



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO**

**XIX SEPE - SEMANA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO SETOR
DE EDUCAÇÃO / I EREBIO – REUNIÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE
ENSINO DE BIOLOGIA – REGIONAL SUL.**

LEGISLAÇÃO, TERMOS NORMATIVOS E EDUCAÇÃO MUSICAL

Mônica Zewe Uriarte – UFPR/UNIVALI

Paulo Chiesa - UFPR

A escola deve ser pensada como espaço que prioriza o acesso à cultura, possibilitando a formação de cidadãos plenos, visando à construção de uma abrangente bagagem de idéias, conceitos, cores, formas e sons, com os quais os docentes e discentes vão processando os seus saberes em práticas mais conscientes. Escola com pessoas cujo olhar não esteja restrito ao mecânico, ao técnico, mas capaz de registrar a transformação tecnológica e artística da matéria e da natureza. Para atingir este fim, é necessária uma política educacional que reflita aspectos como pluralidade e cidadania, garantindo sua presença nos currículos escolares.

As políticas públicas devem assumir o compromisso e a seriedade de pensar educação em uma dimensão social maior, entendendo que a concretização de suas metas só será possível se estiver intimamente articulada com as várias áreas sociais, visto que a educação tem como função social “oportunizar ao educando a apropriação do conhecimento cultural acumulado ao longo da humanidade, em um movimento dialético.” (ITAJAÍ, 2004, p. 43)

Quando se faz da criança o centro e a finalidade do processo educativo, ela passa a ser considerada parte integrante do meio social e não uma subjetividade isolada. “Assim como o educador também não é um iluminado, e a escola não é a salvação: criança, professor e escola são os formadores da sociedade quando estabelecem uma relação de prioridades e objetivos comuns. A criança é uma história nova e original que se desenvolve alimentada pelas relações sociais e materiais em que vive.” (NOSELLA, 2002, p. 3)

A posição apresentada por Freitag (1980, p. 37), baseada no pensamento gramsciano, é de que a política educacional abriga duas dimensões: a legislação propriamente dita e os reflexos que estas regras produzem enquanto prática dentro dos espaços escolares, ou seja, a sociedade política e a sociedade civil.

Na sociedade política está concentrado o poder da classe dirigente, lugar do direito e da vigilância, cabendo-lhe entre outras funções, a formulação da legislação educacional, sua imposição e fiscalização. Na sociedade civil estão inseridos os sistemas de ensino, locais de implantação e concretização das leis educacionais. Para que a política educacional realmente represente as aspirações da educação, é necessário o diálogo entre as duas esferas, onde se apresentem as necessidades, possibilidades, avanços e meios de implantação eficazes para uma escola livre, com espaços para a realização da individualidade e desenvolvimento do coletivo.

Segundo Apple, vive-se uma época contraditória no mundo da política educacional: “Por um lado, raras vezes a educação ocupou um lugar tão central nos debates públicos a respeito do nosso presente e do nosso futuro. Por outro lado, um leque cada vez mais limitado de recursos discursivos e ideológicos domina as formas conceptuais e políticas dadas a esses debates.” (APPLE, 2003, p. 1019)

De modo geral, o que caracteriza uma sociedade é o modo “como ela produz os meios materiais para sua existência, estabelecidas pelas relações do homem com a natureza e pelas relações entre si no processo de produção, meios estes, abrigados pela Educação” (URIARTE, 2005, p. 169)

Gramsci conferiu à cultura uma grande importância, relacionando-a ao conceito de sociedade civil e conseqüentemente à escola: instituição que, segundo o autor, viabilizaria a organização cultural dos trabalhadores.

