

A escolarização da música: concepções e contradições

Nair Pires*

RESUMO

Este artigo tem como objetivo apresentar um panorama, dentro de uma perspectiva histórica, social e política, do processo de escolarização da Música no Brasil, desde o final do século XIX até os dias atuais, trazendo à luz concepções, valores e crenças que conduziram a prática pedagógica dos professores das escolas públicas ao longo dos anos. Pretende-se, também, analisar as concepções e contradições presentes na legislação educacional brasileira, e suas influências na formação e no perfil do professor de Música.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Música; Legislação

ABSTRACT

The purpose of this paper is to present a panorama, in a historical, social and political perspective, of the music scholarization process in Brazil, since the end of the XIX century up to nowadays, bringing to light conceptions, values and creeds that have been leading the pedagogical practice of public school educators through the time. It will be also analyzed the conceptions and contradictions presented in the Brazilian Educational Legislation, and its influence in the Music Educator formation and profile.

Key words: Pedagogical Practice; Music; Legislations.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo presentar un panorama, dentro de una perspectiva histórica, social y política, del proceso de escolarización de la Música en Brasil, desde el final del siglo XIX hasta los días actuales, trayendo a la luz conceptos, valores y creencias que conducirán a la práctica pedagógica de los profesores de las escuelas públicas a lo largo de los años. Pretende, también, analizar los conceptos y contradicciones presentes en la legislación educativa brasileña, y sus influencias en la formación y en el perfil del profesor de Música.

Palabras-lhаве: Práctica Pedagógica; Música; Legislación.

* Professora Assistente da Universidade Federal de Ouro Preto (MG). E-mail: nairpires@bfree.com.br

Não se trata de adotar um pensamento puramente historicista, mas de refletir sobre a historicidade ocorrente do processo educativo-musical para que, a partir dessa análise, se processem para o futuro as devidas retificações. (LIMA, 2002, p. 28)

1.1 A escolarização da Música e a formação do professor

Nos fins do século XIX e no início do século XX, a sociedade brasileira passou por profundas transformações. Diante do novo contexto sociopolítico, o Brasil republicano necessitava formar um novo homem, um novo cidadão, com novos costumes, hábitos e valores representantes dos ideais dominantes na época. Nas constituições republicanas, como todos eram considerados iguais perante a lei, incluindo negros e ex-escravos, era necessário criar instrumentos para enfrentar “o problema” – as diferenças e os diferentes. A crença na formação da cultura e da identidade nacional como solução do “problema” era hegemônica entre as autoridades políticas e as elites intelectuais.

A concepção de educação, entendida como um instrumento capaz de *regenerar, moralizar, disciplinar e unificar as diferenças* (Veiga, 2000, p. 405), vai culminar na difusão da educação estética nas escolas, como uma das estratégias políticas para civilizar as classes inferiores, para inventar o novo cidadão brasileiro. Despertar o povo brasileiro para a civilidade impunha a expansão da escola e, junto com ela, uma educação estética que se referia *às mais variadas formas de expressão artística, como o canto, a dança, a música, a literatura, o teatro, os trabalhos manuais...* (Veiga, 2000, p. 406). Educar para a civilidade envolvia a educação da razão, da sensibilidade, do gosto estético.

Desde o século XIX, a música esteve presente nos currículos das escolas primárias e nas Escolas Normais de formação de professores. Em consonância com os ideais da modernidade, o ensino musical nas Escolas Normais tinha como objetivo formar valores, atitudes e hábitos, além de ser um importante instrumento de manutenção da disciplina em sala de aula. Diante da perspectiva reprodutora e conservadora dessas instituições, a formação do professor de música dava-se sob uma concepção de ensino que se restringia ao repasse de modelos – repertório de canções – a serem imitados e preservados ao longo da vida profissional, como relata Fuks (1991a).

A mesma autora afirma a existência de uma prática não-formal, veiculada nas escolas por tradição oral, que denomina de “musiquinhas de comando”. Embora se evidencie, nesse repertório musical, a simplicidade da estruturação interna, as canções continuam

forte teor ideológico, com o objetivo de disciplinar, adestrar, e submeter os alunos a uma relação de autoritarismo. Referia-se, portanto, a uma música ideológica com o propósito de mascarar *a complexidade do seu papel, ao disfarçar o poder institucional* (Fuks, 1991a, p. 28).

Diante dessa concepção de música, o perfil desejado do professor era o de um mestre que tivesse gosto artístico, sentimento e, sobretudo, habilidade para o canto, a fim de que, mediante uma boa coleção de canções, pudesse “incurtir” nos alunos o amor pela música, educando-lhes os ouvidos e os sentidos, produzindo, dessa maneira, o sujeito moderno – autônomo, sensibilizado e dócil.

A formação do professor de música, assim como a forma pela qual o ensino musical se desenvolveu nas escolas públicas, tornaram-se alvo de críticas desde o final do século XIX. Crônicas publicadas na *Gazeta Musical* da época revelam que os antigos professores não sabiam música, e que os novos, além de despreparados, atribuíam pouca importância à música, apesar de serem os responsáveis pelo ensino dessa disciplina nas escolas primárias. (Fuks, apud Loureiro, 2001, p. 50)

1.1.1 O movimento da Escola Nova

Na década de 1920, a educação brasileira vê-se marcada por um momento de grande discussão. O modelo de educação até então vigente, com ênfase na formação das elites, foi posto em xeque, propondo-se a instituição de um sistema nacional de educação que desse prioridade a educação básica, ao ensino primário. Segundo lembram Warde & Ribeiro, os educadores tinham como proposta *a adequação da educação a uma sociedade em devir urbano-industrial, no interior da perspectiva escolanovista* (1980, p. 195). Aos mesmas autoras observam um período de grande contestação social, no qual idéias e práticas educacionais são atacadas, evidenciando um momento de profunda crise da sociedade brasileira em seu conjunto (Warde & Ribeiro, 1980).

O movimento da escola nova introduz na sociedade, por meio dos discursos e das práticas, uma nova mentalidade educacional – a da racionalidade. De mãos dadas com a ciência positivista, os agentes escolanovistas produzem novas formas de controle, a partir da homogeneização cultural – a unidade nacional representando a diferença e os diferentes. De forte cunho moralizante e utilitarista, a educação cívica e a educação artística aliadas tornam-se instrumentos de promoção da cultura nacional e da cultura estética (Veiga, 2000).

Dessa maneira, é necessário dar visibilidade ao projeto nacional, compartilhando, com a população, os empreendimentos das elites. Como exaltação da civilidade, as escolas brasileiras, imbuídas de sentimento patriótico e espírito público, coroam a educação nacional com arte e festa. São momentos de grande regozijo, *de culto à pátria, à escola, à ordem social vigente...* (Veiga, p. 415).

No campo da educação musical, os anos 1920 representam o primeiro momento de ruptura no âmbito da prática pedagógica (Fuks, 1991b). As “musiquinhas de comando”

perdem seu caráter dominante, cedendo lugar ao canto orfeônico: uma prática musical cívico-disciplinadora, que entra para as escolas públicas na década de 1930. A educação musical, utilizada como estratégia de estabilização e representação do regime Vargas, torna-se um artifício para a construção da nacionalidade e a eliminação das diferenças sociais.

