

Entre o ontem, o hoje e o amanhã: continuidades e rupturas na legislação educacional brasileira para o ensino de música

Between yesterday, today and tomorrow: continuities and ruptures in Brazilian educational legislation for music education

Vanessa Weber de Castro

Resumo: O presente artigo tem como objetivo refletir acerca das legislações que regem o ensino de Artes, especificamente de Música, nas escolas brasileiras em uma perspectiva histórica. Para tal, vamos retroceder até a LDBEN nº 4.024/61, passando pela Lei nº 5.692/71 para chegar até a LDBEN nº 9.394/96 e os dias atuais, apontando as continuidades e as rupturas que fazem com que a área esteja em constante movimento de luta por espaço dentro da escola. O referencial teórico-metodológico se apoia especialmente no estudo de Tyack e Cuban (1995) sobre o impacto das reformas educacionais propostas pelo poder público na sociedade e na escola, acrescido de uma ampla pesquisa bibliográfica e documental. Atualmente, legislações educacionais surgem com propostas que sugerem grandes novidades. Reformas são implementadas por governos como soluções mágicas para os problemas educacionais, quando, na verdade, repetem de forma ainda mais distorcida os princípios de reformas passadas e falidas.

Palavras-chave: Ensino de Música; Reforma Escolar; História da Educação.

Abstract: This article aims at reflecting on the laws that govern the teaching of Arts, specifically Music, in Brazilian schools in a historical perspective. For this, we will go back to *LDBEN* 4.024/61, looking through Law 5.692/71 to reach *LDBEN* 9.394/96 and the present day, pointing out the continuities and the ruptures that cause the subject to be in a constant struggle for space within the school context. The theoretical-methodological framework is based especially on the study by Tyack and Cuban (1995) about the impact of educational reforms proposed by the public authorities on society and schools, in addition to extensive bibliographical and documentary research. Currently, educational legislation comes up with proposals which suggest big news. Reforms are implemented by governments as magical solutions to educational problems, when, in fact, they repeat even more distortedly the principles of past and failed reforms.

Keywords: Teaching of Music; School Reform; History of Education.

Introdução

No campo educacional, olhar o passado e analisar o presente torna possível a realização de ponderações sobre o futuro, evitando que práticas equivocadas sejam mantidas e propondo mudanças necessárias para a transformação do que não caminha bem. Em se tratando do ensino de Arte na educação básica brasileira, a hipótese inicial que temos é que esse olhar sobre o passado não tem sido efetivo, e que andamos em círculos na proposição de



políticas e práticas para nossas escolas. Tudo parece acontecer como se a discussão fosse nova e estivesse partindo de demandas atuais.

Na história do ensino de música, já passamos por diversas mudanças na legislação e, conseqüentemente, no seu status nos currículos escolares. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 4.024 de 1961, amparada pelas determinações do então Conselho Federal de Educação (CFE) mudou a nomenclatura de Canto Orfeônico¹ para Educação Musical, e a transformou em prática educativa não obrigatória. Já a Lei nº 5.692 de 1971 introduziu a Educação Artística nas escolas com uma perspectiva polivalente (onde o professor deveria trabalhar um pouco de cada linguagem artística, ficando responsável muitas vezes pelos murais e ensaios para festas).

A LDBEN nº 9.394 de 1996 – vigente até a presente data – mudou novamente a nomenclatura e propôs o componente curricular Arte no lugar de Educação Artística. Por ocasião da promulgação da nova lei, foram elaborados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que previam conteúdos de Artes Visuais, Teatro, Música e Dança no componente curricular Arte, mas sem orientações diretas de como as escolas deveriam organizar esses conteúdos em suas realidades cotidianas. Em 2008 e depois em 2016 novas mudanças ocorreram na LDBEN, com leis que alteraram o § 6º do art. 26 que versa sobre as linguagens que compõem o componente curricular Arte previsto no § 2º do mesmo Artigo.

Em 2017, por meio da Resolução nº 2 de 22 de dezembro, o Conselho Nacional de Educação (CNE) orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Na versão final do documento Arte consta como um componente curricular da grande área de conhecimento “Linguagens”, composto por Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. No entanto, continuamos

1 O Canto Orfeônico foi uma proposta de educação musical engendrada por Heitor Villa-Lobos para as escolas públicas brasileiras durante as décadas de 1930 a 1950. Foi implantado no âmbito da Reforma da Instrução Pública do Distrito Federal realizada por Anísio Teixeira na década de 1930 no Rio de Janeiro e instituído oficialmente como disciplina obrigatória por meio do Decreto Federal nº 19.890 de 18 de abril de 1931. O projeto foi abraçado pelo Governo – inicialmente na gestão de Pedro Ernesto no Distrito Federal e continuando nas gestões seguintes – alcançando âmbito nacional no governo de Getúlio Vargas. Durante os anos de 1950 a proposta do canto orfeônico foi perdendo força, especialmente após a saída de Villa-Lobos da sua direção e do fim do governo Vargas. Foi o único projeto de educação musical para escolas de educação básica com proporções nacionais na história do ensino da música no Brasil.



sem nenhuma indicação direta ou mesmo publicação de normativas que instruem os sistemas de ensino de como isso deve ser feito, o que deixa todas essas proposições à mercê de interpretações que podem nos levar novamente para uma prática polivalente do ensino artístico na escola regular.

Baseado em uma pesquisa bibliográfica e documental, o presente artigo tem como objetivo analisar e refletir acerca das legislações que regem o ensino de música - e artes em geral - nas escolas de educação básica brasileiras em uma perspectiva histórica. Para tal, vamos retroceder até a LDBEN nº 4.024 de 1961, passando pela Lei nº 5.692 de 1971 para chegar até a LDBEN nº 9.394 de 1996 e os dias atuais, apontando especialmente as continuidades e as rupturas que fazem com que os profissionais e defensores dessas áreas estejam em constante movimento de luta para garantir seu espaço na escola.

O referencial teórico-metodológico se apoia especialmente no estudo de Tyack e Cuban (1995) sobre o impacto das reformas educacionais propostas pelo poder público na sociedade e na escola, acrescido de uma ampla pesquisa bibliográfica e documental. Os autores afirmam que “muitos problemas educacionais têm raízes profundas no passado e muitas soluções já foram tentadas antes”² (TYACK; CUBAN, 1995, p. 6), hipótese que pretendemos comprovar com nosso estudo. Também demonstram que a história permite olhar para as reformas em tempos diferenciados, nos possibilitando analisar aspectos que no momento de sua implementação não eram aparentes.

