

Universidade Estadual Paulista  
“Júlio de Mesquita Filho”  
Instituto de Artes

ELIANE HILARIO DA SILVA MARTINOFF

O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA NO  
PERÍODO DE VIGÊNCIA DA LEI 5.692/71 E SEUS REFLEXOS NA  
ATUALIDADE

São Paulo

2017

ELIANE HILARIO DA SILVA MARTINOFF

O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA NO  
PERÍODO DE VIGÊNCIA DA LEI 5.692/71 E SEUS REFLEXOS NA  
ATUALIDADE

Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, como exigência parcial para obtenção do grau de Doutor em Música.

Área de concentração: Música: Relações Interdisciplinares.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Dorotéa Machado Kerr

São Paulo  
2017

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da  
UNESP

M386s Martinoff, Eliane Hilario da Silva, 1955-

O ensino de música na escola pública brasileira no período de vigência da Lei 5.692/71 e seus reflexos na atualidade / Eliane Hilario da Silva Martinoff. - São Paulo, 2017.

101 f. : il.

Orientador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dorotéia Machado Kerr .

Tese (Doutorado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.

1. Musica - Instrução e estudo - Legislação. 2. Arte e educação. 3. Musica - Instrução e estudo - Escolas públicas. I. Kerr, Dorotéia Machado. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 780.7

ELIANE HILARIO DA SILVA MARTINOFF

O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA NO  
PERÍODO DE VIGÊNCIA DA LEI 5.692/71 E SEUS REFLEXOS NA  
ATUALIDADE

BANCA EXAMINADORA:

---

Profª Drª Dorotéa Machado Kerr – Orientadora  
UNESP - IA

---

Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho  
UNESP - IA

---

Profª Drª Célia Maria Haas  
Universidade Cidade de São Paulo – UNICID

---

Profª Drª Sônia Regina Albano de Lima  
UNESP - IA

---

Prof. Dr. Carlos Bauer de Souza  
Universidade Nove de Julho – UNINOVE

São Paulo, 2017

## Agradecimentos

A Deus, por me ter permitido chegar até aqui.

A meu esposo Clovis, amigo, companheiro e também grande incentivador.

À Profª Drª Dorotéia Machado Kerr, mais que sábia orientadora, uma pessoa de grande visão.

Ao Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, por sua inestimável contribuição quanto à organização das ideias.

À Profª Drª Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, por suas valiosas observações no exame de qualificação.

À Profª Drª Célia Maria Haas, grande incentivadora dessa jornada de estudos.

À Profª Drª Sônia Regina Albano de Lima, pelas importantes reflexões trazidas.

Ao Prof. Dr. Carlos Bauer de Souza, por suas pertinentes ponderações.

*Soli Deo Gloria.*

## RESUMO

O ensino de música, desde quando instituído oficialmente nas instituições públicas brasileiras, na segunda metade do século XIX, tem passado por transformações e desempenhado diferentes papéis. Com as leis 5.540/68 e 5.692/71, música, teatro, artes plásticas e desenho (substituído mais tarde pela dança), passaram a constituir a Educação Artística. A partir de então, o ensino de música foi perdendo visibilidade e importância. Esta tese aponta alguns pontos principais no processo histórico do ensino de música nesse período, visando esclarecer prováveis consequências para os dias atuais. A pergunta principal é: qual o papel desempenhado pela disciplina música na escola pública brasileira durante a vigência da Lei 5.692/71 e quais as possíveis consequências para seu ensino na atualidade? O referencial teórico baseou-se em Theodore Schultz (1961, 1973) na Teoria do Capital Humano, Joffre Dumazedier (2004), quanto ao conceito de lazer e sua aplicação na educação e Jürgen Habermas (1968), quanto ao conceito de racionalidade da dominação. A metodologia baseou-se no modelo de Dominique Julia (2001), que indica três caminhos para esse estudo: 1. conhecer as normas e finalidades que regem a escola, 2. avaliar a profissionalização do trabalho do educador e 3. analisar os conteúdos ensinados e as práticas escolares. Foram analisados leis, decretos e pareceres referentes a esses aspectos; livros didáticos de música utilizados nas escolas; a formação do docente. Observou-se o lugar e o papel secundários da música na escola pública, vista como lazer dentro da cultura de massa.

**Palavras-chave:** Legislação sobre ensino de música; arte na escola; papéis da música na escola pública.

## ABSTRACT

The teaching of music, since when established officially in the Brazilian public institutions, in the second half of the 19th century, has undergone transformations and played different roles. With the laws 5,540/68 and 5,692/71, music, theatre, visual arts and design (later replaced by dance), become artistic education. From then on, the music was losing visibility and importance. This thesis aims some main points in the historical process of music education during this period, aiming to clarify probable consequences for the present day. The main question is: what is the role played by music in Brazilian public school discipline during the term of the law 5,692/71 and what the consequences to its teaching today? The theoretical framework is based on Theodore Schultz (1961, 1973) on Human Capital theory, Joffre Dumazedier (2004), about the concept of leisure and its application in education and Jürgen Habermas (1968), about the concept of rationality of domination. The methodology was based on the model of Dominique Julia (2001), indicating three paths for this study: 1. know the rules and governing the school purposes, 2. to assess the professionalization of the work of educator and 3. analyze the content taught and school practices. Was analyzed laws, decrees and opinions relating to these aspects; music textbooks used in schools; the education of the teaching staff. It was observed the secondary place and role of music in public school, seen as leisure within the mass culture.

**Keywords:** Music education legislation; art at school; roles of music in public school.

## LISTA DE QUADROS

	<b>Pág.</b>
Quadro 1 – TRAJETÓRIA LEGISLATIVA DO ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL.....	42
Quadro 2 – PAPÉIS DA MÚSICA DA ESCOLA.....	43
Quadro 3 – FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MÚSICA.....	60
Quadro 4 – FORMAÇÃO X PERFIL DOS PROFESSORES DE MÚSICA.....	61
Quadro 5 - LEGISLAÇÃO REFERENTE AOS LIVROS DIDÁTICOS.....	83
Quadro 6 – LIVROS DIDÁTICOS X PERFIL DO PROFESSOR.....	84



## LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1 – Sumário do livro Educação Artística.....	73
Figura 2 – Índice do livro Educação Artística. Área de Comunicação e Expressão, vol. 2.....	73
Figura 3 - Índice do livro Comunicação pela Arte, 7ª série, 1978.....	75
Figura 4 - Educação Musical – livro do aluno.....	78
Figura 5 - Livro Educação Musical – encarte do professor.....	79

## **LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS**

ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical

ABESC - Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas

AEC - Associação de Educação Católica

AHLE - Acervo Histórico do Livro Escolar

ANDE - Associação Nacional de Educação

ANPAE - Associação Nacional dos Profissionais da Administração Educacional

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEB – Câmara de Educação Básica

CBE - Conferência Brasileira de Educação

CEDES - Centro de Estudos Educação e Sociedade

CEFAM - Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CGT - Confederação Geral dos Trabalhadores

CIEP - Centro Interativo de Ensino e Pesquisa

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNCO – Conservatório Nacional de Canto Orfeônico

CNEC - Campanha Nacional de Escolas da Comunidade

CNLD - Comissão Nacional do Livro Didático

COLTED - Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DCN – Diário do Congresso Nacional

FAE - Fundação de Assistência ao Estudante

FEFIEG - Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara

FENAME - Fundação Nacional do Material Escolar

FENEN - Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GAP - Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música

IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

INL – Instituto Nacional do Livro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério de Educação e Cultura

MP – Medida Provisória

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PLIDECOM - Programa do Livro Didático – Ensino de Computação.

PLIDEF – Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental;

PLIDEM - Programa do Livro Didático – Ensino Médio;

PLIDES - Programa do Livro Didático – Ensino Superior;

PLIDESU - Programa do Livro Didático – Ensino Supletivo;

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PSD – Partido Social Democrático

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEMA - Superintendência de Ensino Musical e Artístico

SENAI – Serviço Nacional da Indústria

SESC - Serviço Social do Comércio

SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros

UCLA - University of California, Los Angeles

UDN - União Democrática Nacional

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UFPA - Universidade Federal do Pará

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

UnB – Universidade de Brasília

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

USAID - U. S. Agency for International Development

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

	<b>Página</b>
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I - AS NORMAS E FINALIDADES PARA O ENSINO DE MÚSICA.....	20
1 A trajetória histórica da regulamentação do ensino de música na escola brasileira.	22
1.1. A LDB 4024/61.....	30
2 A lei 5692 e suas consequências para o ensino de música.....	35
2.1. O Parecer 853/71.....	36
2.2. O Parecer 540/77.....	38
3 Caminhos legislativos do ensino de música desde a lei 5.692/71 até a LDB 9.394/96.....	39
CAPÍTULO II - O PAPEL DA PROFISSIONALIZAÇÃO DO EDUCADOR NO ENSINO DE MÚSICA.....	44
1 O Ensino de Música na escola brasileira no século XX.....	45
1.1 O ensino do Canto Orfeônico.....	46
1.1.1 A Universidade do Rio de Janeiro.....	48
1.1.2 A Universidade do Distrito Federal.....	48
1.1.3 O Conservatório Nacional de Canto Orfeônico.....	51
1.1.4 Novas tendências no ensino musical.....	51
1.1.5. A regulamentação da profissão de músico.....	52
2 A lei 5540/68.....	53
3 A Lei 5692/71.....	54
4 Caminhos da formação do professor de música após a lei 5692/71.....	58
Capítulo III - OS CONTEÚDOS ENSINADOS E AS PRÁTICAS ESCOLARES.....	62
1 A trajetória histórica do livro didático no Brasil.....	63
1.1 A política do livro didático durante o governo militar.....	68
1.2 O livro descartável e o ensino de música.....	77
2 A questão dos livros didáticos na legislação atual.....	81

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....85

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....93

## INTRODUÇÃO

À medida que a história de uma disciplina se desenrola, sofre transformações que são importantes para a análise de sua relação com a sociedade. Muitas vezes, pode-se ter a impressão de que só os seus fatores internos, ou aqueles relacionados com a sua ciência de referência devem ser considerados para explicar sua trajetória. Entretanto a prática escolar de cada época é influenciada pelas concepções de homem/mulher e da sociedade que se quer; conseqüentemente, o papel desempenhado pela escola e pelas disciplinas por ela ministradas é sempre passível de alteração.

Segundo o historiador francês Dominique Julia<sup>1</sup> (1940- ), o estudo da história das disciplinas escolares pode ser realizado de forma eficaz sob o prisma da cultura escolar, se a entendermos como um conjunto de normas que determinam condutas a “inculcar” e de práticas que permitem a “incorporação desses comportamentos” (JULIA, 2001, p. 10).

Desse modo, a especificidade dessa esfera de pesquisa reside na investigação dos ensinamentos destinados e realizados para alunos em idade escolar. Assim, nesse campo de estudo é possível averiguar a relação entre o que foi estabelecido como finalidade para os conteúdos de ensino e o que foi efetivamente praticado; pode-se buscar porque a escola elege determinados conteúdos, entre tantos outros, como os mais adequados.

O ensino de música, desde que foi instituído oficialmente nas instituições públicas brasileiras, na segunda metade do século XIX, tem passado por transformações, seguindo diferentes tendências pedagógicas<sup>2</sup>, como a pedagogia tradicional<sup>3</sup> ou a escolanovista<sup>4</sup>. Diferentes concepções filosóficas contribuíram para essas modificações, levando os

<sup>1</sup> Diretor de pesquisas do Centre National de La Recherche Scientifique (CNRS), foi professor do Instituto Universitário Europeu, em Florença; especialista em história religiosa e história da educação na modernidade.

<sup>2</sup> Libâneo (1990) classifica as tendências pedagógicas presentes na educação brasileira, desde os seus primórdios, em dois grupos: liberais e progressistas. No primeiro grupo estão a escola tradicional, a escola nova e a tendência tecnicista. No segundo grupo, a tendência libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos.

<sup>3</sup> “A denominação “concepção pedagógica tradicional” ou “pedagogia tradicional” foi introduzida no final do século XIX com o advento do movimento renovador que, para marcar a novidade das propostas que começaram a ser veiculadas, classificaram como “tradicional” a concepção até então dominante. Assim, a expressão “concepção tradicional” subsume correntes pedagógicas que se formularam desde a Antiguidade, tendo em comum uma visão filosófica essencialista de homem e uma visão pedagógica centrada no educador (professor), no adulto, no intelecto, nos conteúdos cognitivos transmitidos pelo professor aos alunos, na disciplina, na memorização. Distinguem-se, no interior dessa concepção, duas vertentes: a religiosa e a leiga” (SAVIANI, 2006).

<sup>4</sup> Oposta à pedagogia tradicional a tendência escolanovista, tinha como princípios a “centralidade da criança nas relações de aprendizagem, o respeito às normas higiênicas na disciplinarização do corpo do aluno e de seus gestos, a cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno” (VIDAL, 2003, p. 497).

responsáveis pela elaboração das normatizações educacionais e sua execução, a esperarem que a música viesse a desempenhar diversos papéis na educação.

Dessa forma, o estudo da trajetória histórica das disciplinas escolares tem se configurado, na atualidade brasileira, como uma importante área de estudos, pelo fato de contribuir para a construção de um olhar mais detalhado à escola do passado, o que permite uma reflexão mais aprofundada sobre a escola do presente.

Na escola brasileira, desde o século XIX, a música foi vista como um instrumento ou elemento de controle social e de fomento ao espírito patriótico como se verá no decorrer deste trabalho. Assim, dependendo da forma como era concebida pelos educadores e da sua capacidade de atuar sobre os alunos, a música podia ser mais ou menos importante no currículo escolar.

Após a chegada dos militares ao poder, em 1964, a educação brasileira, passou por diversas transformações implementadas por meio das leis 5540/68 (Reforma do Ensino Superior) e 5692/71 (Reforma do ensino de 1º e 2º graus). Com essa Lei, a música, o teatro, as artes plásticas e o desenho - substituído mais tarde pela dança -, passaram a fazer parte do currículo escolar como elementos integrantes de uma única disciplina: Educação Artística.

Nessa época, o ensino de música dentro dessa área mais ampla - ou talvez por isso mesmo -, foi perdendo visibilidade. Muitos fatores podem ter contribuído para essa invisibilidade. Aponto um deles: o despreparo dos professores para atuar nessa área diante das exigências de que deveriam dominar não somente os saberes referentes à Música, como também os das áreas de Artes Plásticas e Expressão Corporal. Essa polivalência requeria praticamente uma especialização em cada uma delas. Sabe-se que havia professores oriundos da área de música, que continuaram a ministrar essas aulas com muita dificuldade para enfrentar as outras linguagens que compunham a disciplina Educação Artística.

Assim, a indagação que deu origem a essa pesquisa é: qual o papel desempenhado pela disciplina música na escola pública brasileira durante a vigência da Lei 5.692/71 e quais as possíveis consequências para seu ensino na atualidade?

Para compreender melhor as transformações ocorridas na escola pública brasileira nesse período busquei conhecer também as características do ensino de música e os papéis por ela desempenhados na escola a partir da década de 1930.

Por ser essa pesquisa de caráter historiográfico, busquei uma metodologia que se mostrasse adequada a esse tipo de estudo. Escolhi, então, o procedimento proposto pelo historiador francês Dominique Julia (2001) que, ao defender a ideia de que o estudo da cultura escolar é uma ferramenta importante para se conhecer a história da educação - e



consequentemente a história do ensino de uma disciplina -, aponta três caminhos que podem ser seguidos: 1. o estudo das normas e finalidades que regem a escola, 2. a avaliação do papel desempenhado pela profissionalização do trabalho do educador e 3. a análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares.

Na intenção de seguir esse padrão, na primeira via de estudos as fontes de pesquisa foram:

- Decreto 19.890, de 18 de abril de 1931. *Dispõe sobre a organização do ensino secundário.*
- Portaria nº 300, de 7 de maio de 1946. *Aprova instruções e unidades didáticas do ensino de canto orfeônico nas escolas secundárias.*
- Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.*
- Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.*
- Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. *Núcleo-comum para os currículos de ensino do 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na lei 5.692.*
- Resolução nº8 de 1º de dezembro de 1971. *Fixa o núcleo-comum para os currículos de ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e amplitude.*
- Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE. *Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no Art. 7º da Lei 5692/71.*
- Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.*
- Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008. *Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.*
- Lei 13.278, de 2 de maio de 2016. *Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte.*
- Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Altera as Leis nos 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 e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo*

*Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.*

Com esses decretos, pareceres, leis e portarias, foi possível conhecer a trajetória histórica da regulamentação do ensino de música e os papéis que os educadores e elaboradores desses documentos esperavam que esse ensino viesse a desempenhar na escola pública brasileira. Será visto nesta tese como o ensino da música passou de elemento de controle social e disciplina, para a sensibilização para o aprendizado, e para apreciação artística e lazer.

Na segunda via de estudos, o pesquisador destaca a importância do exame da trajetória histórica das disciplinas escolares mediante a análise da ação dos professores, o que pode ser feito estudando-se diversos elementos, como: “os conteúdos ensinados, os exercícios, as práticas de motivação e de estimulação dos alunos” (JULIA, 2001, p. 34).

A formação do docente também é outro item que merece ser analisado. No período estudado a formação era principalmente dada pela Licenciatura em Educação Artística. Foi importante, assim, para compreender a trajetória da formação do professor de música a análise de documentos que permitissem compreender como se chegou a essa disposição curricular:

- Decreto-lei nº 19.852 de 11 de abril de 1931. *Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.*
- Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931. *Dispõe sobre a organização do ensino secundário.*
- Lei 452 de 5 de julho de 1937. *Organiza a Universidade do Brasil.*
- Decreto-lei nº 1190 de 4 de abril de 1939. *Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia.*
- Decreto-lei nº 1063 de 20 de janeiro de 1939. *Dispõe sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil.*
- Decreto-lei nº 4993 de 26 de novembro de 1942. *Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, e dá outras providências.*

- Lei 3.857 de 22 de dezembro de 1960. *Cria a Ordem dos Músicos do Brasil e Dispõe sobre a Regulamentação do Exercício da Profissão de Músico e dá outras Providências.*
- Decreto 61.400 de 22 de setembro de 1967. *Provê sobre nova denominação para o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, e dá outras providências.*
- Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.*
- Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.*
- Resolução nº 2, CNE/CES, de 8 de março de 2004. *Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências.*

Estudando esses documentos, foi possível traçar o percurso da formação do professor de música desde a preocupação com a capacitação do professor de primeiras letras para ministrar essas aulas no século XIX, a criação de cursos oferecidos pela Superintendência de Ensino Musical e Artístico (SEMA<sup>5</sup>), a inauguração de instituições específicas para esse fim, como o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico e outros a nível estadual; a regulamentação da profissão de músico, que estabeleceu a necessidade de formação em nível superior e a criação de cursos de Educação Musical vinculados a Universidades; a lei 5.692/71, que instituiu a Educação Artística; a Lei 9.394/96, que estabelece o ensino de Arte como obrigatório, e a Resolução nº 2, CNE/CES, de 8 de março de 2004, que regulamenta os cursos de graduação em Música.

Na terceira via de estudo – o exame dos conteúdos ensinados e das práticas escolares –, Dominique Julia considera importante a análise dos livros didáticos, mas pondera que o manual escolar não é nada sem que se saiba o uso que dele foi realmente feito, tanto pelo aluno como pelo professor. E considera que é essencial contextualizar os manuais escolares no momento histórico. Analisei primeiramente a trajetória histórica dessas publicações e sua regulamentação:

- Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de Dezembro de 1938. *Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático.*

---

<sup>5</sup> Superintendência de Ensino Musical e Artístico, órgão da Secretaria de Educação e Cultura do Rio de Janeiro.

- Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro de 1945. *Consolida a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático.*
- Decreto nº 50.489, de 25 de abril de 1961. *Dispõe sobre o financiamento e a redução dos custos de obras didáticas e dá outras providências.*
- Decreto nº 53.583, de 21 de fevereiro de 1964. *Dispõe sobre edição de livros didáticos, dando outras providências.*
- Decreto-lei 58.653, de 16 de junho de 1966. *Institui no Ministério da Educação e Cultura o Conselho do Livro Técnico e Didático.*
- Decreto-lei 59.355, de 4 de outubro de 1966. *Institui no Ministério da Educação e Cultura a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) e revoga o Decreto número 58.653/66.*
- Decreto 68.728/71, de 9 de junho de 1971. *Provê sobre a política do livro técnico e do livro didático e dá outras providências.*
- Decreto 77.107, de 4 de fevereiro de 1976. *Dispõe sobre a edição e distribuição de livros textos e dá outras providências.*
- Lei nº 7.091, de 18 de Abril de 1983. *Altera a denominação da Fundação Nacional de Material Escolar, a que se refere a Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, amplia suas finalidades e dá outras providências.*
- Decreto 91.542, de 19 de agosto de 1985. *Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências.*

Levantei os livros didáticos de música utilizados nas escolas desde o início do século XX, a fim de comparar o seu conteúdo com a formação exigida do professor no período estudado.

Assim, esta tese está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo abordo a trajetória histórica da regulamentação do ensino de música na escola brasileira, por meio de leis, decretos e pareceres que traçaram as diretrizes e os papéis exercidos pela música em cada período. No segundo capítulo foi analisada a profissionalização do educador no ensino de música e a formação exigida em cada período histórico, observando-se os diferentes papéis que essa disciplina exerceu.

No terceiro capítulo foram analisados os conteúdos dos livros didáticos de Música ou Educação Artística, utilizados nesse período e publicados sob a ordem e autorização do governo. Algumas bibliotecas mais antigas guardaram manuais escolares de várias

disciplinas, publicados desde o século XIX até a década de 1970, embora poucas tenham sido as instituições que preservaram os livros escolares. Assim, para fazer o levantamento dos livros didáticos editados nesse período, visitei o Acervo Histórico do Livro Escolar (AHLE), o qual está localizado na Seção de Bibliografia e Documentação da Biblioteca Monteiro Lobato, em São Paulo. Essa biblioteca - que foi a primeira biblioteca infantil municipal -, foi criada em 1936, como parte do projeto do Departamento de Cultura do município de São Paulo, dirigido na época por Mário de Andrade. O acervo é formado pelo conjunto de livros escolares das antigas bibliotecas públicas infantis da cidade de São Paulo. Na análise dos livros - alguns do meu próprio acervo -, comparei suas datas de publicação com a legislação vigente no período e com o teor das disciplinas oferecidas nos cursos de Educação Artística.

Finalmente, nas considerações finais, busco refletir sobre o papel da música na escola pública brasileira nesse período, a formação do professor, o material didático aprovado pelo MEC e como isso pode repercutir na situação atual.

Justifico a importância desse estudo para o contexto atual, após a aprovação da Lei 11769/08, que estabelece a música apenas como um dos conteúdos obrigatórios do ensino de Arte, mas não como disciplina, o que foi reafirmado pela Lei 13.278/16, que estabeleceu que não somente a música, mas também as artes visuais, a dança e o teatro deverão ser conteúdos presentes de forma imperativa na disciplina Arte. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular para a educação infantil e os ensinos fundamental e médio, regulamentada pela Lei 12.796/13, e corroborada pela Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 deverá incluir de forma obrigatória “estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017, art. 3º, § 2º, grifo meu).

Conhecer a história da disciplina pela legislação, material didático e formação do professor pode contribuir para esclarecer em que bases o ensino de música permanece, e é entendido, no ensino público. Assim, espero que essa pesquisa venha a contribuir para a reflexão dos que desejam discutir sobre as políticas públicas, especialmente no que concerne ao ensino de música na atualidade.

## CAPÍTULO 1

### AS NORMAS E FINALIDADES PARA O ENSINO DE MÚSICA

Como vimos anteriormente, a cultura escolar tem sido alvo de estudos por parte de vários pesquisadores, entre os quais saliento o historiador francês Dominique Julia (2001), Antonio Viñao Frago (1995)<sup>6</sup> e o linguista francês André Chervel (1990). Eles entendem que a cultura escolar refere-se à maneira pela qual as pessoas envolvidas diretamente com o processo educativo – alunos, professores, diretores, pais – compreendem os valores produzidos, transmitidos e aprendidos na escola. Segundo Viñao Frago, “*la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer*” (1995, p. 69). Dominique Julia, como dito anteriormente, compreende a cultura escolar como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar”, mas também como um conjunto de práticas que possibilitam a “transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”, as quais são determinadas por “finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização)” (JULIA, 2001, p. 10).