O canto orfeônico, de caráter funcional, tinha como princípios básicos a “coletividade” – negação do sujeito em função do coletivo, como construção da unidade nacional; a “disciplina” – educação disciplinar pelo ritmo, em consonância com o projeto de militarização de Vargas; e o “patriotismo” – prática de hinos e canções patrióticas, como concretização da política cultural-nacionalista. (Souza, 1991, 1992)

Com o *Decreto n.19.890, de 1931*, que tornava obrigatória a aula de música para todos os níveis escolares, e com a criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), em 1932, sob a direção de Villa-Lobos, toda escola brasileira, sobretudo a pública, passa a cantar mediante a prática do canto orfeônico. Como não existiam, naquela época, professores de música em número suficiente para assumir o seu ensino nas escolas, a SEMA, como solução emergencial, criou Cursos Rápidos, com duração de um mês, com a finalidade de preparar professores “aptos” para o ensino da “disciplina”. Por se destinarem à massa escolar, a metodologia utilizada nesses cursos reduzia-se a métodos de aprendizagem oral, visando apenas ao ensino de um repertório vocal de caráter cívico. Devido à fragilidade dessa formação musical, os alunos desses cursos, em sua maioria professores egressos da Escola Normal, recebiam *uma constante realimentação musical, que lhes seria proporcionada pela SEMA*. (Fuks, 1991a, p. 33)

No repertório de canções utilizado na prática do canto orfeônico, aparecem, em contraste com as canções cívico-patrióticas, várias outras, com o objetivo de cultivar *valores morais como obediência, disciplina, ordem, alegria e entusiasmo pelo trabalho* (Souza, 1991, p. 24). Sob a perspectiva da mesma autora, as melodias folclóricas tinham seus textos adaptados, de acordo com as solicitações da administração escolar, para serem utilizadas no aprendizado de boas maneiras, ou para frisar a necessidade do trabalho, ou ainda, para homenagear o dia das mães. A partir de então, *essa prática de adaptação do texto à melodia, ou vice-versa, passa a fazer parte do currículo para a formação de professores*. (Souza, p. 26). Para a formação de hábitos e valores morais – obediência, disciplina e força de vontade – empregavam-se as canções denominadas marchas escolares. Além dessas, existiam também as canções que tinham como tema a militarização – canções sobre soldado e guerra, o elogio à raça brasileira e o culto à figura do presidente. (Souza, p. 26).

A presença do canto ufanista nas escolas públicas, aliada à prática pedagógica dos professores de Música, permanece inalterada até meados da década de 40, quando, a partir de então, vão ocorrer no Brasil mudanças político-culturais. Com o fim do Estado Novo e a saída de Villa-Lobos da SEMA, essa instituição torna-se menos rígida com

relação à orientação dos professores de Música, que, sem a realimentação musical, ficam em sua maioria sem saber o que ensinar. Em virtude disso, o poder do canto orfeônico torna-se cada vez menos intenso e, pouco a pouco, *as escolas vão calando o seu canto*, dando lugar a um *outro momento de ruptura estética: a criatividade emergente da contracultura*. (Fuks, 1991b, p. 33)

1.1.2 Da pedagogia da criatividade ao hibridismo metodológico

A Escolinha de Artes do Brasil, criada em 1948, no Rio de Janeiro, lança uma nova proposta para o ensino das Artes Plásticas, com vistas à integração da atividade artística ao processo educativo – a arte-educação. Com base no pensamento de Herbert Read, um grupo de professores, artistas, cientistas e pais desenvolve um trabalho tendo como princípios a crença no potencial criativo de todo ser humano, a ênfase na liberdade de expressão dos alunos e a consciência da relevância da prática da atividade artística para o desenvolvimento equilibrado da personalidade do educando (Loureiro, 2001, p. 64).

Nesse contexto, institui-se um novo paradigma metodológico – a “pedagogia da criatividade” – com ênfase na espontaneidade criativa e na experimentação. Essa concepção de arte-educação tinha suas bases nos princípios da Escola Nova, que rejeitavam a ênfase na transmissão de conhecimentos, na pedagogia diretiva, propondo o desenvolvimento da percepção, expressão e espontaneidade, por meio de uma pedagogia experimental, na qual o professor ocupava o lugar de facilitador da aprendizagem (Peregrino, 1995, p. 32-33).

Em 1952, a criação do Centro de Estudos e Pesquisas do Conservatório de Música do Rio de Janeiro proporciona a troca de influências entre os arte-educadores e professores de Música em geral, o que determina, pouco a pouco, a transposição da “pedagogia da criatividade” para o interior das escolas públicas. (Fuks, 1991b) A criatividade, absorvida pela escola e reproduzida em forma de “pró-criatividade”, opunha-se à prática do canto orfeônico e evitava cantar, *mas acabaria por dividir, com os resquícios orfeônicos, o cenário musical dessa escola* (Fuks, 1991b, p. 34).

Com ênfase na expressão criadora, no sentimento e na forma, essa pedagogia foi *desastrosamente “confundida” com a permissividade, com a ausência do pensamento, com o ‘laissez-faire’ e o espontaneísmo* (Santos, 1990, p. 31-32). A prática pedagógica do professor de música resultou na banalização do “deixar o aluno fazer arte”, sem nenhuma intervenção do professor, *como se a criatividade não pudesse, não devesse ser educada* (Peregrino, 1995, p. 33-34).

A pedagogia da criatividade, institucionalizada na década de 60, teve seu apogeu nos anos 70, quando da criação das licenciaturas curtas e do professor polivalente de Educação Artística. A ausência de fundamentação teórica e de objetivos claros, juntamente com a ideologia da não-intervenção do professor, propiciou o desenvolvimento

de uma prática pedagógica que se reduziu, na maioria dos casos, a uma multiplicidade de atividades isoladas, fragmentadas e inconsistentes, que enfatizavam o processo em detrimento do produto. Por vezes, o ensino não superava a sensibilização inicial com a voz e instrumentos de percussão, por meio de supostas atividades de "criação". Essa opção por atividades isoladas não permitia ao aluno o contato com um campo de conhecimento amplo, que deveria envolver, necessariamente, atividades de composição, execução e apreciação (Hentschke, 2000).

Os anos 80 representam uma síntese do percurso histórico do ensino musical nas escolas públicas. Com relação à prática pedagógica, Fuks (1991b) identifica a presença de uma série de canções de caráter diretivo que antecedem as diversas atividades – as "musiquinhas de comando"; um repertório de hinos cívico-escolares, executados nas datas comemorativas; e a pró-criatividade, que se expressa de duas maneiras diferentes: o *laissez-faire*, que se caracteriza pelas atividades improvisadas, e um conjunto de melodias do nosso folclore, adaptadas com novos textos criados com o sentido de comando. Além das formas cantadas, a autora aponta uma modalidade mais recente, que se caracteriza pelo silêncio – o ensino dissertado do canto. Essa convivência metodológica, segundo Fuks (1991b), *é, sem sombra de dúvida, uma herança modernista e uma herança da criatividade, em que, de maneira misturada ou alternada, soam o canto e o silêncio.* (Fuks, 1991b, p. 35).

