, a ‘emancipação humana’ e a ‘civilização’, apenas como pano de fundo (!) para a concretização destas escolas.

Para as práticas musicais, do período da criação das Escolas de Aprendizes e Artífices até a criação das Escolas Técnicas e Escolas Industriais – como a exemplo da Escola Industrial de Natal-RN, fica a evidente a prática da música vocal, e por tabela o canto coral, bem como a prática de instrumentos musicais:

Fica também identificado que, no currículo dos cursos, paralelamente às matérias de ensino regular, havia atividades sistematizadas para todos, tanto nas áreas de esportes e culturais quanto nas de canto e uso de instrumentos musicais. (FERNANDES, 2017, p. 61).

É possível evidenciar que entre as décadas de 1940 e 1960, ocorriam atividades práticas musicais na Escola Industrial de Natal, com Música Vocal (Canto Orfeônico) e Música Instrumental (Banda Marcial), tendo à frente a Professora Lourdes Guilherme – do Canto Coral (MEDEIROS, 2011), como bem ilustram as imagens 1, 2 e 3:

Imagem 1 – (Década de 1940) Ensaio de Música Vocal com a Profª Lourdes Guilherme



Fonte: “A Forja e a Pena” (MEDEIROS, 2011).

Imagem 2 – (Década de 1960) Banda Regional da Escola Industrial



Fonte: “A Forja e a Pena” (MEDEIROS, 2011).

Imagem 3 – (1958) Desfile da Banda Marcial da Escola Industrial



Desfile da Banda da Escola Industrial por ocasião da Semana da Pátria. 1958

Fonte: “A Forja e a Pena” (MEDEIROS, 2011).

Fica então evidente, desde a Escola Industrial e em apoio com a SEMA – Superintendência de Educação Musical, tendo a frente o Professor e Maestro Villa Lobos, com um total destaque para o Canto Orfeônico a partir de 1932, que a Escola Industrial de Natal se coaduna com esta prática, dando assim o respaldo a atividades práticas. Lourdes Guilherme foi aluna de Villa Lobos (MEDEIROS, 2011).

Conforme nos é apresentado, esse período é o do Decreto nº 47.038/1959, junto à sanção da Lei nº 3.552, em 16 de fevereiro do corrente ano, onde o Governo Federal autarquizou os 23 (vinte e três) estabelecimentos; sendo 10 (dez) Escolas Industriais – uma no Rio Grande do Norte, e outras 13 (treze) Escolas Técnicas, todas distribuídas nas capitais (FERNANDES, 2017). Em conjunto a isso, anteriormente, já havia sido criado, em 1932, a Superintendência de Educação Musical e Artística – SEMA, por Anísio Teixeira e com o apoio do então presidente à época, Getúlio Vargas, tendo o professor, maestro e pesquisador Villa Lobos à frente desta superintendência, e colocando o Canto Orfeônico em evidência (CASTRO, SIQUEIRA, 2021, p. 83, 84), levando a crer que tais práticas que ocorriam nos espaços de ensino profissional oficiais do governo federal deste período, de sua criação, em 1909, até o início da década de 1960 era a música vocal, tendo o canto coral como prática musical.

Outras fontes que mostram a evidência de tais práticas é o fato que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1961 e de 1971 - não trazer clareza quanto à obrigatoriedade da

disciplina Música. Também não mostra uma proibição quanto à realização da prática musical disciplinar na Educação Básica. Somente com a Lei 11.769/2008, que modificou a LDB de 1994 é que se evidenciou a obrigatoriedade da Música nos sistemas de ensino, e, mesmo assim, como “conteúdo” e não como disciplina (QUEIROZ, 2012).

Então, como não defender a realização de práticas musicais nos espaços da educação profissional, mesmo a partir da LDB de 1961? A partir do ano de 2008, o Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN¹ inicia a inclusão de um número expressivo de professores de Arte e na linguagem Música², este número é o maior quantitativo que possui atualmente nesta casa de educação profissional.

A politecnia se apresenta como uma instância que abarca uma diversificação de várias áreas do conhecimento, a qual oportuniza o acesso à cultura, à ciência e ao trabalho, como já fora mostrado anteriormente, e, a música, enquanto disciplina e área do conhecimento, amplia junto às demais áreas integrantes do Ensino Médio Integrado-EMI, as dimensões intelectual e profissional dos jovens, bem como uma compreensão dos princípios da produção moderna (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015; RAMOS, 2007). Essa defesa da dimensão intelectual deve ser fortalecida, visto que “esta deve abranger a totalidade das ciências, pois apenas com o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos explicam e fundamentam o trabalho produtivo” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1061). Destacando, assim, que, embora a amplitude que as áreas possuam como também a música possua práticas artísticas possa soar como um lazer ou diversão, dentro de uma perspectiva politécnica, esta área oportuniza uma possibilidade de escolha para os jovens. Sendo assim, se encontra dentro de leque de alternativas para a escolha desses estudantes, no âmbito de sua formação profissional e humana.