Essa compreensão guia a criação de normas e procedimentos propostos no decorrer da história escolar, bem como o processo de assimilação dessas condutas escolares, conforme mencionado na Introdução desse trabalho. Para que se tenha um bom entendimento da cultura escolar, Julia (2001) pondera que

Convém examinar atentamente a evolução das disciplinares escolares, levando em conta diversos elementos que, em ordem de importância variada, compõem esta estranha alquimia: os conteúdos ensinados, os exercícios, as práticas de motivação e de estimulação dos alunos, que fazem parte destas “inovações” que não são vistas, as provas de natureza quantitativa que asseguram o controle das aquisições (JULIA, 2001, p.34).

Dessa forma, o termo disciplina tem sido empregado tanto para mencionar as áreas do conhecimento científico, como o campo dos estudos escolares. Nesse âmbito, a disciplina é uma maneira de elaborar e delimitar, pois representa um conjunto de estratégias organizacionais, uma seleção de conhecimentos que são apresentados ao aluno de forma ordenada, com o apoio de um conjunto de procedimentos didáticos e metodológicos para seu ensino e avaliação da aprendizagem.

---

<sup>6</sup> Professor de Teoria e História da Educação na Universidade de Murcia, na Espanha.

Assim, as disciplinas escolares, que são ligadas diretamente às ciências e aos saberes produzidos na sociedade, representam uma vulgarização, ou necessidade de simplificação desse conhecimento científico para o público jovem de estudantes, que não estão preparados para realizar estudos integrais e mais aprofundados nos campos científicos<sup>7</sup>.

Edgar Morin esclarece que a organização disciplinar foi estabelecida no século XIX, juntamente com a formação das universidades modernas e desenvolveu-se no século XX com o impulso dado à pesquisa científica, o que significa que as disciplinas “têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento, etc.; essa história está inscrita na da Universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade” (MORIN, 2002, p. 105).

Do século XIX é também a busca em se repensar a formação do aluno. Segundo o linguista francês André Chervel (1990, p. 179), foi a partir da década de 1870 que isso ocorreu e afirma ele que “até aí, inculcava-se [no aluno]. Deseja-se, de agora em diante, disciplinar”. Porém foi a partir das primeiras décadas do século XX que o termo disciplina começou a ser utilizado, pondo em evidência essas novas tendências para o ensino. Chervel relembra que essa acepção da palavra disciplina como conteúdo de ensino propagou-se primeiramente como um sinônimo de “ginástica intelectual” e esclarece que

Até 1880, mesmo até 1902, para a Universidade não há senão um modo de formar os espíritos: [...] as humanidades clássicas. Uma educação que fosse fundamentalmente matemática ou científica não deveria ser, antes do começo do século XX, plenamente reconhecida como uma verdadeira formação do espírito (CHERVEL, 1990, p. 179-180).

Destarte, essa esfera de estudos da cultura escolar e da história das disciplinas permitiu a investigação da relação entre o que foi estabelecido como finalidade para os conteúdos de ensino (a disciplina), e o que foi efetivamente ensinado/aprendido (a cultura escolar).

Entretanto, nos diferentes estudos que surgiram sobre a história da educação, esses autores perceberam uma tendência em encarar a escola como um lugar “onde nada separa intenções de resultados” (JULIA, 2001, p.12). Nesse modo de ver, a escola tornava-se muito influente, tinha muito prestígio e parecia ser o lugar social onde tudo poderia ser resolvido.

Segundo Julia, os estudiosos dedicavam-se, principalmente, ao estudo dos textos normativos, qualificando a cultura escolar como algo isolado e independente e desconsideravam “as resistências, as tensões e os apoios que os projetos têm encontrado no curso de sua execução” (2001, p. 12).

---

<sup>7</sup> Outro sentido vale ressaltar, é que no seu uso escolar o termo disciplina tem designado também a repressão das condutas consideradas prejudiciais à boa ordem.

Para evitar esse equívoco, mas sem menosprezar a contribuição desses estudos normativos, concluiu-se que é preciso olhar para a escola buscando entender também como ela funciona internamente. Julia critica, de algum modo, aqueles estudiosos que usaram métodos e conceitos da sociologia aplicados à “história das populações escolares”, e que se interessavam “mais pelos mecanismos de seleção e exclusão social praticados na escola que pelos trabalhos escolares, a partir dos quais se estabeleceu a discriminação” (2001, p. 12).

Escolhi essa visão do historiador Dominique Julia para embasar a maneira como vou tratar o assunto cultura escolar nesse capítulo. Então, reitero que é preciso olhar para a escola de fora para dentro, conhecendo e compreendendo as normas e procedimentos que foram criados e ali vigoraram, mas que é igualmente importante saber o que de fato aconteceu na escola em função dessas normas.

Para alcançar esse objetivo, segundo esse historiador, é preciso levar em conta o espaço escolar, a organização dos cursos em níveis e o corpo profissional atuante; porém o historiador nos adverte que esse estudo requer um olhar acurado, pois o que é evidente em um momento histórico nem sempre é tido como algo que necessite ser descrito, porém essa informação pode ser importante para a compreensão do assunto em outro momento (JULIA, 2001, p 15).

Considerando, então, os materiais que poderiam ser utilizados para se fazer uma pesquisa dessa natureza, Julia propõe três vias de estudo: primeiro as normas e finalidades que regem a escola; segundo, a avaliação do papel desempenhado pela profissionalização do trabalho de educador e, finalmente, a análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares (2001, p. 19).

Por ser essa pesquisa de natureza histórica, optei por seguir o modelo proposto por Julia (2001). Assim, o primeiro passo foi buscar conhecer as normas e finalidades que têm regido a escola brasileira, especialmente no que tange ao ensino de música. Para isso, apresento a seguir, os traços mais importantes da trajetória histórica da regulamentação do ensino de música no Brasil desde a primeira Constituição até o período de vigência da Lei 5.692/71. Com essa visão histórica espero que o leitor venha a compreender de forma mais eficiente como se chegou a essa lei, o contexto que determinou essa mudança e como essa normatização influenciou na ação dos responsáveis pelo ensino de música.

## **1 A trajetória histórica da regulamentação do ensino de música na escola brasileira.**



Embora a educação tenha sido contemplada na Constituição outorgada de 1824, ela era voltada principalmente para os filhos das classes privilegiadas e o ensino era caracterizado pelo pensamento educacional que preconizava a importância da educação dos sentidos por meio do método intuitivo<sup>8</sup> e do ideário higienista<sup>9</sup>, ambos em ampla circulação no Brasil a partir das últimas décadas do século XIX.

Os ideais higienistas permaneceram e influenciaram as reformas de ensino promovidas por Sampaio Dória em São Paulo em 1920, Lourenço Filho no Ceará em 1923, Anísio Teixeira na Bahia, em 1925 e Francisco Campos em Minas Gerais, em 1927. Até 1930 as reformas realizadas pela União estavam circunscritas quase que exclusivamente ao Distrito Federal<sup>10</sup>. Romanelli comenta que enquanto perdurou o modelo econômico agrícola, a escola se manteve como “agente de educação para o ócio ou de preparação para as carreiras liberais” (2001, p. 55).

A década de 1930 foi marcada pelos movimentos nacionalistas e, também, por profundas mudanças sociais, políticas e educacionais. O modelo econômico agrário-rural foi dando lugar a um novo padrão que passou a ser centrado nas cidades, devido ao desenvolvimento industrial<sup>11</sup>.

Assim, aos poucos, foi crescendo a percepção de que era necessário diminuir a dependência da economia brasileira da economia estrangeira, pois, até então, o Brasil

---

<sup>8</sup> As raízes históricas do ensino intuitivo vinculam-se ao declínio do ensino escolástico e à ascensão dos preceitos da pedagogia moderna, preconizados por Bacon, Comenius, Rabelais, Locke, Condillac, Rousseau, Pestalozzi e Froebel, entre outros. Em contraposição ao ensino livresco, o ensino intuitivo parte da premissa de que toda a educação deve começar pela educação dos sentidos. (MÉTODO DE ENSINO INTUITIVO, 2012).

<sup>9</sup> O higienismo foi a corrente de pensamento predominante até 1930. Ela era caracterizada pela ênfase dada à saúde, formando homens e mulheres sadios, fortes, dispostos à ação. Preocupava-se com a formação moral. A ideia central seria estabelecer padrões de conduta que atenderiam os interesses das elites dirigentes, entre todas as outras classes sociais. Essa corrente está associada com o Liberalismo e com o discurso de Rui Barbosa. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2001, p. 17, 22).

<sup>10</sup> A primeira reforma educacional do período Republicano foi a de Benjamin Constant (1890) e foi inspirada nos princípios do positivismo de Auguste Comte. Por ela, o ensino primário teria a duração de nove anos dividido em dois segmentos: o primeiro destinava-se às crianças de 7 a 13 anos e o segundo, denominado complementar estava reservado aos adolescentes de 13 a 15 anos. A reforma destinava-se apenas ao ensino no Distrito Federal (cidade do Rio de Janeiro). Propunha uma educação obrigatória, gratuita e laica. Exigia o diploma da Escola Normal para o exercício no Magistério em escolas públicas (GHIRALDELLI JR., 2006, p. 35). As Reformas de ensino ocorridas após a Proclamação da República foram: em 1901, a Reforma Epitácio Pessoa, que mudava o ensino secundário para seis anos; em 1911, a Lei Rivadávia Corrêa, que dava liberdade e autonomia aos estabelecimentos de ensino, que assim voltaram ao ensino parcelado; em 1915, a Reforma Carlos Maximiliano, que determinava o cancelamento das alterações feitas em 1911; em 1925, a Lei Rocha Vaz, que “não aceitou as ideias da Escola Nova, manteve o controle ideológico sob o Estado, através de inspeção escolar e autorizações, cerceando e policiando os afazeres de professores e alunos [...]. A função da escola era fornecer pessoal para a política e administração, formando a inteligência do sistema, mas sem vínculo com a nossa realidade” (FRANCISCO FILHO, 2004, p. 74-75).

<sup>11</sup> Segundo o economista e cientista político Luiz Carlos Bresser Pereira, esse desenvolvimento pode ser entendido como “um processo de transformação econômico, político, social, através do qual o crescimento do padrão de vida da população tende a tornar-se automático e autônomo” (PEREIRA, 1979, p. 21).

dependia da agricultura de exportação, que por sua vez, dependia da importação de manufaturados.

Nessa conjuntura os contrastes entre as classes que procuravam a escola se tornaram mais visíveis, pois predominavam os interesses “das elites dominantes saídas do patriarcalismo rural, com mentalidade arcaica, em relação à educação, mas altamente requintadas, em relação aos padrões de consumo” (ROMANELLI, 2001, p. 56).

Observou-se, entretanto, que as camadas emergentes mostraram grande interesse em receber educação escolar para adentrar aos novos padrões urbanos. Vale lembrar que várias igrejas evangélicas, como a batista, a presbiteriana e a metodista, entre outras, se instalaram no Brasil no final do século XIX e inauguraram escolas confessionais com o objetivo de evitar o constrangimento<sup>12</sup> que as crianças protestantes enfrentavam nas escolas católicas, pois o catolicismo era considerado na época, a religião oficial do país. Tinham também o desejo de atrair filhos de pessoas instruídas e, por meio da instrução, evangelizar a comunidade discente.

A partir de então, os chamados ginásios<sup>13</sup> e liceus<sup>14</sup> públicos começaram a proliferar. A população escolar, antes quase que exclusivamente formada pela elite, foi aos poucos sendo formada, também, por filhos de classes menos privilegiadas.

A pobreza, que subira os morros do Rio de Janeiro - o que equivale a dizer a população negra -, assustava essa elite que se sentia crescentemente ameaçada, pois as crianças que habitavam esses lugares e, por extensão, todas as crianças pobres eram facilmente reconhecidas pelos educadores nas escolas públicas: estavam sempre doentes, com verminoses ou anemia, eram antissociais e indiferentes à instrução, constituindo-se num desafio e - por que não dizer?-, num grande problema (NUNES, 1992).

No Rio de Janeiro, então capital do Brasil, a elite defendia um projeto repartido de educação, cujos alvos eram, de um lado, ela própria e, de outro, as classes populares. O sistema educacional até então, era um sistema dualista: o ensino primário - que ensinava a ler,

---

<sup>12</sup> Segundo o teólogo Donald Price, durante o século XIX, os protestantes sofriam algumas restrições por parte da população católica e da legislação vigente. Os templos protestantes não podiam se parecer com templos religiosos, não podiam ter sinos, nem crucifixos, ou qualquer outro tipo de ornamentação religiosa. As reuniões protestantes deviam ocorrer em lugares fechados e particulares. O único casamento válido era o realizado na igreja católica, assim como, o único registro de nascimento válido, era o registro de batismo na igreja católica. Assim, os filhos dos protestantes eram considerados bastardos e, portanto, não poderiam herdar as terras recebidas por ocasião da imigração. Além disso, um reformado não poderia ser enterrado no cemitério, pois os restos mortais de um protestante profanariam um cemitério católico. (PRICE, 2001, p. 38).

<sup>13</sup> Ginásio: Designação antiga do curso de ensino que corresponde aos quatro últimos anos do ensino fundamental (GINÁSIO, 2015).

<sup>14</sup> Liceu: “estabelecimento oficial ou particular de instrução secundária ou de ensino profissional” (LICEU, 2015).

escrever e contar-, visava preparar os pobres para o trabalho por meio das escolas profissionais, que poderiam ser frequentadas logo após o término desse grau de ensino; e o ensino secundário, que preparava para o ingresso no ensino superior - o objetivo dos filhos das elites –, com o intuito de galgar posições sociais e políticas sempre mais elevadas. Daí a educação do secundário ser distante da vida profissional.

Caberia à escola - vista como força poderosa e imbatível - trabalhar sobre a fragmentação social. Segundo a professora Rosa Fátima de Souza<sup>15</sup>,

A crença no poder redentor da educação pressupunha a confiança na instrução como elemento (con)formador dos indivíduos. Potência criadora do homem moral, a educação foi atrelada à cidadania e, dessa forma, foi instituída a sua imprescindibilidade para a formação do cidadão. Articulada com a valorização da ciência e com os rudimentos de uma cultura letrada, ela se apresentava como interpretação conciliadora capaz de explicar os motivos do atraso da sociedade brasileira e apontar a solução para o mesmo (SOUZA, 1998, p. 26-27).

Nesse contexto, ao assumir o governo provisório após a queda do presidente Washington Luiz, o presidente Getúlio Vargas criou em novembro de 1930 o Ministério da Educação e Saúde Pública, indicando Francisco Campos para essa pasta. No primeiro semestre de 1931, o novo ministro baixou um conjunto de decretos, que ficou conhecido como a Reforma Francisco Campos<sup>16</sup>, entre os quais o de número 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispunha sobre a organização do ensino secundário.

Pela primeira vez na história da educação brasileira, uma reforma se aplicava a vários níveis de ensino e objetivava alcançar o País como um todo. Segundo Romanelli,

Até essa época, o ensino secundário não tinha organização digna desse nome, pois não passava, na maior parte do território nacional, de cursos preparatórios, de caráter, portanto, exclusivamente propedêutico<sup>17</sup>. Além disso, todas as reformas que antecederam o movimento renovador, quando efetuadas pelo poder central, limitaram-se quase que exclusivamente ao Distrito Federal, que as apresentava como ‘modelo’ aos Estados, sem, contudo, obrigá-los a adotá-las (ROMANELLI, 2001, p.131).

<sup>15</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Unesp, Campus de Araraquara.

<sup>16</sup> A Reforma Francisco Campos foi feita por meio dos seguintes decretos: 19.850 de 11 de abril de 1931, que criava o Conselho Nacional de Educação; 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispunha sobre a organização do ensino superior; 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispunha sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispunha sobre a organização do ensino secundário; 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizava o ensino comercial e regulamentava a profissão de contador; 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolidava as disposições sobre a organização do ensino secundário (SAVIANI et. al., 2004, p. 32).

<sup>17</sup> As escolas profissionais destinadas aos pobres, que eram cursadas após o primário, não davam acesso ao ensino superior. O ensino secundário era preparatório para o ensino superior, que era voltado especialmente para as carreiras liberais.

Voltando para o ensino de artes, e da música principalmente, foi por meio desse decreto que o Canto Orfeônico<sup>18</sup> se tornou obrigatório nas escolas públicas do Rio de Janeiro, nos três primeiros anos do curso fundamental (capítulo I, art. 3º) e foi ajustado posteriormente em alguns aspectos pelo de número 21.241, de 4 de abril de 1932.

Nessa situação uma novidade surgiu: o Manifesto dos Pioneiros. Esse documento propagava que a educação era um direito biológico de cada indivíduo, isto é, que todos têm capacidade para aprender, independente da classe social a que pertençam. Por isso, a escola deveria ser única, o que equivale a dizer igual para todos. Nessa concepção, valorizava-se muito a criatividade do indivíduo em todos os graus de ensino e, por isso, atribuía-se especial significado e importância às artes na educação.

Anísio Teixeira não só apoiava os pressupostos da Escola Nova, como foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>19</sup>, que defendia o ensino público gratuito, laico e obrigatório para todos. Influenciado pelas ideias de John Dewey (1859-1952), apontava novos caminhos para o ensino, entre os quais o desenvolvimento do raciocínio e da criatividade ao invés da simples memorização. Para ele, a educação deveria cultivar a formação integral do aluno,

ensinando as técnicas ou modos de fazer, as fundamentações ou as teorias das técnicas, o que é ciência, e o lado estético imaginativo das mesmas técnicas o que é arte e literatura, isto é, cultivo das formas de sentir e viver, que se inspiram nas técnicas (TEIXEIRA, 1954, p. 7).

Em 1931, Heitor Villa Lobos - que considerava que a música era um direito de todos - foi convidado pelo Secretário de Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira, para dirigir a Superintendência de Ensino Musical e Artístico (SEMA). Esse órgão fazia parte da Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal e deveria regulamentar o ensino do canto orfeônico em seus conteúdos, contratação de professores, materiais didáticos, entre outros aspectos.

Para Villa Lobos, o canto orfeônico deveria basear-se no tripé que seria uma característica desse movimento: disciplina, civismo e educação artística - expressão que voltou a aparecer na década de 1970. Isso ia de encontro aos ideais defendidos no referido documento, como o desenvolvimento total do aluno, que passava não apenas por atividades de

---

<sup>18</sup> O movimento dos *Orphéons* ou Movimento de sociedades corais foi implantado no início do século XIX nas escolas francesas, baseado no ensino da leitura e da escrita e tinha como repertório básico as marchas e hinos patrióticos. Presente também em outros países, como a Alemanha, floresceu num momento em que se buscava “um sentido de unidade enquanto nação, buscando-se a fixação de valores representativos para a invenção de uma identidade nacional” (NORONHA, 2009, p. 1).

<sup>19</sup> Esse documento foi redigido por um grupo de intelectuais, como Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Cecília Meireles, entre outros, e tornou-se um marco na renovação educacional no país.

expressão e criação, mas também por aulas de leitura musical, daí a presença do ditado rítmico que se equipara ao ditado da língua portuguesa.

Antes de Villa-Lobos, porém, o movimento do canto orfeônico no Brasil já havia sido deflagrado, no início do século, por João Gomes Júnior com orfeões compostos de normalistas na Escola Normal de São Paulo, o futuro Instituto Caetano de Campos. Foi seguido por Fabiano Lozano, com as normalistas na cidade de Piracicaba, e por João Batista Julião, que teve um papel expressivo no movimento com a criação do Orfeão dos Presidiários na Penitenciária Modelo de São Paulo<sup>20</sup>. O movimento sempre valorizou a disciplina, o coletivo e o poder da música para sensibilização e o objetivo de forjar comportamentos.

Em 1932, o ministro Francisco Campos foi substituído por Washington Pires, que, por sua vez, foi sucedido por Gustavo Capanema, o qual chefiou esse ministério de 1934 a 1945. Nesse período, o objetivo principal era confirmar e aprofundar a constituição da nacionalidade; assim, deveria haver um esforço que contemplasse três aspectos: primeiro, a educação deveria ter um conteúdo nacional. Nessa perspectiva, segundo Schwartzman; Bomeny; Costa (2000) foram priorizados “os aspectos do modernismo relacionados com o ufanismo verde e amarelo, a história mitificada dos heróis e das instituições nacionais e o culto às autoridades”. Era destacada a importância dada ao catolicismo brasileiro e ao uso adequado da língua portuguesa. O segundo aspecto era a busca da padronização propriamente dita: “universidade-padrão, escolas modelo secundárias e técnicas, de currículos mínimos obrigatórios para todos os cursos, de livros didáticos padronizados, de sistemas federais de controle e fiscalização”. O terceiro aspecto era o da “erradicação das minorias étnicas, linguísticas e culturais, cuja assimilação se transformaria em uma questão de segurança nacional” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 157-8).

Nesse contexto, o Ministério de Educação deveria criar meios para a nomeação de diretores brasileiros para escolas estrangeiras e a substituição total de professores estrangeiros por nacionais qualificados e, com esse quadro, era preciso levar a Igreja Católica a colaborar com o governo e não com o grupo estrangeiro. Dessa forma, duas tendências opostas se cruzavam: o Estado não abria mão do seu projeto de nacionalização, ainda que precisasse utilizar métodos coercitivos; a Igreja, por sua vez, não se importava em estimular a

---

<sup>20</sup> A partir do século XIX, as províncias passaram a determinar alguns aspectos do funcionamento das prisões, como os castigos, formas de inspeção, alimentação, entre outros. Essas adaptações eram consideradas essenciais para que se pudesse levar o preso à regeneração esperada. Nesse sentido, o orfeão foi considerado como uma medida que poderia auxiliar na disciplina dos internos.

preservação da cultura estrangeira, se disso resultasse um maior número de fiéis em suas fileiras.

Era preciso uma política de extrema habilidade que, atendendo aos propósitos do governo, não ferisse a Igreja Católica. A posição do governo era particularmente difícil na área educacional, dado que o sistema privado, predominantemente confessional, era muito mais desenvolvido que o oficial, e o governo não teria meios de substituir o primeiro pelo segundo (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 179).

Assim, em janeiro de 1936, o ministro Gustavo Capanema elaborou e distribuiu um extenso e minucioso questionário, buscando a colaboração de professores, estudantes, jornalistas, sacerdotes e políticos para a elaboração de um Plano Nacional de Educação. As questões investigavam sobre vários aspectos, como princípios, finalidade, conteúdo, organização, entre outros. A Confederação Católica de Educação realizou uma série de conferências, visando apresentar um documento único, sob o ponto de vista católico. Houve também uma convocação à corporação militar a fim de elaborar um documento que seria enviado ao Estado-maior do Exército, buscando a visão militar sobre os assuntos pesquisados. “O questionário reavivaria o debate em torno do monopólio oficial do ensino, da escola secundária única, do ensino religioso, do espírito da Constituição de 34, da finalidade da Educação” (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 194).

Em maio de 1937, o Conselho Nacional de Educação encaminhou ao ministro o texto final do Plano Nacional de Educação. Segundo esse documento,

Os diversos níveis de ensino deveriam cumprir funções distintas. O importante na escola primária seria a transmissão do sentimento patriótico. [...] A escola secundária iria mais longe: ela deveria formar uma verdadeira consciência patriótica, [...] e se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação (SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA, 2000, p. 210).

O Plano foi discutido<sup>21</sup>, mas com a suspensão dos trabalhos da Câmara dos Deputados, em 10 de novembro de 1937, o debate teve que ser interrompido.

Entre as demais ações de Gustavo Capanema constam, além da criação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), cuja direção foi confiada a Lourenço Filho e a elaboração de leis orgânicas de ensino<sup>22</sup> conhecidas como Reforma Capanema<sup>23</sup>. Essa reforma consistia num conjunto de oito decretos-leis que visavam a reformulação do

<sup>21</sup> Podem-se encontrar mais informações em SCHWARTZMAN; BOMENY; COSTA (2000), CURY (2013), entre outros.

<sup>22</sup> Leis que disciplinam o funcionamento de uma categoria específica.

