

# ***A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar***

Maura Penna

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)  
m\_penna@terra.com.br

**Resumo.** Este artigo apresenta a segunda parte do texto que serviu de base ao fórum de debates Políticas Públicas em Educação Musical, no XII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Analisamos a música na educação básica, considerando a prática escolar como política educacional realizada em sala de aula. Com base em dados empíricos das escolas públicas da Grande João Pessoa, discutimos a ausência de professores de música no espaço escolar da matéria Arte, analisando como isso gera um ciclo vicioso em que os espaços para a educação musical cada vez mais se restringem. Comparativamente, analisamos a experiência do canto orfeônico, contextualizando-a histórica e socialmente, apontando a impossibilidade de tomá-la como modelo ou como comparação para a prática musical nas escolas. Finalmente, evidencia-se a distância entre os termos legais e normativos e as salas de aula, colocando-se o desafio de intensificar a presença da música na escola.

**Palavras-chave:** educação musical, prática escolar, educação básica

**Abstract.** This article presents the second part of the text that served as a basis for the forum on Public Policies for Music Education, in the XII Annual Meeting of the Brazilian Association of Music Education (ABEM). The analysis of music in primary and secondary education was developed considering school practice as an educational policy implemented in the classroom. Based on empirical data from public schools in the city of João Pessoa, the absence of music teachers within the area of arts was discussed, stressing how this fact generates a vicious cycle that increasingly limits the space for music education. Comparatively, the experience of choir as a compulsory curricular activity in the 1940s was analysed in its historical and social context, pointing out the impossibility of taking it as a model for music practice in schools. Finally, the distance between legal and normative acts and the classroom is evidenced, challenging schools to strengthen the teaching of music.

**Keywords:** music education, school practice, primary and secondary education

Dando continuidade à discussão do tema “Políticas Públicas em Educação Musical”,<sup>1</sup> iniciada em artigo anterior (Penna, 2004), enfocamos neste texto a dimensão relativa à concretização dos termos

oficiais acerca do ensino de arte – especificamente de música – na prática escolar de educação básica – ensino fundamental e médio. De acordo com a concepção apresentada por Freitag (1980) e tributá-

<sup>1</sup> Tema proposto para um fórum de debates no XII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) – Florianópolis, outubro de 2003. Visando uma maior fidelidade ao texto que efetivamente serviu de base ao fórum e que, como preparação para as discussões, foi antecipadamente divulgado no *site* do encontro, optou-se se pela publicação em duas partes – que correspondem a dois artigos articulados – em números sucessivos da *Revista da Abem*.

ria do pensamento de Gramsci, a política educacional engloba duas dimensões: a legislação educacional (e termos normativos correlatos), analisada no artigo anterior, cuja formulação diz respeito à sociedade política, e, no âmbito da sociedade civil, os efeitos desses dispositivos oficiais sobre o sistema educacional e seu cotidiano. Saliente-se, inclusive, a possibilidade de defasagens e contradições entre esses dois níveis.

Este artigo trata da política educacional “realizada” na prática escolar, propondo-se a discutir a educação musical nas escolas e os desafios atuais. Como diz Freitag (1980, p. 62), “a política educacional de maior relevância não se encontra nos textos de lei (pertencentes à sociedade política) mas se realiza efetivamente na sociedade civil, onde adquire uma dinâmica própria”. Cabe, portanto, procurar verificar e analisar como os diversos preceitos oficiais são incorporados pelo sistema de ensino, como são levados a efeito nas salas de aulas, ou seja, como as proposições e idealizações dos textos legais, de caráter abstrato, encontram sua concretização nas práticas pedagógicas cotidianas.

### **Música na escola de hoje**

Desde a década de 1970 não há garantias formais para o ensino de música – em sua especificidade – na educação básica. No entanto, de acordo com as leis educacionais e os diversos termos normativos correlatos,<sup>2</sup> a música integra, *potencialmente*, o campo da arte – ou seja, a música é uma dentre outras linguagens artísticas que podem ser trabalhadas na escola pelo componente curricular de arte. No caso da Educação Artística,<sup>3</sup> implantada pela Lei 5692/71, a música é uma das habilitações da licenciatura plena, ao lado de artes cênicas, ar-

tes plásticas e desenho. Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997; 1998; 1999), são propostas diversas modalidades artísticas para a matéria escolar Arte: artes visuais, teatro, dança e música – e ainda artes audiovisuais, no ensino médio.<sup>4</sup> Nesse sentido, apesar de algumas mudanças, há uma continuidade nos dispositivos legais das décadas de 1970 e de 1990, sendo que, como conteúdo curricular potencial, a realização efetiva da música na prática escolar concreta depende de inúmeros fatores, inclusive do modo como atuamos na prática cotidiana, nos múltiplos espaços possíveis.