A escola é uma instituição da sociedade civil, onde se dão as lutas entre as classes sociais pela direção de um projeto educativo que expresse os seus interesses específicos de classe. O entendimento da escola como espaço de disputa pela hegemonia, permitiu a Gramsci afirmar necessário que desde já e na própria sociedade em que vivemos – desigual e capitalista –, o desenvolvimento de uma proposta escolar destinada a oferecer a todos uma educação de boa qualidade. (SOARES, 2000, p. 23-24)

Justamente por considerar-se a escola como instância de construção – não de mera reprodução, é que se defende a reflexão acerca das políticas educacionais para a área de arte, que tem no ambiente escolar o agente decisivo para as conquistas que as atividades artísticas podem proporcionar às pessoas, tornando-as mais felizes, criativas, imaginativas, reflexivas, críticas e sensíveis. Isto se dá porque a Arte gera conhecimento e opera na percepção e na cognição humana, competindo à educação acionar e desenvolver tanto a capacidade do indivíduo para compreender as relações que possibilitam a expressão, quanto os mecanismos cognitivos presentes na metodologia da organização artística.

Entende-se que a música é um fenômeno universal, constituída de sons que relacionam as pessoas e seu tempo, incorporando e significando culturas diversas, de maneira a representar as mais profundas emoções de cada homem: uma forma de linguagem que todos entendem, um traço de união entre os povos. No Brasil, a música constitui um importante valor do patrimônio cultural, ocupando lugar de destaque na produção artística de todo o país.

Ao analisar-se a legislação percebe-se que existe um espaço potencial para a música como parte do conteúdo curricular de Arte, contudo, a garantia da sua presença é deixada para as decisões pedagógicas da própria escola e dos agentes educacionais.

CONHECENDO A LEGISLAÇÃO E OS TERMOS NORMATIVOS

Não é apenas através dos registros legais que se conhece a política educacional, mas tem-se nestes termos legislativos “um instrumento privilegiado para a análise crítica da organização escolar porque, enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável, reflete contradições.” (SAVIANI, 1978, p. 193)

Há mais de 30 anos a legislação educacional prevê um espaço para a arte nas suas mais variadas manifestações junto à educação básica, mas a forma como se deva garantir a presença das artes e, particularmente da música nos currículos escolares “é que tem sido marcada pela indefinição, ambigüidade e multiplicidade.” (PENNA, 2004a, p. 20)

Optou-se por demarcar este estudo a partir da Lei 5.692/71, que reformou o Ensino Brasileiro e, que, segundo SAVIANI (1978), trata-se de uma lei de tendência tecnicista atenuada pelo caráter humanístico ao introduzir a disciplina de “Educação Artística”, estabelecida em seu art. 7º como obrigatória “nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus”. (BRASIL, 1979) A disciplina foi criada com a tarefa de dar conta dos vários discursos artísticos, não ficando claro na legislação quais as linguagens artísticas contempladas.

A expressão educação artística já havia sido utilizada na década de 30, quando da criação da Superintendência da Educação Musical e Artística – SEMA, sob a direção de Villa Lobos, apresentando um trabalho efetivo de ensino do canto orfeônico, cujos objetivos eram “...desenvolver, em ordem de importância: 1º - a disciplina; 2º - o civismo e 3º - a educação artística. Inegavelmente, os aspectos extramusicais eram, então, prioritários.” (FUCKS, 1993, p. 145)

No entender de Wisnik (1983, p. 179), “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-explícito (entremostrando-se num curioso escamoteio).”

O canto orfeônico foi de caráter obrigatório para as escolas do Rio de Janeiro, à época Distrito Federal, pelo Decreto nº 19.890, de 1931, sob o governo provisório de Getúlio Vargas. No ano de 1942 foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico e estabelecida a obrigatoriedade do ensino de canto para todas as escolas públicas do país através de decreto (FONTERRADA, 1994, p. 75). Esta obrigatoriedade gerou muitas dificuldades, pois os professores, em geral, não possuíam uma formação que os habilitasse a realizar os anseios de Villa Lobos: “que toda escola pública cantasse”. Assim, foram promovidos cursos rápidos que formaram a maioria dos professores de música da época, auxiliando-os na forma de “uma constante realimentação musical, que lhes era proporcionada por intermédio do SEMA.” (FUCKS, 1991, p. 123)

A metodologia adotada – o canto orfeônico, “preocupava-se mais com a quantidade, ocasionando, algumas vezes, uma queda da qualidade do ensino de música na escola pública” (FUCKS, 1993, p. 145). Este fato ocorreu movido principalmente por aspectos políticos, visto que o governo popular de Vargas preocupava-se mais com o número de escolas e alunos atendidos, do que com a implantação de um programa que desenvolvesse o conhecimento musical.