<sup>23</sup> Com essa reforma, o ensino primário elementar teria a duração de quatro anos, seguido de um período complementar de mais um ano, enquanto o ensino médio era composto pelo ginásial, com duração de quatro anos, seguido pelo colegial, que tinha a duração de três anos. Havia também o técnico-profissional, que era subdividido em industrial, comercial e agrícola, além do curso normal.

sistema educacional brasileiro e ficou conhecida como 4+4+3, referindo-se à duração de cada uma das etapas de ensino: Grupo Escolar e o Ginásial com quatro anos e o Colegial com três anos, com o curso Clássico e o Científico, além do ensino técnico e do curso Normal. Os decretos foram:

- a) Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro, que criou o SENAI;
- b) Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942: Lei Orgânica do Ensino Industrial;
- c) Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942: Lei Orgânica do Ensino Secundário;
- d) Decreto-lei n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943: Lei Orgânica do Ensino Comercial;
- e) Decreto-lei n. 8.529, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Primário;
- f) Decreto-lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946: Lei Orgânica do Ensino Normal;
- g) Decreto-lei n. 9.613, de 20 de agosto de 1946: Lei Orgânica do Ensino Agrícola (SAVIANI, 2008, p. 268-9).

Dentre todas as reformas, a do ensino secundário ficaria distinguida pela disposição de caracterizar esse grau de ensino como o principal, formando novas mentalidades, consolidando uma cultura nacional e disciplinando as novas gerações.

Em 7 de maio de 1946, sendo Ministro da Educação Raul Leitão da Cunha, foi publicada a Portaria de nº 300, que “aprova instruções e unidades didáticas do ensino de canto orfeônico nas escolas secundárias”, estabelecendo finalidades para essa disciplina, como:

estimular o hábito de perfeito convívio coletivo, aperfeiçoando o senso de apuração do bom gosto, [...] proporcionar a educação do caráter em relação à vida social por intermédio da música viva, inculcar o sentimento cívico, de disciplina, o senso de solidariedade e de responsabilidade no ambiente escolar (BRASIL, 1946 b, p. 7100, instrução I, itens a, c e d).

Para atingir esses objetivos, Villa Lobos defendia fortemente a utilização de canções folclóricas ao invés de outras de influência estrangeira. Para ele, a música folclórica poderia servir como um fator de imunização contra a influência de outras culturas. Assim, nessa postura é possível perceber uma valorização da ordem e da disciplina, ao menos entre as classes dirigentes.

Com a ênfase dada pela Constituição de 1946 à concepção do direito à educação, percebeu-se a necessidade de padronização do ensino em todo o país; dessa forma, coube à União a incumbência de aplicar nunca menos de dez por cento de seus recursos; e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino, a fim de que esse direito fosse assegurado (BRASIL, 1946 a, artigo 169).

Com tudo em funcionamento, vamos fazer uma reforma! Foi baseado nesses quesitos que o então Ministro da Educação, Clemente Mariani Bittencourt<sup>24</sup>, da União Democrática Nacional (UDN), constituiu uma comissão de educadores de variadas tendências políticas a fim de propor um projeto de reforma geral da educação nacional.

### 1.1 A LDB 4024/61

A história da LDB é interessante e os detalhes são reveladores do que se passava na elite governante, por isso entrarei em mais minúcias. O anteprojeto foi encaminhado pelo presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, do Partido Social Democrático (PSD), à Câmara Federal em 29 de outubro de 1948, data em que se comemorava o aniversário da queda de Getúlio Vargas e do Estado Novo; o documento propunha a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, bem como a obrigatoriedade da escola pública em seus vários níveis. Propunha também a constituição de um Conselho Nacional de Educação auxiliado pelos sistemas estaduais de educação para assessorar o Ministro, cabendo ao Ministério da Educação a tarefa central de dar cumprimento às responsabilidades da União em relação ao ensino.

Esse ponto gerou um impasse. O projeto foi arquivado em 1949, após ter sofrido sérias críticas por parte de vários políticos, como Gustavo Capanema, do PSD, que havia sido Ministro da Educação durante o governo de Getúlio Vargas no Estado Novo. O debate era de cunho político. Até então, as escolas católicas conservavam a hegemonia na educação brasileira e não havia interesse num projeto de educação pública para todos. Segundo o historiador Ghiraldelli Jr.,

Uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional seria um desastre para Capanema, enquanto personalidade histórica, pois certamente alteraria tudo que ele quis fazer durante sua gestão no Ministério da Educação, cujo fruto maior, segundo ele próprio, haviam sido as Leis Orgânicas de Ensino (GHIRALDELLI JR., 2006, p. 90).

De início, a Câmara se mostrava desinteressada, com poucos parlamentares participando da discussão. Assim, o projeto retornou à Comissão, em razão de emendas e substitutivos apresentados. A Comissão de Educação sugeriu que o Ministro da Educação e os líderes partidários fossem convidados para, “em reunião conjunta, envidarem esforços para

---

<sup>24</sup> Clemente Mariani Bittencourt (1900-1981) foi advogado, empresário, banqueiro, político, professor e jornalista. Na vida política, foi deputado federal, ministro da Educação, ministro da Fazenda e presidente do Banco do Brasil (CLEMENTE MARIANI, 2015).



um possível acordo, darem um pronunciamento claro sobre se desejam uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (BRASIL, DCN, Suplemento, 18 de junho de 1959, p. 6).

Muitas ideias surgiram quando o Ministro da Educação, Clóvis Salgado, foi instado a comparecer ao Congresso e apresentou um projeto substitutivo que propunha, entre outras coisas: “a) aumenta para 21 o número de membros do Conselho Nacional de Educação, b) eleva para 6 anos a duração do curso primário, [...] sendo mantida a descentralização do ensino” (BRASIL, DCN Suplemento, 18 de junho de 1959, p. 6).

Como era final do ano, a discussão não progrediu porque a Câmara estava preocupada com a aprovação do orçamento para o exercício seguinte, além de outras matérias em pauta, e se percebeu que não havia ambiente para esse estudo. O ano de 1957 se encerrou.

No ano seguinte, novo Parecer foi apresentado, o qual foi também objeto de emendas. Nesse momento, uma figura que iria incomodar e até mesmo chocar a política brasileira em muitos momentos de sua história entrou em cena na questão da educação: o Deputado Carlos Lacerda, filiado à União Democrática Nacional (UDN). Criticando o Substitutivo apresentado e aprovado pela Comissão de Educação, prometeu apresentar outro substitutivo, o que só aconteceu em 26 de novembro de 1958, pela palavra de um dos relatores, o Deputado Perilo Teixeira. “O Projeto Lacerda [como ficou conhecido] refundia toda a matéria. Era uma espécie de revolução dentro do ensino” (BRASIL, DCN, Suplemento, 18 de junho de 1959, p. 7).

Mas o projeto só voltou à discussão em 14 de abril de 1959 e o Deputado Lauro Cruz, um dos relatores, apresentou as conclusões do 3º Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, realizado em São Paulo de 17 a 25 de janeiro de 1948, isto é, 10 anos antes.

Em seguida, foram apresentados o sumário e as conclusões de um Estudo sobre Análise do Esforço Financeiro do Poder Público com a Educação, além de parte de um documento do Conselho de Desenvolvimento, órgão diretamente ligado à Presidência da República. Em primeiro lugar, houve a constatação e a reclamação de que a União não tinha recursos porque não investira o necessário na educação. Então por que se faria uma reforma, sem dinheiro, para um empreendimento tão custoso? As Escolas particulares reclamavam da falta de verbas por conta de outras destinações – certamente a do ensino público. Atente-se ao teor das reclamações. Alguns itens eram:

- I. Apesar de substancial aumento dos gastos públicos, nos últimos anos a parcela desses gastos destinada ao ensino vem diminuindo porcentualmente [...];
- II. Decresce a participação do grau elementar nas despesas públicas [...];

III. A União restringe cada vez mais sua assistência financeira ao ensino elementar, prestigiando constantemente o grau superior, que tem absorvido sempre mais de 50% de seus gastos (Item V);

IV. Embora as despesas dos municípios com o ensino se concentrem fundamentalmente no grau elementar, verifica-se, nada obstante, que ainda aqui, [...] o ensino primário perde terreno na absorção proporcional daquelas despesas, *robustecendo-se, outrossim, o grau médio* no rateio das referidas despesas (Item IX);

V. A União tem relegado a terceiro plano o grau primário, nas verbas de custeio destinadas ao ensino, fenômeno que, no tocante aos investimentos, revela, em contornos mais vivos, nítida predominância do ensino superior [...] (Item XIII) (BRASIL, DCN, Suplemento, 18 de junho de 1959, p. 10).

Observe-se que os filhos das elites é que eram os frequentadores das escolas de grau médio, que absorviam boa parte das verbas. O documento das escolas particulares trazia a reclamação de que se houvesse investimento num projeto de educação primária em nível nacional para todos os cidadãos, “as despesas irão ultrapassar de muito o dobro dos mínimos estabelecidos na Constituição” (BRASIL, DCN, Suplemento, 18 de junho de 1959, p. 10). E outra reclamação, sempre constante, é que esse projeto exigiria a formação de grande número de professores e construção de escolas, o que, certamente demandaria grandes investimentos. Uma verba grande, em suma, para a escola pública...

Após muitas discussões, foi apresentado o Substitutivo ao Projeto 2.222-B-57, que ficou conhecido como Substitutivo Lacerda. Percebe-se que ele é quase uma cópia do documento das escolas particulares, o qual continha em seu bojo quase todos os itens constantes do Relatório Final do 3º Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino.

O documento começava assinalando os direitos da família sobre as características da educação dada aos filhos “A educação da prole é direito inalienável e dever da família” (BRASIL, DCN, Suplemento, 18 de junho de 1959, p. 19, Título II, art. 19).

Romanelli aponta que muitos dos impasses foram gerados por interpretações de interesses conflitantes do texto da Constituição de 1946 e, a partir daí, “o ponto central das discussões estava na questão da organização dos sistemas de ensino” (ROMANELLI, 2001, p. 172).

Na verdade, o centro do interesse não estava no direito da família, mas na reivindicação, ao Estado, de recursos para beneficiar a iniciativa privada. Carlos Lacerda argumentava que o Brasil precisava de elites virtuosas, de boa índole moral para conduzir os destinos do país, e, no seu ponto de vista, não era a escola pública que poderia formar essa elite, mas a escola particular.

Assim, nas discussões sobre a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entre 1948 e 1961, constata-se a disputa de duas propostas de lei, uma encabeçada pelo grupo que defendia o nacionalismo desenvolvimentista - educadores, intelectuais, militantes e sindicalistas -, sendo o Estado o carro-chefe no planejamento da economia estratégica para o desenvolvimento do mercado nacional e, a outra, pelo grupo encabeçado pela Igreja Católica e a iniciativa privada leiga, que sustentava a tese da iniciativa privada como mecanismo de gerir a economia e a educação institucionalizada.

Os privatistas entendiam a intervenção do Estado na educação como algo nocivo, pois tendo eles o seu monopólio educacional favorecido defendiam que o ensino privado garantia a liberdade de instrução e a propagação dos princípios do ensino cristão. Esse posicionamento, centrado nos interesses da Igreja Católica, apresentava também a preocupação com a “democratização do ensino” que o país vinha passando, pois durante muito tempo, a Igreja exercera com exclusividade o domínio na questão do ensino (ROMANELLI, 2001, p. 178). Instaurou-se, assim, o debate entre escola pública e escola privada.

O substitutivo Lacerda, como era conhecido, provocou forte reação em diferentes segmentos da sociedade brasileira, que culminou com a Campanha em Defesa da Escola Pública, que se sentia ameaçada pelo indigitado substitutivo. Muitos dos signatários do Manifesto pela Educação Nova de 1932, novamente se fizeram presentes, destacando-se, entre outros, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Abgar Renault e Almeida Junior.

Os componentes do grupo apresentaram um substitutivo, que foi levado à Câmara Federal pelo Deputado Celso Brant, cujo texto se aproxima em grande parte do projeto original.

Na sequência foi criada uma Comissão Especial, que em janeiro de 1960 apresentou um último anteprojeto, que em linhas gerais mantinha vários aspectos do substitutivo Lacerda e rechaçava outros. Na prática manteve, como assinala Romanelli, “o que lhe era essencial: seus fundamentos nos ‘direitos da família’ e o favorecimento da escola privada, relativamente a direitos, direção geral e recursos para a educação” (ROMANELLI, 2001, p. 176).

Nessa discussão, conforme observa Florestan Fernandes (1996), as forças conservadoras tiveram na burguesia uma forte aliada, pois, no fundo, ambas temiam a democratização do ensino. Para elas, “a desigualdade econômica, política e social [era] uma

*condição natural*, que não [precisava] ser combatida e muito menos compensada pela distribuição equitativa da instrução”<sup>25</sup>(FERNANDES, 1996, p. 436).

No final das contas, como assinala Anísio Teixeira, prevaleceu um ponto de vista conciliador, pois “o projeto aprovado significou uma meia vitória do movimento dos educadores em defesa da escola pública.” (PALMA FILHO, 2010, p. 113).

Nesse clima, a LDB n° 4.024, de 1961 estabeleceu que em cada ciclo haveria disciplinas e práticas educativas obrigatórias e optativas (art. 35). As obrigatórias seriam indicadas pelo Conselho Federal de Educação e as optativas, pelos conselhos estaduais. No currículo do ensino primário, os alunos poderiam ser iniciados em “técnicas de artes aplicadas<sup>26</sup>, adequadas ao sexo e à idade” (art. 26, parágrafo único).

Algumas publicações, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN Arte, referem-se à LDB 4.024/61 como a lei que instituiu a Educação Musical nas escolas, (BRASIL, 1997, p. 22). Todavia, essa lei menciona apenas, no seu art. 38, que “na organização do ensino de grau médio [serão oferecidas] atividades complementares de iniciação artística” (BRASIL, 1961). Dessa forma, não há menção específica à música nessa LDB. A denominação Educação Musical passou a ser utilizada em 1962, com o Parecer 383/62 do Conselho Federal de Educação, que procedeu a reestruturação dos cursos de Música, e estabeleceu que a formação dos professores seria feita em nível superior, em cursos de Educação Musical (BRASIL, 1981, p.2).

A LDB tinha ainda pouco tempo de vigência quando, a partir de 1964, além da repressão que caracterizou esse período, observou-se também uma aceleração no ritmo de crescimento da demanda social pela educação, o que provocou um agravamento da crise do sistema educacional, como a carência de escolas e vagas. O governo passou a adotar medidas práticas de curto prazo, pois, por influência da assistência técnica dada pela *U. S. Agency for International Development (USAID)*<sup>27</sup>, percebeu a necessidade de se adotarem ações para adequar o sistema educacional ao modelo do desenvolvimento econômico propagado pela

<sup>25</sup> Esse pensamento se prende ao fato de que no final da década de 1940, os Estados Unidos lançaram uma campanha anticomunista em todo o mundo. A partir daí, a América do Norte passou a incentivar a tomada de poder pelos militares em vários países da América Latina, especialmente nas décadas de 1960 e 1970. Esses movimentos eram norteados pela Doutrina de Segurança Nacional, que apregoava que qualquer linha de pensamento contrária a ela – especialmente a comunista ou socialista - deveria ser considerada subversiva.

<sup>26</sup> Atividades de artes aplicadas são as que incorporam os ideais de composição e criatividade a objetos de uso diário. Inicialmente essas atividades eram consideradas menos importantes, mas no século XVIII, com a Revolução Industrial, foram vistas como significativas quando a técnica se aproximou da tecnologia.

<sup>27</sup> A partir da Revolução Cubana em 1959, a qual teve um caráter socialista, a América Latina passou a ser alvo de preocupação para Washington. Após várias tentativas de incentivar uma contrarrevolução cubana, os Estados Unidos passaram a trabalhar a fim de evitar que o mesmo ocorresse em outros países da América Latina. Durante o governo do presidente Dwight Eisenhower (1953-1961), os Estados Unidos financiaram o treinamento de policiais e militares nos países latinos, com vistas à repressão do comunismo.

agência americana. A atuação da USAID incluía assistência financeira e assessoria técnica junto aos órgãos e instituições educacionais<sup>28</sup> (ROMANELLI, 2001, p. 210).

Partia-se do pressuposto de que deveriam ser considerados em atraso os países que apresentassem a predominância do setor agrário sobre o industrial e a proeminência política de grupos sociais tradicionais na estrutura de poder. Entendia-se como natural a transição desse modelo para o desenvolvido. A USAID desenvolvia um tipo de ação que “implicava doutrinação e treinamento de órgãos e pessoas intermediárias brasileiras, com vistas [...] a uma intervenção na formulação de estratégias” (ROMANELLI, 2001, p. 210).

Na verdade, buscavam-se novas táticas de ação com o objetivo de causar mudanças nos hábitos de consumo ou de ação dos países considerados subdesenvolvidos, como a única forma viável de colocá-los em consonância com o estágio de desenvolvimento dos países mais avançados.

Foi com esse pano de fundo que o governo estruturou e aprovou as reformas educacionais, sendo elas a Reforma do Ensino Superior (Lei 5.540/68) e a Reforma do 1º e 2º graus (Lei 5.692/71).

A lei 5.540/68, que também ficou conhecida como Reforma Universitária, trouxe várias modificações na estrutura e características do ensino superior no Brasil: o vestibular passou a ser unificado, novas atividades passaram a ser priorizadas, como as de extensão, aboliram-se as cátedras vitalícias, foi introduzido o regime de departamentos, o ensino foi vinculado à pesquisa, e novas regras foram definidas para a organização dos currículos.

## **2 A lei 5.692 e suas consequências para o ensino de música.**

Uma das principais mudanças que aconteceram na escola básica a partir da promulgação da Lei 5.692/71 foi a unificação do ensino primário, de 1ª à 4ª séries, com o ensino ginásial, também de 1ª à 4ª séries, eliminando-se o exame de admissão, que selecionava os ingressantes para esta segunda fase.

Observou-se na sequência o crescimento do número de matrículas, em todas as séries, acompanhado por uma expansão da rede física da escola, que se expressou tanto na construção de novos prédios para abrigar grande número de ingressantes, como na ampliação do número de salas nas unidades existentes. O funcionamento da escola em três turnos foi

---

<sup>28</sup> Além da Operação *Brother Sam*, que visava dar apoio material ao golpe de 31 de março de 1964, com 40 mil barris de gasolina comum, 15 mil barris de gasolina de aviação, 33 mil barris de óleo diesel e 20 mil barris de querosene, 110 toneladas de armas e munições, havia também a concessão de créditos de 50 milhões de dólares, desde que seguidas as orientações dos Estados Unidos (MOLICA, 2005, p. 193-4).

outra medida tomada, perfeitamente inserida no espírito da racionalidade, um dos princípios propugnados pela legislação.

Pela Lei 5.692/71, a música passou a ser incluída no currículo escolar com o nome de Educação Artística, juntamente com outras atividades artísticas, porém não como disciplina. Na prática, as aulas se desenvolviam a partir da escolha de atividades que transitavam entre as diferentes áreas: artes visuais, música, teatro e desenho, substituído mais tarde pela dança. Essa estrutura configurou a necessidade de atuação polivalente por parte dos professores.

Fonterrada (2008) observa que, em geral, não havia um planejamento rígido para essas aulas, que eram ministradas atendendo as escolhas realizadas pelos alunos entre as propostas vinculadas às diversas atividades. Dessa forma, “o espontaneísmo da proposta substituiu o cientificismo do início do século XX e o ufanismo da fase nacionalista” (FONTERRADA, 2008, p. 219).

Saviani ao analisar a Lei 5.692/71, em face à LDB 4.024/61, afirma que “a inspiração liberalista que caracterizava a Lei 4.024/61 cede lugar a uma tendência tecnicista nas Leis 5.540/68 e 5.692/71” (SAVIANI, 1996, p. 161). E destaca que:

enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade ao invés da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia *versus* adaptação; nas aspirações individuais ao invés das necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso. Ora, enquanto os princípios da Lei 4024 acentuavam o primeiro elemento dos pares de conceitos acima enunciados, os princípios das Leis 5540 e 5692 inegavelmente fazem a balança pender para o segundo (SAVIANI, 1996, p. 161).

Refletindo sobre a influência da importância dada ao tecnicismo na sociedade, o filósofo alemão Jürgen Habermas, em seu livro “Técnica e Ciência como ideologia” comenta que o verdadeiro motivo dessa valorização é “a manutenção da dominação objetivamente caduca [que é] ocultada pela invocação de imperativos técnicos. Semelhante invocação é possível só porque a racionalidade da ciência e da técnica já é na sua imanência uma racionalidade [...] da dominação” (HABERMAS, 1968, p. 49).

Dessa forma, a Lei 5.692/71, que reformou a educação básica no Brasil, como tônica geral, passou a priorizar a profissionalização, isto é, a preparação para o trabalho, especialmente no ensino de 2º grau e foi complementada por meio dos pareceres 853/71 e 540/77.

## 2.1 O Parecer 853/71

O Parecer 853/71, do Conselho Federal de Educação buscava esclarecer a doutrina do currículo adotada na Lei 5.692, procurando determinar os conteúdos e destacando as diferenças entre núcleo-comum e parte diversificada.

O núcleo comum estabelecia o conteúdo mínimo obrigatório a ser estudado no primeiro e segundo graus (atualmente ensinos fundamental e médio). Segundo a Resolução nº8 de 1º de dezembro de 1971 (anexa ao Parecer 853/71), o núcleo comum compreendia as seguintes matérias<sup>29</sup>: Comunicação e Expressão, Estudos Sociais e Ciências. Em cada uma delas, haveria presenças obrigatórias: de Língua Portuguesa em Comunicação e Expressão, de Geografia, História e Organização Social e Política do Brasil em Estudos Sociais, e de Matemática e Ciências Físicas e Biológicas em Ciências (BRASIL, 1971 b, p. 176).

Até aqui não há menção à Educação Artística, Educação Física, Educação Moral e Cívica ou Programas de Saúde, citados como obrigatórios no artigo 7º da Lei 5.692/71. Entretanto, a Resolução traz que

um núcleo-comum não há de ser encarado isoladamente, se em termos de currículo, como já proclamavam os educadores do século XVIII, “tudo está em tudo”. A Língua Portuguesa não pode estar separada, enquanto forma de Comunicação e Expressão, de Educação Artística ou de um Desenho que se lhe acrescentem. Sob pena de inevitável empobrecimento. A Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil adquirem tanto mais sentido e vigor quanto mais se interpenetram com vistas à integração do aluno ao meio próximo e remoto; e para isso muito hão de contribuir atividades como as de Educação Física, Educação Artística e Educação Cívica (BRASIL, 1971 a, p. 176-177).

O documento esclarece também as noções de atividades, áreas de estudo e disciplinas, quando afirma que

Nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos; nas áreas de estudo – formadas pela integração de conteúdos afins, consoante um entendimento que já é tradicional – as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos; e nas disciplinas, sem dúvida as mais específicas, as aprendizagens se farão predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos (BRASIL, 1971 a, p. 170).

Observa-se que, apesar do discurso de necessidade de integração de conteúdos para uma melhor aquisição do conhecimento, existe uma hierarquização na importância atribuída a cada setor. Assim, na parte diversificada seriam oferecidas matérias constantes de uma relação expedida pelo Conselho Estadual de Educação, adotando-se aquelas que melhor se

---

<sup>29</sup> O Grupo de Trabalho responsável pelo anteprojeto básico da Lei 5.692, em seu relatório, já salientava que o núcleo-comum e a parte diversificada, “mesmo reunidos, ainda não constituem propriamente o currículo, e sim a matéria-prima a ser trabalhada no currículo pleno de cada estabelecimento; daí o emprego da palavra matéria nesta fase” (BRASIL, 1971 b, p. 169).

ajustassem aos planos de cada escola. Aqui se incluíam as matérias destinadas às habilitações profissionais do ensino de segundo grau.

## 2.2 O Parecer 540/77

Segundo o Parecer 540/77, do Conselho Federal de Educação, que comentava sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares estabelecidos como obrigatórios no artigo 7º da Lei 5.692/71 (Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde), antes da lei 5.692, embora a música fosse tratada como disciplina, não dava margem à criatividade e autoexpressão dos alunos, nem mesmo nas atividades de canto coral (BRASIL, 1977, p. 26-28).

Ainda segundo esse documento, o principal objetivo da Educação Artística seria deter-se “no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, [...] o que tem a ver diretamente com o lazer” (BRASIL, 1977, p. 26).