Para verificar como se dá tal atuação, investigamos alguns contextos escolares reais – as redes públicas da Grande João Pessoa (GJP), capital da Paraíba, através de pesquisas de campo sobre o ensino de arte no ensino fundamental e médio.<sup>5</sup> Essas pesquisas realizaram um mapeamento exaustivo junto a *todas* as escolas das redes públicas da GJP<sup>6</sup> que ofereciam turmas nos níveis selecionados, com coleta de dados<sup>7</sup> junto às direções e aos professores que ministravam as aulas de Arte nessas turmas, traçando um rico panorama sobre a situação do ensino de arte – abrangendo o ensino de música. Especificando: a pesquisa foi realizada, no *ensino fundamental*, com turmas de 5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries, por serem aquelas em que costuma atuar o professor licenciado, junto às 152 escolas públicas estaduais e municipais e 186 professores, tendo a coleta de dados sido realizada durante os anos letivos de 1999 e 2000 (Penna, 2002a); no *ensino médio*, junto às 34 escolas estaduais<sup>8</sup> e 50 professores, com turmas de 1<sup>a</sup> série, a única que tem Arte como obrigatória na matriz curricular da Secretaria de Educação, tendo a coleta sido realizada em 2001 (Penna, 2002b).

<sup>2</sup> Na década de 1970, Lei 5692/71 e pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação (CFE). Na década de 1990, Lei 9394/96 e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), principalmente.

<sup>3</sup> No caso da referência à matéria escolar, grafamos “Arte” e “Educação Artística” com iniciais maiúsculas.

<sup>4</sup> Para uma análise detalhada destas questões, ver Penna (2004).

<sup>5</sup> As pesquisas de campo foram desenvolvidas pelo Grupo Integrado de Pesquisa em Ensino das Artes, de 1999 a 2002, através do PROLICEN/Programa das Licenciaturas, da Pró-Reitoria de Graduação da UFPB, sob a nossa coordenação, contando com professores e alunos (como bolsistas) da licenciatura em Educação Artística. Agradecemos a todos os participantes, e especialmente a valiosa colaboração, em todas as etapas das pesquisas, do Prof. Vanildo Marinho, responsável pelo tratamento estatístico dos dados. Os textos

dos relatórios de pesquisa estão disponíveis no site de nosso Grupo de Pesquisa: [www.cchla.ufpb.br/pesquisarte](http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte). Os relatórios das duas etapas da pesquisa sobre o ensino fundamental estão agora reunidos em Penna (2002a), que apresenta dados sobre a totalidade das escolas públicas estaduais e municipais.

<sup>6</sup> A Grande João Pessoa engloba ainda os municípios de Cabedelo, Santa Rita e Bayeux.

<sup>7</sup> O instrumento de coleta foi o “formulário” – ou seja, questionário aplicado e “preenchido pelo entrevistador, no momento da entrevista”, como definem Lakatos e Marconi (1988, p. 187-188) –, sendo os dados obtidos tratados estatisticamente, com o uso do programa SPSS (para Windows).

<sup>8</sup> O ensino médio na GJP é oferecido apenas pela rede estadual, à qual cabe, prioritariamente, atender a esse nível, como disposto na LDB (Lei 9394/96, art. 10 – II). Esse reduzido número de escolas decorre da seletividade e exclusão do sistema escolar brasileiro, articuladas ao fato de que não existe obrigatoriedade de oferecimento público e gratuito desse nível de ensino, ao contrário do que acontece com o ensino fundamental.

Tomando como base dados levantados nestas pesquisas, desenvolvemos uma análise da música na escola – sua presença (ou não) no espaço curricular de Arte –, apresentada em artigo publicado na *Revista da ABEM* (Penna, 2002c), que traz detalhadamente os dados estatísticos a respeito. Retomamos aqui, em linhas gerais, as questões mais relevantes. Sem dúvida, temos como referência pesquisas localizadas que não podem ser tomadas como representativas do que acontece nas escolas deste país, que certamente são diferenciadas em seus contextos e suas práticas. Apesar disso, esses dados são significativos na medida em que revelam uma situação possível e real, de modo que, se há escolas onde a realidade é bastante distinta, há outras que certamente apresentam aspectos comuns.

A instituição formadora da quase totalidade dos professores de Arte das redes públicas da capital é a licenciatura plena em Educação Artística da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que oferece três habilitações – artes plásticas, artes cênicas e música. Apenas 3 professores do ensino fundamental não se formaram neste curso. No universo pesquisado, é bastante alto o índice de professores com formação na área,<sup>9</sup> dentre os responsáveis pelas aulas de Arte:

- Nas escolas de ensino fundamental, 86% (160) dos professores; no entanto, foram encontrados apenas 9 com habilitação em música, ou seja, 4,8% do total de 186 professores;

- No ensino médio, 84% (42) dos professores, sendo 5 com habilitação em música, representando 10% do total de docentes.

Refletindo a multiplicidade interna da área, a formação dos professores é bastante diferenciada, valendo ressaltar que parte deles tem mais de uma habilitação. Artes plásticas é a habilitação predominante, assim como a linguagem mais abordada em sala de aula. Mas não há uma relação direta e fechada entre habilitação e conteúdo abordado na prática pedagógica, pois as artes plásticas são trabalhadas por professores de todas as formações, enquanto desenvolvem atividades musicais professores com habilitação apenas em artes plásticas ou em artes cênicas.

Esse quadro evidencia uma tendência à atuação polivalente, confirmada pelos dados de que, no ensino fundamental, menos da metade – 45,7% – dos professores trabalham apenas uma linguagem

artística em sala de aula, índice que cai para 26% no ensino médio. Justificando a abordagem de determinadas linguagens artísticas em sala de aula, os professores não citam qualquer forma explícita de exigência institucional nesse sentido, ao mesmo tempo em que, como um dos motivos da escolha, 17,7% dos professores do ensino fundamental e 26% do ensino médio apresentam, espontaneamente, a intenção de dar uma visão mais ampla da arte em suas várias áreas. Assim, apesar de todo o processo de crítica à polivalência, discutido no artigo anterior (Penna, 2004), a visão da aula de Arte como devendo abordar diversas linguagens artísticas é ainda presente entre esses professores.