A esse hibridismo pedagógico somam-se inúmeras concepções de música e ensino de música. Santos (1990) relata uma reunião de professores de Educação Musical da rede pública de 1º grau que se deu em 1987, num dos grandes centros educacionais do nosso país, na qual os professores se caracterizavam de diferentes maneiras:

... você é professora de Educação Musical? Não! Eu sou de flauta doce. E você? Eu sou de coro. Eu trabalho com canto coral. E você? Eu não! Eu sou de Educação Musical. Eu sou de Arte-Educação. Eu, de Artes Integradas. Eu, de História da Música. Eu sou de Educação Artística. E eu, de Música. (Santos, 1990, p. 31).

Segundo afirma a mesma autora, essa pluralidade de concepções reflete o momento caótico em que se encontra a experiência artística nas escolas públicas, no qual convivem opções contrapostas, com princípios e direções diversas, como se fosse possível *uma prática musical sem história, uma arte-educação sem os conteúdos de uma linguagem, ou que dispense a dimensão musical de experiência, ou como se os princípios da arte-educação não pudessem se refletir nas práticas vocal e instrumental* (Santos, 1990, p. 31).

A música, que paulatinamente foi-se distanciando das escolas públicas nos anos 90, encontra-se presente atualmente em pouquíssimos espaços escolares. Loureiro (2001), em seu estudo exploratório sobre o ensino da música na escola fundamental em Belo Horizonte (MG), constata a quase inexistência da prática musical dentro do contexto escolar. De acordo com essa autora, o que se verifica são práticas isoladas e irregulares: a música utilizada como recreação, recurso didático, auxílio para promoção de festas escolares, atividade lúdica, ou ainda, como auxílio para *minimizar as dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem.* (Loureiro, 2001, p. 209). A mesma autora aponta

ainda dois fatores que comprometem o ensino de música nas escolas: o pouco tempo reservado à prática musical e os conteúdos selecionados que se revelam distantes do contexto escolar e da realidade dos alunos.

1.1.3 Obstáculos e perspectivas para a educação musical nas escolas públicas

O registro da escolarização da música revela como, no decurso dos anos, configuraram-se diferentes concepções sobre música e ensino musical, trazendo consigo a incerteza de quais sejam seus conteúdos, objetivos e métodos e quais sejam os pressupostos e fundamentos lógicos que orientam a ação educativa. A prática musical nas escolas públicas denota a precariedade de seu ensino, que, legitimado por uma ideologia dominante, tem reduzido a música a um instrumento de poder a serviço de interesses políticos ou, ainda, a um adereço curricular por meio do esvaziamento de seus conteúdos formais.

Além disso, os professores, por apresentarem formação precária, carente de embasamento teórico-prático e didático-pedagógico, privados da consciência crítica de sua prática pedagógica, tendem a reproduzir as práticas incorporadas no seu processo de formação, repetindo os modelos cristalizados do ideário pedagógico-musical centrados nas concepções, crenças e valores tradicionais.

Hoje, diante desse percurso histórico, é possível dizer que a música se encontra presa em um movimento concêntrico: o preconceito social. Destituída de seu real valor, a música tem sido considerada de menor importância na educação do ser humano, não ocupando seu lugar de direito no processo de escolarização no Brasil.

1.2 A formação e o perfil do professor de música na legislação educacional brasileira

Ao fazer esse pequeno percurso histórico do processo de escolarização da música no Brasil, percebeu-se que o último momento de ruptura metodológica deu-se na década de 1960, com a pedagogia da criatividade. Passados mais de 40 anos, é curioso perceber que não houve nenhuma inovação pedagógica reclamando sua hegemonia, mas, antes, uma mistura de práticas, concepções e objetivos, compondo um complexo ideário pedagógico. Nessa perspectiva, os anos 60 representam um marco importante na prática pedagógica do educador musical, requerendo, portanto, ampliar a análise sob outra ótica, na tentativa de elucidar questões que possam ajudar no entendimento dessa apatia pedagógica.

Retomando a discussão da década de 60, vamos assistir ao encontro do canto orfeônico com a pedagogia da criatividade no interior das escolas públicas. Apesar de essas práticas serem antagonônicas entre si, Fuks (1991a) apresenta três fatores que considera atenuantes desse encontro entre o som e o silêncio: primeiro o fato de que, após 30 anos de prática, o canto orfeônico já se encontrava desgastado nas escolas; segundo a formação incipiente da

maioria dos professores de música, que se serviram da liberdade apregoada por essa nova metodologia para camuflar a ausência de conhecimentos específicos; e, terceiro, a pretensão dos professores em aparentar uma certa modernidade pedagógica (Fuks, 1991a, p. 33-34).

No entender da mencionada pesquisadora, outro fator corrobora o campo de forças, estabelecendo um momento fértil para a oficialização e perpetuação da "pró-criatividade" até os dias atuais: as concepções e contradições presentes nas políticas públicas adotadas a partir da década de 60 como instrumento legitimador da prática pedagógica dos professores de música.

De acordo com esse pensamento e considerando o âmbito deste trabalho, buscar-se-á assinalar algumas questões importantes presentes na legislação educacional, em especial na área de música, com base em alguns documentos oficiais. *A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/61* –, juntamente com outros atos oficiais, ajudará na compreensão de como se deu a inserção da música nesse primeiro desenho de organização do ensino brasileiro. *A Lei n.5.692/71* será tomada como referência para o momento de consolidação da pedagogia da criatividade nas escolas públicas, e a *LDB/96* e os *Parâmetros Curriculares Nacionais/Arte* para compreender as exigências atuais diante da (re)introdução da música nas escolas públicas.

1.2.1 A LDB/61 – A música e a pluralidade de lugares nos currículos escolares

Em meio ao cenário musical em que práticas antagônicas conviviam no interior da escola pública, assistimos, no campo educacional, à promulgação da primeira lei brasileira a estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional. Após um período de grande discussão, que durou 13 anos, em 20 de dezembro de 1961, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, *LDB n.4.024*.

Em essência, a LDB/61 pouco mudou a estrutura tradicional do ensino, que foi mantida, e o sistema educacional conservou sua organização, segundo a legislação anterior. A Lei avançou no sentido de dar maior flexibilidade aos currículos de cada grau e dos diversos ramos do ensino, que deixaram de ser rigidamente padronizados, admitindo-se certa variedade, segundo as preferências dos estabelecimentos, em relação às matérias optativas. Em matéria de legislação, a Lei também apresenta progresso quando da descentralização, possibilitando aos Estados e estabelecimentos de ensino anexarem disciplinas optativas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação (CFE). Contudo, segundo afirma Romanelli (1982), *na prática, as escolas acabaram compondo o 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, 1982, p. 181).

O curso de formação de professores para o ensino primário e o pré-primário – ensino normal – era uma das modalidades de ensino médio da época. De acordo com o arti-

go 35 da LDB/61, o currículo de cada ciclo do ensino médio deveria constar de disciplinas e práticas educativas. A organização curricular baseava-se numa concepção de formação do adolescente que exigia, por um lado,

... a assimilação de conhecimentos sistematizados, necessários à interpretação do mundo que o rodeia e à organização de sua futura atividade produtiva; mas [exigia] por outro lado, a maturação da personalidade pelo despertar para o mundo dos valores e a integração [destes] nos hábitos da vida (Parecer n. 131/62 – CFE).