Mas, qual o sentido aqui atribuído à palavra lazer? Essa questão gerou muitas polêmicas e neste capítulo apresento as ideias do sociólogo francês Jofre Dumazedier (1915-2002), que esteve várias vezes no Brasil, proferindo palestras a convite do Serviço Social do Comércio (SESC) em São Paulo, da Universidade de Brasília e de líderes de movimentos religiosos em Pernambuco, influenciando assim outros pesquisadores. No período entre 1969 e 1979 houve uma intensa produção de estudos sobre essa temática, discutindo-se as distinções entre lazer, ócio e tempo livre e suas relações com o trabalho. Segundo esse pesquisador,

O lazer é um conjunto de ocupações às quais o indivíduo pode entregar-se de livre vontade, seja para repousar, seja para divertir-se, recrear-se e entreter-se ou ainda, para desenvolver sua informação ou formação desinteressada, sua participação social voluntária ou sua livre capacidade criadora após livrar-se ou desembaraçar-se das obrigações profissionais, familiares e sociais (DUMAZEDIER, 2004, p.34).

Para o sociólogo francês, o lazer pode desempenhar três funções: a função de descanso, a função de divertimento, recreação e entretenimento e a função de desenvolvimento. Na função de descanso, o lazer é visto como um “reparador das deteriorações físicas e nervosas provocadas pelas tensões resultantes das obrigações cotidianas e, particularmente, do trabalho”. Na função de divertimento, recreação e entretenimento o lazer seria uma resposta à “necessidade de ruptura com o universo cotidiano” desde que proporcione “complementação, compensação e fuga das disciplinas e



coerções necessárias à vida social”. Finalmente, a função do lazer enquanto desenvolvimento da personalidade se dá através de atividades que estimulem a participação social, possibilitando “o desenvolvimento livre de atitudes adquiridas na escola, sempre ultrapassadas pela contínua e complexa evolução da sociedade”, chegando até as formas de “aprendizagem voluntária” (DUMAZEDIER, 2004, p. 32-34).

É interessante notar que esse discurso se apresentou durante o governo militar num tempo de grande repressão e alta valorização da preparação para o trabalho. Porém, comentando os conceitos defendidos pelo filósofo e sociólogo alemão Herbert Marcuse<sup>30</sup>, o também filósofo e sociólogo alemão Jürgen Habermas (1968) observa que nas sociedades capitalistas industriais avançadas, a dominação tende a tornar-se cada vez mais racional, sem que por isso se dissipe o jugo imposto pela política. Por isso, “a racionalidade da dominação mede-se pela manutenção de um sistema que pode permitir-se converter em fundamento da sua legitimação o incremento das forças produtivas associado ao progresso técnico-científico” (HABERMAS, 1968, p. 47).

Dessa forma, podemos pensar no conceito de lazer como algo que, de alguma forma, trouxesse condições favoráveis ao processo educativo e produtivo. Quais seriam os desdobramentos desse pensamento no ensino de música na atualidade?

### **3 Caminhos legislativos do ensino de música desde a lei 5.692/71 até a LDB 9.394/96.**

As reformas educacionais realizadas durante o governo militar foram contestadas por vários educadores, que passaram a reivindicar uma escola pública de qualidade e também melhorias nos aspectos econômico e corporativo. Em consequência, aconteceram greves na educação no final da década de 1970, também na de 1980 e início dos anos 1990.

Várias medidas foram tomadas em âmbito estadual, como a realização do I Congresso Mineiro de Educação em 1983, buscando verificar a real situação do ensino em Minas Gerais,

---

<sup>30</sup> Herbert Marcuse (1898- 1979), filósofo e sociólogo alemão que apontou a questão da racionalidade do empresário capitalista como uma forma de dominação política oculta. Essa ideia se refere às estratégias estabelecidas com fins lucrativos, inviabilizando as possibilidades de ampla reflexão por parte dos trabalhadores.

a implantação do Ciclo Básico<sup>31</sup> em São Paulo, instituído pelo Decreto 21.833, de 28 de dezembro de 1983, no Rio de Janeiro os Centros Interativos de Ensino e Pesquisa (CIEP), os Centros Integrados de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAC), entre outras.

Nesse contexto, foi sendo percebida, cada vez com maior veemência, a necessidade de mudanças na legislação educacional vigente. A década de 1980 foi marcada pela presença e atuação de várias associações de educadores, como a Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) criados entre 1977 e 1979. Estas três organizações se uniram para elaborar, em 1980, a Primeira Conferência Brasileira de Educação (CBE), à qual se seguiram várias outras, que aconteceram em 1982, 1984, 1986, 1988 e em 1991. “Destaque-se que o tema da IV CBE, realizada em Goiânia em 1986, foi ‘A educação e a Constituinte’ na qual foi aprovada a ‘Carta de Goiânia’ contendo os pontos que, de acordo com os educadores reunidos nesta Conferência, deveriam integrar o capítulo sobre educação da Constituição Federal” (SAVIANI, 2013, p. 208).

Toda essa mobilização resultou no Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, formado por quinze entidades, como a Associação Nacional dos Profissionais da Administração Educacional (ANPAE), a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), a União Nacional dos Estudantes (UNE), a Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT), a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), ANDE, ANPEd, entre outras. Houve também a representação do ensino privado, por meio da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN), Associação de Educação Católica (AEC), Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC) e a Campanha Nacional de Escolas da Comunidade (CNEC).

De todas essas discussões derivou o projeto 1.258/88, que foi apresentado pelo deputado Octávio Elísio. Foram realizadas 40 audiências públicas com o intuito de discutir o projeto, ouvindo representantes de vários segmentos da sociedade; o resultado foi a apresentação do primeiro substitutivo pelo Deputado Jorge Hage, em agosto de 1989. As discussões prosseguiram e, em 1991 o mesmo parlamentar apresentou o segundo substitutivo, que recebeu mais de 1200 emendas e retornou às comissões para maiores aprofundamentos.

---

<sup>31</sup> “O ciclo básico, instituído pelo Decreto n.º 21.833, de 28-12-83, corresponde à fase inicial de escolarização do ensino do 1.º grau e visa, pela participação integrada de professores, pais e alunos na vida escolar, garantir maior oportunidade de sucesso a todos os alunos e proporcionar-lhes o direito a um melhor ensino, inclusive pelo aumento de uma escolaridade efetiva e atividade de recuperação adequadas a seu ritmo de aprendizagem” (BRASIL, 1984, art. 1º).

Em 1992, o senador Darcy Ribeiro juntamente com o também senador Marco Maciel apresentou um novo projeto, que foi aprovado na Câmara em 1993 e, após amplos estudos e discussões, foi levado ao Senado em forma de substitutivo apresentado pelo senador Cid Sabóia. Esse projeto, após idas e vindas, foi mais tarde considerado inconstitucional. Em seguida, o senador Darcy Ribeiro apresentou uma nova proposta, que também sofreu emendas, mas veio a ser aprovada, constituindo-se na LDB 9.394/96.

Segundo a professora Célia Regina Otranto<sup>32</sup>, “a atual Lei, apesar de ser de Diretrizes e Bases, não apresenta as bases nem determina as diretrizes da educação nacional [e é] caracterizada pela omissão em pontos extremamente importantes e traz consigo muitas dúvidas” (OTRANTO, 1997, p. 238).

Entre muitas outras coisas, a LDB 9.394/96, estabelece que “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, art. 26, parágrafo 2º). Entretanto, conforme observa Penna (2004), “continuam a persistir a indefinição e ambiguidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão “ensino da arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão” (PENNA, 2004, p. 23).

Algumas orientações podem ser encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que são documentos elaborados pelo MEC com a finalidade de oferecer orientação oficial para a prática pedagógica em todas as áreas e níveis de ensino. No entanto,

Tanto no ensino fundamental quanto no médio, as decisões quanto ao tratamento das várias linguagens artísticas ficam a cargo de cada estabelecimento de ensino. Em certa medida, essa flexibilidade procura considerar os diferentes contextos escolares deste imenso país, levando em conta também a disponibilidade de recursos humanos. [...] No entanto, essa flexibilidade permite 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 (PENNA, 2004, p. 24).

Nesse contexto, em 2006, músicos e educadores musicais formaram um Grupo de Trabalho sob a direção do músico Felipe Radicetti, coordenador do Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP). O grupo tinha como objetivo buscar o aperfeiçoamento da legislação no que concerne ao ensino de música. Várias ações foram empreendidas, como diversas reuniões com parlamentares, encontro com o Ministro da Educação e com assessores

---

<sup>32</sup> Vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

do Ministério da Cultura e o lançamento de uma campanha a nível nacional em prol da educação musical nas escolas.

O resultado desse esforço foi a aprovação da lei 11.769/2008, que estabeleceu a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo da disciplina Arte na educação básica brasileira. Foi vetado o artigo que determinava a obrigatoriedade da contratação de profissionais especializados no ensino de música. Entre as razões alegadas consta o baixo número de professores licenciados na área e o grande número de pessoas experientes e talentosas, mas que não têm formação específica. No entanto, a LDB 9.394/96 estabelece a necessidade de formação em cursos de licenciatura para os professores da educação básica<sup>33</sup>.

A seguir, apresento um quadro que resume essa trajetória legislativa, as características estabelecidas e o papel exercido pela música no período de vigência de cada normatização:

Quadro 1 - TRAJETÓRIA LEGISLATIVA DO ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL

LEGISLAÇÃO	CARACTERÍSTICAS	PAPÉIS
Decreto 1.331 A, de 17/02/1854	Noções de música e exercícios de canto	Controle social
Lei 81, art. 71, de 06/04/1887	Canto Coral	Sensibilização para o aprendizado
Portaria nº 300, de 07/05/1946	Canto Orfeônico	Disciplina, civismo, convívio
LDB 4.024, de 20/12/1961	Iniciação Artística	Atividades Complementares
Lei 5.692, de 11/08/1971	Educação Artística Ensino polivalente	Sensibilidade
Parecer 540, de 10/02/1977	Educação Artística Ensino Polivalente	Apreciação, imaginação, lazer
LDB 9.394, de 20/12/1996	Ensino de Arte	Desenvolvimento Cultural
Lei 11.769, de 18/08/2008	Conteúdo obrigatório no ensino de Arte	Desenvolvimento cultural

Fonte: Elaborado pela autora

<sup>33</sup> O artigo 62 da LDB foi modificado com a Lei 12.796/13, acrescentando-se a admissibilidade da formação em nível médio (curso normal) como a mínima exigida para os professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para melhor confrontação, também apresento a seguir um quadro que mostra o tempo de duração dos movimentos imediatamente anteriores à Lei 5.692/71 (o Canto Orfeônico e a Educação Musical), da Educação Artística, que foi estabelecida por essa lei e do ensino de Arte, estabelecido pela LDB 9.394/96, além dos papéis exercidos pela música em cada um deles:

Quadro 2 – PAPÉIS DA MÚSICA NA ESCOLA

MOVIMENTO	PERÍODO	PAPÉIS
CANTO ORFEÔNICO	1931-1967 Duração: 36 anos	Apuração do bom gosto - Educação do caráter - Civismo - Disciplina
EDUCAÇÃO MUSICAL	1937-1971 Duração: 34 anos	Musicalização
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	1971-1996 Duração: 25 anos	Sensibilidade - Apreciação - Imaginação - Lazer
ENSINO DE ARTE	1996 até os dias atuais Duração: 21 anos	Desenvolvimento cultural

Fonte: Elaborado pela autora.

Vemos assim que, exercendo o papel de lazer na educação, a ideia era que a música no período de vigência da lei 5.692/71 poderia contribuir para a manutenção das propostas decorrentes dos acordos MEC/USAID. Nessa conjuntura, torna-se necessário refletir sobre o perfil desejado do professor para atuar nesse contexto. É desse assunto que nos ocuparemos no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 2

### O PAPEL DA PROFISSIONALIZAÇÃO DO EDUCADOR NO ENSINO DE MÚSICA

Conforme dito anteriormente, ao defender a ideia de que o estudo da cultura escolar é um instrumento importante para se conhecer a história da educação, Dominique Julia (2001) aponta três caminhos que podem ser seguidos. O primeiro deles é a análise das normas e finalidades que regem a escola. O segundo é o estudo sobre as pessoas que serão chamadas a obedecê-las e a terceira trilha, o exame dos conteúdos estudados. Na segunda via, Dominique Julia considera que a avaliação do papel desempenhado pela profissionalização do trabalho do educador, isto é, a formação docente, sua regulamentação e a filosofia de trabalho adotada, é tão importante quanto a primeira.

O historiador cita, então, o exemplo da instauração da instrução primária obrigatória em vários países da Europa no século XIX, que foi construída com base não somente na alfabetização, mas no ideal de formar uma consciência cívica por meio da cultura nacional e dos saberes considerados necessários ao caminho rumo ao progresso.

Nessa nova organização escolar, os professores tornaram-se funcionários do Estado, emancipando-se, assim e aos poucos, do controle da Igreja. Essa nova realidade, porém, não se instituiu pacificamente, pois no momento em que uma nova diretriz se estabelece, sempre há um desconforto, principalmente se levar-se em conta que valores antigos permanecem presentes e, muitas vezes, conflitantes com as novas normatizações que são acrescentadas às anteriores. Assim, no período da Revolução Francesa os professores primários franceses utilizavam como material de estudo a Declaração dos Direitos do Homem e a Constituição, mas não deixavam de empregar as preces cristãs e o catecismo devido à pressão exercida pelas famílias.

Apreciando esses aspectos, Dominique Julia considera fundamental nessa análise conhecer “como e sobre quais critérios precisos foram recrutados os professores de cada nível escolar” (2001, p. 24). Para justificar a relevância desse estudo, ele cita ainda o exemplo do período que se seguiu ao Concílio de Trento, quando ser cristão não significava apenas pertencer a uma comunidade, mas ser capaz também de proclamar e defender os axiomas de sua religião. Aos professores também cabia dominar esse saber.

A seguir, adotando o modelo de Julia, analiso a atuação dos professores no Brasil conforme ao que está diretamente ligado à sua formação docente e, também, os ideais abraçados.

## **1 O Ensino de Música na escola brasileira no século XX**

Nas primeiras décadas do século XX, consolidou-se a formação de professores para o primário (anos iniciais de ensino formal) nas Escolas Normais, consideradas de nível médio (secundário). Em ambos os cursos, a música estava presente como disciplina. Ao analisar o universo musical dessas escolas, Fuks (1991) encontrou principalmente canções que norteavam a rotina diária, como a que se entoava na hora da entrada, ou do lanche. Assim, a função da música nas instituições que formavam professores revelou-se eminentemente disciplinar, uma vez que as canções apontavam modelos a serem imitados e preservados. Não obstante, apesar do quase generalizado despreparo do professor a ser formado, seria de sua responsabilidade o ensino dessa disciplina nas escolas primárias. Quem ministrava as aulas de música era o próprio professor das primeiras letras e a ideia corrente era que esse docente não poderia ter domínio da sala sem o uso desse repertório.

A formação dos professores para o curso secundário acontecia nas instituições de nível superior, por meio das licenciaturas. Contudo, a primeira organização da licenciatura em Universidade, por determinação do Governo Federal, só apareceu em 1920, com a Universidade do Rio de Janeiro. Sabe-se que, em 1912, fora criada a Universidade do Paraná; todavia o Decreto-Lei 11.530, de março de 1915, determinava a abertura de escolas superiores apenas em cidades com mais de 100.000 habitantes e a cidade de Curitiba, nessa época, ainda não atingia essa população. Em 1927 surgiu a Universidade de Minas Gerais e em 1935 foi criada a Universidade de Porto Alegre.

Embora a Reforma Francisco Campos, em 1931, tenha recomendado a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, quando estabeleceu que o ensino secundário reconhecido fosse ministrado no Colégio Pedro II ou em instituições reconhecidas e que os professores que ali viessem a lecionar devessem ser diplomados por essa Faculdade, essa medida não foi tomada de imediato (BRASIL, 1931 a, art. 1º e 15).

A primeira Universidade a ser criada e organizada de acordo com as normas do Estatuto das Universidades - que adotava para o ensino superior o regime universitário - foi a Universidade de São Paulo, criada em 25 de janeiro de 1934. Dessa forma, ao estado de São Paulo deve-se atribuir, ao menos por decreto, a primeira concepção de um curso superior para

formação de professores com dois anos de duração, enquanto os demais duravam, no mínimo, quatro anos. Evidenciava-se, assim, a pouca importância atribuída ao primeiro em relação aos demais cursos superiores (BRZEZINZKI, 1996).

Esse período marcou, também, o início da tentativa de acrescentar estudos pedagógicos à formação geral, quando em 1937 uma seção da pedagogia foi agrupada a outras seções da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Brasil (posteriormente Universidade Federal do Rio de Janeiro). Esse esquema perdurou por vinte e três anos e tornou-se conhecido como esquema 3 + 1, ou seja, três anos de base comum, relacionada ao bacharelado de áreas específicas, mais um ano de Didática. A Didática era, ao mesmo tempo, disciplina no curso de Pedagogia, e curso para a complementação pedagógica dos demais cursos. Assim, o curso de Pedagogia teve sua primeira regulamentação com o Decreto-Lei 1.190/1939, tendo como objetivo a formação de “técnicos em educação”, como se observa no texto da lei:

Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. (BRASIL, 1939 a)

Na Universidade de São Paulo (USP), esse curso foi assumido circunstancialmente, pois não se acreditava que a formação de professores fosse função da universidade. O curso de Pedagogia, destinado a formar os formadores dos professores da escola primária, não contemplava o ensino de conteúdos para o primário, distanciando os estudos teóricos dos práticos. Essa estruturação do Curso de Pedagogia promoveu a adoção da premissa de que, se os licenciados em pedagogia estavam habilitados a formar professores formadores de professores primários, certamente teriam o domínio dos conteúdos ensinados no curso primário.

Em consequência, devido às pressões populares, às demandas da expansão industrial e do capital ocorridas nesse período, a provisão de docentes foi feita por meio de “cursos rápidos de suprimento formativo de docentes, complementação de formações de origens diversas, autorizações especiais para exercício do magistério a não licenciados, admissão de professores leigos etc.” (GATTI e BARRETO, 2009, p.11).

## 1.1 O ensino do Canto Orfeônico



Com a Reforma Francisco Campos – mais especificamente o decreto 19.890, de 18 de abril de 1931-, o Canto Orfeônico tornou-se obrigatório nas escolas públicas do Rio de Janeiro (então Distrito Federal), nos três primeiros anos do curso fundamental.

Era preciso, entretanto, sistematizar o ensino dessa disciplina e estabelecer a metodologia a ser adotada, pois até então não havia nenhuma escola oficial para essa finalidade. Por isso, no ano seguinte, com o objetivo de iniciar esse movimento nas escolas do Distrito Federal, foi criado o curso de Pedagogia da Música e Canto Orfeônico, a fim de proporcionar aos professores do magistério público o conhecimento de teoria musical e das técnicas de canto orfeônico. O objetivo principal era preparar professores para “zelar pela execução correta dos hinos oficiais e incentivar o gosto pelas demais canções de caráter cívico e artístico” (VILLA-LOBOS, 1991, p. 17).

Para atender à obrigatoriedade do Canto Orfeônico, foi desenvolvido um programa de formação de professores vinculado ao SEMA, o qual era subdividido em: Curso de declamação Rítmica – Califasia e Curso de Preparação ao Ensino de Canto Orfeônico, que funcionaram de 1933 a 1936 e em 1939, e se destinavam a preparar os professores das primeiras letras para a iniciação do ensino musical nas escolas às turmas de primeira, segunda e terceira séries.

Havia, também, o Curso Especializado de Música e Canto Orfeônico, destinado à formação de professores mais preparados, o qual tinha por objetivo “estudar a evolução dos fenômenos musicais, nos seus aspectos de ordem técnica, social e artística”. No seu currículo constavam várias disciplinas, como Regência, Análise Harmônica, Técnica Vocal e Fisiologia da Voz, além de História da Música, Estética Musical, Etnografia e Folclore, sendo as duas últimas, pela primeira vez no Brasil (VILLA-LOBOS, 1991, p. 19).

Finalmente, havia o Curso de Prática de Canto Orfeônico, que tinha por objetivo organizar reuniões onde se debatiam assuntos mais especializados, como métodos de ensino, programas, entre outros.

Dessa forma, sendo necessário formar professores de música de modo emergencial, uma vez que não havia número suficiente de docentes dessa disciplina para atender às escolas públicas e nem as Escolas Normais, deparou-se com um problema: uma formação tão específica não poderia ser adquirida em apenas dois anos, a menos que o professor já tivesse formação anterior em música. Além disso, a extensão territorial do Brasil e a precariedade do sistema de locomoção acabaram sendo motivos de dificuldade para que pessoas de outros Estados, especialmente os mais distantes, pudessem frequentar esses cursos no Rio de Janeiro.

Nessa mesma época, algumas instituições de ensino superior passaram a oferecer cursos para formação de professores de música. Isso viria a ser decisivo, mais adiante, para a formação desses professores e a respectiva regulamentação. Por isso, considero interessante detalhar um pouco mais sobre a criação desses cursos e instituições. São eles:

### **1.1.1 A Universidade do Rio de Janeiro.**

A Universidade do Rio de Janeiro foi criada pelo Decreto nº 19.852 de 11 de abril de 1931. Dentre as muitas escolas que a compunham, estavam as Faculdades de Direito, de Medicina e a Escola Politécnica; figuravam também a Escola Nacional de Belas Artes e o Instituto Nacional de Música (1931 b, art. 1º). Essa Universidade teve a sua organização firmada pela lei 452 de 5 de julho de 1937, quando passou a se chamar Universidade do Brasil. Nesse mesmo ano, o Instituto Nacional de Música foi incorporado definitivamente à Universidade do Rio de Janeiro e, nessa ocasião, o Instituto teve seu nome mudado para Escola Nacional de Música.

Em 1967, durante o governo militar, a Universidade teve seu nome alterado para Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Mais adiante serão abordadas as características dos cursos de formação de professores de música, que ali vieram a funcionar.

### **1.1.2 A Universidade do Distrito Federal.**

Em 1935, para atender aos anseios de alguns intelectuais e educadores, especialmente aqueles vinculados ao movimento Escola Nova<sup>34</sup>, foi organizada no Rio de Janeiro, pelo Decreto 5.513 de 4 de abril de 1935, a Universidade do Distrito Federal. Essa Universidade reunia várias escolas, como o Instituto de Educação, a Escola de Ciências, a Escola de Economia e Direito e o Instituto de Artes.

Idealizada por Anísio Teixeira, sofreu duras críticas por parte da Igreja Católica, que considerava Teixeira materialista e comunista, devido às ideias que defendia. Anísio Teixeira

---

<sup>34</sup> Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino, surgido no final do século XIX na Europa e Estados Unidos, que chegou ao Brasil por meio de Rui Barbosa e exerceu grande influência nas mudanças promovidas no ensino na década de 1920. Aspirava-se a um sistema de ensino estatal livre (educação para todos), como um meio de combate às desigualdades sociais. O principal objetivo era o desenvolvimento da autonomia moral do aluno.

havia sido fortemente influenciado por John Dewey especialmente no que concerne à valorização do pensamento científico e apregoava que:

cumpre-nos reinterpretar ou melhor redefinir o conhecimento humano, estabelecer as bases do conhecimento experimental como as bases de todo o conhecimento, seja científico, filosófico, moral ou religioso, e reintegrar o ensino das ciências no seu contexto humano, ensinando-as não como atividade de monstros extra-humanos, mas como uma das mais significativas e ricas atividades humanas, desde que exercidas com o vivo sentimento dos seus fins, seus usos e suas consequências humanas (TEIXEIRA, 2005, p. 418).

Essas ideias soavam como crítica – e de fato o eram - à prevalência do ensino oferecido pela Igreja Católica. Teixeira defendia a liberdade de pensamento, independente de dogmas e tradições. Afirmava ele que

Sempre que a inteligência humana passa por um período de liberdade - e por liberdade se entenda a ausência de controle imposto e externo ao seu desenvolvimento - há como que uma safra miraculosa, e a mente humana explode em riquezas de imaginação e observação, que abrem novos horizontes à sua suprema aventura. Foi assim entre os gregos, no seu período áureo, e assim com Epicuro e os Estóicos; e assim no Renascimento, com o Humanismo e a Reforma; e foi assim, no século dezessete, em movimento que se estendeu até o século dezenove. Agora, neste século vinte, de novo se reacende, e como nunca, a necessidade dessa liberdade para uma tomada de consciência e uma nova superação (TEIXEIRA, 2005, p. 358).