Embora convivendo com outras abordagens, constata-se a permanência da polivalência como concepção e prática pedagógica no campo das artes, polivalência essa que acompanhou a implantação da Educação Artística e mantém-se como uma leitura possível dos PCN para Arte (cf. Penna, 2004). Desse modo, apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e das propostas dos Parâmetros, no universo investigado – e certamente não apenas nele – o ensino de música continua submetido ao campo múltiplo da Arte, com uma presença frágil e inconstante na prática escolar, muitas vezes nas mãos de professores sem formação específica.

Nesse sentido, nas escolas públicas da GJP, 60 professores de Arte do ensino fundamental – 32,3% do total – informam abordar música em suas aulas, apesar de apenas 9 terem formação em música; por sua vez, no ensino médio, onde foram encontrados 5 professores com habilitação em música, 28 professores – 56% do total – declaram trabalhar essa linguagem artística em sala de aula. Na falta da formação específica, esse trabalho pedagógico com música tende a ser esporádico e superficial, ou até mesmo inadequado; inclusive, muitas das menções a respeito podem se referir a práticas sem cunho propriamente musical, abordando conteúdos que apenas se relacionam com a música – como, por exemplo, atividades de interpretação de letras de canções, que são correntes no ensino médio. Por outro lado, contudo, muitos professores relatam diversas experiências musicais, com predominância da participação em coral, sendo marcante também o envolvimento com a música popular, pois as indicações a respeito ultrapassam o reduzido número de professores com habilitação na área. A música está, portanto, presente de múltiplas formas na vida

<sup>9</sup> Consideramos como tendo formação na área os professores que concluíram ou estão cursando uma graduação no campo da arte. Estes últimos são minoria: 3,2% (6) no ensino fundamental, e 8% (4) no ensino médio.

de boa parte dos professores que não têm estudos formais, indicando que os cursos nesse campo não estão sendo capazes de estabelecer relações com as experiências de vida ou de canalizar esse interesse.

Como já assinalado, no que concerne à formação dos professores, a habilitação em música é a menos freqüente, o que reflete também a procura e a quantidade de concluintes dessa habilitação, sempre as menores, na licenciatura plena em Educação Artística da UFPB, responsável pela formação da quase totalidade dos professores de Arte das redes públicas da capital. Dentre as três habilitações desse curso, apenas 11,7% do total de concluintes, num período de 10 anos,<sup>10</sup> cursou a habilitação em música. Mesmo assim, são bastante expressivos os dados relativos aos professores de Arte com essa habilitação nas escolas públicas: no ensino fundamental, apenas 9 dentre 186 professores; no ensino médio, somente 5, em 50, sendo provável alguma sobreposição nestes dados, já que 80% dos professores desse nível trabalham também na educação fundamental, e alguns podem ter sido informantes nas duas pesquisas.

É válido, portanto, indagar onde estão os demais formandos em música, uma vez que uma licenciatura, por definição, prepara professores para a educação básica. Apesar de não se ter um levantamento sistemático a respeito, é certo que vários ex-alunos do curso atuam em universidades ou em escolas de música, públicas ou privadas – ou seja, em escolas especializadas, que privilegiam a prática musical por si mesma (muitas vezes descontextualizada de suas funções sociais), tendo correntemente como referência a música erudita e práticas pedagógicas de caráter técnico-profissionalizante. Esse dado indica uma certa preferência pela prática pedagógica e pelo exercício profissional em estabelecimentos especializados em música, em detrimento da atuação nas escolas regulares de educação básica, onde a educação musical poderia ter um maior alcance social. Esta mesma tendência é constatada também em outros contextos:

Historicamente, os profissionais formados nos cursos de música da Universidade Federal de Uberlândia atuam, na sua maioria, nos quatro Conservatórios da rede estadual localizados no Triângulo Mineiro. Assim, em pouquíssimas escolas [de educação básica] ocorrem aulas de música. (Morato et al., 2003).

Talvez uma das razões dessa preferência seja

o fato de que, além de mais valorizadas socialmente,<sup>11</sup> as escolas especializadas são instituições guiadas por uma concepção de música e de prática pedagógica que, por um lado, encontra ressonância na própria formação dos professores e, por outro, não é compatível com as difíceis condições de trabalho e as exigências desafiadoras das escolas públicas de ensino fundamental e médio. Dessa forma, tais escolas são vistas como mais “atraentes e protetoras” por muitos professores, cuja formação nem sempre envolveu um compromisso real com um projeto de democratização no acesso à arte e à cultura.

Tanto por esse quadro quanto pela evidência de que não existem, entre a implantação da Educação Artística e a referência ao “ensino da arte” na atual LDB, maiores diferenças em relação à garantia da presença da música no currículo escolar (como discutido em Penna, 2004), acreditamos que sua reduzida presença na escola não se deve apenas à falta de espaço ou de reconhecimento do seu valor. É possível, também, indagar:

[...] até que ponto a reduzida presença da música na educação básica não reflete o fato de que a educação musical reluta em reconhecer a escola regular de ensino fundamental e médio como **um espaço de trabalho seu**? Um espaço de trabalho que deve ser conquistado pelo compromisso com os objetivos de formação geral e de democratização da cultura, assim como pela busca de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para este contexto escolar e a sua clientela. (Penna, 2002c, p. 17).