5. CONCLUSÃO

Diante dos achados sobre a disciplina Arte-Música e as práticas artísticas que permitiram por nós um reconhecimento de sua presença e efetiva contribuição para a Politecnia, nos foi possível compreender melhor o percurso que a presença da Música, dentro da grande área da Arte, se consolidou dentro da Educação Profissional. Tanto a Música quanto as outras linguagens da Arte –

¹ Para informação sobre a mudança e marcos institucionais que levaram ao Instituto Federal do Rio Grande do Norte ter essa nomenclatura, vindo de Escola Industrial, Escola Técnica Federal, Centro Federal de Educação, e outros dispositivos normativos, ler Fernandes, 2017, pág. 41 a 116.

² A disciplina Arte é oferecida nos Institutos Federais em quatro linguagens, conforme preconiza a atual LDB. Para informações, ver o texto atual em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 28/09/2022.

a Dança, Artes Visuais e Teatro, se apresentam como possibilidades de trabalhar a criatividade dentro da Politecnia, a qual ganha maiores *insights* na realidade dos Institutos Federais com a presença de práticas artístico-musicais, as quais fortalece toda a Educação Profissional.

Observando desde a chegada dos Jesuítas, passando pela Escola de Fábricas e chegando aos Institutos Federais, a disciplina de Arte-Música possui características próprias, porém, de forma efetiva, se localiza com possibilidades para uma formação humana integral alinhada com os anseios e proposições da Educação Politécnica. Consideramos que chegar até esta conclusão, as quais nós consideramos inconclusa, nos permite compreender um pouco do percurso da Música enquanto área/disciplina integrante da Politecnia, favorecendo a formação humana e permitindo que os estudantes possam se conhecer mais, dentro de suas capacidades criativas, e fazendo com que possam compreender melhor e de forma mais responsável, seus espaços e realidades sociais.

REFERÊNCIAS

ÁLVARES, SERGIO LUIS DE ALMEIDA. **500 Anos de Educação Musical no Brasil: Aspectos Históricos**. Anais: Congresso da ANPPOM – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música. 1999. p. 1-15. Obtido em https://antigo.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_1999/ANPPOM%2099/CONFEREN/SALVARES.PDF Acesso em 28/09/2022.

AUGUSTO, Antônio. **A civilização como missão: o Conservatório de Música no Império do Brasil**. Revista Brasileira de Música. Programa de Pós-Graduação. Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro. vol. 23, n. 01. 2010. p. 67-91.

BEZERRA, Daniella de Souza. **Ensino médio (des)integrado: história, fundamentos, políticas e planejamento curricular**. Natal: IFRN, 2013. 124p.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Altos Estudos, Pesquisas e Gestão da Informação, 2022.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394 de 1996. Brasília: Câmara dos Deputados. 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2013.

_____. **Decreto 5.154 de 23 de Julho de 2004**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004. Acesso em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-norma-5154-pe.pdf>, acesso em 06/10/2022.

BRITO, Severino do Ramo. Um percurso de desafios e conquistas. **Do ensino industrial ao ensino técnico: um ciclo de empreendedorismo no IFRN.** Org. Francisco das Chagas Mariz Fernandes. Severino do Ramo de Brito. Natal: IFRN, 2019. p. 22-59.

CARDOZO, Maria José P. Barros; ARRAIS NETO, Enéas de Araújo. O ensino médio e a formação do trabalhador: competências para quem e para quê? **Educação profissional: análise contextualizada.** Org. Antônia de Abreu Sousa e Elenilce Gomes de Oliveira. Fortaleza: Edições UFC, 2014. p. 157-174.

CASTRO, Marco Aurélio Alves de; SIQUEIRA, Alysso. **O Ensino da Música no Brasil Colonial e suas Heranças.** Curitiba: Caderno Intersaberes, v. 10, n. 24, 2021. p. 79-91.

CUNHA, Luiz Antônio Constant Rodrigues da. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil.** *Revista Brasileira de Educação* (São Paulo), n. 14, maio/agosto 2000. <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06.pdf>

FERNANDES, Francisco das Chagas de Mariz. **Conexões e desconexões: em 105 anos de educação profissional no Brasil.** Natal: IFRN, 2017. 272 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 21-56.