Finalmente, a história oferece um período de tempo generoso para avaliar as reformas. [...] Certas reformas podem parecer bem-sucedidas quando julgadas logo após a adoção, mas na verdade podem ser como vaga-lumes, que piscam intensamente, mas logo desaparecem. [...] Outras reformas podem ter benefícios questionáveis a curto prazo, mas eficazes a longo prazo.³ (TYACK; CUBAN, 1995, p. 7).

2 Tradução nossa do original: *“many educational problems have deep roots in the past, and many solutions have been tried before.”*

3 Tradução nossa do original: *“Finally, history provides a generous time frame for appraising reforms. [...] Certain reforms may look successful when judged soon after adoption, but in fact they may turn out to be fireflies, flickering brightly but soon fading; [...] Other reforms may seem of questionable benefit in the short run but effective in the long run.”*



Dentre as fontes documentais utilizadas nesse estudo destacam-se os textos legais e também Pareceres e Resoluções específicos sobre o ensino de música e artes. Tais documentos são fundamentais para o entendimento das proposições reformistas e discussões travadas com entidades e instituições. Como fontes secundárias utilizamos textos e análises empreendidas por pesquisadores e estudiosos da área, com os quais dialogamos e construímos nossa própria análise.

A primeira LDBEN e a Educação Musical como prática educativa

Em 20 de dezembro de 1961 foi promulgada a primeira LDBEN brasileira, a Lei nº 4.024, após um longo processo de discussões e embates políticos. Com a promulgação da LDBEN e emissão, pelo CFE, de Pareceres sobre a organização curricular das escolas regulares a música, que até então era obrigatória por meio do Canto Orfeônico, tem seu *status* modificado no currículo das escolas brasileiras.

A Lei nº 4.024/61 em si, não faz nenhuma referência ao ensino de música. Em relação ao ensino artístico, a única menção na LDBEN está no item IV do art. 38, que, ao dispor sobre as normas de organização do ensino de grau médio, prevê “atividades complementares de iniciação artística” (BRASIL, 1961) sem especificações sobre a composição dessas atividades. No entanto, os estudos de história da educação musical, ao abordar a Lei, apontam-na como a responsável pela introdução da Educação Musical no lugar do Canto Orfeônico.

Na realidade, é um conjunto de Pareceres do CFE que vai determinar as mudanças de nomenclatura e oferecimento da música nas escolas brasileiras. Com a nova organização dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) e proposta descentralizadora da nova LDBEN, ficou determinado que, além das cinco disciplinas obrigatórias determinadas pelo CFE, cada CEE escolheria mais duas dentre as elencadas pelo CFE e cada instituição de ensino poderia escolher mais duas para completar sua grade curricular, além das práticas educativas que eram sugeridas mas de caráter opcional.



Em 1962, ao indicar a estrutura curricular das escolas brasileiras, o CFE estabelece cinco disciplinas obrigatórias para todos os sistemas de ensino: Português, História, Geografia, Matemática e Ciências. Também determina, no item a do Art. 5º da Indicação das Normas para o Ensino de Médio, que “Música (canto orfeônico)” estabeleça-se como disciplina optativa no nível colegial a ser escolhida pelos CEEs dentre as disponíveis – língua estrangeira moderna, artes industriais, técnicas comerciais e agrícolas (BRASIL, 1962a, p. 15). O Art. 6º desta Indicação prevê ainda práticas educativas, possíveis de serem realizadas nas escolas ginasiais e colegiais, das quais educação física era obrigatória, e educação cívica, educação artística, educação doméstica, artes femininas e industriais podiam ser adotadas por opção dos CEEs ou das próprias instituições de ensino, sem a caracterização disciplinar dos outros conteúdos.

O impacto dessas determinações foi logo sentido pelos professores das disciplinas anteriormente obrigatórias que se tornaram optativas. Ainda em 1962, o CFE emite o Parecer nº 26 da Comissão de Legislação e Normas sobre a situação de professores de disciplinas não obrigatórias. A análise foi requerida pelo Sindicato de Professores do Ensino Secundário de Minas Gerais alegando que a aplicação da LDBEN e das Diretrizes do CFE trouxe consequências funestas para muitos professores que, ou viram sua carga horária diminuir abruptamente, ou foram demitidos por ministrarem disciplinas não mais obrigatórias, como o Canto Orfeônico. No Parecer em questão, publicado na *Documenta 2*, de abril de 1962, o CFE reconhece que o problema existe, mas exime-se de qualquer responsabilidade, transpondo o impasse para a Diretoria do Ensino Secundário ou mesmo as instituições de ensino (BRASIL, 1962b, p.46).

Na realidade, o impacto foi muito maior do que o Parecer ou o comentário do Conselheiro dá a entender, especialmente para os professores que atuavam em instituições privadas. As escolas particulares quando se viram desobrigadas de oferecer disciplinas que, em uma visão economicista, certamente oneravam sua folha de pagamento mensal, demitiram os professores e reorganizaram seus currículos agora com prerrogativa legal.



Uma reportagem do *Diário Carioca* em 1962 apresenta a dimensão do dano causado:

Figura 1 - Reportagem do *Diário Carioca* de 01 e 02 de abril de 1962 (p. 1) sobre a crise enfrentada por professores de Música e Canto Orfeônico por causa de demissões em função das Diretrizes que determinam a não obrigatoriedade da Música nos currículos das escolas brasileiras.

Música: Diretrizes põe na rua 5 mil mestres

— Aproximadamente cinco mil professores de música e de canto orfeônico foram sumariamente despedidos este ano pelos colégios em consequência da Lei de Diretrizes e Bases, que tornou optativa a educação musical no ensino primário e médio, declarou ontem ao DC o maestro José Siqueira.

Se do ponto-de-vista social, acrescentou o presidente da Ordem dos Músicos, este desemprego em massa, que pegou de surpresa milhares de chefes de família, está se tornando um problema econômico grave em face da recusa dos colégios de indenizarem seus funcionários, do ponto-de-vista cultural foi muito mais sério o prejuízo causado ao preparo cívico da juventude brasileira, visto que é impossível conhecer-se corretamente os hinos patrióticos sem o auxílio de professores especializados.

COMPANHEIRAS INSEPARÁVEIS DO HOMEM

Ouvido pela reportagem do DC o maestro José Siqueira disse que a dança, a ginástica e a música são companheiras inseparáveis do homem desde os recuados tempos da Antiguidade Grega. O presidente da Ordem dos Músicos manifestou também a esperança de que seja aprovada a emenda recém-apresentada na Câmara Alta pelo senador JK, tornando obrigatória a prática de educação musical nos cursos primários e médios até a idade de 18 anos, voltando assim a reinar a paz social entre aqueles que fazem do magistério musical o principal ganha-pão de suas vidas.