### Um círculo vicioso a ser rompido

Parece construir-se, portanto, um problemático círculo vicioso. Por um lado, a música tem tido uma reduzida presença na escola, o que não é apenas constatado nas pesquisas de campo acima discutidas, mas também por vários estudiosos da área (cf. Hentschke; Oliveira, 2000); por outro, essa situação interliga-se a uma tendência de preferência pela atuação profissional em escolas de música especializadas, o que resulta em um descompromisso da área com a escola regular de educação básica. Assim, há uma ausência significativa de professores de música nesse tipo de escola, apesar de a música fazer parte do campo da matéria Arte – marcada por uma multiplicidade interna – e, por conseguinte, ter *potencialmente* um espaço no currículo e na prática escolares. Isso é reforçado, no momento atual, pelo fato de a música ser contemplada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) como

<sup>10</sup> Formaturas do 2º semestre de 1991 ao 1º semestre de 2001, conforme dados fornecidos pela coordenação do curso de Educação Artística da UFPB, em abril de 2002: 253 alunos na habilitação de artes plásticas; 124 em artes cênicas; apenas 50 em música.

<sup>11</sup> A valorização social não necessariamente corresponde a uma melhor remuneração, pois professores de escolas de música de redes públicas, por exemplo, correntemente estão sujeitos ao mesmo plano de carreira e salários que os demais docentes.



uma das modalidades da área de Arte, sendo objeto, nos documentos para o ensino fundamental, de uma proposta própria bastante detalhada.<sup>12</sup> Em suma, mesmo sem garantias legais específicas, *há possibilidades que a educação musical não tem conseguido realizar*. O resultado é que, pelo fato de não ocupar esses espaços potenciais, torna-se difícil conquistar reconhecimento e valorização, seja no contexto escolar ou social mais amplo; por conseguinte, a escola (a rede de ensino, ou mesmo a sociedade) deixa de considerar a música como uma parte integrante e necessária de sua prática educativa – afinal, a educação musical tem estado ausente da maioria das escolas –, e deixa também de procurá-la e reivindicá-la.

Como conseqüência de todo esse quadro, os espaços potenciais não se efetivam como reais, e cada vez mais as possibilidades de concretizá-los se restringem. Uma evidência disso pode ser encontrada em diversos concursos públicos para professor de Arte, cujos programas não incluem conhecimentos musicais, muitas vezes baseando-se, quase que exclusivamente, nas artes plásticas ou visuais. Assim, se o licenciado em música ou em Educação Artística (com essa habilitação) puder se inscrever para o processo de seleção, já está prejudicado por conta de sua formação específica não ser contemplada pelos conteúdos programáticos, o que implica uma maior dificuldade por ocasião das provas. Foi esse o caso do concurso público, em 2002, para a rede municipal de Santa Rita e, em 2003, para a rede de Bayeux, ambos municípios da Grande João Pessoa. Ou ainda, também no ano de 2003, do concurso para “Professor de Educação Artística” da rede municipal de Uberlândia, cujo programa se limitava às artes visuais. Questionada a respeito pela equipe de Educação Musical do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia, a Secretaria Municipal respondeu: “em relação à educação artística, nosso currículo contempla apenas a área de artes plásticas, e atende às necessidades dos alunos e às disponibilidades da Secretaria Municipal de Educação, e os demais conteúdos [...] não são ministrados aos alunos da rede municipal de ensino” (Morato et al., 2003). E desse modo, em muitos contextos, a música vai sendo excluída da concepção de ensino de arte na educação básica, o que diminui ainda mais a possibilidade de sua presença efetiva na prática escolar.

Dessa forma, o círculo vicioso se fecha, limitando o potencial de atuação da educação musical. E esses casos de concursos em localidades em que há disponibilidade de recursos humanos com formação adequada, devido à existência de cursos de formação de professores no campo da música, revelam bem como estamos presos nesse círculo, historicamente construído.

Como todo texto normativo está sujeito à interpretação, não sendo, portanto, unívoco, esta exclusão da música do programa de concursos públicos para professor de Arte é possibilitada, em certa medida, tanto pela não obrigatoriedade dos Parâmetros Curriculares Nacionais,<sup>13</sup> quanto pela flexibilidade de suas propostas para a área artística – que prevê várias modalidades artísticas, delegando às escolas a decisão de como abordá-las. Outro fator que permite tal situação é, ainda, o processo progressivo previsto para a aplicação dos PCN, segundo o qual as secretarias de educação, no âmbito dos estados e municípios, devem elaborar seus currículos tomando-os como base. Entretanto, essa exclusão não é uma regra: as questões da prova do concurso para professor de Educação Artística para a rede estadual do Rio Grande do Norte, realizado em 2000, abarcava artes visuais, música e teatro – de modo que, das modalidades propostas pelos PCN para Arte, apenas a dança não foi contemplada.