Defendendo ideais de liberdade, Teixeira criticava abertamente a legislação e os privilégios concedidos às escolas particulares:

tudo isto se fez possível graças a uma legislação infeliz e ambígua, pela qual o ensino particular passou a gozar do privilégio de ensino público, explorado por concessão do Estado, em franca e vitoriosa competição contra o ensino público mantido pelo Estado, e graças às facilidades de uma pedagogia obsoleta, adotada rígida, uniforme e legalmente para o ensino secundário, em franca oposição à pedagogia mais moderna das escolas públicas primárias e pós-primárias (TEIXEIRA, 2005, p. 102).

Assim, fica evidente a causa do desagrado da Igreja Católica com a postura desse educador e o motivo das críticas a ele dirigidas. O Ministro da Educação, Gustavo Capanema, também fazia coro a essas censuras, alegando que essa universidade não atendia às determinações da Reforma Francisco Campos. Na verdade, a divergência era política, pois Capanema apoiava totalmente o sistema educacional tradicional vigente até então, sob o domínio do ideário das escolas católicas, enquanto Teixeira defendia a ideia de que

as universidades não serão o que devem ser se não cultivarem a consciência da independência do saber e se não souberem que a supremacia do saber, graças a essa independência, é levar a um novo saber. E para isto precisam de viver em uma atmosfera de autonomia e estímulos vigorosos de experimentação, ensaio e renovação. Não é por simples acidente que as universidades se constituem em comunidades de mestres e discípulos, casando a experiência de uns com o ardor e a mocidade dos outros (TEIXEIRA, 2005, p.333).

Nessa linha de pensamento, mais adiante Anísio Teixeira – como reitor interino da Universidade do Distrito Federal -, assinou cinco instruções que detalhavam o funcionamento dos Institutos e Escolas que a compunham. Na Instrução nº 1, que se referia ao Instituto de Artes, pode-se encontrar o artigo 49 que estabelecia que a esse Instituto caberia a formação dos professores de arte das escolas secundárias. Além disso, na Instrução nº 2, o artigo 10º dispunha que em 1935 haveria um curso para formação do professor de música e canto orfeônico das escolas secundárias e secundárias técnicas, sendo professores, entre outros, Villa Lobos e Lorenzo Fernandez (VINCENZI, 1986).

Observa-se que Anísio Teixeira lutava ferrenhamente por seus ideais, partindo do pressuposto de que a educação deveria ser única, pois acreditava que qualquer cidadão capacitado teria condições de exercer cargos e funções diretivas:

E é sobre a base desse sistema fundamental, comum e popular de educação, que teremos de formar verdadeiras, autênticas elites, dando aos mais capazes as oportunidades máximas de desenvolvimento. A plasticidade e flexibilidade da escola irá permitir-lhe que se ajuste às condições do aluno e lhe ofereça as condições mais adequadas para o seu aperfeiçoamento para não dizer somente *crescimento* (TEIXEIRA, 2005, p. 113).

Evidentemente, essa postura não somente incomodou aos tradicionalistas, mas levou-os a buscar o seu banimento. Em 1937, com o Estado Novo, vários professores, como Gilberto Freyre, devido à forte oposição que vinha de Gustavo Capanema, desistiram de dar aulas na Universidade do Distrito Federal. Segundo o ministro, era preciso combater o liberalismo democrático de Anísio Teixeira e seus correligionários.

Dessa forma, a Universidade do Distrito Federal foi extinta em 20 de janeiro de 1939 pelo decreto-lei 1063 e os cursos e departamentos que a compunham foram transferidos para a Universidade do Brasil, exceto o Instituto de Educação, o Departamento de Artes do Desenho e o Departamento de Música, bem como o curso de formação de professores primários e os cursos de aperfeiçoamento da Faculdade de Educação; esse decreto estabelecia que os cursos que compunham o Instituto de Artes seriam incorporados à Escola Nacional de Belas Artes e à Escola Nacional de Música, que faziam parte da Universidade do Rio de Janeiro (BRASIL, 1939 b, art. 3º).

Não contente com essa resolução, Villa Lobos prosseguiu trabalhando para que a formação de professores de canto orfeônico pudesse continuar sendo realizada conforme os princípios que ele mesmo estabelecera. Foi fundado, então, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico.

### 1.1.3 O Conservatório Nacional de Canto Orfeônico

Em 26 de novembro de 1942 foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico pelo Decreto-lei nº 4.993 para oferecer cursos de preparação de professores, ao final dos quais eram expedidos certificados válidos somente para o Distrito Federal. Os professores ali formados, que eram oriundos de outros estados, voltavam para seus lugares de origem reproduzindo aquela estrutura de curso.

Foram criados cursos estaduais, como, por exemplo, o que era oferecido pelo Conservatório Estadual de Canto Orfeônico do Paraná, em Curitiba, fundado em 1956; esses cursos passaram posteriormente a ter supervisão do Ministério da Educação e Saúde. A partir de 1945, somente poderiam dar aulas de música no ensino público os professores formados nessa instituição.

Entretanto, como era de se esperar, essa situação gerou certo desconforto e houve uma campanha antagônica ao curso de Canto Orfeônico. Segundo palavras do próprio Villa-Lobos, os contrários ao curso empregaram:

(...) todos os processos de propaganda, procurando estabelecer a confusão entre o canto coral, o canto lírico e o canto orfeônico, completamente diversos uns dos outros. Mas, apoiada pelas autoridades do Governo [leia-se Getúlio Vargas] a nova ideia venceu todas as resistências (VILLA-LOBOS, 1991, p. 18).

Como se pode observar, as divergências que havia quanto à formação adequada para os professores de música das escolas públicas não eram somente no terreno da música, mas principalmente das ideias políticas defendidas por Gustavo Capanema e pelos dirigentes das escolas católicas e de Anísio Teixeira, Villa Lobos e os adeptos do canto orfeônico.

### 1.1.4 Novas tendências no ensino musical

Nesse período outras ideias e tendências tiveram espaço e novos personagens começaram a ocupar o cenário do ensino musical. Um deles foi Antonio de Sá Pereira (1888-1966) que, após lecionar por quatro anos no Conservatório de Pelotas, no Rio Grande do Sul, em 1931 foi convidado para colaborar com a reforma curricular do Instituto Nacional de Música – posteriormente Escola Nacional de Música, quando de sua agregação à Universidade do Rio de Janeiro -, desenvolvendo a disciplina de Pedagogia Musical.

Outro nome importante foi o de Liddy Chiaffarelli Mignone (1891-1962), considerada uma das pioneiras na área de Iniciação Musical no Rio de Janeiro, levando esse curso também para o interior paulista. Ambos introduziram a disciplina de Educação Musical no

Conservatório Brasileiro de Música em 1937, o qual havia sido fundado no Rio de Janeiro no ano anterior.

Em 1938, Sá Pereira inseriu esse curso na Escola Nacional de Música, que pertencia à Universidade do Brasil (antiga Universidade do Rio de Janeiro). Era inicialmente um curso de extensão, mas em 1946 foi adicionado ao currículo oficial. Essas classes, durante um bom tempo, serviram como treinamento para os alunos da graduação. Sá Pereira foi, também, diretor da Escola de Música até 1946 e foi seguido por Joanídia Sodré, que é considerada uma das primeiras maestrinas brasileiras a dirigir a Orquestra da Sociedade de Concertos Sinfônicos.

No cargo de diretora da Escola Nacional de Música, Joanídia Sodré permaneceu por mais de vinte anos, chegando a ser vice-reitora da Universidade do Brasil e reitora interina por quase um ano. Em sua gestão à frente da Escola Nacional de Música foi criado o curso de formação de professores e a disciplina de Iniciação Musical, mesmo durante a vigência do Decreto 9.494 de 22 de julho de 1946, que regulamentava o ensino do Canto Orfeônico.

No longo período à frente da Escola Nacional de Música, Sodré granjeou muitos opositores. Dentre eles, um grupo de compositores e folcloristas - provavelmente entusiastas do Canto Orfeônico - encaminhou um documento ao presidente Café Filho afirmando que as repetidas eleições de Sodré para esse cargo eram fruto de troca de benefícios ou coerção. Em contrapartida, os professores da Escola elaboraram outro documento, datado de 12 de dezembro de 1954, com o intuito de responder às críticas recebidas.

A Rádio Jornal do Brasil ofereceu a ela o direito de defesa. Em um periódico, a resposta em letras maiúsculas foi: “FAÇAM CONCURSO E INGRESSEM NA CONGREGAÇÃO DA ESCOLA, SE QUEREM INFLUIR NA SUA VIDA” (PAZ, 1994, p. 19).

Estava instalada uma crise no ensino de música, mais especificamente no que se refere à formação de professores. Essa questão, mais adiante, seria resolvida politicamente.

### **1.1.5 A regulamentação da profissão de músico.**

Em 22 de dezembro de 1960 foi promulgada a lei 3857, que criava a Ordem dos Músicos e regulamentava o exercício da profissão de músico. Uma das deliberações ali presentes era que o exercício da profissão de músico seria livre, desde que exercido por pessoas diplomadas pela Escola Nacional de Música ou por estabelecimentos equivalentes, como os cursos do Instituto de Belas Artes do Rio Grande do Sul, reconhecidos como cursos

superiores em 1941, e também pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico ou por outros Conservatórios (BRASIL, 1960, art. 28).

Havia, dessa forma, duas tendências vigentes na formação de professores: o Canto Orfeônico e a Iniciação Musical. Porém, em 1962, pelo Parecer 383 do Conselho Federal de Educação, os cursos superiores de música foram organizados em cinco anos letivos para instrumentistas, compositores e regentes e quatro anos para cantores e professores de Educação Musical. Note-se que a designação Canto Orfeônico não era mais utilizada.

Assim, o Canto Orfeônico foi perdendo força, até que em 22 de setembro de 1967, com o Decreto 61.400, o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico passou a chamar-se Instituto Villa Lobos e deveria ministrar o curso de Educação Musical, em substituição ao de Canto Orfeônico (art. 3º). Aqui desaparece o último reduto de formação de professores especialmente preparados para o canto orfeônico.

O Instituto Villa-Lobos – antigo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico - foi posteriormente incorporado à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), a qual teve origem na antiga Federação das Escolas Federais Isoladas do Estado da Guanabara (FEFIEG), criada pelo Decreto-lei 773 de 20 de Agosto de 1969.

## **2 A lei 5.540/68**

Na década de 1960 havia certa insatisfação entre alunos e professores em relação à estrutura vigente no ensino superior. Não havia vagas suficientes para todos que procuravam esse grau de ensino: era o problema dos excedentes. Comentando essa questão, o professor da Universidade de Brasília, Carlos Benedito Martins (2009) esclarece que

Em 1960, 29 mil estudantes não conseguiram vagas nas instituições para as quais tinham sido aprovados, número que aumentou para 162 mil em 1969. A questão dos “excedentes” constituiu-se num constante foco de tensão social. A pressão para a expansão do ensino superior estava relacionada à ampliação da taxa de matrícula do ensino médio, que cresceu 4,3 pontos entre 1947 e 1964. Ao mesmo tempo, o processo de concentração da propriedade e de renda, em curso na sociedade brasileira desde a década de 1950, acentuado pela política econômica adotada a partir de 1964, conduziu as classes médias a encarar a educação superior como uma estratégia para a concretização de seu projeto de ascensão social (MARTINS, 2009, p. 19).

A Reforma do Ensino Superior, ou Reforma Universitária, como ficou conhecida a lei 5540/68, tinha como um de seus principais objetivos a modernização das Universidades Federais e Estaduais, introduzindo o trinômio ensino, pesquisa e extensão. Foram abolidas as cátedras vitalícias, criaram-se os departamentos, e o ingresso de docentes e a respectiva

progressão foram vinculados à titulação acadêmica. A Pós-graduação foi incentivada e regida pelas agências de fomento do governo.

Por outro lado, essa lei também permitiu a criação e funcionamento de instituições particulares constituídas por estabelecimentos isolados, caracterizadas pelo ensino mais profissionalizante e com pouca ênfase na pesquisa.

No caso das Licenciaturas em Educação Artística, o currículo mínimo foi fixado pelo Conselho Federal de Educação do Ministério de Educação e Cultura, por meio da Resolução nº 23 de 23 de setembro de 1973. Conforme essa resolução, os cursos deveriam oferecer um prazo que variava de um ano e meio a quatro anos, num tempo médio de dois anos, o núcleo comum a todos os alunos de Licenciatura em Educação Artística. Na parte comum a todas as habilitações constavam as seguintes disciplinas: Fundamentos da Expressão e Comunicação Humanas, Estética e História da Arte, Folclore Brasileiro e Formas de Expressão e Comunicação Artística. Na parte diversificada, poderiam ser oferecidas na habilitação em música as disciplinas Evolução da Música, Linguagem e Estruturação Musicais, Técnicas de Expressão Vocal, Práticas Instrumentais e Regência. A partir dessa estrutura, as instituições de ensino superior poderiam acrescentar outras disciplinas que julgassem importantes.

O curso poderia ser oferecido em licenciatura curta (mil e quinhentas horas) e licenciatura plena (duas mil e quinhentas horas). Com a licenciatura curta era possível ministrar aulas no ensino de primeiro grau; para ministrar aulas no ensino médio era necessária a licenciatura plena, a qual poderia ser obtida num prazo flexível, que variava de três a sete anos, com um tempo médio de quatro anos para sua integralização. O aluno só poderia seguir uma habilitação por vez.

Muitos professores, seduzidos pela nova maneira de ensinar, que incentivava a liberdade de expressão, aderiram maciçamente ao novo discurso pedagógico-musical, pois eram em sua maioria egressos de cursos de formação rápida – as licenciaturas curtas.

### **3 A lei 5692/71**

Após o golpe militar de 1964, e com a crescente industrialização, um novo papel foi solicitado à educação: além de saber ler e escrever, era necessário criar ou educar pessoas para atuar no novo mercado de trabalho industrial. Assim, a educação era considerada como fator importante na produção de recursos humanos para o avanço desejado. Nessa linha de pensamento, quem não tivesse formação técnica, seria considerado ineficiente e improdutivo.



Essa posição estava alicerçada na teoria do capital humano<sup>35</sup>, que considerava a educação como um bem durável, pois dela pode resultar desenvolvimento para as pessoas e produção de riquezas para o país. Theodore Schultz (1973) ressalta que “a maneira pela qual as pessoas provêm o seu sustento e a economia de que se beneficiam, neste setor, constituem uma parte essencial e importante da cultura de um povo”. Assim, ele classifica como uma “distorção considerar a cultura como se ela não tivesse implicações econômicas”. Por isso, segundo ele, “as despesas com propósitos morais ou refinamento de gosto não fogem à análise econômica” (SCHULTZ, 1973, p. 23).

Para o filósofo e pedagogo Gaudêncio Frigotto (1993), “a educação é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro” (FRIGOTTO, 1993, p. 40).

Assim, essa teoria foi abraçada pelos países considerados subdesenvolvidos, defendendo a ideia de que, com maior escolarização, o indivíduo passaria a ter maior renda e, portanto, melhor qualidade de vida. Por outro lado, enfatizava-se a noção de que os pobres só permaneceriam nessa condição, caso não adquirissem saberes que os qualificassem para o mercado de trabalho.

Nessa linha de pensamento, a Lei 5.692/1971 - que reformou o ensino de primeiro e segundo graus no Brasil -, extinguiu as escolas normais e a formação que elas proviam passou a ser feita em uma Habilitação do ensino de segundo grau chamada Magistério.

Como tônica geral, o ensino de 2º grau passou a priorizar a profissionalização. A formação para o exercício do magistério para as séries iniciais feita nesse nível transformou-se em habilitação profissional, o que descaracterizou a Escola Normal como *locus* de formação do professor. Mediante a Lei 5.692/71, viabilizou-se a habilitação do magistério através do ensino profissionalizante.

Com o fim das Escolas Normais e a introdução da Habilitação Magistério, entre outras habilitações do então 2º grau, a formação do professor de 1ª a 4ª séries passou a ter um currículo disperso, tendo ficado sua parte de formação específica, de fato, muito reduzida em

---

<sup>35</sup> Capital humano é a concepção de que “o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, é um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo que, ao educar-se, estaria ‘valorizando’ a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital” (TEORIA DO CAPITAL HUMANO, 2015).

razão da nova estrutura curricular desse nível de ensino. Essa formação incipiente resultou da ausência do caráter pedagógico e da redução da carga horária, principalmente.

Porém, por indução do governo federal, a partir de 1982 começaram a se tornar conhecidas iniciativas, em alguns Estados do país, e por estes financiados, os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), criados com o intuito de garantir uma melhoria na formação de docentes para os anos iniciais de escolarização, em vista dos problemas detectados com a formação desses professores na Habilitação Magistério. Gatti e Barreto esclarecem que “com formação em tempo integral, com três anos de curso, currículo voltado à formação geral e à pedagógica desses docentes, com ênfase nas práticas de ensino, os Cefams foram se expandindo em número e, pelas avaliações realizadas, conseguindo alto grau de qualidade na formação oferecida” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 39).

Nesse período, o professor passou a ser considerado como um técnico, cuja missão era capacitar os alunos para o mercado de trabalho. Segundo Mira e Romanowski, “não se valorizava a relação professor-aluno, pois o aluno devia se relacionar com a tecnologia. Essa abordagem deu ênfase à reprodução do conhecimento, valorizando o treinamento e a repetição para garantir a assimilação dos conteúdos” (MIRA e ROMANOWSKI, 2009, p. 10.210).

Filósofos importantes, como o alemão Jürgen Habermas, refletindo sobre a questão da técnica na sociedade, afirmava que “a técnica é um projeto histórico-social; nele se projeta o que uma sociedade e os interesses nela dominantes pensam fazer com os homens e com as coisas” (HABERMAS, 1968, p. 47).

Quanto ao ensino musical, pela Lei 5.692/71, passou a ser incluído no currículo escolar com o nome de Educação Artística, porém não como disciplina, mas como prática educativa, juntamente com outras atividades artísticas (artes visuais, teatro e desenho, substituído, mais tarde, pela dança). O discurso dos defensores da Educação Artística amparava-se no conceito modernista, que difundia a necessidade de ampliação do universo sonoro, da expressão musical comprometida com a prática, da livre experimentação, além da valorização do folclore e da música popular brasileira.

Assim, durante os anos 1970 e 1980, configurou-se a formação do professor polivalente em Arte. Os contrários viam nessa iniciativa a tendência à diminuição qualitativa dos saberes quanto às especificidades de cada uma dessas modalidades artísticas, ou seja, o professor não teria condições de dominar as técnicas inerentes a cada uma delas.

A partir da Lei 5.692/71, só poderiam ministrar aulas os professores que fossem licenciados. Por isso, a política educativa valorizou muito os Cursos Superiores, como consequência da Reforma do Ensino Superior.

De certa forma, as determinações das leis 5692/71 e 5540/68 oficializaram, isto é, racionalizaram as mudanças que já vinham ocorrendo no ensino da arte. Sobre essa questão da racionalização, o filósofo e sociólogo alemão Herbert Marcuse aponta que, em nome da racionalidade, muitas coisas são feitas como resultado de uma dominação política oculta. Na busca pelos lucros, objetiva-se dominar também o homem e a natureza, pois, na vigência da técnica, a força produtiva, isto é, os trabalhadores gastam a maior parte de suas vidas e de suas forças exercendo tarefas que não lhes dizem respeito, impedindo-os muitas vezes de desfrutar dos privilégios característicos do desenvolvimento resultante da tecnologia conquistada.

Qual seria, então, o lugar atribuído à música nessa linha de pensamento? Conforme o parecer 540/77, a música, juntamente com as demais modalidades artísticas deveria levar ao “aguçamento da sensibilidade, [...] desenvolvimento da imaginação, [...] formar menos artistas do que apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer” (BRASIL, 1977, p. 26).

Uma nova palavra, relacionada com um novo papel, foi atribuída à música. Embora não exista consenso entre os estudiosos do assunto quanto ao sentido da palavra lazer, o sociólogo Nelson Carvalho Marcellino (2001), estudando sobre as características do lazer e sua relação com a educação aponta que podem ser encontradas duas tendências: o lazer como “atitude”, que considera o lazer como estilo de vida, independente de uma ocasião ou um tempo determinado. Segundo ele, “o lazer considerado como “atitude” será caracterizado pelo tipo de relação verificada entre o sujeito e a experiência vivida, basicamente, a satisfação provocada pela atividade”. Além disso, há os que associam o lazer a um tempo específico, onde não se faça nenhum trabalho, ou seja, o tempo livre (MARCELLINO, 2001, p. 29).

Assim, as aulas de Educação Artística, segundo esse documento, deveriam proporcionar aos alunos certo descanso ou refrigério em relação às demais atividades. Dessa forma, o professor de Educação Artística e, mais especificamente de música, deveria proporcionar aos alunos a oportunidade de realizar atividades criadoras, pois elas “compensam os sentimentos de insatisfação derivados da divisão do trabalho e da sua mecanização”. Por isso, “os que detêm alguma parcela de responsabilidade no bem-estar público já descobriram no lazer poderoso recurso de ajustamento dos homens” (MEDEIROS, 1971, p. 104, 105).

Pode-se, então inferir que a lei 5.692/71 trouxe à tona a estrutura da escola brasileira como instituição a serviço da reprodução da divisão do trabalho intelectual em contraposição ao trabalho manual.

#### **4 Caminhos da formação do professor de música após a lei 5.692/71.**

Na década de 1980, além do nascimento e forte atuação de várias associações de educadores, como a Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), o surgimento da pós-graduação em música gerou estudos importantes sobre o ensino dessa disciplina na escola básica brasileira. A questão da polivalência foi reconhecida como elemento complicador para uma atuação satisfatória por parte dos professores de Educação Artística. Em 1987 foi criada a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) e em 1991 a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), onde as pesquisas apontaram igualmente para a inadequação da polivalência.

Em 1996, a LDB 9.394 estabeleceu que a formação de docentes para a educação deve ser feita em nível superior (artigo 62). Além disso, a LDB dispõe que o ensino de arte deve ser obrigatório em toda a educação básica (artigo 26, §2º). Em 2008, a lei ordinária 11.769 alterou esse texto, acrescentando ao artigo 26 o artigo 1º, § 6º, onde se lê que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. Em 2010, pela lei 12.287, o referido §2º passou a referir também as expressões regionais e em 2016, as artes visuais, a dança e o teatro também passaram a ser conteúdo obrigatório na disciplina Arte, pela lei 13.276.

Vários eventos foram promovidos com o intuito de discutir as bases desse ensino na escola brasileira. O primeiro foi o Simpósio sobre o ensino de Música na Educação Básica nos dias 17 e 18 de dezembro de 2012 na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), cujo objetivo foi ampliar a discussão e levantar subsídios que poderiam auxiliar o Conselho Nacional de Educação (CNE) na regulamentação necessária. Em seguida foram realizadas quatro audiências públicas reunindo professores universitários, docentes da educação básica, gestores da educação, músicos e outros profissionais interessados nessa temática. A primeira audiência aconteceu em 7 de junho de 2013, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); a segunda, em 24 de junho de 2013, na Universidade Federal do Pará (UFPA); a terceira, em 1º de julho de 2013, na Universidade de Brasília (UnB), e a quarta, nos dias 14 e 15 de julho de 2013, na Universidade Estadual de Londrina (UEL)

(BRASIL, 2013 a, p. 2). Foi destacada a questão dos diferentes contextos em que o ensino ocorre e a importância de se levar em conta a diversidade cultural. Ademais, mencionou-se a necessidade de haver concursos para contratação de professores com formação em cada linguagem artística para atuarem nas diversas áreas, levando-se em consideração várias experiências bem sucedidas, mas descartando-se a ideia da polivalência.

Foi constituída, então, uma comissão presidida por Malvina Tânia Tuttman, tendo como relatora Rita Gomes do Nascimento e que contou com a participação dos conselheiros Luiz Roberto Alves e Nilma Lino Gomes; essa comissão foi incumbida de estudar a questão do ensino de música na escola brasileira (BRASIL, 2013 a).