Estabelecendo a diferença entre disciplinas e práticas educativas, esse Parecer esclarece que:

...costuma-se denominar disciplinas às atividades escolares destinadas à assimilação de conhecimentos sistematizados e progressivos dosados conforme certos endereços. (...) As práticas educativas, por outro lado, abrangendo as atividades que devem atender às necessidades dos adolescentes de ordem física, artística, cívica, moral e religiosa, colocam o acento principal na maturação da personalidade, com a formação dos hábitos correspondentes, embora necessitem também da assimilação de certos conhecimentos ... (Parecer n. 131/62 – CFE).

As disciplinas, de finalidade informativa e caráter teórico, tinham seu campo de conhecimento delimitado, ao passo que as práticas educativas guardavam uma função formativa de natureza prática, "obedecendo a critérios mais elásticos", não constituindo, portanto, um campo de saber sistematizado (Parecer n. 131/62 – CFE).

Além das disciplinas e práticas educativas obrigatórias e optativas, a LDB/61 previa, como norma para a organização do ensino de grau médio, a inclusão de *atividades complementares de iniciação artística*, entretanto, não esclarecia a natureza dessas atividades (Art. 38, IV). No ano seguinte à aprovação da Lei, como parte integrante da lista de livre escolha dos estabelecimentos, a música (canto orfeônico) apareceu como disciplina optativa¹ e a educação artística como prática educativa opcional.²

A forma enxuta de redação da Lei gerou várias dúvidas nos estabelecimentos escolares, com relação à natureza da música na composição dos currículos. A partir de então, o Conselho Federal de Educação determinou, como atividades complementares de iniciação artística, entre outras, modelagem e escultura, desenho de expressão e pintura, música e canto orfeônico.³ Ainda em 1962, o Conselheiro Clóvis Salgado, situando, no seu parecer, o problema do ensino da Música no nível médio, afirma que o canto orfeônico, quando incluído no currículo das escolas médias, *deveria sê-lo, não como disciplina, mas como prática educativa.*⁴

¹ "Normas para o Ensino Médio" de 1962; Portaria n. 69/62 – CFE; Instruções da Diretoria do Ensino Secundário – Circular n. 1/62

² "Instruções da Diretoria do Ensino Secundário" – Circular n. 1/62; Portaria n. 69/62 – CFE.

³ Parecer n. 331/62 - CFE

⁴ Parecer n. 383/62 - CFE

A pluralidade de lugares ocupados pela Música na estrutura curricular – disciplina optativa, prática educativa e atividades complementares de educação artística, todas de caráter opcional – denota a falta de clareza das políticas públicas com relação à importância da música e de seu ensino nas escolas, porém deixa transparecer, no discurso oficial, a certeza do lugar que a música não ocupava no currículo do ensino médio – o *status* de disciplina obrigatória. Além disso, revela a contradição da proposta, que permite à Música encaixar-se em qualquer lugar, mesmo tendo natureza e princípios que lhe sejam contrapostos.

Como exigências técnicas e pedagógicas para ministrar as práticas educativas, o Parecer n.371/63 afirma que ao mestre (...) não se exija senão que ame seu trabalho e goste da companhia dos seus alunos; por outras palavras, que tenha qualidades humanas, ao lado da competência profissional. Além disso, o “registro de professor” não será exigido aos professores de práticas educativas, que poderão obter a formação gradualmente nas próprias escolas, em cursos volantes promovidos pelo MEC ou em faculdades da região (Parecer n. 371/63). Importa, aqui, indagar: a que conceito de “competência profissional” o Parecer se refere?

Reiterando o documento anteriormente citado, o *Parecer n.898/65* afirma que, para *ministrar qualquer iniciação artística no campo da Música como prática educativa*, não se deve fazer exigência legal de diploma ou exame de suficiência, o que fatalmente fecharia as escolas de algumas regiões à preciosa colaboração *dos cantadores e violeiros, que não têm diplomas, mas são representantes legítimos do nosso folclore, que é preciso transmitir, a fim de preservar.*

“Cantadores e violeiros...” O ensino de música é o ensino do canto, e canto é um conjunto de canções do cancionário popular. Surge, então, a concepção de “competência profissional”: qualquer professor ou leigo, desde que saiba algumas canções, e, acima de tudo, ame o seu trabalho, é considerado competente para ministrar música nas escolas. Em quê esse perfil romântico e restrito do professor de música da década de 60 se distancia do que encontramos no século XIX?

Havendo profissionais especializados para a prática educativa escolhida pela escola, os titulares de diplomas teriam a preferência legal para o magistério nas escolas. Todavia, quem eram esses profissionais “especializados”? Que formação específica tinham esses professores? O professor de Educação Musical, formado em cursos superiores de música, representava o profissional de formação mais sólida. O Conselho Federal de Educação fixou, em 1962, o currículo mínimo dos cursos superiores de música, determinando sua duração em quatro anos, incluindo o de professor de Educação Musical. Como esse professor só iria diplomar-se a partir de 1966, o Ministro de Estado da Educação e Cultura, considerando a situação, resolveu assegurar o registro de professor de Educação Musical, no Departamento Nacional de Educação, aos diplomados até 31 de dezembro de 1965 pelos cursos de formação de professor de instru-

mento ou de canto pela *Escola Nacional de Música da Universidade do Brasil* ou por *escolas superiores de música*.⁵

A partir de 1966, os professores habilitados em cursos superiores ensinaria, nas escolas a "educação musical", que não era considerada "o mesmo que Canto Orfeônico": *uma escola [poderia] ministrar Canto Orfeônico sem dar Educação Musical, no sentido completo do termo (Parecer n. 898/65)*. A Educação Musical, por ser mais "ampla e teórica", poderia ser incluída nos currículos como disciplina, exigindo um profissional habilitado, ao passo que o Canto Orfeônico, considerado prática educativa, poderia continuar sendo ministrado por professores formados em nível médio pelos Conservatórios de Canto Orfeônico (Parecer n. 898/65). No entanto, na falta de professores regularmente formados, seria concedida *aos professores regularmente registrados em Canto Orfeônico autorização para o magistério de Educação Musical* (Parecer n. 898/65).

Verifica-se, nos documentos oficiais, uma visão dicotômica entre teoria e prática, que considera esses conceitos contrários e dissociados – a teoria é esvaziada da prática e vice-versa. Em conformidade com a concepção de disciplina, a educação musical é considerada mais "ampla", no sentido de que ela guarda conhecimentos teóricos com finalidade informativa. O Canto Orfeônico, concebido como prática educativa, é de natureza prática, com finalidade formativa. A educação musical caracteriza-se, também, por um menor compromisso com a questão musical, considerada prática, centrando-se somente nos aspectos teóricos. Não estaria essa concepção de música como prática educativa – atividade prática destituída da dimensão teórica, sem conteúdos e métodos próprios – conduzindo o ideário político-pedagógico ao longo dos anos? Estaria por tratar de maneira indefinida o conhecimento, tendo como acento principal a formação de hábitos, prescindido do professor com formação sólida para seu ensino nas escolas públicas?