Prosseguindo nas suas declarações o Maestro Siqueira disse ainda que o ensino Musical se tornou obrigatório no país desde 1931 nas escolas secundárias; e em alguns Estados até no nível primário.

Se a música não tiver parte das práticas educativas como preceitua a Lei de Diretrizes e Bases, pelo menos umas duas horas semanais de aulas o maestro, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, cuja finalidade é preparar professores especializados perderá suas finalidades e terá de fechar inapelavelmente. O mesmo acontecerá com a Escola Nacional de Música, que perderá também o direito de formar mestres, tanto de nível secundário como primário, conforme decreto 3.857, de 22-12-1960.

Também serão prejudicados com a falta da Música o Serviço de Educação Musical e Artística da Secretaria Geral de Educação do Est. da Guanabara e igualmente o Colégio Pedro II, Internato e Externato, possuidores de vários coros e bandas escolares. finalizou o maestro Siqueira.

Pacto sind

Fonte: Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional (RJ).

Para os professores de escolas públicas o efeito não foi tão negativo devido ao caráter estável de seus cargos. As redes públicas de educação tiveram que se adequar às novas demandas impostas pela legislação, mas sem se “desfazer” do professor de música. Outros argumentos ainda foram usados para tentar reverter a situação da música nos currículos e retomar sua obrigatoriedade. Ainda em 1962, o CFE emite o Parecer nº 154 em função da solicitação da Congregação da Escola Nacional de Música que solicitou ao Ministro da Educação e Cultura a inclusão obrigatória da Música entre as matérias oferecidas aos cursos ginasiais e colegiais. A Congregação

argumenta a partir da relevância do estudo da música para o aprimoramento educacional e formação cívico-moral, destacando também a situação dos professores diplomados pela própria Escola de Música, prejudicados pela não obrigatoriedade da disciplina. Cercado de argumentos legais e justificativas calcadas nos princípios de ordem prática que orientam a fixação dos currículos do ensino médio, o CFE na pessoa do relator Pe. José de Vasconcellos, e aprovado pelos demais Conselheiros, nega novamente o pedido, finalizando:

Somos, por isso, de parecer que a inclusão obrigatória da Música entre as disciplinas não é o mais adequado para dar-lhe o relêvo que merece e o lugar que deve ter numa educação integral. Os Conselhos Estaduais poderão incluí-la entre as disciplinas complementares ou optativas; mas, sobretudo, devem-na requerer os alunos e os pais, devidamente instruídos sobre a 'relevância do ensino da Música para aprimoramento educacional'. (BRASIL, 1962c, p. 53).

Todas as tentativas de reverter a determinação da música como prática educativa não obrigatória nas escolas de grau médio junto ao CFE não lograram êxito. Perante toda polêmica relacionada ao ensino de música, o CFE emite o Parecer nº 383 que orienta que a música pode estar presente nos níveis primário, médio e superior, destacando que nos dois primeiros constitui-se como prática educativa não obrigatória e não como disciplina. Como resposta definitiva às demandas enviadas ao CFE sobre o ensino de música, o Parecer nº 383 determina:

II - *Em nível médio*, a música se ensina:

a) Como prática educativa nas escolas médias. Observo que o C.F.E. indicou, como disciplina optativa do ciclo ginásial, a "música (canto orfeônico)". O canto orfeônico quando incluído, deveria sê-lo, não como disciplina, mas como prática educativa. (BRASIL, 1963, p. 50).

O Parecer, assim como as indicações anteriores do CFE, abre brechas para que a música ou o canto orfeônico continuem sendo praticados nas escolas brasileiras, no entanto, a decisão de mantê-las em seu currículo caberia exclusivamente às instituições de ensino. Não há reversão no *status* da música enquanto disciplina nas escolas regulares a nível nacional. No entanto, o Parecer explicita possíveis atuações para os professores de música, uma



potencial saída para minimizar o problema das demissões ocorridas em função da retirada da música como disciplina obrigatória da grade curricular das escolas regulares.

Em outro Parecer, de nº 331 de 1964, da Câmara de Ensino Primário e Médio do CFE, intitulado “As Artes na formação da adolescência”, o relator Celso Kelly apresenta uma longa interpretação do art. 38 nº IV da LDBEN, que prevê atividades complementares de iniciação artística nas escolas de grau médio. O Parecer valoriza a arte para a formação da juventude, mas ao apresentar as diversas possibilidades da Arte se manifestar na escola, reforça sua presença enquanto prática educativa e não disciplina.

O relator diferencia arte e técnica, aponta os valores gerais e específicos da arte no campo da educação, faz várias citações de autores franceses e americanos ressaltando a importância da arte na vida das pessoas, e enumera seus valores educativos, destacando a relação com o mundo e com as coisas que o constituem. Afirma que arte não é só o que é considerado "belas-artes", mas toda a produção humana que inclui objetos industrializados, desde que feitos com um conceito estético e uma solução plástica. Nesse sentido, defende também as produções audiovisuais do cinema, rádio e televisão como produções artísticas necessárias na escola. Não pretende com esse parecer mudar o *status* do ensino artístico, e nem promover a implantação de uma disciplina específica. Continua defendendo o caráter optativo da arte no currículo, e aponta iniciativas artísticas adaptáveis ao plano de cada escola e possíveis de serem realizadas no ensino médio brasileiro:

1. desenho de expressão e pintura;
2. modelagem e escultura;
3. artes industriais;
4. museu didático de arte;
5. exposições de arte e indústria;
6. excursões a museus, galerias, monumentos e sítios naturais;
7. jograis;
8. côro seco;
9. música e canto orfeônico;
10. bandinha de música;
11. teatro de amadores;
12. projecções cinematográficas;
13. clube de decoração;
14. clube de cinema. (BRASIL, 1964, p. 88).



Na realidade, o parecer traz à tona a proposta de uma 'educação artística' que será enfim posta em prática na reforma de 1971. A conclusão final do parecer evidencia ainda mais essa hipótese:

Em cada ramo específico, convém não esquecer, que as iniciativas artísticas se desdobrarão em sua intimidade, ou entrelaçamento, com técnicas e ofícios, a que levarão a contribuição indispensável do gosto e da beleza. As oportunidades não têm limites. Só há a lucrar com esse enriquecimento da sensibilidade. Um seminário especial, a ser patrocinado pelo Conselho Federal de Educação, equacionará problemas pertinentes à educação artística. (BRASIL, 1964, p. 88).