Existiu então uma obrigatoriedade do ensino de música na escola, cujos professores tinham que “desenvolver um trabalho essencialmente musical com um mínimo de conhecimentos específicos”. Isso resultou na adesão desses professores à tendência da *pró-criatividade*, aproveitando a perda de força política do SEMA e “desta liberdade para camuflar a falta de conhecimentos musicais” (FUCKS, 1991, p.141). Na avaliação da autora, a *pró-criatividade* “se constituiu numa prática polivalente, geralmente caracterizada pelo *laissez-faire* e que se realizou intercaladamente ou simultaneamente ao canto cívico-escolar”. (Ibid. p. 60)

Em 1948 foi fundada a Escolinha de Arte do Brasil que, de acordo Pessi, “buscou difundir as propostas da arte-educação, que teve sua origem nas artes plásticas, enfatizando a criatividade e a expressão pessoal como contribuição ao desenvolvimento global do indivíduo”. Paralelamente, o “movimento criatividade” que surgiu no pós-

guerra, também possuía uma abordagem integrada das linguagens artísticas, dando ao ensino de música um “caráter experimental” (PESSI, 1990, p. 27).

Por um lado a diminuição progressiva da presença da música na escola regular, e por outro, a opção dos professores por trabalhos pró-criativos, fez com que a polivalência e o experimentalismo acabassem por esvaziar os conteúdos próprios de cada linguagem artística. Este é o momento em que é apresentada a Lei 5.692/71 criando a disciplina de Educação Artística, que “vem oficializar a pró-criatividade, tendência que já dominava, de fato, a prática pedagógica escolar” (Ibid. p. 159).

Importante salientar que a Lei 5.692/71 também estabeleceu no artigo 44, pela primeira vez na história da educação brasileira, a gratuidade do ensino por 8 anos, no caso, o atual Ensino Fundamental. Sem dúvida esta possibilidade concorreu para a expansão da rede pública e maior oportunidade de acesso à escola, conseqüentemente, também o espaço curricular de Educação Artística passa a ter um alcance social maior e mais democrático. “Sabendo que o espaço da Educação Artística é aberto às demais áreas artísticas, maior o espaço onde a concorrência está também colocada..” (PENNA, 2004b, p. 9)

A mudança trazida pela nova norma legal, justificada à época pela busca da integração das dimensões da arte, revelou-se, na prática, geradora de um impasse: exige polivalência do professor da disciplina, sem ter-lhe proporcionado as condições necessárias para desenvolver adequadamente esses conteúdos . Por conta desse descompasso, as escolas voltaram-se para uma ou outra dimensão e, quase sempre, a música deixou de ser trabalhada como arte possível de ser vivenciada, experimentada e compreendida com o objetivo de transformação e crescimento individual dos alunos.

“O fato é que a música não consegue se inserir de modo significativo nesse espaço, e a prática escolar da Educação Artística, que se diferencia de escola a escola, acaba sendo dominada pelas artes plásticas, principalmente”. (PENNA, 2004a, p. 22) Mesmo os inúmeros livros didáticos da Educação Artística lançados nas décadas de 70 e 80, que apresentavam atividades em artes plásticas, desenho, música e artes cênicas, acabaram por dar preferência às atividades de artes plásticas, sendo esta também a área que concentra o maior número de professores habilitados.

O campo da Educação Artística foi sendo demarcado através de pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação, assim como da prática escolar. Em 1973, são aprovados o Parecer CFE nº 1.284/73 e a Resolução CFE nº 23/73 acerca do curso de licenciatura em Educação Artística, que estabelece na alínea b: “a licenciatura plena,

que combina essa habilitação geral a habilitações específicas, relacionadas com as grandes divisões da Arte – Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho”. (BRASIL, 1982, p. 28)

Estes mesmos atos normativos, quanto à prática pedagógica assim se referem: “A Educação Artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. [...] A partir da série escolhida pela escola, nunca acima da quinta série, [...] é certo que as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalentes no 1º grau”. (BRASIL, 1979, 1982)

Observa-se uma certa contrariedade entre essas colocações: de um lado a licenciatura prevê habilitações específicas para as áreas artísticas, e de outro, nos mesmos documentos, esclarece que a disciplina de Educação Artística não se dirigirá a um único campo estético, e que os professores devem ser preferencialmente polivalentes.