1.2.2 *Lei n.5.692/71* – A música como atividade artística

A indefinição das políticas públicas com relação à natureza da música – teórica ou prática, formativa ou informativa – aliada ao perfil do professor desenhado pela lei, contribuiu para a oficializar da pedagogia da criatividade no interior das escolas públicas. Apesar de o canto orfeônico estar previsto na legislação oficial nos anos 60, no cotidiano escolar, ele foi sendo paulatinamente abandonado, cedendo sua hegemonia, na década de 70, à "sedutora" pedagogia da criatividade.

A partir da década de 70, os professores vão experimentar *o sabor da liberdade pós-orfeônica* (Oliveira, 1992, p. 38). Com a implantação da *Lei n.5.692/71* que institui a educação artística como componente curricular obrigatório nas escolas públicas (Art. 7^a), a pedagogia da criatividade, institucionalizada na década de 60, vai encontrar um campo fértil para vivenciar seu apogeu, amparada legalmente pela concepção de que

⁵ Portaria n. 427/64 - CFE.

a importância das atividades artísticas na escola reside no processo e não nos seus resultados, e sua ênfase deve ser na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade (...), no desenvolvimento da imaginação (Parecer n.540/77).

Ao optar por empregar soluções amplas e flexíveis para atender ao quadro de modernização da economia brasileira, a Lei tornou-se mais um instrumento de mascaramento dessa realidade, agravando as distorções verificadas na evolução educacional do País. Chauí(1977), discutindo essa questão, afirma que a reforma educacional implantada nos anos 70 nasceu da concretização do acordo Mec-Usaid, que se assentava sobre três pilares: educação e desenvolvimento, *que propunha a formação rápida de profissionais para atender às necessidades urgentes do país quanto à tecnologia avançada*; educação e segurança, que visava à *formação do cidadão consciente, entendendo-se por consciência o civismo e o desejo de resolver os 'problemas brasileiros'*; e, por último, educação e comunidade, que se referia à *ligação escola/empresa*, ou seja, a escola integrada à realidade social, fornecendo mão-de-obra barata às empresas.

Ao fixar as Diretrizes e Bases do Ensino de 1^o e 2^o graus, a *Lei n.5.692/71* apresenta, como um dos objetivos, qualificar para o trabalho e preparar para o exercício consciente da cidadania (Art. 1^o). A estrutura anterior do ensino foi modificada, unificando-se o antigo curso primário e o ginásial num curso de 1^o grau, com duração de oito anos, e, em correspondência ao ensino médio, criou-se o 2^o grau, com duração de três ou quatro séries anuais (Art. 18 e 22).

Com relação ao currículo, as matérias foram convertidas em atividades, áreas de estudo e disciplinas, atribuindo-se o seguinte sentido aos termos:

... as primeiras, definidas como experiências vividas, deveriam ser predominantes nas primeiras séries do 1^o grau. As segundas, constituídas pela integração de conteúdos afins, deveriam predominar nas séries finais desse mesmo grau. E as últimas, compreendidas como conhecimentos sistemáticos, deveriam predominar apenas no ensino de 2^o grau (Romanelli, 1982, p. 242).

O teor da proposta traduz-se na hierarquização do conhecimento, pressupondo-se que *a diferença entre a experiência e o saber não é de natureza, mas de grau de complexidade, e confunde-se uma concepção interdisciplinar do conhecimento e uma polivalente ou integrada.* (Chauí, 1977).

Para a implantação da reforma, era necessário formar professores. No nível superior, existiam, na época, as Licenciaturas plenas em Música previstas na *LDB/61*, que tiveram a sua primeira turma formada em 1966. Para atender à obrigatoriedade da *Lei n. 5.692/71*, foi criado o curso de licenciatura em Educação Artística, com o objetivo de *formar professores para as atividades, áreas de estudo e disciplinas do ensino de 1^o e 2^o graus relacionadas com o setor da arte.*⁶ (*Resolução n.23/73*, grifo meu).

⁶ Observando os dizeres da *Resolução n.23/73*, e buscando o significado da palavra *setor*, esta equivale a uma *subdivisão de uma região, zona, distrito, seção, etc.* (AURELIO). Na verdade, as mudanças provocadas na escola de 1^o e 2^o graus pela

Oficialmente, os estabelecimentos de ensino poderiam estruturar seus cursos de licenciatura de três maneiras distintas: oferecer a licenciatura de 1º grau de curta duração, proporcionando habilitação geral em Educação Artística; ou a licenciatura plena, que, além da habilitação geral, conduziria a habilitações específicas em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho;⁷ ou, ainda, abrangendo simultaneamente ambas as modalidades de duração (*Resolução n.23/73*). Segundo Penna (1994), o Conselho Federal de Educação estipulou, para as licenciaturas curtas, a duração mínima de 1.500 h. (contra 2.500 h. da licenciatura plena), que [podiam] ser integralizadas em até um ano e meio, pretendendo fornecer ao aluno embasamento em todas as áreas artísticas suficiente para a atuação no 1º grau. (Penna, 1994, p. 20). Salvo raras exceções, os cursos de Licenciatura em Música modificaram sua ênfase, transformando-se em cursos de formação de professores polivalentes de educação artística.

Após cinco anos de vigência da *Lei n.5.692/71*, o Conselho Federal de Educação, diante dos problemas apresentados pelos estabelecimentos de ensino com relação ao planejamento curricular, resolveu emitir um Parecer sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos na Lei – o *Parecer n.540/77*.⁸ Dialogando com os educadores, o documento afirma que a explicação e suficiente divulgação de termos e expressões essenciais ao entendimento da filosofia da reforma – currículo, currículo pleno, matéria, atividades, áreas de estudo, disciplinas, etc. – foram feitas por meio da *Lei n.5.692/71*, do *Parecer n.853/71* e do *Parecer n.4.833/75*. O CFE, porém, observa que os educadores, por não dominarem bem os conceitos correspondentes, *as tarefas que realizam (...) se esvaziam de alcance maior, o que distancia das escolas a desejada reforma do ensino.*

O CFE afirma ainda, nesse documento, que as escolas, preocupadas apenas com o cumprimento formal dos dispositivos legais, têm freqüentemente atribuído à Educação

Lei n.5.692/71 impunham a formulação de novas propostas para a formação de professores. Diante disso, o conselheiro Valnir Chagas, do CFE, elabora um conjunto de propostas direcionadas para um novo modelo de formação de docentes, que se apresentam mediante uma série de indicações (Candau, 1987). Na Indicação n.23/73, as licenciaturas da área de educação geral estavam agrupadas em três campos de conhecimento, a saber: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais, e Ciências. O campo de Comunicação e Expressão subdividia-se em três cursos – Letras, Educação Artística e Educação Física - tendo cada um deles suas habilitações específicas. Por sua vez, o curso de Educação Artística poderia oferecer quatro habilitações distintas: Artes Plásticas, Desenho, Artes Cênicas e Música. Observa-se, portanto, que a Música é uma habilitação do curso de Educação Artística, e este se insere num campo maior de conhecimento – Comunicação e Expressão. Segundo Candau (1987), das licenciaturas de 1º grau, as chamadas licenciaturas curtas, previstas na proposta Valnir, apenas as de Educação Artística (*Resolução n.23/73*) e de Ciências (*Resolução n.30/74*) foram regulamentadas por Resoluções. A mesma autora afirma que a área de Ciências foi a principal responsável por desencadear todo o movimento de reação ao novo sistema de formação de professores, e que este, enfatiza a autora, não nasceu das universidades ou faculdades em que o curso deveria ser oferecido, mas de sociedades científicas como a SBF, a SBQ, a SBM e a SBPC, que começaram a alertar o MEC para a inadequação das novas propostas. (Candau, 1987, p.26).