GONÇALVES, Rita Maria; ABDALLA, Maria de Fátima. **Das necessidades de formação dos professores de música na educação básica.** Congresso Nacional de Educação – EDUCERE. vol. 10. 2011. Acesso em https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=e3r3g5gAAAAJ&cstart=20&pagesize=80&citation_for_view=e3r3g5gAAAAJ:Se3iqnhoufw Obtido em 23/09/2022.

GROUT, Donald J.; PALISCA, Claude V. **História da Música Ocidental.** Trad. Ana Luísa Faria. 3ª ed. Lisboa: Gradiva, 2005.

LANGER, Suzane K. **Filosofia em Nova Chave.** Perspectiva. 1971.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história.** Jundiaí: Paco Editorial, 2016. 476p.

MARÍN-LIÉBANA, Pablo; MAGRANER, José Salvador Blasco; NICOLÁS, Ana María Botella. **Estructura, diversidad e ideología en el currículum oficial de la educación musical primaria: una revisión sistemática.** *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2021, v. 6, n. 1, p. 225-251. <https://doi.org/10.15366/rebs2021.6.1.009> ISSN 2445-4109

MEDEIROS, Arilene Lucena. **A forja e a pena: técnica e humanismo na trajetória da Escola de Aprendizes Artífices de Natal à Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte.** Natal: Editora do IFRN, 2011.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração.** Revista Holos. Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN. vol. 02, p. 4-30. 2007.

_____. Políticas Públicas para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos anos 1900 e 2000: limites e possibilidades. **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: Políticas públicas em debate.** Org. Ramon de Oliveira. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 47-81.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira.** Anais 35ª Reunião anual da ANPED: Porto de Galinhas, 2012.

OLIVEIRA, Edgar Flávio de; MENIN, Olavo Henrique. **O uso da música na Educação Profissional e Tecnológica: uma oficina pedagógica no Ensino Médio Integrado.** Revista Iluminart: IFSP, ano 14, n. 20, junho/2022. p. 92-103.

PEGORINI, Diana Gurgel. **Fundamentos da educação profissional: política, legislação e história.** 1ª ed. InterSaberes, 2020.

PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. **Licenciatura em música e habitus conservatorial: analisando o currículo.** Revista da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical. Londrina. v. 22, n. 32, jan./jun. 2014. p. 90-103.

PENNA, Maura. Ensino de Música: para além das fronteiras dos conservatórios. **Da Camiseta ao Museu: o ensino das artes na democratização da cultura.** Editora Universitária: UFPB. 1994. p. 101-111.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** Versão ampliada do texto: “Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional”. Seminário sobre ensino médio – SEDUC/RN. 2007. Obtido em [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao do ensino medio integrado 5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado_5.pdf). Acesso em 15/09/2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986/19.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Ruãnn César Cezário; RIBEIRO, Giann Mendes. **Reflexões sobre o projeto político-pedagógico do IFRN: Propostas para o ensino de arte/música no ensino médio integrado.** Anais: XI Conferência Regional Latino-Americana de Educação Musical da ISME. Natal-RN. Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN. 2017. p. 1-13.

SOUZA, Jusamara. **Educação Musical e Práticas Sociais.** REVISTA DA ABEM, n. 10, p. 7-11, 2004;

TAVARES, Andrezza M. B. do Nascimento; AZEVEDO, Márcio Adriano de; SILVA, Cybelle Dutra da; MEDEIROS, Dayvyd Lavanery Marques de. Educação Profissional e Currículo Integrado a partir de eixos estruturantes no Ensino Médio. **Educação profissional: desafios teórico-metodológicos e políticas públicas.** Org. Dante Henrique Moura. Natal: IFRN, 2016. p. 169-186.

TEIXEIRA, Anísio. **Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 64, n. 148, p. 243-256, set./dez. 1983.

TEIXEIRA, Nilza Carla. **Marcos Históricos da Educação Musical no Brasil.** (Online) WebArtigos. 2014. Obtido em <https://www.webartigos.com/artigos/marcos-historico-da-educacao-musical-no-brasil/118434>, acesso em 09/09/2022.

VIEIRA, Lia Braga. **O professor como fator condicionante na preparação em educação profissional em música.** Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 8, 75-79, mar. 2003.

*Artigo recebido em: 28/02/2023.
Aceito para publicação em: 27/07/2023.*