A Lei 5.692/71 e a implantação da Educação Artística

Em 11 de agosto de 1971, durante o Regime Militar que tomou o poder em 1964, foi promulgada a Lei nº 5.692, que promoveu uma grande reforma na organização do sistema educacional brasileiro. Apesar de comumente chamada de LDBEN, não se constitui como tal, ela “nada mais é que uma alteração, ainda que profunda, na nossa primeira LDB, a qual ainda manteve muitos dispositivos da legislação original” (CORDÃO, 2012, p. 74). Na realidade, a Lei nº 5.692 fixou Diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, e não para a educação nacional.

Na política educacional adotada a partir dos anos 1970 de priorização do ensino técnico e profissional em um período onde não se podia contestar o governo, o ensino artístico e a formação humana das crianças e jovens se tornaram totalmente secundários, postos em último lugar dentre as prioridades do governo para a educação, que por si só, já não era prioridade. Fonseca (2009, p. 161) afirma que “[...] sob influência do capital humano e do enfoque de mão-de-obra, as mudanças mais qualitativas deram-se no ensino secundário, com a substituição das disciplinas de cunho erudito e humanístico por outras de conteúdo técnico-profissional”.

Apesar disso, o Art. 7º da Lei nº 5.692/71, determinou a obrigatoriedade da “inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º



graus, observando quanto à primeira o disposto no Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969” (BRASIL, 1971a). Loureiro (2003, p. 69) afirma que

[...] a nova dimensão atribuída à educação artística se explica, também, pela filosofia que orienta a política educacional no momento cuja principal preocupação é a inserção imediata do indivíduo no mercado de trabalho, mercado esse que se organiza numa concepção taylorista. Nesse cenário, a disciplina educação artística não tem papel muito importante e sua inclusão no elenco das disciplinas obrigatórias pode ser interpretada como uma concessão à tradição humanística, que até então esteve presente na educação escolar brasileira.

Barbosa (2015, p. 20) compartilha dessa opinião e é ainda mais incisiva em sua crítica à Educação Artística do regime militar:

[...] Foi a fase da Ditadura Militar: durou 20 anos, suprimiu a liberdade de expressão, prendeu, torturou, matou, exilou e tornou obrigatório o ensino de Arte Polivalente. Foi uma desfaçatez. A Lei Educacional de 1971 (Lei n. 5.692) era extremamente tecnicista, pretendendo profissionalizar no ensino médio – mas usou a Arte como mascaramento humanístico ou álibi. Defendiam-se do tecnicismo da Lei n. 5.692 lembrando-nos que foi esta lei que instituiu a obrigatoriedade do ensino da Arte.

Subtil (2012, p. 127) apresenta outro argumento para obrigatoriedade da educação artística na reforma de 1971 em pleno período de endurecimento do regime militar:

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

Todos os argumentos condizem com o que foi instituído pela Lei nº 5.692 e com os pareceres emitidos pelo CFE. O discurso oficial sempre foi em defesa de uma formação ampla e igualitária a todos, garantindo não apenas um conhecimento técnico previsto realmente em lei, mas também um



conhecimento vasto do mundo, o que pode ser desmascarado com a análise dos documentos legais e a repercussão da reforma ao longo dos anos de 1970.

Além disso, outra visão aponta para a relação da educação artística com o lazer (MARTINOFF, 2017, p. 38) que se coaduna com princípios do Capital Humano que embasava o pensamento reformista. O CFE, em Parecer posterior de 1977, traz à tona essa relação ao afirmar:

A educação artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer – preocupação colocada na ordem do dia por sociólogos de todo o mundo – e com a qualidade de vida. (BRASIL, 1977, p. 138).

Na Teoria do Capital Humano, o investimento no homem passa pelo investimento no lazer. A utilização do tempo de lazer é vista como uma forma de melhorar e ampliar capacidades técnicas e de conhecimentos, e consequentemente ampliar a qualidade do esforço humano, incrementando a produtividade (SCHULTZ, 1973, p. 32). O autor ainda completa “sustentarei que um investimento desta espécie é o responsável pela maior parte do impressionante crescimento dos rendimentos reais por trabalhador” (SCHULTZ, 1973, p. 32). Nessa perspectiva, a Educação Artística se constituiria como uma parcela desse investimento, contribuindo não para uma formação estética e artística das pessoas, mas com sua produtividade.

A Lei nº 5.692 previu a fixação de um núcleo-comum obrigatório em âmbito nacional e de uma parte diversificada que atendesse às necessidades dos estabelecimentos e dos alunos para os currículos de ensino de 1º e 2º graus. Ficou a cargo do CFE definir as matérias do núcleo-comum e o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional no ensino específico de 2º grau, além de fixar as possibilidades de escolha para a parte diversificada. Sobre esse aspecto da escolha dentro um quadro previamente fixado, que já acontecia desde a criação dos Conselhos – Federal e Estaduais – na ocasião da promulgação da LDBEN de 1961, Lauro de Oliveira Lima realiza uma



ferrenha crítica, apontando que a autonomia dos CEEs, na realidade, é mentirosa:

No nível médio, por exemplo, as matérias – definidas por objetivos e amplitudes – são determinadas por três instâncias: 1) o CFE; 2) os conselhos estaduais e 3) o regulamento do estabelecimento, “previamente” aprovado pelo conselho (sic). A lei é repleta deste tipo de “autonomia”: pode decidir “**conquanto seja aprovado por...**”, estranha maneira de ludibriar a boa-fé dos escravos. As matérias escolhidas pelo estabelecimento e aprovadas pelo conselho, eram denominadas na LDBEN de “optativas” (alunos, professores, famílias, comunidade, etc., têm que aceitar as “**optativas impostas**” pelo “self-service”, como aliás, ocorre, realmente, num restaurante automático, imagem que o relator escolheu como alegoria do sistema). (LIMA, 1974, p. 236, grifos do original).