Mais tarde, em 1977, o CFE aprova o Parecer nº 540/77, que aponta: “o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71”, não atendem “ao que se espera num contexto mais amplo e novo de Educação Artística”. (BRASIL, 1979, p. 192) Este parecer cita a música como um dos componentes curriculares da área artística e faz menção aos enfoques que limitavam este conhecimento à teoria musical e ao canto coral, alegando não corresponderem ao conceito amplo da área da Educação Artística.

O Brasil, a partir da década de 80, passa por profundas modificações de ordem econômica, política, social e cultural, o que de certa forma obriga também algumas intervenções no sistema educacional, ações que de acordo com Fonsêca (2001, p. 3), visam ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro, seguindo inclusive recomendações do Banco Mundial e compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, na Tailândia em 1990, que resultou na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003. Mas é a partir da segunda metade da década de 1990, que se intensificam as ações no sentido de ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma, tendo em vista a reestruturação global da economia.

Paralelamente, as críticas à polivalência e às práticas mal construídas em Educação Artística vão aparecendo e ganhando força através de trabalhos e pesquisas, que pouco a pouco vão surgindo em diversas regiões brasileiras e sendo discutidos em congressos e encontros dos vários campos da arte, tornando-se discurso corrente dos

professores de Arte a necessidade de se recuperar os conhecimentos específicos de cada linguagem artística, repudiando-se, inclusive, a denominação “Educação Artística”.

No mês de dezembro de 1988 se inicia o processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, que é aprovada e promulgada em dezembro de 1996: tratando-se na opinião de Saviani (1998, p. 197), de “um texto inócuo e genérico”. Seu artigo 26, no parágrafo 2º, estabelece: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Novamente se percebe que o espaço está legalmente garantido, tanto quanto estava em 1971, no entanto, sem definir para que área, ou seja, o texto é ambíguo e por ensino de arte muitas interpretações podem ser dadas, sendo necessária uma melhor especificação.

O resgate histórico se faz necessário à medida que se passa a ter outra compreensão dos fatos, usando o passado para rever o presente e colocando-o numa condição crítica, capaz de conferir-lhe nova significação. É o que acontece com as leis, pois segundo Bakhtin, “O texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em um ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo com que o texto participe de um diálogo... Por trás desse contato, há o contato de pessoas e não de coisas.” (BAKHTIN, 1997, p. 405)

As especificidades que a lei 9.394/96 precisou *aclarar* foram pensadas e trabalhadas, resultando em uma série de documentos elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura, chamados de Parâmetros Curriculares Nacionais, cujo processo de preparação remonta ao ano de 1995. Somente ao final de 1997 os PCN começaram a chegar às escolas, trazendo conteúdos e metodologias específicos para cada área, e apesar de oferecerem uma orientação oficial para as práticas pedagógicas, não possuíam caráter de obrigatoriedade.

Segundo o parecer CNE/CEB nº 03/97, “Os PCN resultam de uma ação legítima, de competência privativa do MEC e se constituem em uma proposição pedagógica, sem caráter obrigatório, que visa à melhoria da qualidade do ensino fundamental e o desenvolvimento profissional do professor. É nesta perspectiva que devem ser apresentados às Secretarias Estaduais, Municipais e às Escolas”. (BRASIL, 1997a) Se os PCN constituem um referencial para as ações do MEC com respeito à educação fundamental, entende-se que estes documentos configuram claramente uma orientação oficial para a prática pedagógica nas escolas.

O MEC procurou, através dos PCN, *aconselhar* as práticas pedagógicas, para que possam se consolidar em vivências mais abrangentes e significativas, usando da experiência obtida com as outras formas pelas quais a arte foi até então trabalhada. Para um melhor entendimento, cita-se o conceito de experiência de Walter Benjamin: “... se *dar conselhos* parece hoje algo de antiquado é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em consequência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (BENJAMIN, 1987, p. 200).