Por outro lado, em Salvador, foi realizado concurso específico para professor de música na rede municipal, em 1999.<sup>14</sup> Com vistas à realização desse concurso, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura publicou o documento *Escola, Arte e Alegria*, com diretrizes para “nortear a prática pedagógica nas escolas da rede municipal de ensino” (Salvador, 1999, p. 9). Neste, é bastante clara a concepção da multiplicidade interna da área de Arte: “É importante lembrar que o termo Arte, proposto pela LDB, não se refere apenas ao ensino de Artes Plásticas, mas propõe que cada linguagem artística (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) seja validada como uma área de conhecimento” (Salvador, 1999, p. 106). Arte, portanto, abarca também a música, para a qual são apresentadas competências específicas (Salvador, 1999, p. 118-128).

Por conta dos programas dos concursos para Arte/Educação Artística que não incluem a música,

<sup>12</sup> Ver Brasil (1997, 1998). Para uma análise da proposta para música no ensino fundamental, ver Penna (2001).

<sup>13</sup> De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE).

<sup>14</sup> Informação prestada pela Profª Joelice Braga, representante da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, na mesa redonda *Políticas Públicas para Educação Musical no Ensino Fundamental*, durante o II Encontro Regional da ABEM Nordeste (Salvador, 01/10/2004).

a inserção do professor de música nas redes públicas é dificultada, mas não totalmente impedida, se sua formação for aceita como adequada para o cargo, o que normalmente acontece (como nos concursos para Bayeux, Santa Rita e Rio Grande do Norte, já referidos). Então, visando romper o círculo vicioso que prende e limita a educação musical, é importante que o professor de música ocupe esse espaço, ajudando a revelar (e consolidar) o valor da música na escola. Cabe esclarecer que, quando se fala de conquistar espaço, não se trata apenas de se fazer presente na escola, mas de fazê-lo de forma competente e efetiva. Ou seja, com metodologias adequadas para atuar com eficiência nas muitas vezes precárias condições de trabalho (com turmas grandes, recursos materiais reduzidos, etc.), junto a alunos com bagagens culturais distintas, trazendo uma real contribuição para a ampliação – em alcance e em qualidade – de sua experiência artística e musical, objetivo último do ensino de música no ensino fundamental e médio.

Nos casos dos concursos públicos acima citados, vê-se, por vezes, a permanência da designação de Educação Artística, apesar da aprovação da LDB de 1996 e da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que não mais utilizam essa expressão. Em certa medida, isso revela a ausência de uma renovação efetiva da prática escolar, evidenciando que dispositivos oficiais não têm, por si mesmos, o poder de garantir transformações reais. Para esta falta de renovação contribuem, também, a indefinição, multiplicidade e flexibilidade da área, que são mantidas nos diversos Parâmetros e reforçadas pelo fato de que, muitas vezes, as redes públicas estaduais ou municipais não têm propostas curriculares ou conteúdos programáticos próprios para Arte/Educação Artística, e muito menos para as linguagens específicas.<sup>15</sup> Isso acontece, por exemplo, nas redes públicas da GJP: nas pesquisas de campo acima discutidas, nenhuma das cinco secretarias de educação envolvidas (do Estado da Paraíba e dos municípios de João Pessoa, Cabedelo, Santa Rita e Bayeux) apresentou uma proposta curricular para a área, em nenhum dos níveis de ensino investigados, apesar de nossa solicitação.

Nesse quadro, portanto, o professor de Arte costuma ter uma grande liberdade – e responsabilidade – nas decisões de *o que* e *como* ensinar em

cada turma. É bastante comum ter que planejar as aulas por conta própria, sem outros profissionais com quem discutir, pois, muitas vezes, escolas de pequeno porte têm apenas um professor de Arte, em virtude de sua reduzida carga horária, o que acontece com frequência nas redes públicas da GJP. Como comparação, tomemos o exemplo da área de Matemática, na qual é consensual que, nas séries iniciais do ensino fundamental, deve-se desenvolver o domínio das quatro operações – soma, subtração, multiplicação e divisão. Isso pode ser trabalhado pedagogicamente de diferentes formas – em moldes tradicionais, com base no construtivismo ou na vivência cotidiana dos alunos, etc. –, mas esta orientação programática sustenta o trabalho do professor. Já a extrema liberdade encontrada na área de Arte permite, na verdade, todo tipo de prática educativa: desde a atuação do professor em função do calendário de datas comemorativas até atividades sem direcionamento, em nome da expressão criativa espontânea, passando por programas de desenho geométrico ou história da arte, nos moldes do ensino tradicional, com aulas expositivas e por vezes incluindo até mesmo a cópia de textos passados no quadro.

Isso pode ser confirmado por dados empíricos, coletados através de pesquisa que, nos anos letivos de 2001 e 2002, realizou observações de aulas de Arte em turmas de 1ª série do ensino médio, em várias escolas estaduais da GJP (Penna; Santos, 2003).<sup>16</sup> A análise dos processos desenvolvidos nessas turmas revela práticas pedagógicas extremamente diversificadas, sem qualquer orientação comum, evidenciando que não existe clareza quanto à função da arte nesse nível de ensino, nem conteúdos ou práticas básicas consensuais para a atuação na área. Além disso, as novas orientações, expressas nos diversos Parâmetros, pouco se manifestam nas salas de aula, o que confirma a falta de renovação da prática educativa concreta, em muitos contextos. Nas turmas observadas, em diferentes escolas e a cargo de distintos professores, é claramente dominante a tendência à permanência de “tudo como estava”, embora algumas vezes a continuidade se apresente sob novo discurso. Uma outra indicação disso é que, apesar de os Parâmetros Curriculares para o ensino fundamental e médio se referirem a “artes visuais” – mais abrangentes que as “artes plásticas” e incorporando as novas tecnologias –, a de-

<sup>15</sup> Maffioletti (2001), em seu estudo sobre as propostas de educação musical no Rio Grande do Sul, mostra que, quando tais propostas existem, são frouxamente aplicadas e/ou vigoram por pouco tempo.