O Parecer nº 853 de 12 de novembro de 1971 do CFE relatado pelo Conselheiro Valnir Chagas, fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus e apresenta a doutrina do currículo da Lei nº 5.692. As matérias definidas são: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências, nas quais deveriam constar obrigatoriamente os conteúdos de Língua Portuguesa (Comunicação e Expressão); Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil (Estudos Sociais), e Matemática e Ciências Físicas e Biológicas (Ciências), tratadas como atividades nos anos iniciais do 1º grau, como área de estudo a partir da 6ª série do 1º grau, e disciplinas no 2º grau, dosadas de acordo com a habilitação profissional escolhida pelo aluno (BRASIL, 1971b). A Educação Artística, obrigatória de acordo com o art. 7º da Lei nº 5.692, passaria a integrar também a área de Comunicação e Expressão. No currículo do 2º grau há uma divisão entre a parte de educação geral, destinada a transmitir uma base comum de conhecimentos indispensáveis a todos, e a parte de formação especial, direcionada para a habilitação profissional. Nesse contexto, a Educação Artística era oferecida na parte de educação geral, cuja carga horária diminuía ao longo das séries de formação, cedendo espaço cada vez maior à parte específica. Dessa forma, era comum que a Educação Artística ficasse restrita a apenas uma série do 2º grau.

A Indicação nº 23/73 do CFE sobre cursos e habilitações para as licenciaturas da área de educação geral sugere como ideal a criação de uma

licenciatura em Comunicação e Expressão. Tal curso englobaria a formação em Letras, Educação Artística e Educação Física. No entanto, o CFE reconhece que ainda é cedo para estruturar tal proposta, indicando no momento, a organização das três licenciaturas de forma separada. Para a Licenciatura em Educação Artística, são fixadas as habilitações Música, Artes Plásticas, Desenho e Artes Cênicas, ao que o CFE acredita estar “[...] atendendo a uma antiga e procedente reivindicação de muitos dos que militam no terreno das Artes” (BRASIL, 1973, p. 395), uma possível referência às demandas de integração e interdisciplinaridade da Arte-educação, totalmente deformada em um curso que poderia ter uma formação de dois anos, as chamadas licenciaturas curtas, para formação de professores de 1º grau e a licenciatura plena, com quatro anos de formação, para professores atuantes no 2º grau.

Em 1977 a questão ainda não estava resolvida, e o CFE emite outro Parecer sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692. O Parecer nº 540/77 é uma tentativa de reforçar a importância da Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Ensino Religioso nas escolas, uma vez que reconhecem que nos cinco anos de vigência da lei tal importância não foi efetivada. O Parecer deixa implícito que a reforma não está sendo implementada como planejado e que as instituições de ensino estão tendo dificuldade de lidar com as novas disposições:

A lei e o Parecer nº 853/71 difundiram entre os nossos educadores diversos termos e expressões cujo correto sentido em educação ainda hoje frequentemente lhes escapa. E porque ainda não dominam bem os correspondentes conceitos, as tarefas que realizam, e exigiriam aquela compreensão, se esvaziam de um alcance maior, o que distancia das escolas a desejada reforma do ensino.

Ocorre que muitos desses termos e expressões correspondem a idéias essenciais, que se perdem na medida em que os educadores rotulam com eles antigas noções e procedimentos aos quais se habituaram. “Currículo”, “currículo pleno”, “matéria”, “atividades”, “área de estudos”, “disciplina” etc., são desses termos e expressões cujo entendimento correto é fundamental às equipes escolares, e muitas ainda não os manipulam satisfatoriamente. (BRASIL, 1977, p. 132).



Esse trecho evidencia o binômio legislador x educador e a relação conflituosa que pode imperar em processos de reforma educacional. Tyack & Cuban (1995, p. 60) afirmam que há duas visões sobre como as reformas chegam às escolas. Os políticos e reformistas acham que os professores não têm interesse em colocar em prática novas propostas. No entanto, no cotidiano escolar, a ideia que se tem é que os políticos e reformistas não conhecem seu dia a dia e fazem proposições que não condizem com suas realidades. Por isso, as propostas acabam sendo adaptadas ou mesmo ‘hibridizadas’: “aqui e ali, os professores incorporam seletivamente algumas práticas reformistas nas salas de aula regulares, hibridizando o novo com o velho.”⁴ (TYACK; CUBAN, 1995, p. 88).

O Parecer em questão não chega a questionar a prática em sala de aula dos professores, mas sim a forma como os componentes do art. 7º estão sendo incluídos nos currículos, como matérias com carga horária semanal e avaliações formais em alguma série do curso ou como um simples cumprimento burocrático da lei. Em relação à Educação Artística o CFE orienta que nas primeiras séries do 1º grau seja ministrada por um professor polivalente e por meio de atividades sem preocupação seletiva. Para todos os outros níveis de ensino, inclusive o 2º grau, orienta que não haja critérios formais de avaliação e nem o oferecimento de uma única linguagem artística. Destaca que para a Educação Artística estar presente na escola, não é preciso uma carga horária específica no currículo, mas sim o desenvolvimento de atividades artísticas organizadas constantemente, o que exige planejamento da instituição e inspeção dos órgãos competentes.

Especificamente sobre música, repele o tratamento dispensado antes da Lei nº 5.692. Afirma ser limitador o estudo da Teoria Musical por não deixar margem à criatividade e à auto-expressão dos educandos, e que o canto coral isoladamente, “[...] não atenderia ao que se espera num contexto mais amplo e novo de educação artística.” (BRASIL, 1977, p. 142). Dessa forma, trata como não adequadas as principais metodologias que até então eram realizadas no âmbito da Educação Musical nas escolas brasileiras. Todo esse processo

4 Tradução nossa, do original: “*Here and there, teachers selectively incorporated some reform practices in regular classrooms, hybridizing the new with the old*”.



provocou um esvaziando do ensino artístico nas escolas e marcou profundamente todas as gerações futuras, com reflexos encontrados ainda hoje.

A LDBEN 9.394/96 e a “transformação” para o ensino de Arte

33

Depois da gradual abertura política pós-Ditadura Militar e da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988, iniciamos um novo capítulo na história política do Brasil. Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a LDBEN nº 9.394 que rege o sistema educacional brasileiro até os dias atuais. Em relação à Arte, o Artigo 26 § 2º, determina que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Esse artigo assegura a presença da Arte na escola; porém, o texto originalmente redigido na lei, não deixava claro o que deveria ser trabalhado pelos professores durante as aulas de Arte. Alguns pesquisadores acreditam que esta LDB não promoveu tantas mudanças na situação do ensino de Arte nas escolas brasileiras se comparada com as leis anteriores, uma vez que “continuam a persistir a indefinição e ambiguidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão ‘ensino de arte’ pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão” (PENNA, 2008, p. 127).