⁷ Além dessas áreas artísticas, a *Resolução n.23/73* abre a possibilidade da não exclusão de outras que sejam acrescentadas por este Conselho ou pelas Instituições de ensino superior (Art. 2º, Parágrafo único).

⁸ O *Parecer n.540/77* do CFE traz explicações e considerações sobre alguns dos componentes curriculares derivados do Art. 7º da *Lei n.5.692/71*: Educação Artística, Educação Moral e Cívica, Educação Física, Programas de Saúde e Ensino Religioso.

Artística e a outros componentes curriculares somente uma hora semanal em determinada série, o que denota a incompreensão do papel desses componentes no contexto curricular. Seus membros afirmam que os objetivos da Educação Artística, da Educação Religiosa e dos Programas de Saúde têm sido comumente distorcidos pelos educadores, *não por má-fé, certamente e felizmente, mas por inexperiência, por falta de questionamento e também, talvez, pela inexistência de recursos humanos devidamente preparados e em número suficiente para atender à demanda.* Além disso, eles acreditam que esses componentes curriculares não podem permanecer à margem dos currículos, visto que são elementos basilares da educação comum.

As contradições presentes no discurso do *Parecer n.540/77* apresentam-se sob dois aspectos. Primeiro, o Conselho desloca para o professor o entendimento equivocado com relação à Educação Artística e ao lugar que ela ocupa nos currículos, sendo que, no discurso oficial, a Educação Artística não corresponde a um campo de conhecimento ou matéria, mas, antes, *é uma preocupação essencial do legislador.* Dentro da hierarquia do conhecimento, a educação artística converteu-se em "atividade", que, entendida como lazer, *não [era] uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, fluando ao sabor das tendências e dos interesses.* O lugar ocupado pela educação artística nessa hierarquia denota a pouca importância de seu papel na formação global do ser humano, ao contrário do que afirmam os documentos oficiais. Nesse momento, temos claramente uma equivalência entre o conceito de prática educativa presente na *LDB/61* e o conceito vigente de atividade, ocorrendo apenas uma mudança de nomenclatura.⁹

A segunda contradição diz respeito à formação dos professores. O CFE considera os professores inexperientes e despreparados para enfrentarem a reforma educacional, porém, em vez de propor investimentos efetivos para a sua formação, acaba por agravar a situação, pela criação das licenciaturas curtas e do professor polivalente em várias linguagens artísticas, e, conseqüentemente, da concepção de arte e de educação artística adotada na proposta oficial.

Dentro do contexto da reforma educacional da década de 70, podemos destacar dois fatores importantes. Por um lado, a urgência de qualificar grande número de professores a baixo custo, para atuarem nas escolas públicas, aliada à concepção hegemônica de educação musical, traduziu-se na opção pela oferta de licenciaturas curtas. O aligeiramento da formação dos licenciados levou, portanto, empobrecimento do ensino das artes nas escolas públicas, visto que os professores não adquiriam um embasamento

⁹ O Conselho afirma, ainda, que, antes da *Lei n.5.692/71*, também havia Música na escola, mas que era tratada como disciplina em muitos casos. O ensino da Teoria Musical, apesar de propiciar conhecimentos interessantes, não dava muita margem à criatividade e à auto-expressão dos educandos. Por sua vez, o Canto Coral, que teve sempre uma "significação maior à medida que implicava atitudes de sensível valor educativo, (...) isoladamente não atenderia ao que se espera num contexto mais amplo e novo de Educação Artística". Percebe-se novamente que o legislador deixa transparecer a visão dicotômica entre teoria e prática, confirmando a equivalência dessa concepção à de prática educativa da *LDB/61*.

teórico-prático adequado para o estabelecimento de critérios e objetivos conscientes para desenvolver a educação artística de maneira efetiva. Por outro lado, a pretensa formação polivalente que se desejava eficaz em várias áreas artísticas constituía um falso generalismo, por ser produto de uma formação que não superava a soma de fragmentos dispersos (Enguita, 1989, p. 201). Por terem como objetivo uma abordagem geral das artes, os cursos de Educação Artística formavam professores com conhecimento extremamente superficial, sem condições de uma prática pedagógica consistente em qualquer uma das áreas artísticas previstas no currículo.

Diante desse cenário, a arte nas escolas públicas viu-se privada de sua função prioritária, de seu potencial de trabalhar o ser humano na sua totalidade cognitiva, emocional e sensorial. Se, por um lado, a *Lei n.5.692/71* trouxe para a escola pública as artes como componente curricular obrigatório, na tentativa de democratizar seu acesso à população em geral, por outro lado, essa mesma Lei não garantiu aos alunos a aquisição do saber artístico em nenhuma das áreas pretendidas. O caráter indefinido da lei e o processo conflituoso de sua implementação fizeram com que a música novamente se visse cercada e cerceada por conflitos ideológicos, aprisionada por posições ora idealistas, ora positivistas, não conseguindo impor-se pela riqueza de sua própria prática (Dalben, 1991, p. 15).

A formação precária dos professores, sobretudo nos cursos de licenciatura curta, culminou no esvaziamento dos conteúdos específicos das linguagens artísticas, gerando um ensino deficiente e excludente, que separava e distanciava cada vez mais a prática do saber, privando professores e alunos do direito à ampliação de seu universo cultural e musical.

1.2.3 A LDB/96 – A arte como área de conhecimento

Em meados dos anos 90, novas políticas educacionais surgem no Brasil. Com a promulgação da *Lei n.9.394/96*, são apresentadas as novas diretrizes e bases da educação nacional. O sistema de ensino passa a ser dividido em dois níveis: I- Educação Básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II- Educação Superior. A primeira etapa da Educação Básica – educação infantil – será oferecida para crianças de zero a seis anos de idade; o ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, poderá ser desdobrado em ciclos: 1º ciclo (1ª e 2ª s.), 2º ciclo (3ª e 4ª s.), 3º ciclo (5ª e 6ª s.), e 4º ciclo (7ª e 8ª s.); e, o ensino médio, etapa final da Educação Básica, terá duração mínima de três anos.

Entre outras determinações da *LDB/96*, o artigo n.26, parágrafo 2º, determina que o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Como os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, de acordo com o previsto no mesmo artigo, foram criados, em dois volumes, docu-

mentos curriculares de referência para o ensino fundamental – Parâmetros Curriculares Nacionais (*PCN-Arte*) para o 1º e 2º ciclos, e outro para o 3º e 4º ciclos – que prevêem conteúdos mínimos, objetivos, critérios de avaliação e orientações didáticas a serem desenvolvidos em cada uma das linguagens artísticas: música, artes visuais, teatro e dança.