Os PCN para o ensino fundamental estão divididos em quatro ciclos: 1º e 2º são dedicados ao ensino de 1ª a 4ª séries, 3º e 4º ciclos, de 5ª a 8ª séries. A proposta dos ciclos de ensino – prevista no artigo 23 da LDB nº 9.394/96, está baseada na suposição de que essa forma de organização proporciona uma maior flexibilização das dimensões do tempo escolar, evitando a fragmentação no percurso escolar e as rupturas frequentes, assegurando-se, dessa forma, a continuidade do processo educativo.

Esses documentos foram publicados em 1997 e 1998, respectivamente, apresentando volumes específicos para as diferentes áreas do conhecimento, entre elas a área de Arte. O documento número seis dos Parâmetros Curriculares Nacionais refere-se ao ensino da Arte para o Ensino Fundamental, especificando que o mesmo deverá ser trabalhado na escola a partir das áreas de dança, teatro, artes visuais e música. (BRASIL, 1997c)

Em todos os ciclos do Ensino Fundamental, os PCN dão à área de Arte uma grande abrangência, propondo quatro modalidades artísticas: Artes Visuais - englobando artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e as formas de produção resultantes das novas tecnologias como arte em computador; Música; Teatro; e Dança, que são demarcadas como modalidades específicas. No entendimento de Penna (2001a, p.35), estas modalidades estão presentes nos documentos “mas não há indicações claras sobre como encaminhar essa abordagem na escola, que tem a seu cargo as decisões a respeito de quais linguagens artísticas, quando e como trabalhá-las na sala de aula”.

No entanto, ainda é preciso romper com muitas barreiras relacionadas à arte e seu ensino, tanto na comunidade em geral, como nos sistemas educacionais. Na opinião de Figueiredo (2003, p. 3), “nunca se produziu tanto material bibliográfico nas diversas áreas artísticas como nos dias atuais, o que demonstra a importância da abordagem das diversas áreas artísticas como formas autônomas de conhecimento. As particularidades

de cada linguagem podem e devem ser desenvolvidas no âmbito escolar, redimensionando o papel das artes no currículo e na vida educacional dos indivíduos.”

Ao considerar os diferentes contextos escolares dispostos nesta imensa territorialidade brasileira, e a disponibilidade de recursos humanos, existe nos documentos oficiais uma flexibilidade no “tratamento das várias linguagens artísticas que ficam a cargo de cada estabelecimento de ensino.” (PENNA, 2004a, p. 24) Entende-se que esta flexibilidade é necessária e saudável, mas deve-se manter uma preocupação presente para que não aconteça o que já foi delineado pela Educação Artística durante a vigência da LDB 5.692/71, em que: “as escolhas das escolas não contemplem todas as linguagens, o que é bastante provável, diante da carga horária de Arte, em geral muito reduzida, e ainda pela questão da disponibilidade de professores qualificados e os critérios financeiros de contratação dos mesmos.” (Id.)

Percebe-se que ao passar de um nível para outro há um aprofundamento dos conteúdos pretendidos pelos PCN, assim como da sua abrangência: nos 1º e 2º ciclos, enfatizam-se atividades com envolvimento "na classe, na escola, na comunidade" (BRASIL, 1997c, p. 81), ao passo que, para os 3º e 4º ciclos já se alcança a "cidade e região" (BRASIL, 1998b, p. 86).

Da mesma forma, nas séries iniciais um dos conteúdos é o estudo dos "músicos como agentes sociais: vidas, épocas e produções", (BRASIL, 1997c, p. 81) e nas séries finais do Ensino Fundamental o tema passa a ser: "Investigação da contribuição de compositores e intérpretes para a transformação histórica da música e para a cultura musical da época, correlações com outras áreas do conhecimento e contextualizações com aspectos histórico-geográficos, bem como conhecimento de suas vidas e importância das respectivas obras." (BRASIL, 1998b, p. 86) Na visão de Penna (2001b, p. 117), “apesar dessa possível progressão, o fato é que não é garantida a continuidade necessária ao ensino de música, na medida em que os PCN/Arte propõem quatro modalidades artísticas, deixando a cargo das escolas a decisão de como tratá-las.”