<sup>16</sup> Essa pesquisa coletou dados detalhados junto a 12 professores (de 12 escolas diferentes), que se dispuseram voluntariamente a participar da pesquisa, com entrevistas semi-estruturadas e observações de aulas que acompanharam, pelo período mínimo de um mês e meio, uma turma de 1ª série de ensino médio de cada professor. Agradecemos a Claudete Gomes dos Santos, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq/UFPB), responsável pela coleta de dados empíricos nas escolas.

signação recorrente no discurso da maioria desses professores é “artes plásticas”, ao mesmo tempo que, nas aulas observadas, não são encontradas práticas significativamente renovadoras ou com maior amplitude, sendo por vezes reproduzidas atividades tradicionais de artes plásticas – que, aliás, podem também ser encontradas em alguns “novos” livros didáticos para artes visuais, que pretensamente atendem aos PCN.

É importante ressaltar que, segundo as observações desta pesquisa, conteúdos relacionados à música foram abordados apenas em um dia de aula,<sup>17</sup> por um professor com habilitação em artes cênicas. O assunto da aula era as produções culturais das décadas de 1960, 1970 e 1980, e o professor começou explicando historicamente as produções das duas primeiras décadas, colocando músicas de cada período, e em seguida passou um vídeo sobre os anos de 1980 (gravação do *Especial Anos 80 – Vídeo Show*, da Rede Globo). No caso, entendemos que a música foi usada como um recurso e como um assunto secundário, dentro da discussão de movimentos e produções culturais; houve audição – o que é positivo, pela presença do sonoro –, mas que não foi acompanhada por um trabalho orientado de apreciação. Mais preocupante ainda é o fato de que, dentre todos os professores cujas aulas foram observadas, apenas um tem habilitação em música, ao lado de artes cênicas. Contudo, nem em suas aulas nem nas demais foi realizado algum trabalho pedagógico que envolvesse música.

Este quadro conservador, de situações que revelam a falta de renovação das práticas pedagógicas, ilustra claramente o fato de que leis e termos normativos não são capazes de, direta ou automaticamente, promover mudanças no cotidiano escolar, como muitas vezes idealizamos ou desejamos. Se pretendêssemos um espaço oficialmente garantido – quem sabe através de alguma determinação legal – para a educação musical em todas as escolas de educação básica do país, teríamos de admitir que não haveria professores com formação específica em número – e com disponibilidade – suficiente para tal.

Nesse sentido, vale lembrar que, em muitas localidades ou mesmo regiões, não há licenciaturas na área de música. A Universidade Federal do Maranhão (UFMA), por exemplo, oferece, na área de arte, apenas a licenciatura plena em Educação Artística, com habilitações em artes cênicas, artes plásticas e desenho. Bastante significativo, também, é o caso da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que, apesar de ser um centro de excelência, não forma professores de música: mantém bacharelados em música erudita e em música popular, mas não oferece licenciatura na área.<sup>18</sup>

### A lição histórica do canto orfeônico

A falta de professores com qualificação adequada já se mostrava como um problema na época do canto orfeônico. Inicialmente, o canto orfeônico foi tornado obrigatório nas escolas públicas do Distrito Federal (atual cidade do Rio de Janeiro), através do Decreto 19.890, de 1931, ainda sob o governo provisório de Getúlio Vargas.<sup>19</sup> Apenas sob o regime ditatorial do Estado Novo, em 1942, ano em que também foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, foi estabelecida, através de decreto, sua obrigatoriedade para todo o país (cf. Fonterrada, 1994, p. 75; Fucks, 1998, p. 82). Villa-Lobos e o SEMA<sup>20</sup> pretendiam “que toda a escola pública cantasse e não havia professores de música em número suficiente”. Como solução emergencial, nas décadas de 1930 e 1940, foram promovidos diversos Cursos Rápidos, que formaram a maioria dos professores de música da época, tendo também efeito multiplicador. Realizados nas férias, esses cursos eram bastante frágeis, de modo que os professores necessitavam de “uma constante realimentação musical, que lhes era proporcionada por intermédio do SEMA” (Fucks, 1991, p. 123). Em função da precariedade dos meios de transporte e de comunicação da época, podemos perceber as dificuldades que envolviam a formação dos professores, principalmente dos que atuavam fora dos grandes centros. Assim, apesar da determinação legal que instituiu o canto orfeônico, sua implantação em âmbito nacional dependia, em grande parte, de professores com forma-

<sup>17</sup> Sendo uma escola diferenciada – um centro experimental de ensino, onde se desenvolve uma experiência de gestão através de uma cooperativa de pais e mestres –, a carga horária de Arte é de 2 horas-aula consecutivas, em um dia da semana, período ao qual nos referimos. Como comparação, na matriz curricular da Secretaria Estadual de Educação, Arte conta apenas com uma aula semanal na 1ª série do ensino médio.

<sup>18</sup> Conforme consulta aos sites da Unicamp e UFMA, em 14/03/2004.