A *LDB/96* distancia-se da concepção de “atividade artística” da década de 70, inserindo a Arte nos currículos do ensino fundamental e médio como área curricular de conteúdos e objetivos próprios. Nesse sentido, a legislação atual rompe com a concepção, até então hegemônica, de música como atividade prática de função formativa, defendendo as especificidades dos conhecimentos de cada área artística.

Entretanto, Penna & Alves (1998) procedendo a uma análise crítica da fundamentação dos *PCN-Arte*, afirmam que *estes [documentos] são permeados por uma visão romântica da arte, com base nos pressupostos da arte como expressão e comunicação, com forte ênfase na transmissão e recepção de emoções.* (Penna & Alves, 1998, p. 45). Argumentando, os autores acreditam que essa “bandeira” da arte como expressão e comunicação intuitiva, base da polivalência na educação artística da década de 70, teve papel central no esvaziamento dos conteúdos e no empobrecimento da prática pedagógica. Além disso, acreditam que *não é [por meio] da ênfase na emoção (...) que o ensino de arte pode ser defendido de modo mais consciente, mas antes [por meio] da explicitação de seu papel na democratização da cultura, com base na compreensão da arte como linguagem.* (Penna & Alves, 1998, p. 62). Em outras palavras, seria abandonar a concepção romântica de arte, que enfatiza a intuição e a emoção, para entender a manifestação artística como sendo *o uso intencional de seus elementos e princípios de organização*, como afirma Penna (1998, p. 71).

Os *PCN-Arte* têm como objetivo oferecer um material sistematizado para as ações dos educadores, que, no tratamento didático, deverão respeitar a seleção e a seriação das linguagens. Como a área de Arte engloba quatro modalidades artísticas, o que os documentos consideram desejável é que, ao longo da escolaridade, o aluno tenha oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte. Com isso, fica previsto, para um bom planejamento, um ano de trabalho para cada modalidade de arte, sendo as outras artes contempladas por projetos interdisciplinares. Entretanto, espera-se que o trabalho seja realizado de modo que *cada modalidade artística possa ser desenvolvida e aprofundada* (2000, p. 55). A crítica que aqui se levanta é com relação ao tempo de trabalho, ou seja, se este será suficiente para “desenvolver” e “aprofundar” os conteúdos específicos de cada linguagem artística, permitindo ao aluno apreender e estabelecer relações entre eles.

Outra questão a ser considerada é o perfil do profissional apto a desenvolver o ensino musical nas escolas públicas, explicitado na Lei. Em se tratando “Dos Profissionais da Educação”, a *LDB/96* prevê que:

a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (Art. n.62, grifo meu).

Essa determinação legal representa um avanço em relação à Lei n.5.692/71, ao extinguir as licenciaturas curtas que tanto comprometeram a formação dos professores desde a década de 70. Surge, porém, um impasse: a formação considerada adequada para o professor de música nas escolas públicas.

Ao longo deste estudo, percebe-se que a formação do professor nas escolas normais de nível médio carece dos fundamentos mais elementares da linguagem musical, impossibilitando aos professores desenvolverem uma prática pedagógica séria e efetiva, no sentido de promover uma educação musical de qualidade nas escolas públicas. Entretanto, entendemos que o perfil do professor desenhado pela Lei revela a atual realidade brasileira: hoje dispomos, no mercado, de poucos professores de música formados em cursos de licenciatura plena, que não teriam como suprir imediatamente as escolas; além disso, grande parte dos cursos de licenciatura ainda está voltada para a formação do professor polivalente. (Hentschke, 2000, p. 63).

Apesar da previsão de que *até o fim da Década da Educação [ano 2006] somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço (Art. 87, IV, 4º)*, o que nos preocupa é a seguinte questão: até que ponto essa disposição transitória conseguirá afirmar-se sobre o previsto no Art. 62, impedindo que esse, por estar inserido no corpo da Lei, se torne uma prática política permanente, como ocorreu em outros momentos da história da educação no país?

Em consonância com a LDB/96, o discurso dos PCN-Arte apresenta o mesmo problema com relação ao perfil do professor, quando afirma que,

... tendo em vista não haver definições para a presença das diversas formas artísticas no currículo e o professor das séries iniciais não ter vivenciado uma formação mais acurada nesta área, optou-se por uma proposição de conteúdos sem diferenciações por ciclos escolares. (PCN-ARTE, 2000, p. 57, grifo meu).

O fato de não se fazer essa diferenciação dos conteúdos por ciclo em nada resolve o problema, pois o professor continua sendo o mesmo. O professor de que falam os *PCN-Arte* é o professor generalista,¹⁰ sem "uma formação mais acurada" na área de música, que, portanto, atuará nas séries iniciais do ensino fundamental. Ainda, como critério de seleção e ordenação dos conteúdos gerais da área de arte, o documento argumenta que estes devam ser *compatíveis com as possibilidades de aprendizagem do aluno* (PCN-Arte,

¹⁰ O termo generalista, aqui, refere-se ao professor que desenvolve sua atividade docente nos anos iniciais de escolarização, e para isso, articula as diferentes áreas de conteúdo no processo de ensino.

2000, p. 56). Não seria esse critério válido também para os professores? A escolha de conteúdos ser compatível com o domínio e a capacidade de ensino do professor?

Fazendo uma análise dos conteúdos propostos especificamente para a área de música, convém fazer duas reflexões. Primeiro com relação ao tom meritocrático do documento, que sugere ao professor discriminar alguns conteúdos em função da impossibilidade de aprendizagem dos alunos, tornando-os responsáveis pelas escolhas dos professores, que podem estar pautadas no seu despreparo profissional, em decorrência de sua formação. Observa-se, ainda, que os conteúdos presentes no documento podem ser ensinados e aprendidos nas séries iniciais, desde que existam condições necessárias para a produção do conhecimento. Segundo, de acordo com os conteúdos propostos, percebe-se claramente a necessidade de formação musical específica do professor, com conhecimentos constitutivos da linguagem musical – gênero, forma, estilos, texturas, notações, sistema modal/tonal, entre outros – e conhecimentos didático-pedagógicos – técnicas para a realização de arranjos, improvisações, interpretações e composições –, que funcionem como suporte para a prática pedagógica. Na verdade, a proposição de conteúdos sem diferenciações por ciclos escolares vem legitimar a indefinição com relação à presença da música no currículo escolar, assim como a indefinição do perfil do professor apto a assumir a disciplina, prevendo conteúdos que certamente nunca serão escolhidos pelos professores em nenhuma das quatro séries iniciais.

Com a obrigatoriedade do ensino da arte nos diversos níveis da educação básica, são criados os *PCN-Arte*, como orientação nacional à prática pedagógica dos professores. Diante, porém, da precária formação musical desses professores, surge, então, um impasse: Qual será o espaço real que a música ocupará como conteúdo fundamental? E qual profissional estará apto para trabalhar com as novas diretrizes curriculares? Não se corre o risco de repetir a década de 70? Os professores novamente sairiam em busca de atividades prontas, inovadoras e musicais?

1.2.4 O espaço da música nas escolas públicas: limites e possibilidades

Observa-se, a partir deste estudo, que as políticas públicas implementadas até agora só têm legitimado e agravado a situação do ensino musical nas escolas públicas, não apresentando medidas efetivas para transformar a realidade, limitando-se apenas à manutenção da situação vigente.