No entanto, em 2008, após uma grande mobilização civil, por meio do movimento “Eu quero Educação Musical nas escolas”⁵, foi promulgada a Lei nº 11.769 que alterou o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96, determinando que a música deveria se tornar conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente curricular Artes. De acordo com a Lei de 2008, as instituições de ensino tinham o prazo de três anos para se adequarem a essa nova realidade,

5 O movimento “Eu quero educação musical na escola” foi organizado pela sociedade civil e teve a adesão de professores, artistas, políticos e a sociedade em geral, que organizaram um grande abaixo-assinado e pressionaram os poderes políticos para que a música voltasse a ser ensinada nas escolas brasileiras.



ou seja, até 2011, e diversas estratégias foram criadas pelos diferentes sistemas de ensino para tentar resolver a situação, uma vez que não havia uma orientação clara de como proceder por parte das instâncias superiores ligadas à educação no Brasil.

No estado do Rio de Janeiro, por exemplo, a solução encontrada pela Secretaria de Educação foi inserir música no currículo das outras modalidades artísticas do Currículo Mínimo de Arte lançado em 2013 com um argumento de que se busca “o exercício da interdisciplinaridade e a polifonia entre aquelas distintas linguagens e outras disciplinas da matriz curricular” (RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 3). Dessa forma, encontramos referência à música em cada bimestre de cada ano do Ensino Fundamental (EF) e da 2ª série do Ensino Médio (EM) no Currículo de Artes Visuais, Teatro e Dança.

A preocupação que recai sobre os profissionais e estudiosos da área é que essa proposta de integração das modalidades artísticas, a princípio, benéfica aos alunos e ao ensino de Arte como um todo, sofra um desvirtuamento e se transforme na prática da polivalência já tratada anteriormente. Esse receio se acentua quando se observa o disposto na Circular SEEDUC/SUPED nº 84/2013 de 19 de abril de 2013 sobre a Declaração de cumprimento do Currículo Mínimo de Artes. Após afirmar que cada professor deve cumprir e lançar somente os conteúdos do Currículo Mínimo referentes “à linguagem artística de formação específica do docente”, o documento assinado pela Superintendência Pedagógica e endereçada aos Diretores das Regionais Pedagógicas e Coordenadores de Ensino, declara que

(...) por fim, lembramos que o Currículo Mínimo de Arte 2012 sofreu uma reformulação, sendo relançado em 2013. E ressaltamos que, cumprindo o Currículo Mínimo de sua linguagem artística específica, o professor de Arte continuará atendendo ao disposto na Lei Nº 11.769/2008, garantindo que os conteúdos de Música estejam presentes ao longo de toda a formação dos alunos da rede estadual de ensino. (RIO DE JANEIRO, 2013b).

Seguindo as determinações da LDBEN e do Plano Nacional de Educação (PNE), regulamentado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que preveem uma base nacional comum a ser complementada por uma parte



diversificada a ser fixada pelos diferentes sistemas de ensino, e apoiado no pressuposto de que todos os estudantes brasileiros têm direito aos mesmos conteúdos para aprendizagem, o Ministério da Educação (MEC) lançou em 2015 a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a realização de consultas públicas e pareceres de especialistas para cada área do conhecimento. Nessa BNCC, Arte consta como componente curricular da Área Linguagens, e possui subdivisões internas com os chamados subcomponentes: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança. Nos pareceres disponibilizados no site da BNCC na ocasião da primeira consulta e produzidos por especialistas de Música, Dança, Teatro e Artes Visuais, é recorrente a crítica à manutenção de Artes dentro da área de Linguagens, e à possibilidade de se manter a perspectiva polivalente tão combatida, uma vez que, sem orientações claras para a sua implementação, o documento ficará à mercê da interpretação dos sistemas de ensino, o que já constatamos ser uma prática recorrente no que concerne o ensino de Arte no Brasil.

Em seu parecer sobre a BNCC-Arte, o prof. Dr. Aldo Victorio Filho (s.d., p. 2) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), afirma que “é constrangedor projetar uma escola do presente, com pretensão de futuro, acimentada sob códigos pretéritos” fazendo referência à manutenção de práticas passadas na proposta da base. No final, o professor ainda reforça:

contudo, o texto da BNCC está sujeito a muitas interpretações, arriscando equívocos de interpretação como um dos trechos no qual se pode ler “*habilitação em cada sub-componente*” [sic]. O termo *sub-componente* [sic] parece inadequado, assim como o termo ‘habilitação’. Tais construções textuais oferecem um cenário que remete à rejeitada polivalência e às capacitações para habilitar. É desejável, portanto, o ajuste do texto nos pontos que arriscam interpretações equivocadas. (FILHO, s.d., p. 5, grifos do original).

A Profa. Dra. Carminda Mendes André, atuante na área de Artes/Teatro da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), também afirma em seu parecer que

dentro da área de Linguagem, as Artes correm o risco de voltar à polivalência já extinta nos cursos de formação, pois estão sendo tratadas como “sub-componentes” [sic], nomenclatura que pode reforçar a desvalorização das Artes e suas



especificidades. Porém, mesmo que se mude a nomenclatura sem mudar o pensamento, a arte permanecerá submissa aos objetivos do letramento durante todos os ciclos da aprendizagem. (ANDRÉ, s.d., p. 6).

Depois de todas as lutas empreendidas pelos profissionais da área, é possível perceber que é real a preocupação de voltarmos a uma perspectiva de prática polivalente para o ensino de Arte semelhante à dos anos de 1970. A segunda versão do documento, lançada em abril de 2016, não utiliza mais a nomenclatura subcomponente para as modalidades artísticas Música, Teatro, Artes Visuais e Dança, mas sim linguagens, o que se manteve na versão final, sendo Arte um dos componentes da Área de Linguagens. Na realidade, mudou-se a nomenclatura, mas a essência da proposta continuou sendo a mesma.

Paralelo a esse movimento da BNCC, foi aprovada em 02 de maio de 2016 a Lei nº 13.278, que altera novamente o § 6º do art. 26 da LDB, determinando agora que, Artes Visuais, Teatro e Dança sejam incluídas juntamente com a Música como conteúdos obrigatórios do componente curricular Artes. Ao mesmo tempo em que essa lei colocou todas as modalidades artísticas em mesmo grau de importância e necessidade na composição curricular das escolas brasileiras – mesmo sem definições de como isso será implementado – o CNE por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), publicou a Resolução nº 2 de 10 de maio de 2016 que define as Diretrizes para a operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. Somente oito anos após a promulgação da Lei nº 11.769/08, e já com uma nova lei que traz as outras modalidades artísticas como conteúdos para os currículos das escolas, é que as Diretrizes para a operacionalização do ensino de Música foram finalmente aprovadas. Isso demonstra o descompasso que existe entre os formuladores de propostas e documentos e as demandas sociais e profissionais das diferentes áreas de conhecimento na formulação de políticas públicas para a educação.