<sup>19</sup> Cabe lembrar os vários períodos em que Getúlio Vargas governou o país, sob diferentes formas: a) após a Revolução de 1930, governo provisório, de 1930 a 1934; b) entre 1934 e 1937, governo constitucional; c) o Estado Novo, de caráter ditatorial, estendeu-se de 1937 a 1945; d) eleito democraticamente, tornou a governar de 1951 até sua morte, em 1954 (cf. Koshiba; Pereira, 1993, p. 301-320, 335-336).

<sup>20</sup> Instituição criada em 1932, “para que Villa-Lobos executasse o projeto orfeônico”; em 1933 passa a denominar-se Superintendência (e em 1936, Serviço) de Educação Musical e Artística (Fucks, 1991, p. 119).



ção deficiente, que se encontravam na incômoda situação de terem de “desenvolver um trabalho essencialmente musical com um mínimo de conhecimentos específicos”. Não é à toa, portanto, que, quando o SEMA perdeu sua força política, grande parte dos professores aderiu à tendência da “pró-criatividade”,<sup>21</sup> aproveitando “desta liberdade para camuflar a falta de conhecimentos” musicais (Fucks, 1991, p. 141).

Essa carência de professores e sua frágil formação configuraram apenas uma das razões que indicam não ser possível tomar a experiência do canto orfeônico como padrão ou modelo para um projeto nacional de ensino de música, em contraposição à implantação da Educação Artística ou à situação atual. Talvez seja a comparação entre esses diferentes momentos históricos, em localidades onde o canto orfeônico se implantou de modo mais forte e intenso – como no Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal, centro do governo e do poder, onde sua obrigatoriedade foi decretada 11 anos antes do que para o resto do país –, que leve a se considerar a Lei 5692/71 como responsável pelo desaparecimento da música do espaço escolar (cf., p. ex., Fonterrada, 1998, p. 20).

Sem dúvida, o canto orfeônico constituiu uma importante experiência de música na educação, que procurou abarcar todas as escolas públicas do país (a partir de 1942). No entanto, é preciso dimensioná-lo criticamente, analisando o seu contexto histórico, que, do ponto de vista político e social, era sem dúvida bem mais propício a *garantir* a música na escola. Deve-se considerar que a realidade do país era bastante distinta da atual, assim como o acesso à educação pública: a população era predominantemente rural – 68%, em 1940 –, os meios de comunicação e de transporte bastante restritos, o índice de analfabetismo enorme e a rede pública de ensino diminuta. Comparativamente, a taxa de escolarização entre a população de 5 a 19 anos era de apenas 8,99% em 1920, atinge 21,43% em 1940 e, acompanhando o processo de industrialização e de conseqüente urbanização do país, chega a abarcar pouco mais da metade da população – 53,72% – em 1970, quando a maior parte dos habitantes – 55% – já se concentrava nas cidades (Pimenta; Gonçalves, 1992, p. 64-66). Assim, é preciso ter em conta que o canto orfeônico foi implantado nacionalmente em um país de população majoritariamente rural, onde mais de 75% dos habitantes não tinham acesso à educa-

ção formal, o que significa que o número de escolas – e especialmente as públicas – era bastante reduzido.

Por outro lado, o programa do canto orfeônico contava, para concretizá-lo na prática escolar, com vários mecanismos de um regime autoritário, onde cumpria diversas funções políticas, inclusive na construção da nacionalidade, como mostram diversos estudiosos:

Estribado segundo diretrizes federais num “tríplice aspecto” (disciplina, educação cívica e educação artística), o programa do canto orfeônico nas escolas é estético-pedagógico na sua proposta geral explícita, e político no modelo autoritário de que se faz instrumento semi-implícito (entremostrando-se num curioso escamoteio).

[...]

O projeto do canto orfeônico quer fazer com que o corpo social se exprima, desde que não faça valer seus direitos, mas que se submeta ao culto e às ordens de um chefe. (Wisnik, 1983, p. 179, 189).

Não é possível, portanto, esboçar uma comparação válida entre o programa do canto orfeônico e a implantação da Educação Artística em 1971 – quer em relação ao índice de escolarização daquela época, quer considerando-se a efetiva expansão da rede pública de ensino decorrente da Lei 5692/71 –, ou ainda comparar com o momento atual. Podemos considerar que, durante o período do canto orfeônico, o ensino de música foi *tutelado* por um Estado ditatorial que cerceava a atuação da sociedade civil. Mesmo que “confortável”, tutela significa *dependência*, o que não é mais possível, aceitável ou desejável na atual conjuntura política e social, nem a área de educação musical é tão frágil que necessite dessa tutela. Nos dias de hoje, é bastante clara a interação, na configuração da política educacional, da sociedade política e da sociedade civil, cuja participação ativa é até mesmo incentivada pela flexibilidade presente na LDB<sup>22</sup> e nos PCN para Arte. Acontece que, em função da multiplicidade interna dessa área, com suas várias modalidades artísticas, estabelece-se uma certa concorrência entre as diversas linguagens, quanto à sua presença no espaço escolar de Arte. Nesse sentido, em relação às artes plásticas/visuais, que são dominantes nas salas de aula, a música encontra-se em alguma desvantagem, devido tanto ao menor número de instituições que mantêm licenciaturas na área – e por conseguinte de professores com qualificação adequada –, quanto à

<sup>21</sup> Como mostra Fucks (1991, p. 124-126, 130-142), o “movimento chamado criatividade” surgiu no pós-guerra, articulado às mudanças estético-musicais deste período e às proposições da arte-educação. A tendência da pró-criatividade propunha uma abordagem integrada das linguagens artísticas e dava ao ensino de música um “caráter experimental”.