Foram realizadas reuniões técnicas, onde foram discutidos documentos elaborados por especialistas do ensino de Arte. Na primeira reunião, em julho de 2013, debateu-se sobre o papel da música como elemento de socialização e sua contribuição ao desenvolvimento do cérebro humano, com base nos estudos da pesquisadora em Desenvolvimento Humano e Aprendizagem, Elvira Souza Lima. A segunda reunião ocorreu em 18 de outubro de 2013, quando se buscou chegar a uma versão preliminar do documento a ser encaminhado ao CNE.

Considerando que a música tem estado presente nas escolas como elemento auxiliar nas festividades, no aprendizado de conteúdos diversos ou na assimilação de comportamentos considerados desejáveis, ponderou-se que “o ensino de Música deve constituir-se em conteúdo curricular interdisciplinar que dialogue com outras áreas de conhecimento”. Em vista disso, apontou-se a necessidade de reformulação dos cursos de formação inicial e continuada de professores, em função das demandas do ensino de música na atualidade. Assim, entendeu-se que os cursos precisam oferecer uma formação pedagógica aos professores, enquanto os cursos de Pedagogia “devem incluir em seus desenhos curriculares conteúdos relacionados ao ensino de Música para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental”, além de cursos de formação continuada dentro da própria escola (BRASIL, 2013 a, p. 5).

A seguir, apresento um quadro no qual procuro resumir a trajetória histórica da formação exigida para os professores de música no Brasil desde o século XIX:

### Quadro 3 - FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE MÚSICA

LEGISLAÇÃO	DATA	FORMAÇÃO EXIGIDA
Lei nº 5	16/02/1847	Escola Normal
Decreto 19.890	18/04/1931	Pedagogia da Música e Canto orfeônico
Decreto-lei 4.993	26/11/1942	Curso de Preparação de Professores
Lei 3.857	22/12/1960	Escola Nacional de Música/Conservatório Nacional de Canto Orfeônico
Decreto 61.400	02/09/1967	Educação Musical
Lei 5.692	11/08/1971	Licenciatura em Educação Artística
LDB 9.394	20/12/1996	Licenciatura Plena (art. 62)
Resolução nº 2	08/03/2004	Licenciatura em Música

Fonte: Elaborado pela autora

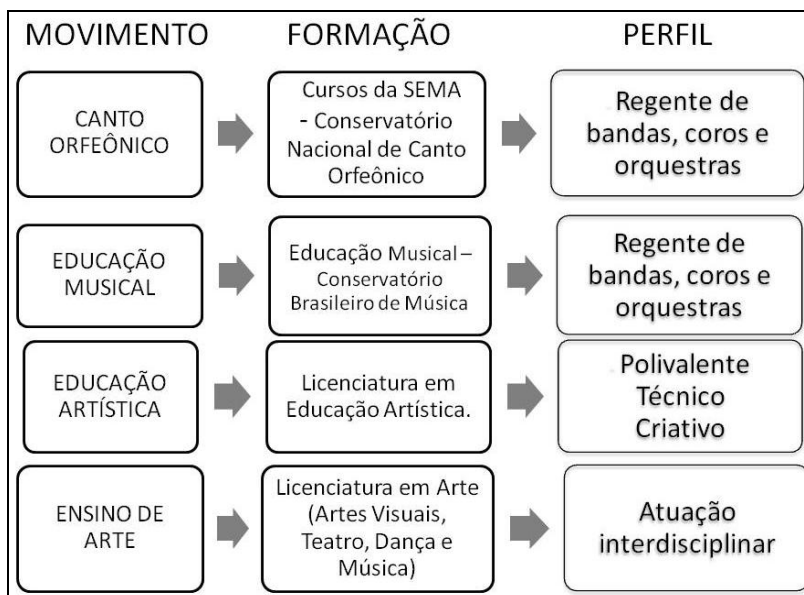
Vemos que em 1931 havia uma preocupação em capacitar melhor os professores das primeiras letras para ministrarem aulas de música, o que foi posteriormente solidificado com os cursos oferecidos pela SEMA e, mais adiante pelos cursos ministrados no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Com a regulamentação da profissão de músico em 1960, passou a ser obrigatória a formação em nível superior, que poderia ser obtida na Escola Nacional de Música ou no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Com as duas tendências vigentes – Canto Orfeônico e Iniciação Musical - caminhou-se para o estabelecimento dos cursos de formação de professores de Educação Musical, que em quatro anos de duração, deveriam oferecer as disciplinas Iniciação Musical, Regência de Banda, Coro e Orquestra, História da Música e Apreciação Musical, Folclore Musical, Técnica Vocal, além das disciplinas pedagógicas. Foi possível observar uma consolidação da formação do professor de música preparado para exercer na escola básica atividades como regência de bandas, coros e orquestras e ministrar aulas que contemplassem a cultura musical nacional e estrangeira.

Com a lei 5.692/71, estabeleceu-se a formação do professor polivalente. É possível que os professores percebessem a desarticulação dos conteúdos a serem trabalhados na disciplina com os propósitos estabelecidos pelos documentos oficiais, mas talvez pela

formação superficial que recebiam, não conseguiram resolver a questão. Por isso, nesse período, pela grande alternância de professores (quase não havia concursos públicos), e pela necessidade de atuação em diferentes áreas, os livros didáticos acabaram por desempenhar um papel importante. No caso da Educação Artística, porém, embora o governo priorizasse uma “concentração de textos”, com vistas à diminuição da quantidade de livros didáticos editados e utilizados, os professores certamente precisavam de materiais variados para darem conta da tarefa do ensino de várias linguagens (BRASIL, 1971 a, p. 188).

Apresento a seguir, um quadro que mostra lado a lado, desde o período do Canto Orfeônico até os dias atuais, a formação dos professores de música e o perfil desejado, segundo os documentos estudados:

Quadro 4 – FORMAÇÃO X PERFIL DOS PROFESSORES DE MÚSICA



Fonte: Elaborado pela autora

A partir de 2013, com a lei 12.796, o artigo 62 da LDB foi modificado, acrescentando-se a admissibilidade da formação em nível médio (curso normal) como a mínima exigida para os professores de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. No caso da Arte, o professor deve ter formação específica, porém os livros destinados ao ensino de Arte em qualquer uma de suas modalidades deixaram de ser contemplados no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) durante muito tempo. É desse assunto que nos ocuparemos no próximo capítulo.

## CAPÍTULO 3

### OS CONTEÚDOS ENSINADOS E AS PRÁTICAS ESCOLARES

Como mencionado nos capítulos anteriores, Dominique Julia sugere três caminhos para se estudar a cultura escolar: 1. o estudo das normas e finalidades que regem a escola, 2. a avaliação do papel desempenhado pela profissionalização do trabalho do educador e, como extensão dessa segunda trilha, 3. a análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares. Nessa terceira via, para que os conteúdos ensinados possam ser conhecidos, o historiador sugere o estudo dos manuais escolares; entretanto pondera que “o manual escolar não é nada sem [que se saiba] o uso que dele for feito, tanto pelo aluno como pelo professor” (2001, p. 34).

Atualmente, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) distribui livros didáticos para os alunos do 6º ao 9º anos, matriculados nas escolas públicas federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal, que participam do programa. As editoras autorizadas podem apresentar obras impressas ou em versão digital; além de conter o mesmo conteúdo do livro impresso, na versão digital são inseridos outros materiais como vídeos, animações, simuladores, jogos, entre outros itens para auxiliar na aprendizagem (BRASIL, 2013 b)<sup>36</sup>. Para o triênio 2017-2019, o PNLD trouxe uma novidade: a inclusão de livros para o ensino de Arte, que tratam das quatro modalidades artísticas: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança<sup>37</sup>.

O ensino escolar, entretanto, nem sempre foi realizado por meio de livros. A alfabetização, por exemplo, começou em Portugal no século XV, com a leitura de cartas manuscritas de familiares e amigos dos professores e pais de alunos que esses forneciam para a escola. Essas “cartinhas” eram, assim, o material utilizado para a alfabetização das crianças e tornaram-se, posteriormente, conhecidas por “cartilhas”. E assim chegaram à colônia. Apresentavam textos com conteúdos moralizantes, orações ou textos bíblicos, visto que esse ensino era caracterizado pela religiosidade por ter sido exercido, por longo tempo, por ordens religiosas (BOTO, 1997).

---

<sup>36</sup> Edital 01/2013: convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2015.

<sup>37</sup> O PNLD 2017 apresenta duas coleções de livros para o ensino de Arte. São elas: FISCHER, Bruno; KATER, Carlos; FERRARI, Pascoal; UTUARI, Solange. *Portal da Arte*. São Paulo: Editora FTD, 2015 e MEIRA, Bea; PRESTO, Rafael, ELIA, Ricardo; Soter, Silvia. *Projeto Mosaico – Arte*. São Paulo: Editora Scipione, 2015, esta última disponível em <<http://pnld.atcascipione.com.br/obra/projeto-mosaico-arte/>>.



O conteúdo dos livros didáticos também não foi sempre o mesmo. O ensino de matemática, por exemplo, foi iniciado no Brasil em 1738 quando o brigadeiro José Fernandes Pinto Alpoim (1700-1765) foi escolhido pela coroa portuguesa para vir para a colônia ministrar aulas dessa disciplina a todos os oficiais. Esse curso tinha o nome de “Aula de Artilharia e Fortificações” e, sem ele, nenhum militar poderia ser promovido. Alpoim redigiu os dois primeiros livros didáticos de matemática escritos no Brasil: *Exame de artilheiros* (1744) e *Exame de bombeiros* (1748). Segundo Piva e Santos (2011), o brigadeiro “viria a tornar-se o grande expoente da engenharia, tanto militar como civil, bem como do ensino técnico, no Brasil colonial” (2011, p. 107).

A importância da análise do livro didático não se restringe apenas às suas possíveis influências na aprendizagem e no desempenho dos alunos. Também são significativos os aspectos políticos e culturais que nele estão presentes, como reprodutor e canal dos valores da sociedade. O livro não é apenas um veículo de transmissão do que se considera como necessário ser transmitido, mas também, de certa forma, algo que tem conferido legitimidade à atuação pedagógica.

Assim, seguindo o caminho proposto por Julia, faço uma síntese histórica sobre a regulamentação do livro didático na educação brasileira.

## **1 A trajetória histórica do livro didático no Brasil.**

Foi a partir do século XIX que, no Brasil, o livro didático surgiu como material para o aluno e para o professor, como novos textos adicionais à Bíblia que, até então, era o único livro aceito pelas comunidades e usado nas escolas. Os primeiros livros escolares procuravam complementar os ensinamentos não disponíveis nos Livros Sagrados e passaram a ser introduzidos na cultura brasileira após a chegada de Dom João VI com o estabelecimento da Imprensa Régia pelo Decreto de 13/05/1808 (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984).

A partir da década de 1850, atendendo muitas vezes a pedidos municipais, as tipografias que faziam a publicação dos jornais passaram a responder também à demanda por livros didáticos, fazendo-os circular paralelamente aos seus jornais. Entretanto, o livro produzido em função de uma demanda local não era - do ponto de vista editorial- uma mercadoria atrativa.

Havia outra forma de se ter textos didáticos. Até o final do século XIX, vários professores, especialmente do ensino secundário (hoje ensino médio), escreviam seus próprios

textos para uso escolar. Mas a mudança começou a ocorrer com os exames públicos<sup>38</sup>. Esses incentivavam a adoção de certos livros, os quais passaram a nivelar, condicionar e estabelecer parâmetros para essas provas e, em última instância, para os currículos. Nesse momento, os livros didáticos correspondiam a dois terços dos livros publicados no Brasil. Mesmo assim, até o primeiro quartel do século XX, livros feitos em Portugal ainda eram usados nas escolas brasileiras.

Os primeiros manuais publicados no Brasil para o ensino de música nas escolas públicas surgiram no início do século XX, quando João Gomes Júnior introduziu o manossolfa<sup>39</sup> como método de ensino de solfejo. Inspirado nas ideias de Jaques Dalcroze (1869-1950), Gomes Júnior propôs um novo modelo para o ensino de música no qual dava destaque ao canto coletivo a várias vozes, com ou sem acompanhamento instrumental<sup>40</sup>. Lançou em 1915 o livro *O ensino da música pelo método analítico*<sup>41</sup>, em parceria com Carlos Alberto Gomes Cardim<sup>42</sup>, uma publicação da Escola Normal de S. Paulo. Vale lembrar que nesse período as aulas de música eram ministradas pelos professores das primeiras letras, os quais obtinham sua formação na Escola Normal.

---

<sup>38</sup> O Decreto 1331 – A, de 17 de fevereiro de 1854 estabelecia no artigo 112 que “*Os discípulos das aulas e estabelecimentos particulares de instrução secundária serão admitidos todos os annos, no mez de Novembro, a exames publicos por escripto das materias que são requeridas como preparatorios para a admissão nos cursos de estudos superiores*”. Esses exames eram realizados inicialmente no Rio de Janeiro e nas capitais das províncias de São Paulo, Bahia e Pernambuco; com o Decreto 5249, de 2 de outubro de 1873 passaram a acontecer também nas capitais de outras províncias onde não havia faculdades (BRASIL, 1854, art. 112).

<sup>39</sup> Manossolfa é a exposição de notas musicais por meio de diferentes disposições dos dedos e das mãos. Por esse método, os alunos aprendem a cantar pelas posições das mãos e pela partitura ao mesmo tempo (BARRETO, 1973).

<sup>40</sup> No final do século XIX, a prática musical considerada mais adequada às necessidades educacionais da escola foi o Canto Coral pela possibilidade da prática em conjunto, privilegiando-se os cânticos escolares e cívicos. A proposta não era somente salientar a educação dos sentidos, da percepção, do ouvido, mas inverter a abordagem do ensino e adaptá-lo aos preceitos do método intuitivo. Esta inversão era caracterizada por iniciar o ensino do canto pelo próprio canto – a prática – utilizando para isso melodias conhecidas, sem que se oferecesse ao aluno qualquer explicação teórica (JARDIM, 2004).

<sup>41</sup> O conceito de “método analítico” na pedagogia musical tornara-se conhecido, no século XIX, sobretudo por meio da obra *Guide de la méthode élémentaire et analytique de musique et de chant, divisé en deux parties* (Paris 1821-1824), de autoria de Guillaume-Louis Wilhem (1781-1842) atuante no movimento orfeônico francês. No Brasil, o conceito une-se à orientação pedagógica geral seguida nas Escolas-Modelo de São Paulo, as quais funcionavam como um campo de experimentação e eram destinadas à prática de ensino dos alunos da Escola Normal. Além de promoverem a formação técnica de professores, a Escola Normal servia como centro de irradiação dos novos métodos de ensino, especialmente o método intuitivo e também como referência de organização da escola primária. A justificativa da adaptação à música de um método defendido, sobretudo para o ensino da língua, baseou-se na similaridade vista entre a música e a linguagem (O ENSINO DA MÚSICA PELO “MÉTODO ANALÍTICO” DE C. A. GOMES CARDIM E J. GOMES JR).

<sup>42</sup> Segundo o folheto “Consagração Pública de um Emérito Educador Paulista”, de 02/06/1950, anexo ao Projeto de Lei nº 30, de 05/02/1953, Carlos Alberto Gomes Cardim foi diretor do Instituto de Educação Caetano de Campos, fundador da primeira Biblioteca Infantil; catedrático do curso dramático e diretor do Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, fundado por seu irmão, Dr. Pedro Augusto Gomes Cardim. Foi autor de vários livros didáticos: “Cartilha Infantil”, “Tradições Nacionais”, “As comemorações cívicas e as festas escolares”, entre outros, além de “O Ensino de Música pelo método analítico”, em parceria com João Gomes Júnior (CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 1953, p. 5,6).

Conforme mencionado anteriormente, a partir de abril de 1931<sup>43</sup>, o ensino de Canto Orfeônico passou a ser obrigatório nas escolas públicas do Rio de Janeiro, o que aconteceu também em outras cidades, como São Paulo e Belo Horizonte, entre outras.

Esse período foi marcado pelas publicações de livros didáticos de música produzidos por Heitor Villa-Lobos, no que foi precedido por João Gomes Júnior, Fabiano Lozano e João Batista Julião<sup>44</sup>. Todos eles, além de escreverem manuais didáticos, compuseram músicas para crianças, algo até então inexistente para uso nas escolas.

Não foi somente no estado de São Paulo ou no Rio de Janeiro que alguns livros didáticos de música foram publicados. Em Minas Gerais, por exemplo, a educadora musical Branca de Carvalho Vasconcellos (1886-?), incumbida que fora de organizar um cancionário escolar para aquele Estado juntamente com o poeta, escritor e membro da Academia Mineira de Letras, Arduíno Bolívar, assim se expressou em seu artigo “O Canto nas escolas”, publicado na Revista do Ensino, em 1926:

*A música nas escolas, sob a forma de cantos aprendidos por audição, preenche directamente e com justeza os fins principaes que se têm em vista, isto é:*  
 - preparar desde cedo os orgams productores e receptores do som;  
 - habituar o aparelho respiratório a uma gymnastica benéfica ao organismo;  
 - amenisar o ensino, descansando os alumnos de estudos que exijam esforços intellectuaes;  
 - e, acima de tudo isso, aquillo que mais especialmente visou o governo mineiro: a educação cívica e a alegria nas classes (VASCONCELLOS, 1926, p. 130).

Vemos que era considerado importante que o ensino privilegiasse a audição, isto é, os alunos deveriam ouvir o professor cantar e, posteriormente, reproduzir as canções e hinos cívicos constantes do repertório. Além disso, acreditava-se que os exercícios ajudariam a desenvolver a capacidade respiratória, dando aos alunos maiores possibilidades de resistir a uma doença tão comum, porém endêmica nessa época: a tuberculose. É oportuno ressaltar que, nesse período, considerava-se que a música poderia auxiliar no descanso dos alunos “dos estudos que exijam esforços intelectuais”. Essa ideia foi retomada na década de 1970.

Em 1937, durante o governo de Getúlio Vargas, o Instituto Nacional do Livro (INL), que fora criado em 1929, teve como projeto principal a criação da *Enciclopédia Brasileira e o Dicionário da Língua Nacional*, trabalho sob a responsabilidade de Mário de Andrade. A Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que fora instituída em 1938<sup>45</sup>, estabeleceu a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país, e

<sup>43</sup> Com o Decreto de número 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispunha sobre a organização do ensino secundário.

<sup>44</sup> Fabiano Lozano atuou junto às normalistas de Piracicaba e João Batista Julião criou o Orfeão dos Presidiários na Penitenciária Modelo de São Paulo.

<sup>45</sup> Por meio do Decreto-Lei nº 1.006, de 30/12/38.

passou a determinar que, a partir daí, só poderiam ser adotados, em todos os níveis de ensino, os livros previamente autorizados pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1938, art. 3º).

Quanto ao ensino da música, o Canto Orfeônico desenvolvido por Villa-Lobos englobava não apenas a organização da prática musical nas escolas, mas também a formação e apresentação de grandes concentrações orfeônicas, a composição e arranjo de peças voltadas para o ensino dessa disciplina, além de um programa de formação de professores vinculado à SEMA (Superintendência de Educação Musical e Artística), criada em 1942 por Anísio Teixeira.

Aliando à música as funções descritiva, folclórica e cívica, Villa-Lobos publicou obras que fundamentaram a prática do Canto Orfeônico para todas as escolas públicas do país. A coleção, que serviu de referência no ensino de música, foi *O Guia Prático*. Com 137 canções folclóricas, no seu primeiro volume, nele eram apresentadas canções infantis conhecidas<sup>46</sup>; constavam também hinos e canções de cunho patriótico, além de algumas músicas que vinham do repertório erudito. Certas canções tinham acompanhamento instrumental; outras deveriam ser executadas *a capella*. Embora o autor tivesse intenção de lançar outros cinco volumes, apenas esse primeiro foi publicado.

Em 1940, outra obra de importância pedagógica foi publicada: o *Guia de Canto Orfeônico*, com 41 peças, em geral a duas vozes, privilegiando o ritmo de marcha que, segundo as noções da época, era mais fácil para ser aprendido e auxiliava no condicionamento de comportamentos disciplinados. Peças originais e peças com temas folclóricos eram predominantes. Alguns dos títulos são: “*Meus Brinquedos, Carneirinho de Algodão, Soldadinhos, cinco canções com o título Marcha Escolar, Brasil Novo, Desfile aos Heróis do Brasil, Regozijo de uma Raça, Saudação a Getúlio Vargas*”, entre outros. O segundo volume foi lançado na década seguinte e contém 45 canções com nível de dificuldade mais avançada, com predomínio de canções a três, quatro vozes ou mais. O autor apresentou canções originais e outras adaptadas ou arrançadas por ele. Alguns títulos são: “*Brincadeira de pegar, Minha terra tem palmeiras, Um canto que saiu das senzalas, Santos Dumont, Pra frente, ó Brasil, Invocação em defesa da Pátria*”, entre outros. No início há uma nota de esclarecimento na qual Villa Lobos afirma que:

O 1º volume de Canto Orfeônico (Marchas e canções de vários estilos, para a educação consciente da unidade de movimento), é todo destinado a esse fim. Afora essa feição didática, contém vários números de interesse artístico, além do caráter cívico de que estão impregnados alguns deles.

---

<sup>46</sup> Podemos citar como exemplos: “Teresinha de Jesus”, “Cai, cai, balão”, “Capelinha de melão”, “Nesta rua”, “Ó ciranda, ó cirandinha”, “Fui no Itororó”, entre outras.

O 2º volume de Canto Orfeônico (Marchas, Canções, Cantos: cívicos, marciais, folclóricos e artísticos para formação consciente da apreciação do bom gosto na música brasileira) possui as mesmas características didáticas e artísticas do 1º volume, apenas a maior parte de suas músicas está em grau de dificuldade técnica e estética mais adiantada (VILLA LOBOS, 1951, p. 4).

Os textos dessas canções são de autoria variada: Manuel Bandeira, Gonçalves Dias, Catarina Santoro, Gustavo Capanema foram alguns que contribuíram, além de textos anônimos. O livro apresenta, também, os pontos originais do “Programa Oficial do Ensino da Música e Canto Orfeônico, adotados exclusivamente pela orientação do C. N. C. O”<sup>47</sup>, pela primeira vez publicado em livro. São eles:

1. *O canto orfeônico como finalidade cívica.*
2. *Califasia, Califonia e Caliritmia.*
3. *Declamação rítmica.*
4. *Exortação.*
5. *Modo de classificação. Seleção e Colocação de Vozes.*
6. *Afinação Orfeônica.*
7. *Efeitos Orfeônicos.*
8. *Manossolfa desenvolvido.*
9. *Canto Orfeônico.*
10. *Efeitos de timbres diversos no orfeão.*
11. *Ditado cantado e rítmico.*
12. *Pesquisas, arranjos e adaptação do Ensino Folclórico nas Escolas, para educação e formação do gosto artístico.*
13. *Aplicação da “Melodia da Montanha” (Processo que facilita aos alunos criar melodias, despertando o gosto para as composições musicais).*
14. *Divisão da classe em quatro grupos, (para facilitar a disciplina orfeônica e a distribuição das vozes).*
15. *“Ouvintes”.*
16. *Alunos Regentes, Compositores e Solistas.*
17. *Sala-ambiente.*
18. *Prova de memória visual e auditiva.*
19. *Prova de discernimento do gênero e estilo da Música.*
20. *Prova de conhecimento dos Instrumentos de Banda e Orquestra.*
21. *“Quadro Sinótico” para o Estudo Geral da Música Popular Brasileira.*
22. *“Gráfico Planisférico Etnológico da Origem da Música no Brasil”.*
23. *Aplicação dos principais fatores para formação da consciência musical e compreensão da utilidade do Canto Orfeônico na formação cívico-social do aluno [Esse item apresenta uma nota de rodapé onde se lê: “O Ensino de Canto Orfeônico parte deste princípio filosófico: do consciente para o subconsciente”] (VILLA LOBOS, 1951, p. 6).*

Villa Lobos previa a necessidade de uma formação de professores para o Canto Orfeônico que fosse coerente com os ideais propostos, com a legislação vigente e com os materiais criados para esse fim. Seu programa era bastante abrangente como os programas europeus.