Oficialmente, na década de 60, a música não era obrigatória nos currículos escolares, sendo sua presença nos estabelecimentos públicos de caráter opcional. Na década de 70, com a obrigatoriedade da Educação Artística, a música insere-se no contexto das escolas públicas como uma das linguagens artísticas previstas pela legislação, ou seja, ela passa a compor uma subárea de conhecimento – Educação Artística –, esta, por sua vez, inserida num campo de conhecimento maior: Comunicação e Expressão. Na década de 90, a

LDB/96 mantém a obrigatoriedade do ensino da arte nas escolas públicas e, novamente a música muda de lugar: junto com outras linguagens artísticas, passa a compor uma área de conhecimento – a área de Arte.

O que se percebe é que os lugares que a música tem ocupado nos currículos escolares, lugares esses estabelecidos pela legislação educacional, não têm favorecido sua presença nas escolas públicas. Apesar de a música estar avançando ao longo dos anos, dentro da hierarquia curricular, ela ainda não conquistou sua autonomia nem sua importância. Mesmo com a nova *LDB/96*, que considera a Arte como área de conhecimento, a música não tem garantida a sua presença nos currículos escolares, visto que não existe a obrigatoriedade legal da presença de todas as formas artísticas nos currículos, cabendo a cada estabelecimento público, de acordo com seu interesse ou a disponibilidade do professor, a escolha de qual ou quais linguagens artísticas deve(m) ser adotadas na prática escolar.

Por um lado, a legislação atual não impede a presença da música nos currículos escolares, porém estamos distantes da obrigatoriedade de seu ensino nas escolas públicas. Por outro, a *LDB/96* favorece a presença da música, não no corpo da Lei, mas, por meio dos *PCN-Arte*, que consideram a música como sendo uma das quatro modalidades artísticas. Entretanto, a forma enxuta de redação da Lei novamente deixa margem a várias interpretações do que venha a ser a expressão “ensino de arte”,¹¹ cabendo, sobretudo aos profissionais da área de música, solicitar maiores esclarecimentos sobre essa questão.

As mudanças políticas previstas na *LDB/96* envolvem todos os níveis de ensino da educação brasileira. Contudo, políticas educacionais de cima para baixo não garantem, por si só, o processo de ensino - elaboração, execução e avaliação – apesar da tentativa de controle dessa etapa mediante a elaboração dos *PCN-Arte*. Isso reflete a dificuldade de reconhecer que esse processo é reservado somente ao professor, sendo ele o único responsável pela construção do currículo real, com grande poder de interpretação e criação. Do planejamento de ensino ao cotidiano da sala de aula, o ato educativo tanto pode ser consciente, reflexivo e desmistificado, quanto alienado, autoritário e reprodutor.

Esse período de transição com relação às políticas educacionais no Brasil anuncia um novo capítulo da história da educação musical nas escolas públicas, o que certamente nos convida à revisão de seus objetivos e fundamentos e, particularmente, do modelo de formação do professor de música nos cursos de licenciatura, pois tudo o que e como se ensina na graduação terá seus reflexos nos demais níveis de ensino. Assim, pensar o professor crítico, reflexivo e autônomo para atuar em escolas públicas é pensar, acima de tudo, a sua formação, pois, como afirma Perrenoud (1999), *se o modelo de formação de alunos for reforçado pelo modelo de formação de professores, e vice-versa, de onde virá a mudança?* (Perrenoud, 1999, p. 82).

¹¹ *LDB/96*, Art. n.26, parágrafo 2º.

Referências bibliográficas

- CHAUÍ, Marilena. Lei 5.692, ciências humanas e o ensino profissionalizante. Folha de São Paulo, 6 jul. 1977. In: PILETTI, Nelson. *História da educação no Brasil*. 7 ed. São Paulo: Ática, 1997, p. 128-132.
- DALBEN, Ângela I.L.Freitas. A educação musical na atual organização do trabalho escolar. In: *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, n. 2/3. São Paulo: Atravez, fevereiro-agosto/1991, p. 15-25.
- ENGUIITA, Mariano Fernández. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FUKS, Rosa. Prática musical na escola normal: uma história não escrita. In: *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, n. 2/3. São Paulo: Atravez, fevereiro-agosto/1991, p. 26-34.
- FUKS, Rosa. Tradição/contradição na prática musical de uma escola formadora de professores. In: *OPUS*. Porto Alegre: ANPPOM, ano III, n. 3, set/1991, p. 25-35.
- HENTSCHKE, Liane, OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (Org.). *Educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p. 47-64.
- LOUREIRO, Alicia M. Almeida. *O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório*. Belo Horizonte: (Dissertação de mestrado) PUC/Minas, 2001.
- MEC, Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 2000.
- NÓVOA, António. Relação escola – sociedade: “novas respostas para um velho problema”. In: SERBINO, Raquel Volpato et al (Org.). *Formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998, p. 19-39.
- OLIVEIRA, Alda de J. A educação musical no Brasil. In: *Revista da Abem*. Associação Brasileira de Educação Musical, n.1, ano I, maio/1992, p. 35-40.
- PENNA, Maura. O desafio necessário: por uma educação musical comprometida com a democratização no acesso a arte. In: *Cadernos de Estudo: Educação Musical*, n.4/5. São Paulo: Atravez, nov/1994, p. 15-29.
- PENNA, Maura. Contribuições para uma revisão das noções de arte como linguagem e como comunicação. In: *Cadernos de Textos*. UFPB: CCHLA, n. 15, 1998, p. 65-78.
- PENNA, Maura, ALVES, Erinaldo. Emoção/expressão versus linguagem/conhecimento: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte. In: *Cadernos de Textos*. UFPB: CCHLA, n. 15, 1998, p. 43-64.
- PEREGRINO, Yara R. R. Escola Nova/Educação Artística: novos rumos para a educação?. In: PEREGRINO, Yara Rosas et al (Coord). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora Universitária/ UFPB, 1995, p. 31-35.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis: Vozes, 1982.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Repensando o ensino da música: pontos fundamentais para o ensino da música nas escolas de 1º grau e nos institutos de música. In: *Cadernos de Estudo: Educação Musical*. São Paulo: Atravez, n. 1, agosto/1990, p. 31-52.

SOUZA, Jusamara. Política na prática da educação musical nos anos trinta. In: *Em Pauta*. Porto Alegre: UFRGS, v.3, n. 4, dez/1991, p. 17- 32.

SOUZA, Jusamara. Funções e objetivos da aula de música vistos e revistos através da literatura dos anos trinta. In: *Revista da ABEM*, n. 1, ano I, maio/1992, p. 12-21.

VEIGA, Cynthia Greive. Educação estética para o povo. In: LOPES, Eliane M. T., FARIA, Luciano M. F., VEIGA, Cynthia G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 399-422.

WARDE, Mirian Jorge, RIBEIRO, Maria Luisa S. O contexto histórico da inovação educacional no Brasil. In: GARCIA, Walter E. (Coord.). *Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980, p. 195-204.

Data de recebimento: 12-12-02

Data de aprovação: 16-4-04