Na introdução aos PCN e no volume dedicado ao ensino de Arte para o 3º e 4º ciclos assim se descreve:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte têm como objetivo levar as artes visuais, a dança, a música e o teatro para serem aprendidos na escola. Por muito tempo, essas práticas foram consideradas atividades importantes apenas para recreação, equilíbrio psíquico, expressão criativa ou simplesmente treino de habilidades motoras. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, entretanto, Arte é apresentada como área de conhecimento que requer espaço e constância, como todas as áreas do currículo escolar. [...] É necessário que a escola planeje para cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais e que a área de Arte esteja presente em todos os níveis de ensino. (BRASIL, 1998a, p. 62; 1998b, p. 47)

Quanto aos professores, tanto a LDB vigente como os PCN não indicam a qualificação exigida dos mesmos, mas discorrem sobre o domínio que devem ter sobre os conhecimentos artísticos. As Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação na área de Arte estabeleceram cursos de licenciatura específica em cada linguagem. Porém, se estes mesmos professores detêm outra formação, como é comum ocorrer no ensino fundamental, resta saber como implementar na prática essas diretrizes, à medida que, apesar das propostas para artes visuais, música, teatro e dança estarem previstas nos PCN, “poucos cursos de Pedagogia contemplam, em seu currículo, alguma(s) destas linguagens artísticas.” (PENNA, 2004a, p. 24) Nos resultados deste estudo serão apresentados dados sobre os professores de Arte do Ensino Fundamental em Itajaí que possuem também outras áreas de formação, distanciando-os ainda mais da pretensa capacitação necessária e adequada para o exercício pedagógico em arte.

Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não podem trabalhar. Só é possível fazê-lo a partir de um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica, material adequado para as práticas artísticas e material didático de qualidade para dar suporte às aulas. (BRASIL, 1998b, p. 30)

Esta realidade é presente também para os formados em Educação Artística, que hoje estão em grande parte vinculados às escolas públicas brasileiras: “Os alunos dos cursos de Educação Artística que não tenham tido formação musical anterior não conseguem, durante o curso, dominar estratégias, habilidades e conteúdos específicos da área”. (FONTEERRADA, 1998, p. 20)

Apesar de serem considerados documentos de visão abrangente para a Arte, os PCN acabam por especificar bastante as áreas. “Destacamos o caráter ambicioso – pela abrangência e profundidade dos conteúdos – da proposta para música nas 5ª às 8ª séries do ensino fundamental”, (PENNA, 2004a, p. 26) sabendo que “os conteúdos podem ser trabalhados em qualquer ordem, conforme decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe”. (BRASIL, 1997b, p. 56)

No entendimento de Penna (2001a, p. 37), “o caráter da proposta, trazida pelos PCN buscando resgatar os conhecimentos específicos da arte, exigiria a presença de professores especializados em cada linguagem.” Este requisito está presente nos 3º e 4º ciclos, quando supõe um aprofundamento do “processo de educação em cada modalidade

artística", dando continuidade ao trabalho já desenvolvido nos ciclos anteriores, como os próprios Parâmetros apontam. (BRASIL, 1998b, p. 61-62)

..."quem deve dar aulas de música? O professor de classe? O professor de Artes? O músico que é também professor de Educação Musical? Sem dúvida, há muitas atividades que o professor não músico pode desenvolver com sua classe para estimular o gosto pela música; sem dúvida, é possível cantar ou tocar, mesmo que o professor não saiba ler música; sem dúvida, ele poderá conduzir o interesse da classe na apreciação do ambiente sonoro escolar ou das imediações. Para isso, ele não necessita de formação específica, mas apenas de musicalidade e interesse pela música e pelos sons. Mas, mesmo para isso, é necessário que tenha uma sólida orientação. (...) Outras questões, porém, são da alçada do professor especialista e é ele quem deverá tomar as rédeas do processo educativo"... (FONTERRADA, 1998, p. 22-23)

Aqui foram apresentados alguns dos termos legais em nível federal para o ensino de Arte nas escolas, com possibilidade de trabalharem articuladamente com os dispositivos estaduais e municipais. Mais especificamente na rede municipal de ensino, a quem cabe a decisão sobre os conteúdos, forma, tempo e diretrizes a serem utilizadas, usando critérios de flexibilidade e autonomia para "elaborar e executar sua proposta pedagógica", segundo disposto na LDB 9.394, art. 12 (BRASIL, 1996, p. 13).