A influência desse modelo foi sentida por muito tempo - mais precisamente até 1967-, quando o Decreto 61.400 estabeleceu que o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico,

---

<sup>47</sup> Conservatório Nacional de Canto Orfeônico

doravante denominado Instituto Villa Lobos, deveria ministrar o curso de Educação Musical, em substituição ao de Canto Orfeônico (art. 3º). Nessa mesma época, alguns dos Conservatórios de Canto Orfeônico surgidos no país transformaram-se em instituições de ensino superior, como o Conservatório Estadual de Canto Orfeônico do Estado de São Paulo, mais tarde Faculdade de Música Maestro João Batista Julião, que foi incorporada à Universidade Estadual Paulista como Instituto de Artes (UNESP). Assim, no final da década de 1960, ainda se publicavam livros com essas características.

### **1.1 A política do livro didático durante o governo militar.**

Durante o governo militar foi adotada uma série de medidas para prover o regime de meios necessários para que pudesse se manter no poder, pois parte da sociedade, mesmo tendo apoiado o golpe de início, começou a questionar o poder instituído nos anos que se seguiram, fruto das atitudes arbitrárias dos chefes militares. Greves, manifestações estudantis e críticas ao regime em jornais, rádio e TV, passaram a ser combatidas por vários meios – prisão, interrogatórios que usavam força bruta e tortura -, pelo governo que se utilizava de Atos Institucionais para legitimar tais ações.

O regime autoritário instalado, que não respeitava os direitos humanos, no plano econômico, gerou com seus projetos a concentração de renda e a desnacionalização da economia. Esse foi um período de grande repressão na sociedade brasileira. A UNE (União Nacional dos Estudantes) foi fechada, os professores considerados subversivos foram demitidos e livros tidos como esquerdistas confiscados, entre muitas outras ações.

Em 1965, o Conselho Federal de Educação, por solicitação do Ministro da Educação, Flávio Suplicy de Lacerda, elaborou o Parecer nº 235/65, regulando a escolha e a mudança de livros didáticos nos estabelecimentos públicos e nos de ensino secundário e técnicos mantidos por particulares. O referido projeto manteve a liberdade de escolha de livros pelos professores, mas estabelecia que, uma vez realizada a opção, a mudança só poderia ser feita após quatro anos, salvo por necessidade absoluta de ensino ou motivo relevante, mediante justificação perante o Ministro da Educação.

Quanto ao ambiente escolar, além da repressão que caracterizou esse período, observou-se também uma aceleração no ritmo de crescimento da demanda social pela educação, o que provocou um agravamento da crise do sistema educacional. A partir daí, o governo passou a adotar medidas práticas de curto prazo, pois, por influência da assistência técnica dada pela *U. S. Agency for International Development* (USAID), admitiu a

necessidade de se adotarem ações para adequar o sistema educacional ao protótipo do desenvolvimento econômico propagado pela agência americana (ROMANELLI, 2001).

Esse padrão partia do pressuposto que deveriam ser considerados em atraso os países que apresentassem a predominância do setor agrário sobre o industrial e a proeminência política de grupos sociais tradicionais na estrutura de poder. A ideologia vigente era de que, se houvesse esforço por parte do país em seguir certas direções indicadas pelos Estados Unidos, o grau de desenvolvimento seria necessariamente atingido. Nesse contexto, considerava-se como natural a transição de um modelo para o outro.

Essa teoria apontava para a necessidade de se proporem estratégias de ação com o objetivo de causar mudanças nos hábitos de consumo ou de ação dos países considerados subdesenvolvidos, como a única forma viável de colocá-los em consonância com o estágio de desenvolvimento dos países mais avançados. Assim, a educação era considerada como fator importante na produção de recursos humanos para o avanço desejado, em conformidade com as ideias de Schultz (1961).

Nesse espírito, em 1966, o acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) permitiu a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), com o objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos. Ao garantir o financiamento do governo a partir de verbas públicas, o programa adquiriu continuidade.

A abrangência do acordo MEC/USAID era compensatória para o MEC - sempre limitado em recursos -, e para a política americana, interessada em fortalecer laços políticos com o novo regime estabelecido em 1964, o que estava de acordo com a estratégia americana de criar com os países do Terceiro Mundo um elo estreito para impedir a proliferação da doutrina comunista.

Criou-se, então, uma estratégia de atuação para que determinados livros pudessem ser recomendados pelo MEC. A centralização acabava, entretanto, beneficiando alguns grupos. Assim, a COLTED, que tinha como projeto de desenvolvimento de atividades a distribuição de coleções de livros a bibliotecas escolares – obras de referência, livros de consulta para o professor, livros-textos no campo da educação e literatura infantil, entre outros – e a montagem e execução de treinamentos para instrutores e professores primários, perdeu-se no emaranhado das facilidades comerciais, distanciando-se da educação (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984).

Em 5 de março de 1971 o Ministro da Educação, Jarbas Passarinho (1920-2016), constituiu a Comissão de Inquérito encarregada de apurar irregularidades ocorridas na COLTED. O resultado não veio a público, mas o decreto que instituiu a COLTED foi revogado pelo Decreto nº 68.728, de 9 de junho de 1971, transferindo para o Instituto Nacional do Livro os funcionários, o acervo e os recursos financeiros. A mudança da área de competência foi acompanhada de uma mudança de orientação.

No período de 1971 a 1976, de todas as atividades e projetos realizados o de maior relevância talvez tenha sido o da coedição de livros didáticos. O Programa do Livro Didático desenvolveu-se a partir de 1971, por meio do:

- PLIDEF – Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental;
- PLIDEM - Programa do Livro Didático – Ensino Médio;
- PLIDES - Programa do Livro Didático – Ensino Superior;
- PLIDESU - Programa do Livro Didático – Ensino Supletivo;
- PLIDECOM - Programa do Livro Didático – Ensino de Computação.

Cada um desses programas tinha como objetivo básico coeditar livros didáticos para os respectivos níveis, barateando, com essa iniciativa, o seu custo. Os objetivos do PLIDEF eram:

- Coeditar livros didáticos para as matérias do núcleo comum do ensino de 1º grau;
- Distribuir os livros coeditados para as escolas públicas de 1º grau, através de convênio com as Secretarias de Educação de todas as unidades federadas;
- Proporcionar, através da coedição, o barateamento do livro didático;
- Estimular o aprimoramento da qualidade do livro didático, através de um processo de seleção e avaliação;
- Colaborar no aperfeiçoamento do padrão técnico-pedagógico do professorado brasileiro, com a distribuição de manuais para o professor;
- Implantar/implementar o Banco do Livro nos estabelecimentos de ensino beneficiados pelo Programa;
- Manter a participação financeira das unidades federadas, através das contribuições ao Fundo Nacional do Livro Didático (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p.58).

Nesse período, o Conselho Federal de Educação era responsável pela elaboração dos currículos mínimos para cada área e disciplina, elaborando os pareceres que regulamentavam os currículos e fixando o núcleo comum de disciplinas para cada nível e série. Esse núcleo comum para cada área era discutido em nível estadual pelos Conselhos Estaduais de Educação, que emitiam pareceres sobre os conteúdos específicos de cada disciplina e possíveis disciplinas que poderiam ser acrescentadas ao núcleo comum, fixando seu conteúdo.



Tendo por base os pareceres emitidos por esses Conselhos (Federal e Estadual), as respectivas Secretarias de Educação Estaduais elaboravam os guias curriculares<sup>48</sup>, nos quais eram propostos os currículos que teriam vigência em cada um dos estados da federação. Esses guias curriculares serviam de orientação para os autores e para as editoras, pois os diferentes conteúdos dos livros didáticos procuravam corresponder exatamente ao mínimo exigido. Em seguida, os livros produzidos e lançados no mercado por editoras privadas eram submetidos à apreciação das comissões (federais e estaduais), nomeadas para este fim.

Elaborado esse roteiro, as encomendas eram feitas diretamente às editoras, que procuravam atender totalmente às expectativas do Estado, pois era ele o grande comprador dessa produção editorial. Esse fato pode explicar a pouca variação de oferta entre as editoras. O Estado participava, também, em várias etapas intermediárias, como na compra da matéria-prima, organização do transporte do livro acabado, realizando a sua entrega nas escolas, além do fornecimento de listas dos livros produzidos para que os professores fizessem suas escolhas. Em certas ocasiões, o Estado ainda assumia as funções de avaliador da qualidade do livro ou de censor. Algumas razões para isso poderiam ser a praticidade de reedição de livros, ao invés de usar o processo demorado de autorização para a edição de material inédito, e a prevalência do Estado na queda de braço com a Igreja Católica ou a iniciativa privada leiga.

No caso da Educação Artística os guias curriculares do estado de São Paulo traziam como objetivos para as diferentes faixas etárias (5 a 7, 7 a 9, 9 a 11 e 11 a 13 anos), o desenvolvimento do senso rítmico e da acuidade auditiva; a partir dos 7 anos, da capacidade de cantar em conjunto e, mais adiante, da capacidade de criar melodias próprias. O documento afirmava também que a música popular brasileira deveria merecer “especial enfoque no currículo” (SÃO PAULO, 1975, p. 25).

É interessante observar que, em 1973, dois anos após a promulgação da lei 5.692/71, que estabelecia a Educação Artística como disciplina obrigatória, pode-se encontrar a publicação do livro *“Hinos e Canções do Brasil”*, de autoria de Avelino Antônio Correa<sup>49</sup>, pela Editora Ática, com os hinos oficiais e várias canções patrióticas.

---

<sup>48</sup> Os guias curriculares eram documentos elaborados com o objetivo de orientar a reestruturação do ensino fundamental de oito anos, para que não fosse apenas a junção automática de dois níveis de ensino (antigos primário e ginásial). Segundo o próprio documento “estes Guias não apenas traduzem os conteúdos dos instrumentos legais definidores de reforma como refletem a filosofia que os informa. Por esta razão, devem ser entendidos não como modelos para fiel reprodução, mas como ponto de referência. para o planejamento das atividades a ser elaborado pelo professor. Da criatividade do mestre é que realmente decorre a revitalização de prática escolar” (SÃO PAULO, 1975, p. 5).

<sup>49</sup> Avelino Correa publicou livros sobre temas diversificados como o “Estudo dirigido de Educação Moral e Cívica” e “De mãos dadas”, livro para ensino religioso. Todos eles tiveram várias edições e eram utilizados nas escolas públicas.

Outras obras foram publicadas para o ensino de música nessa mesma década. Um livro muito conhecido e utilizado pelos professores foi “*Ouvinte Consciente*”, de autoria de Sérgio Ricardo S. Corrêa, publicado em 1975, e que trazia conteúdos diversos para o ensino de música como: som e escrita musical, gênero e formas musicais, conjuntos vocais, música erudita brasileira, música popular brasileira e biografias. O livro trazia uma novidade ao abordar a música e seu campo de atuação profissional, porém, não fazia menção às outras modalidades artísticas.

Nessa época, o governo assumiu a compra de boa parcela dos livros para distribuição nas escolas<sup>50</sup>, porém, devido à exiguidade de recursos para atender a todos os alunos do ensino fundamental da rede pública, a grande maioria das escolas municipais ficou excluída do programa<sup>51</sup>.

Ainda em 1975 foi publicado o livro “*Educação Artística – área de comunicação e expressão*”, pela Livraria L F Editora, de autoria de Jan Deckers, Ivone Luzia Vieira e José Adolfo Moura. Teve várias edições e na terceira, em 1977 ainda encontramos os conteúdos separados por áreas. Na área de música os conteúdos eram diversificados, abrangendo estruturação musical e pesquisas de som - elementos abordados nos currículos de licenciatura plena -, além de algumas novidades, como trilhas sonoras de peças teatrais e montagens de audiovisual; havia conteúdos relacionados às artes plásticas e uma unidade para estudo da História da Arte, como se pode observar na figura 1:

---

<sup>50</sup> A partir de 04 de fevereiro de 1976, pelo Decreto nº 77.107, com a extinção do Instituto Nacional do Livro (INL), a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) tornou-se responsável pela execução do programa do livro didático, com recursos provenientes do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

<sup>51</sup> Essas informações foram obtidas no site oficial do Ministério da Educação e não há menção a quais livros seriam utilizados nas escolas municipais.

Figura 1 – Sumário do livro Educação Artística. Área de Comunicação e Expressão, vol. 1 (5ª a 8ª série), 3ª edição (DECKERS; VIEIRA; MOURA, 1977).

<b>SUMÁRIO</b>	
<b>PRIMEIRA UNIDADE: ARTES PLÁSTICAS</b> 11	
1. Arte na Sociedade Industrial .....	12
2. Das Marcas Primitivas aos Modernos Logotipos .....	16
3. O Cartaz .....	23
4. A Arte da Escrita e Sua Evolução .....	28
5. A Impressão e Sua Evolução .....	
6. Ilustração .....	36
7. Técnicas Artesanais de Impressão .....	40
8. Jornalismo .....	42
9. O Livro de Arte .....	46
<b>SEGUNDA UNIDADE: EDUCAÇÃO MUSICAL</b> 49	
10. Estruturação Musical .....	50
11. Pesquisas de Som .....	56
12. Trilhas Sonoras de Peças Teatrais .....	59
13. Montagens de Audiovisual .....	63
<b>TERCEIRA UNIDADE: HISTÓRIA DA ARTE</b> .....	
Introdução .....	
1. Arte no Oriente Médio .....	
2. Antiguidade Clássica .....	
3. Arte Medieval .....	
4. Arte do Renascimento .....	
5. O Barroco .....	
6. A Arte Rococó .....	
7. A Arte do Século XIX .....	
8. A Arte Moderna .....	
9. A Arte Contemporânea Internacional .....	
10. As Artes Plásticas no Brasil .....	
<b>DOCUMENTÁRIO ICONOGRÁFICO</b> .....	
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	

Fonte: Acervo Histórico do Livro Escolar (AHLE), 01/08/2013.

No segundo volume contava-se com conteúdos para o ensino de música, especialmente sobre a voz humana e o canto coral – como dito anteriormente, abordados nos cursos de licenciatura em Educação Artística -, porém havia menos páginas para cada item da área de música, do que para a terceira unidade, que é dedicada às artes plásticas, como se observa no índice mostrado na figura 2:

Figura 2 – Índice do livro Educação Artística. Área de Comunicação e Expressão, vol. 2 (DECKERS; VIEIRA; MOURA, 1977).

<b>SUMÁRIO</b>	
<b>PRIMEIRA UNIDADE: FOLCLORE</b> 9	
1. Arte e Folclore .....	11
2. O Folclore Brasileiro .....	14
<b>SEGUNDA UNIDADE: EDUCAÇÃO MUSICAL</b> 19	
3. A voz humana .....	21
4. As belezas de um coral .....	23
5. A regência .....	26
6. Instrumentos musicais .....	31
7. Fazendo nossa "Orquestra" .....	43
8. Elementos musicais básicos .....	55
<b>TERCEIRA UNIDADE: ARTES PLÁSTICAS</b> 61	
9. A composição plástica .....	63
10. Formas e espaços .....	67
11. A perspectiva .....	77
12. Linhas e pontos .....	83
13. A cor .....	86
14. A cor na composição plástica .....	91
15. Elementos Intelectuais da Composição .....	98
<b>BIBLIOGRAFIA</b> 108	
<b>DOCUMENTÁRIO ICONOGRÁFICO</b> 109	

Fonte: Acervo Histórico do Livro Escolar (AHLE), 01/08/2013.

Vemos que, mesmo havendo uma disposição para incluir assuntos novos ao estudo dessa disciplina, as práticas anteriormente em voga, como o canto coral - que era estudado e praticado nos cursos de licenciatura em Educação Artística - ainda eram utilizadas, embora houvesse uma tendência ao banimento das reminiscências daquele projeto. No Parecer 540/77 mencionava-se que, em períodos anteriores: “o canto coral teve sempre uma significação maior na medida em que implicava atitudes de sensível valor educativo, mas também, isoladamente, não atenderia ao que se espera num contexto mais amplo e novo de Educação Artística” (BRASIL, 1977, p. 27-28, grifo meu).

Embora o documento se refira a um contexto mais amplo - o que se entende pelo trabalho integrado entre as modalidades artísticas -, as publicações autorizadas ainda apresentavam os conteúdos separados por áreas de atuação, sem qualquer sinal de entrosamento entre as atividades. Uma questão importante a ser levada em conta refere-se às autorizações para publicação, pois há que se considerar o preço irrisório que se propunha pagar a um profissional qualificado para o trabalho de avaliação do livro didático, bem como a pressa que se exigia no cumprimento dessa tarefa.

Ainda outro exemplo de publicação dessa mesma década é o livro de Orinaldo Fleitas, “*Comunicação pela Arte*”, 7ª série, manual do professor, pela Editora FTD em 1978, o qual também trazia conteúdos específicos de teoria musical, voltados para a formação do professor<sup>52</sup> – que eram abordados nos cursos de Licenciatura Plena – como se pode observar na figura 3:

---

<sup>52</sup> O livro do aluno não foi encontrado para consulta no Acervo Histórico do Livro Escolar (AHLE), não sendo possível verificar se os mesmos conteúdos seriam abordados no manual do aluno ou se esses tópicos destinavam-se a um maior conhecimento para o professor.

Figura 3 - Índice do livro Comunicação pela Arte, 7ª série (FLEITAS, 1978).

ÍNDICE			
<b>ARTES PLÁSTICAS</b>			
Apresentação .....	3	Elementos da composição plástica .....	76
Desenho do natural .....	5	As cores .....	81
Comece a desenhar .....	12	As cores de luz .....	84
Vamos aprender a desenhar? .....	19	Ecoline .....	87
Classes do desenho do natural .....	30	Técnica do esmalte .....	88
Natureza-morta .....	33	Técnica do latex .....	89
Paisagem .....	35	Cera derretida .....	90
Animais .....	39	Vitrals .....	91
A figura humana .....	44	Transparência .....	93
As proporções .....	45	Modificação da forma .....	96
Fotos e desenhos .....	51	Colagem .....	99
As proporções e a idade .....	54	Estruturas .....	101
Capte o movimento .....	57	Relevo cinético .....	105
Cinco pontos .....	59	Cerâmica .....	106
O rosto .....	64	História da humanidade .....	108
Depois do oval .....	66	O jornal e suas características .....	111
Expressões faciais .....	68	Visita a um museu de arte .....	118
Expressões de fotos .....	72	Arte moderna no Brasil .....	125
Artes plásticas .....	75		
<b>MÚSICA</b>			
Música popular .....	128	Voz humana .....	138
Intervalos musicais .....	134	Conjuntos vocais .....	139
Intervalos maiores e menores .....	135	Afinação .....	140
Intervalos consonantes e dissonantes .....	136	Formação de escalas .....	141
Sinais musicais .....	136	Para formar as escalas menores .....	142
Síncope ou síncope .....	137	Escalas relativas .....	143
Sinais musicais .....	137	Bibliografia .....	144

Fonte: Acervo Histórico do Livro Escolar (AHLE), 01/08/2013.

Os conteúdos propostos para a parte relacionada à música contemplavam a grafia musical, formação de escalas, afinação vocal – elementos estudados nos cursos de Licenciatura em Educação Artística nas disciplinas Linguagem e Estruturação Musical e Técnicas de Expressão Vocal. Quanto a esses aspectos, o Parecer 540/77 mencionava que, anteriormente, a música era considerada como disciplina e os conteúdos abordados eram, em muitos casos, a Teoria Musical, “propiciando conhecimentos sem dúvida interessantes e caracteristicamente Educação Artística, mas era limitada em seu alcance quando não deixava muita margem, outra vez, à criatividade e à autoexpressão dos educandos” (BRASIL, 1977, p. 27).

Nota-se a mudança. O mais importante passou a ser o desenvolvimento da criatividade e da autoexpressão dos alunos. As publicações, entretanto, não continham orientações claras sobre a melhor forma de se trabalhar esses aspectos e nem de como lidar com as atividades de diversas áreas de maneira harmonizada. Essas novas capacidades também não eram contempladas nos cursos de licenciatura.

Examinando as publicações da época, pode-se verificar o que se entendia por criatividade. Em seu livro, “*Arte e ciência da criatividade*”, George Kneller (1973)<sup>53</sup> afirma que as definições existentes para criatividade pertencem a quatro categorias:

ela pode ser considerada do ponto de vista da pessoa que cria, isto é, em termos de fisiologia e temperamento, inclusive atitudes pessoais, hábitos e valores. Pode também ser explanada por meio de processos mentais – motivação, percepção, aprendizado, pensamento e comunicação – que o ato de criar mobiliza. Uma terceira definição focaliza influências ambientais e culturais. Finalmente, a criatividade pode ser entendida em função de seus produtos, como teorias, invenções, pinturas, esculturas e poemas (KNELLER, 1973, p.15).

Explicações como essa deixavam espaço para se compreender criatividade de várias maneiras, e talvez não despertassem a curiosidade e o pensamento reflexivo do professor. Eunice Maria Lima Soriano de Alencar<sup>54</sup> (1974), nesse mesmo período, considerava que a criatividade havia sido abordada de diversos modos. Para ela, algumas teorias enfatizavam mais os aspectos motivacionais e de personalidade da pessoa criativa, enquanto outras se detinham nos aspectos intelectuais e cognitivos. Na primeira linha de estudos, entendia-se que a criatividade contemplava três condições básicas: 1) dava uma resposta nova ou incomum a uma situação; 2) essa resposta deveria se adaptar à realidade, contribuindo para o alcance de um objetivo reconhecível; 3) deveria incluir uma avaliação. A autora chamava a atenção para que se considerasse não somente a existência da criatividade artística, mas também da científica. Na segunda linha levavam-se em conta os diversos tipos de operações intelectuais. Uma delas seria o “pensamento divergente”, que se refere às “habilidades de gerar variedades de informações a partir de uma dada informação e engloba diferentes fatores como fluência, flexibilidade e elaboração” (ALENCAR, 1974, p. 61).

Ainda nessa linha de pensamento, segundo essa pesquisadora, a criatividade também podia ser entendida como “o processo de se tornar sensitivo a problemas, deficiências, lacunas no conhecimento; identificar a dificuldade; buscar por soluções, formulando hipóteses a respeito das deficiências; testar e retestar as hipóteses, possivelmente modificando-as, e finalmente comunicando os resultados” (ALENCAR, 1974, p. 62).

Da mesma forma nas artes plásticas surgiram livros que tratavam da questão da criatividade. Um deles era o da artista plástica, educadora e escritora Fayga Ostrower<sup>55</sup> (1987),

<sup>53</sup> Professor de Filosofia da Educação da *University of California*, Los Angeles (UCLA).

<sup>54</sup> Professora emérita da Universidade de Brasília.

<sup>55</sup> Fayga Perla Krakowsky, posteriormente Fayga Perla Ostrower (1920-2001) “durante 16 anos (1954-1970) ministrou cursos teóricos no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro e, ao longo de toda a vida, outros tantos em diversas instituições de ensino: Escola de Belas Artes, Centro Brasileiro de Estudos Internacionais, Escola de Arquitetura da Universidade Federal de Minas Gerais, Instituto de Arte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escolinha de Arte do Brasil (da Funarte), Centro de Artes da Universidade Federal do Espírito Santo,

que em seu livro *Criatividade e processos de criação*, publicado em 1977 e reeditado diversas vezes, considerava que “criar é basicamente formar. Em qualquer que seja o campo de atividade, [...] o ato criador abrange, portanto a capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar”. Para essa educadora, o potencial criador podia ser elaborado por meio do trabalho, “porquanto este traz em si a necessidade que gera as possíveis soluções criativas. Nem na arte existiria criatividade se não pudessemos encarar o fazer artístico como trabalho, como um fazer intencional produtivo e necessário que amplia em nós a capacidade de viver” (OSTROWER, 1987, p. 9, 31).

Assim, o discurso, naquele momento, oferecia oportunidade de um trabalho mais abrangente e inovador para o professor em formação; no entanto, ao que parece, apesar dos diferentes entendimentos sobre o assunto, não se sabia muito bem o melhor caminho para se chegar a isso. O Parecer 540/77 propunha que a formação geral e estética “há de ser o produto de uma atitude contínua da escola, que assinala a cada momento, todas as experiências curriculares. Isso implica, evidentemente, um cuidado urgente com a formação de professores, especialmente aquela que se desenvolve em nível de 2º grau [licenciatura plena]” e não abordava a questão da atitude e dos procedimentos do professor (BRASIL, 1977, p. 26).

A Licenciatura Plena contemplava disciplinas como Evolução da Música (trajetória histórica da música erudita, especialmente no ocidente), Linguagem e Estruturação Musicais (elementos de teoria musical e harmonia), Técnicas de Expressão Vocal, Práticas Instrumentais e Regência (voltada principalmente aos coros). E foi no contexto dessa discussão que se inseriu a polêmica gerada em torno do livro didático descartável.