Casada à criação da BNCC, foi introduzida no sistema educacional brasileiro a proposta do chamado “Novo Ensino Médio”. A Medida Provisória (MP) nº 746 de 2016, convertida na Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017,



promoveu alterações na estrutura da última etapa da educação básica, alterando artigos da LDBEN e determinando que o currículo do ensino médio será composto por uma base comum normatizada na BNCC e por itinerários formativos escolhidos por cada sistema de ensino dentre os dispostos em lei. Sobre essa legislação Costa e Silva (2019, p. 3) afirmam:

Em caráter de urgência e não sem resistências, o governo federal instituiu o novo ensino médio por meio da Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017), atropelando o Plano Nacional de Educação 2014–2024 e todo o debate acumulado sobre a elaboração de metas e de políticas públicas referentes à educação brasileira. As duas medidas promovem profundas alterações na organização e no currículo do ensino médio brasileiro, entre elas o estreitamento da formação e, não sem motivo, despertou indignação na sociedade e nos meios acadêmico, sindical e estudantil, cujas lutas e resistências vêm se dando na defesa do direito à educação e às diferenças e a uma escola pública com gestão também pública, além de laica, de qualidade social, de responsabilidade do Estado, para todos e todas e contrária à mercantilização e a privatização da educação.

Na prática, a reforma prevê que Matemática e Português sejam oferecidos obrigatoriamente nos três anos de formação do Ensino Médio. Língua Inglesa também deve ser obrigatoriamente ofertada, sem definição de série. Ainda dentro da parte destinada à base comum devem ser incluídos “estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017) cuja organização ficará a cargo de cada sistema de ensino. O restante do currículo será organizado de acordo com os itinerários formativos oferecidos dentre os dispostos na Lei nº 13.415, a saber: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional. Na divulgação da proposta pelo MEC nas mídias afirma-se que o aluno terá autonomia de escolher o itinerário que se adeque melhor a suas características e interesses pessoais, no entanto, omite-se a informação que as escolas determinarão quais itinerários oferecer, ou seja, não haverá oferta de todos os itinerários em cada escola, o que, na realidade, limita a possibilidade de escolha do aluno.



Não vamos nos aprofundar nas análises dessa reforma que ainda está em processo de implantação. A Portaria nº 521 de 13 de julho de 2021 instituiu o cronograma nacional de implementação, determinando que a partir de 2022 sejam implementados os referenciais curriculares do 1º ano do ensino médio (BRASIL, 2021). Precisamos esperar o tempo que Tyack & Cuban (1995) julgam necessário para avaliar a efetividade ou não de uma reforma: o mínimo de uma geração de formandos. No entanto, a nítida semelhança com a reforma promovida pela Lei nº 5.692 de 1971, da qual conhecemos os funestos resultados para a educação brasileira, nos faz projetar um futuro sem muitas expectativas positivas para o ensino médio.

Para finalizar esse olhar sobre o hoje do ensino artístico no Brasil, é preciso chamar a atenção para o fato de o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) propor livros didáticos de Arte para as escolas públicas brasileiras. Nos anos de 1970, em função da criação da Educação Artística pela Lei nº 5.692/71, um grande mercado editorial de livros didáticos de caráter prescritivo se desenvolveu, e o ensino de artes ficou muito restrito à aplicação dos conteúdos dispostos nesses livros. Aos poucos, os profissionais foram deixando esse material de lado pois sentiam-se aprisionados em suas próprias salas de aula, tanto que nos anos de 1990 e 2000 esses livros praticamente deixaram de ser oferecidos às escolas.

A Portaria nº 62 de 1º de agosto de 2017 da Secretaria de Educação Básica (SEB) apresenta duas coleções selecionadas para Arte: “Arte por toda parte” da editora FTD e “Arte de perto” da editora Leya. As propostas das diferentes editoras seguem o mesmo perfil: trazem conteúdos das quatro modalidades artísticas integradas por meio de projetos e temas geradores. O argumento utilizado é que as Artes estão integradas no cotidiano dos alunos, e a proposta inter e transdisciplinar aproxima ainda mais esses conteúdos de suas realidades.

Aparentemente é uma proposta interessante, pois supostamente coloca o aluno e o professor como responsáveis pela decisão do que desejam explorar. No entanto, essa parece ser uma “pseudoautonomia”, uma vez que os temas e projetos já vêm definidos no livro, restando ao professor e ao aluno



decidirem se trabalharão sob a perspectiva das artes visuais, do teatro, da música, da dança ou mesmo polivalente.

Considerações finais

Depois de toda a retrospectiva histórica que traçamos e o detalhamento das atuais movimentações em torno do ensino de Arte e as linguagens que a compõe, a impressão que temos é que estamos retomando questões que pensávamos ultrapassadas, mas que retornam com uma nova roupagem e mesma essência. Pensar e praticar o ensino artístico no Brasil é tarefa árdua. Ainda hoje precisamos travar lutas para defender a importância da Música, das Artes Visuais, do Teatro e da Dança na formação de crianças e jovens em fase de escolarização. Ainda hoje somos questionados no próprio meio acadêmico sobre a importância da Música e da Arte na escola. Iniciamos este artigo destacando a necessidade de olhar o passado para buscar compreensões sobre o presente e o futuro, terminamos com a certeza de que isso é indispensável.

Atualmente, metodologias e propostas de ensino surgem como se fossem grandes novidades. Reformas são implementadas por governos como soluções mágicas para os problemas educacionais, quando, na verdade, repetem de forma ainda mais distorcida os princípios de reformas passadas e falidas. A cada geração a “roda é novamente inventada” e celebrada como se nada tivesse acontecido antes e as vozes de pesquisadores, estudiosos e entidades educativas, inseridos no contexto escolar, são ignoradas no processo reformatório.

Diversos estudiosos e pesquisadores das diferentes modalidades artísticas já apontaram caminhos para um ensino de Arte efetivo e significativo nas escolas, fazendo valer o direito que todos os alunos têm à educação de qualidade. No entanto, as mudanças legais propostas pelos diferentes governos não acompanham esses avanços, e gestão após gestão, as mesmas ideias são reproduzidas com mudanças apenas nas nomenclaturas. Nessa perspectiva, a Profa. Dra. Carminda Mendes André (s.d., p. 2) destaca em seu parecer sobre a BNCC que “o que chama a atenção entre governo e



patrocinadores da BNCC é ignorar as tendências conceituais os especialistas e toda produção acadêmica que está sendo gerada na área da educação e da arte educação”.