<sup>22</sup> Seguindo princípios de flexibilidade e autonomia, a LDB delega aos estabelecimentos de ensino a incumbência de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Lei 9394/96, art. 12).



preferência dos profissionais da área pelas escolas especializadas, o que acarreta um certo descompromisso – ou pelo menos um afastamento – da escola regular de educação básica, como acima discutido.

Hoje, em decorrência de todo um processo de luta pelo direito à educação, a escola tem um alcance muito mais amplo, levando a educação formal a grupos sociais antes excluídos, com experiências, necessidades e expectativas próprias. A música, por sua vez, tem uma intensa presença na vida cotidiana, em função dos meios técnicos disponíveis na atualidade, que geram, inclusive, novas formas de vivência musical. A educação musical precisa, então, responder de modo produtivo a essas questões, para que seja capaz de estender e intensificar a sua presença na prática escolar, conquistando uma maior valorização social.

Enfim, seja buscando novas formas de atuar na escola, seja construindo propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto educa-

cional, seja ainda repensando a formação do professor, é preciso aprofundar cada vez mais o compromisso com a educação básica, pois só assim a educação musical pode de fato pretender o reconhecimento de seu valor e de sua necessidade na formação de todos os cidadãos. Este é, portanto, o grande desafio. (Penna, 2002c, p. 18).

Certamente, como temos insistido, leis e propostas oficiais não têm o poder de, por si mesmas, operar transformações na realidade cotidiana das salas de aula. No entanto, tornando-se objeto de reflexão e questionamento, podem contribuir para as discussões necessárias ao aprimoramento de nossas práticas; analisados e reapropriados, podem, ainda, ser utilizados como base de propostas, reivindicações e construção de alternativas. Afinal, como coloca Saviani (1978, p. 193): “A organização [e a prática] escolar não é obra da legislação. Ambas interagem no seio da sociedade que produz uma e outra.” E este é um processo dinâmico, de modo que dele podemos participar de forma consciente, buscando romper o círculo vicioso que nos prende.

## Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999. Edição em volume único. Incluindo Lei 9394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997. v. 6: Arte
- \_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª à 8ª séries): arte*. Brasília, 1998.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de O. A educação musical no Brasil: algumas considerações. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2., 1993, Porto Alegre. *Anais...* Porto Alegre: ABEM, [1994]. p. 69-83.
- \_\_\_\_\_. Os parâmetros curriculares nacionais e a área de música. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 11., 1998, Brasília/DF. *Arte – políticas educacionais e culturais no limiar do século XXI: anais...* Brasília: [S. n.], 1998. p. 15-27.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 5. ed. rev. São Paulo: Moraes, 1980.
- FUCKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- \_\_\_\_\_. Educador musical: leigo ou especialista. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DOS ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 11., 1998, Brasília/DF. *Arte – políticas educacionais e culturais no limiar do século XXI: anais...* Brasília: [S. n.], 1998. p. 79-87.
- HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (Org.). *A educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS, 2000. p. 47-64.
- KOSHIBA, Luiz; PEREIRA, Denise Manzi Frayze. *História do Brasil*. 6.ed. São Paulo: Atual, 1993.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos da metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1988.
- MAFFIOLETTI, Leda de A. *Propostas de educação musical no Rio Grande do Sul (1977, 1978, 1981 e 1993)*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2001. Trabalho acadêmico.
- MORATO, Cintia Thaís et al. Continuam as dificuldades relativas ao ensino de arte na educação básica. *Boletim Informativo da ABEM*, Porto Alegre, ano 6, n. 17, p. 5, fev. 2003.
- PENNA, Maura. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. p. 113-134. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte>>.
- \_\_\_\_\_. (Coord.). *A arte no ensino fundamental: mapeamento da realidade nas escolas públicas da Grande João Pessoa*. João Pessoa: D'ARTES/UFPB, 2002a. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte>>. Relatório de pesquisa.
- \_\_\_\_\_. *A arte no ensino médio nas escolas públicas da Grande João Pessoa*. João Pessoa: D'ARTES/UFPB, 2002b. Disponível em: <<http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte>>. Relatório de pesquisa.

\_\_\_\_\_. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, set. 2002c.

\_\_\_\_\_. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 10, p. 18-28, mar. 2004.

PENNA, Maura; SANTOS, Claudete Gomes dos. Pensando a sala de aula: práticas pedagógicas em arte no ensino médio. In: PENNA, Maura (Coord.). *O dito e o feito: política educacional e arte no ensino médio*. João Pessoa: Manufatura, 2003. p. 57-80.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. *Revedo o ensino de 2ª grau: propondo a formação de professores*. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1992.

SALVADOR. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. *Escola, arte e alegria: sintonizando o ensino municipal com a vocação do povo de Salvador*. Salvador, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, Walter Esteves (Org.). *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1978. p. 174-194.

WISNIK, José Miguel. Getúlio da paixão cearense (Villa-Lobos e o Estado Novo). In: SQUEFF, Enio; WISNIK, José Miguel. *O nacional e o popular na cultura brasileira: música*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 129-191.

*Recebido em 19/03/2004*

*Aprovado em 20/04/2004*