Quanto aos PCNs, "por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo, impositivo". (BRASIL, 1996, p. 13)

O princípio norteador desta análise documental referiu-se aos seguintes pressupostos: que a música é uma arte abrangente que faz parte da vida cotidiana das pessoas; que nas questões artísticas devem estar presentes e valorizadas as diferenças culturais de docentes e discentes; que a formação artística do professor não lhe permite atender as exigências legais para os conteúdos da educação musical e, que sua utilização na escola poderia estimular a constituição do sujeito reflexivo através da subjetividade e criatividade que caminham com ela. Estas concepções se desdobram, se relacionam, se complementam e se conflitam caminhando na busca de um conhecimento musical compartilhado.

REFERÊNCIAS

- APPLE, M. W. Ação estratégica ou estratégia hegemônica? Conservadorismo entre desfavorecidos. Tradução de Alain François. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: v. 24, n. 84. p. 1019-1040, set. 2003.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 421 p.
- BENJAMIN, W. **Obras Escolhidas – magia e técnica**. V. II. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. **Do ensino de 1º grau: legislação e pareceres**. Brasília, 1979. Inclui Lei 4.024/61, **Lei 5.692/71 e Parecer CFE nº 540/77**.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Educação Artística: leis e pareceres**. Brasília, 1982. Inclui **Resolução CFE nº 23/73**.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394**. Brasília: 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Câmara de Educação Básica. **Parecer 03/97**. Brasília, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/> Acesso em: 19 abr. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. V. 1: Introdução. Brasília, 1997b.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. V. 6: Arte. Brasília, 1997c.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries): introdução**. Brasília: MEC/SEF. 1998a.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries): arte**. Brasília: MEC/SEF. 1998b.
- FIGUEIREDO, S. L. F. Proposta curricular de música para o município de Florianópolis. **Palestra no III Encontro ABEM Sul**. Florianópolis, 2003. Disponível em: http://www.ceart.udesc.br/revistaArte_Online/abemsul/artigo6.html. Acesso em: 22 set. 2004.
- FONSÊCA, F. do N. Parâmetros curriculares nacionais: possibilidades, limites e implicações. In: PENNA, M. (coord.) **É este o ensino de Arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. Disponível em: www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Livro/2.html. Acesso em: 2 fev. 2005.
- FONTERRADA, M. T de O. A educação musical no Brasil: algumas considerações. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. **Anais**. Nº2, 1994. 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: 1998. p. 15-27.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FUCKS, R. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

_____. Transitoriedade e permanência na prática musical escolar. **Fundamentos da Educação Musical**, Série Fundamentos, n.1, p. 134-156, 1993.

ITAJAÍ. Prefeitura Municipal de Itajaí. **Plano Municipal de Educação de Itajaí – Sc:** por uma gestão democrática na educação. Itajaí: PMI/SED, 2004. 127 p.

NOSELLA, P. **A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança**. 2002. Disponível em: <http://www.artnet.com.br/gramsci/textos>. Acesso em: 20 mar. 2005.

PENNA, M. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: PENNA, M. (coord.) **É este o ensino de arte que queremos?:** uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, 2001a. p. 31-55.

_____. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: PENNA, M. (coord.) **É este o ensino de arte que queremos?:** uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, 2001b. p. 113-134.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre: v. 10. mar. 2004a. p. 19-28.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola. II – da legislação à prática escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre: v. 11. set. 2004b. p. 7-16.

PESSI, M. C. A. dos S. **Questionando a livre-expressão**. Florianópolis, SC: Fundação Catarinense de Cultura, 1990.

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

_____. **A Nova Lei da Educação:** trajetória, limites e perspectivas. Inclui Lei nº 9.394/96. Campinas: Autores Associados, 1998.

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000. 488 p.

URIARTE, M. Z. Um olhar para a Arte na escola. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 5, n. 1, p. 167-178, jan./abr. 2005.

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