Profissionais e entidades ligadas ao ensino de Artes debatem e lutam por mudanças, mas ao analisar o histórico desse ensino e o que vem acontecendo atualmente, percebemos que os avanços reais são muito pequenos. Foi importante garantir em lei a inserção de conteúdos de Música, Artes Visuais, Teatro e Dança no componente curricular Arte. Mas se não avançarmos em propostas reais para que isso se efetive, garantindo o espaço de todos esses conteúdos nos currículos das escolas e garantindo que todos os alunos tenham acessos a esses conhecimentos, estaremos simplesmente dando continuidade a uma proposta de ensino de Arte que perdura no sistema educacional brasileira há pelo menos quarenta anos.

Apesar do tom pessimista deste trecho, acreditamos que os avanços que tivemos até aqui foram e continuam sendo muito importantes. A necessidade de revisitar o passado e refletir sobre o presente é necessária para que decidamos o que queremos para o nosso futuro e os dos nossos alunos. Queremos um ensino efetivo de Artes nas escolas brasileiras, e com o direito garantido a todos de poderem vivenciar a Música, as Artes Visuais, o Teatro e a Dança, nas especificidades de cada modalidade e na transdisciplinaridade inerente a elas, que difere bastante da proposta polivalente que desde a década de 1970 tentam inculcar em nossas escolas.

As músicas e obras de Arte em geral divulgadas e publicizadas tornam a expressão particular do artista em algo universal, permitindo que as pessoas se sintam parte de uma humanidade. É isso que devemos garantir para nossos alunos, e o desejo de mudança é o que move essa reflexão, com a esperança de que em breve todos os alunos brasileiros possam vivenciar a Arte em todas as suas modalidades e realmente se sintam parte dessa humanidade que engloba todos nós.

Referências



ANDRÉ, Carminda Mendes. **Parecer do Documento Preliminar Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Linguagem – Arte/Teatro.** Online, s.d. Disponível em < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Carminda_Mendes_Andre.pdf > Acesso em 30 jun. 2021.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/129047/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>> Acesso em 10 nov 2015

41

_____. MEC. CFE. **Documenta**. 1. Brasília: março/1962a.

_____. MEC. CFE. **Documenta**. 2. Brasília: abril/1962b.

_____. MEC. CFE. Parecer nº154/62. Ensino de Música. **Documenta** 7. p. 52-53, Brasília: setembro/1962c.

_____. MEC. CFE. Parecer nº 383/62. Música. **Documenta** 11. p. 49-56, Brasília, DF: jan./fev. 1963.

_____. MEC. CFE. Parecer nº 331/64. As artes na formação da adolescência. Interpretação do art. 38 nº IV da Lei de Diretrizes e Bases. **Documenta** 32, p. 84-88, Brasília, DF: dezembro/1964.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971a.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> Acessado em: 18 jul 2014.

_____. MEC. CFE. Parecer nº 853/71. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. **Documenta** 132, p. 166-195. Brasília, DF: nov. 1971b.

_____. MEC. CFE. Indicação nº 23/73. Cursos e habilitações para as licenciaturas da área de educação geral. **Documenta** 146, p. 393-397. Brasília, DF: jan. 1973.

_____. MEC. CFE. Parecer nº 540/77. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71. **Forum**. n.1 (13), p. 131-153, Rio de Janeiro, jul./set. 1977. Disponível em < <https://bitly.com/6hBNY>> Acesso em 11 dez. 2018.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 18 jul. 2019.

_____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm> Acesso em 26 jul. 2021.



_____. MEC. CNE. SEB. Portaria nº 62, de 1º de agosto de 2017. **Diário Oficial da União**. nº 147, p. 16, 02 de agosto de 2017. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70021-edital-pnld-2018-resultado-final-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192> Acesso em 28 de jun.de 2021.

_____. MEC. **Portaria nº 521**, de 13 de julho de 2021. Institui o cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. DF: Ministério da Educação, 2021. Disponível em < <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>> Acesso em 26 de jul. 2021.

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho: educadores, política e história**. São Paulo: Cortez, 2015.

CORDÃO, Francisco Aparecido. Considerações livres de um educador brasileiro sobre os 50 anos da nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Boletim Técnico do Senac: a Revista da Educação Profissional**. Rio de Janeiro, v. 38, nº 1, jan./abr. 2012.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e Democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

FILHO, Aldo Victorio. **Parecer sobre o documento preliminar da BNCC Arte**, Online, s.d. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Aldo_Victorio_Filho_ARTE.pdf> Acesso em 30 jun. 2021.

FONSECA, Marília. Políticas Públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Caderno Cedes**. Campinas: vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estórias da Educação no Brasil: de Pombal a Passarinho**. Brasília: Editora Brasília, 1974.

LOUREIRO, Alicia M. A. **O ensino de música na escola fundamental**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

MARTINOFF, Eliane H. da S. **O ensino de música na escola pública brasileira no período de vigência da Lei 5.692/71 e seus reflexos na atualidade**. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. São Paulo, 2017.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

RIO DE JANEIRO. SEEDUC. **Currículo Mínimo 2013 Artes**. Secretaria de Estado de Educação, Rio de Janeiro, 2013a. Disponível em <http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/curriculo_aberto.asp> Acesso em 16 de julho de 2013.



_____. SEEDUC. **Circular SEEDUC/SUPED nº 84/2013**. Declaração de cumprimento do Currículo Mínimo de Artes. Rio de Janeiro, 2013B.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital Humano** – Investimentos em educação e pesquisa. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SUTIL, Maria José Dozza. A lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. **Revista Brasileira de História da Educação**. v. 12, n. 3 (30), p. 125-151. Campinas-SP, set./dez. 2012.

TYACK, David. B.; CUBAN, Larry. **Tinkering toward utopia: a century of public school reform**. London, England: Harvard University Press, 1995.

Sobre a autora

Vanessa Weber de Castro

nessawc@yahoo.com.br

Musicista e Professora. Doutora em Ciências Humanas - Educação (PUC-Rio), Mestrado em Música (UNIRIO), Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música (UNIRIO). Docente de Educação Musical do Colégio Pedro II (RJ).

Recebido em: 30/07/2021

Aprovado em: 03/09/2021