## **1.2 O livro descartável e o ensino de música.**

O livro descartável reúne o texto de leitura e o caderno de exercícios em um único volume. Seu uso é calculado para o período de um ano letivo, ao final do qual o livro é descartado. Por isso mesmo, ele acabou sendo produzido, nesse período, em papel de má qualidade, sem durabilidade, para baixar os custos e aumentar as tiragens. Contendo as lições

de casa/ e os exercícios para os alunos, era orientado segundo a técnica do ensino programado por unidades, totalmente individualizado.

Os livreiros argumentavam que, com a sobrecarga do professor e sua baixa qualificação em certas regiões do país, o livro descartável lhe asseguraria uma ajuda real, apresentando o material estruturado de forma a facilitar a atuação do professor em aula. Também justificavam a inclusão de inúmeros exercícios e atividades destinadas aos alunos, seguindo os padrões do ensino programado, baseado na múltipla escolha e no reforço, consideradas as últimas aquisições da ciência. Há que se considerar também que, se o aluno poderia responder sozinho aos exercícios, isso traria tranquilidade para o professor quanto ao andamento das aulas.

Um exemplo que pode ser citado é o do livro “*Educação Musical*”, de autoria de Suzy Chagas Botelho, publicado em 1978, pela Editora Ática, e que trazia um encarte com os exercícios resolvidos, para orientação do professor, como se pode observar nas figuras 4 e 5:

Figura 4 - Educação Musical – livro do aluno

Você aprendeu que:

- os sons musicais são organizados pelo ritmo.
- o ritmo é movimento organizado.
- a regularidade do ritmo sonoro é marcada por sua pulsação.
- o ritmo organiza os sons através da acentuação e da duração dos sons.
- som e ritmo são inseparáveis na música.

ATIVIDADES

1. Assinale com C as frases certas e com E as erradas:

- ( ) O ritmo é movimento organizado.
- ( ) Podemos observar que o ritmo está presente em tudo o que tem vida.
- ( ) As ondas do mar, o dia e a noite, o bater do coração, o tique-taque do relógio, tudo isso tem ritmo.
- ( ) O que organiza o ritmo sonoro é a altura dos sons.
- ( ) As palavras e as frases faladas não têm ritmo.

2. a. A palavra **bola** é paroxítona e a palavra **tatu** é oxítona. Faça uma lista de palavras, cujo ritmo dos acentos coincida com o dessas duas:

bola	tatu
_____	_____
_____	_____
_____	_____

b. Veja que, em palavras trissílabas, o ritmo dos acentos pode cair em três lugares diferentes. Por exemplo: jacaré é oxítona; caderno é paroxítona; e árvore é proparoxítona. Encontre outras palavras que tenham a mesma acentuação que a destas:

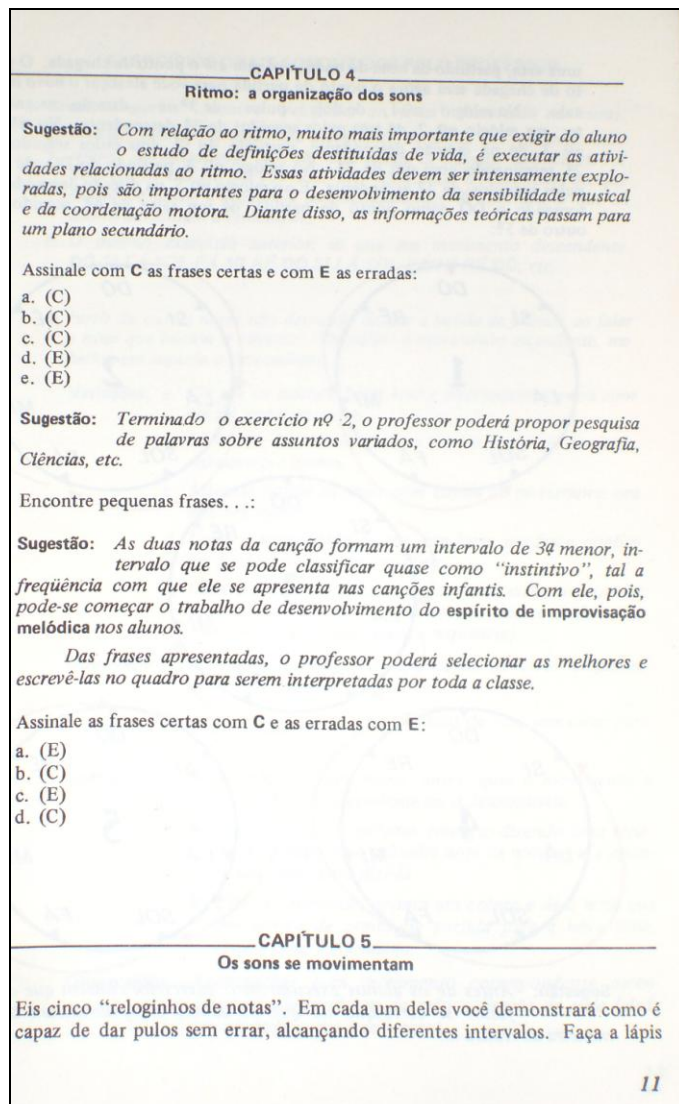
jacaré	caderno	árvore
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

31

Fonte: Acervo da pesquisadora.



Figura 5 – Livro Educação Musical – encarte do professor



Fonte: Acervo da pesquisadora

Observa-se que as questões eram teóricas e, assim, poderiam ser respondidas pelo aluno com mais facilidade; essa era considerada uma “forma inovadora” de testar os conhecimentos dos estudantes. Tal maneira de conceber o ato de aprendizagem baseia-se na teoria do estímulo-resposta ou do comportamento respondente<sup>56</sup>, desenvolvida por Pavlov na antiga União Soviética e retomada nos Estados Unidos por Skinner (teoria behaviorista<sup>57</sup>).

<sup>56</sup> O comportamento reflexo ou respondente é o que chamamos de ‘não voluntário’ e inclui as respostas que são produzidas por estímulos do ambiente. Como exemplo, podemos citar a contração das pupilas quando uma luz forte incide sobre os olhos, o arrepio da pele quando um ar frio nos atinge, as famosas “lágrimas de cebola”, entre outras. “Esses comportamentos reflexos ou respondentes são interações estímulo-resposta (ambiente-sujeito) incondicionadas, nas quais certos eventos ambientais confiavelmente eliciam certas respostas do organismo que independem de ‘aprendizagem’” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002, p. 47).

<sup>57</sup> Behaviorismo – Teoria ou conjunto de métodos de investigação na área da Psicologia, que pretende estudar o comportamento com base na observação e análise de estímulos e reações, em detrimento da introspecção e da consciência (BEHAVIORISMO).

Segundo essa teoria, a criança é concebida como alguém que reage a estímulos que o livro lhe oferece; em verdade é vista como uma *tabula rasa*, na qual o ensino programado vai depositando os seus ensinamentos.

Essa tendência conquistou adeptos que defendiam os testes de múltipla escolha por trazerem mais precisão à avaliação do processo ensino-aprendizagem; os opositores, entretanto, consideravam que havia grandes dificuldades para a elaboração desses testes de maneira eficiente, além do perigo do uso generalizado e indiscriminado ser visto como “educação para o teste”. De qualquer forma, “uma das importantes contribuições dos testes seria a de verificar em que medida o livro ensinou aquilo a que se propunha” (OLIVEIRA, 1983, p. 92).

Havia, dessa forma, uma crítica aos livros tradicionais que, sendo centrados nos conteúdos, não levavam em conta as necessidades dos alunos. Em contrapartida, o autor deveria se preocupar com os “objetivos de ensino, nível de desempenho esperado dos alunos, adequação entre conteúdos e objetivos, [...] provisão de meios para assegurar a retenção”, entre outros (OLIVEIRA, 1983, p. 91).

Destarte, essa questão envolvia uma equipe de profissionais para trabalhar nas editoras. Em certos casos, “os grupos universitários produziam os materiais e os testavam – cabendo às editoras as funções de editoração, impressão e comercialização”. Pedagogos e outros especialistas eram contratados em detrimento do autor individual. Outro aspecto foi a publicação de “coleções ou séries de livros seguindo uma mesma orientação, e extensivas a uma sequência de séries escolares. O professor comprava o ‘método’ ou o ‘enfoque’ e os livros iam se sucedendo” (OLIVEIRA, 1983, p. 92).

O livro descartável reinou no Brasil durante uma década e meia, pois sua introdução fora assegurada pelos técnicos da USAID que assistiram aos vários governos militares a partir de 1964, alegando a falta de *know how* por parte dos funcionários das instituições brasileiras (ROMANELLI, 2001).

Em 1983, a FENAME - que pela Lei 7.091 passou a ser chamada de Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) -, incorporou o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF)<sup>58</sup>. Na ocasião, o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propôs que os professores participassem da escolha dos livros e que fossem incluídas as demais séries do ensino fundamental. Em 1985, o

---

<sup>58</sup> Lei nº 7.091 de 18 de abril de 1983.

PLIDEF deu lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>59</sup>. Além das mudanças propostas pela comissão, outras decorreram como a abolição do livro descartável, ensejando maiores especificações para a produção do material, a implantação de bancos de livros didáticos e o fim da participação financeira dos Estados, passando o controle do processo decisório para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE).

Na qualidade de mercadoria, o livro didático enriquecia os editores e os burocratas, enquanto se propagava uma política de amparo à criança carente com a doação desses livros.

Quanto ao ensino de arte, e mais especificamente de música, pode-se observar que, no período do Canto Orfeônico, havia cursos de formação de professores com um currículo bem elaborado e bastante aprofundado<sup>60</sup> porém, nos cursos de Licenciatura em Educação Artística, mesmo na habilitação em música (Licenciatura Plena), não havia todo esse detalhamento. Os alunos de Licenciatura que tinham formação anterior em Conservatórios, possivelmente, por trazerem bagagem anterior, poderiam mostrar um bom desempenho em relação à música, o que talvez não acontecesse da mesma forma com aqueles que não tivessem algum tipo de formação anterior na área.

Além disso, nesse período foram publicados livros nos quais se pode observar a presença de conteúdos direcionados à realização de atividades mais técnicas, como sonorização de filmes e montagens de audiovisual, que talvez não fossem abordadas nos currículos dos cursos de Licenciatura em Educação Artística.

## **2. A questão dos livros didáticos na legislação atual.**

Analisando-se a política educacional do regime militar, pode-se observar que as medidas adotadas, que seguiam as instruções principalmente dos assessores americanos, visavam o sistema educacional como um todo e tiveram início com a introdução, no texto constitucional de 1967, da obrigatoriedade escolar de oito anos, colocando o sistema educacional brasileiro no modelo anglo-saxônico da escola/universidade. Procurou-se, assim, neutralizar as influências europeias, essencialmente francesas, e introduzir-se a obrigatoriedade do ensino profissionalizante de segundo grau, possivelmente com a esperança de diminuir a pressão dos egressos deste nível sobre as universidades.

---

<sup>59</sup>Decreto nº 91.542, de 19/8/85

<sup>60</sup> Conforme abordado anteriormente, nos cursos de formação para professores de Canto orfeônico, estudava-se Declamação rítmica, Classificação, seleção e colocação de vozes, Ditado cantado e rítmico, Pesquisas, arranjo e adaptação do ensino folclórico, Orientação para alunos regentes, compositores e solistas, Memória visual e auditiva, Discernimento do gênero e estilo da música, Estudo geral da Música Popular Brasileira, entre outros (VILLA LOBOS, 1951, p. 6).

Segundo Freitag, Motta e Costa (1987), nesse período “cultivou-se abertamente uma hostilidade ao ensino humanístico e provocou-se uma total despolitização do sistema educacional em todos os níveis de ensino”; além disso, “estabeleceu-se o controle ideológico e político sobre os materiais de ensino e os conteúdos de curso mediante os cursos de moral e cívica e os livros didáticos produzidos com auxílio dos acordos MEC/SNEL/USAID” (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987, p. 17).

Após o fim do regime militar, e em decorrência das limitações orçamentárias, a partir de 1992 o atendimento ficou restrito às quatro séries iniciais do ensino fundamental e em 1994 foram definidos novos critérios para avaliação dos livros didáticos<sup>61</sup>. Aos poucos, os livros voltaram a ser distribuídos no ensino fundamental: em 1995 os de Matemática e Língua Portuguesa, em 1996 os de Ciências e em 1997 os de História e Geografia. Note-se que o programa não incluía os livros para o ensino de Arte.

O processo de avaliação pedagógica dos manuais inscritos para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) iniciou-se em 1996, sendo publicado o primeiro “*Guia de Livros Didáticos*” de 1ª a 4ª série. Os livros eram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. Assim, aqueles que apresentavam erros conceituais, induziam a erros, eram desatualizados e/ou cultivavam preconceitos ou discriminação de qualquer tipo foram excluídos do *Guia do Livro Didático*. No ano seguinte, a responsabilidade pela política de execução do PNLD foi transferida integralmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)<sup>62</sup>, que ficou responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC).

O programa foi ampliado e o Ministério da Educação passou a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público. Entretanto, deve-se notar que, mesmo após a determinação da obrigatoriedade do ensino de Arte pela LDB 9.394/96, não havia distribuição de material destinado ao ensino dessa disciplina.

A partir do ano 2000 foi inserida no PNLD a distribuição de dicionários da língua portuguesa para uso dos alunos de 1ª a 4ª série em 2001 e, pela primeira vez na história do programa, os livros didáticos passaram a ser entregues no ano anterior ao ano letivo de sua

---

<sup>61</sup> Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos. Brasília: MEC/FAE/UNESCO, 1994.

<sup>62</sup> Autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969.

utilização. Outra inovação foi o atendimento aos alunos do ensino regular com deficiência visual, que passaram a receber livros didáticos em Braille.

No quadro a seguir mostra-se a trajetória histórica da legislação concernente aos livros didáticos, a partir da década de 1930:

### Quadro 5 - LEGISLAÇÃO REFERENTE AOS LIVROS DIDÁTICOS

LEGISLAÇÃO	CARACTERÍSTICAS	DETERMINAÇÕES
Decreto-lei 1.006, de 30/12/1938	Controle de produção e circulação do livro didático	Instituiu a CNLD (Comissão Nacional do Livro Didático)
Parecer 235, de 1965	Liberdade de escolha de livros pelos professores	Mudança após quatro anos
Decreto 59.335, de 04/10/1966	Criação da COLTED (Comissão do livro técnico e livro didático)	Coordenação da produção de livros didáticos
Decreto 68.728, de 09/06/1971	Atribuições da COLTED passam para o INL (Instituto Nacional do Livro Didático)	
Decreto 77.107, de 04/02/1976	Extinção do INL	FENAME se torna responsável pela execução do programa do livro didático
Lei 7.091, de 18/04/1983	FENAME passa a se chamar FAE (Fundação de Assistência ao Estudante)	Incorporação do PLIDEF (Programa do livro didático – Ensino Fundamental)
Decreto 91.542, de 19/08/1985	Instituição do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)	Distribuição de livros escolares aos estudantes das escolas públicas de 1º grau.
1997	A execução do PNLD foi transferida para o Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE)	

Fonte: Elaborado pela autora

Relembrando que Julia (2001) nos adverte que o livro não nos indica muita coisa se não soubermos o uso que o dele foi feito, no quadro a seguir, mostra-se o conteúdo dos livros didáticos e o perfil desejado para o professor, desde o período do Canto Orfeônico até a atualidade:

Quadro 6: LIVROS DIDÁTICOS X PERFIL DO PROFESSOR

MOVIMENTO	CONTEÚDO DOS LIVROS	PERFIL DOCENTE
CANTO ORFEÔNICO	Canções folclóricas - Canções cívicas - Hinos pátrios - Repertório erudito	- Regente de bandas, coros e orquestras
EDUCAÇÃO MUSICAL	Canções infantis - Jogos musicais	Regente de bandas, coros e orquestras
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA	Pesquisas de som - Trilhas sonoras - Livros descartáveis com questões teóricas.	- Polivalente Técnico Criativo
ENSINO DE ARTE	2017: Instrumentos musicais, aspectos da História da Música erudita e popular.	Atuação interdisciplinar

Fonte: Elaborado pela autora

Vemos que os livros abordavam conteúdos que, de certa forma, estavam de acordo com o espírito dos documentos, porém o conteúdo estudado nos cursos de Licenciatura em Educação Artística era inadequado para preparar o professor para exercer bem o seu trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo tratei da trajetória da educação musical na escola básica brasileira do período do Canto Orfeônico e durante a vigência da lei 5.692/71 e as implicações daí decorrentes para os dias atuais. A metodologia utilizada, apresentada no capítulo 1, foi baseada na proposta do historiador Dominique Julia (2001), e com ela pude abrir o campo de investigação.

A análise das normas e finalidades do ensino de música foi o primeiro passo, segundo o modelo seguido, e dessa análise pude perceber as alterações propostas no decorrer do tempo. Com o Canto Orfeônico, o primeiro e o mais marcante sistema implantado até o momento (decreto 19.890 de 1931), foram propostos vários objetivos. Dentre eles, destaco alguns que o definiram: desenvolver a sensibilidade dos alunos por meio de práticas musicais constantes e coletivas de canto, aprimorar o caráter, inculcando civismo, disciplina e o comportamento responsável no ambiente escolar, e desenvolver o bom gosto musical.

A notoriedade do Canto Orfeônico resultou da sua longevidade no ensino brasileiro, sua abrangência e, certamente, da sua ligação com o regime ditatorial de Getúlio Vargas. Assim, seus resultados sobre cinco ou seis gerações de alunos foram vistos para o bem e para o mal, sendo ele apreciado ou detestado, conforme fosse o centro da crítica.

Durante a ditadura militar o currículo escolar sofreu mudanças estabelecidas pela lei 5.692/71 em seu artigo 7º<sup>63</sup>. Foram incluídas de forma obrigatória as disciplinas Educação Moral e Cívica, Educação Física, Programas de Saúde, Ensino Religioso (obrigatório para os estabelecimentos oficiais, mas facultativo para os alunos) e Educação Artística, que abrangia a Música, as Artes Visuais, o Teatro e o Desenho (substituído mais tarde pela Dança). Cada uma dessas modalidades artísticas era vista como atividade, isto é, o ensino deveria ser conduzido de maneira prática; não havia um programa único a ser seguido por todas as

---

<sup>63</sup> O parecer 853/71 estabelecia a organização curricular em Núcleo comum (conteúdo mínimo obrigatório em todas as escolas) e parte diversificada. O Núcleo comum era composto por três áreas: Comunicação e Expressão (ensino obrigatório de Língua Portuguesa e de uma língua estrangeira, quando o estabelecimento tivesse condições de ministrá-la), Estudos Sociais (que englobava os conteúdos de História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil) e Ciências (que abarcava Matemática e Ciências Físicas e Biológicas). As disciplinas constantes do artigo 7º da lei 5.692/71 eram obrigatórias e deveriam compor as áreas do Núcleo Comum (BRASIL, 1971a, p. 168, 177).

escolas e nem a possibilidade de retenção do aluno, a não ser por excesso de ausências às aulas<sup>64</sup>.

Essa liberdade das escolas em relação ao programa de ensino de Arte estava relacionada ao entendimento de que esse ensino, em cada uma das modalidades abrangidas, e mais especificamente a música, deveria ser ministrado como uma forma de lazer com intuito de descansar o aluno, de restaurar suas forças ou de levá-lo a adquirir informações suavemente. Pressupunha, também, o desenvolvimento da criatividade para resolver problemas e para gerar objetos ou formas artísticas próprias. Outro aspecto a ser buscado seria o de conduzir o aluno a sentir-se motivado para a aprendizagem voluntária, que o aluno tivesse desejo de aprender o que se esperava que ele aprendesse, conforme apontado por Dumazedier (2004).

No âmbito da educação, o período final da ditadura foi palco não só de aumento de contestações ao regime, mas de refutações às reformas propostas de reivindicação à educação de melhor qualidade e de melhores condições para o trabalho do professor. Ao final do governo militar, várias medidas foram tomadas para encontrar novas propostas de ensino e para organizar sua legislação.

Após a promulgação da Constituição de 1988 e de muitas controvérsias, o estabelecimento da Arte como disciplina obrigatória marcou uma mudança importante trazida pela LDB 9.394/96. Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trouxessem, no ano seguinte, orientações concernentes ao trabalho com as quatro linguagens – Artes Visuais, Música, Teatro e Dança – não havia uma orientação clara quanto à presença de cada uma delas, isto é, se essas modalidades artísticas poderiam, por exemplo, ser abordadas de forma intercalada em anos diferentes. Assim, em 2008, por empenho de um grupo de músicos que atuou junto ao legislativo, foi promulgada a lei 11.769, que definiu que conteúdos de música estivessem presentes de maneira imperativa no ensino de Arte em toda a educação básica. Educadores vinculados às outras áreas se mobilizaram e, em 2 de maio de 2016, foi assinada a lei 13.277, que estabeleceu a obrigatoriedade da presença de conteúdos de Música, Artes Visuais, Teatro e Dança no ensino de Arte, alterando o § 6º do artigo 26 da LDB 9.394/96<sup>65</sup>.

Entretanto uma legislação nem sempre é obedecida à risca da mesma maneira em todo tempo e em todos os lugares. Assim, essa legislação denotava o lugar frágil e a função

---

<sup>64</sup> A questão da falta de um programa obrigatório a ser seguido nas atividades - e até mesmo nas disciplinas - em todo o território nacional foi contemplada na Constituição de 1988, que determinou que fossem estabelecidos conteúdos mínimos para o ensino fundamental (BRASIL, 1988, art. 210).

<sup>65</sup> Texto disponível em <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/332940719/lei-13277-16>>. Acesso: 15 mai. 2016.



secundária destinada à arte e, mais especificamente à música na escola básica da atualidade; um exemplo que pode ser citado refere-se à Medida Provisória (MP) 746/2016, a chamada “reforma do ensino médio” que, entre outras coisas, propunha que o ensino de Arte ficasse restrito à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, o que tornaria sua presença facultativa no ensino médio. Essa MP foi votada em 16 de fevereiro de 2017, convertendo-se na Lei 13.415, que manteve inalterada a redação do § 2º do artigo 26 da LDB: “O ensino de arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório”. De qualquer forma, o fato de um assunto tão sério e polêmico como esse ter vindo à pauta por meio de medida provisória, por si só gerou muitas críticas, além de não deixar claro o lugar atribuído à Arte na educação.

Todas essas mudanças quanto ao papel e aos objetivos do ensino de música expuseram a necessidade de perfis variados de professores com formação coerente e consistente nas linguagens, o que me levou à segunda via de estudos: o papel da profissionalização do educador no ensino de música. A cada novo papel atribuído à música um novo perfil de professor era demandado; ora criativo, ora polivalente e capaz de transitar entre diversas modalidades de atuação. E, de grande significação para o pesquisador, essas mudanças que traziam outros pressupostos para o papel da música na escola refletiam o espírito de cada momento, que precisava também ser conhecido para ser enfrentado.

No período do Canto Orfeônico, o professor deveria estar apto para desenvolver o bom gosto musical dos alunos e um comportamento coletivo considerado socialmente adequado; ao tempo da ditadura, o professor deveria trabalhar pela valorização da técnica, do saber fazer, que serviam à manutenção da dominação. De maneira geral, nesse período a educação tinha por finalidade preparar os indivíduos para o trabalho de forma eficiente e todas as disciplinas escolares deveriam contribuir para isso. Na atualidade, a lei 13.277 de 2016, que estabeleceu a obrigatoriedade da presença de conteúdos de Música, Artes Visuais, Teatro e Dança no ensino de Arte, propõe que se objetive o desenvolvimento cultural dos alunos, por meio do diálogo com outras áreas do conhecimento.

Assim, a cada mudança de lei, o professor precisava se adaptar na sua atividade e também na sua formação. Por isso, estudar a formação do professor passou pela análise das escolas que o formaram, mais especificamente aquelas que lhe garantiram a profissão de professor. No tempo do Canto Orfeônico, lembro a criação de um curso específico para professor de música baseado nas disciplinas dos Conservatórios de então com acréscimo de outros cursos como o de Declamação Rítmica – Califasia, ou o Curso Especializado de Música e Canto Orfeônico, entre outros, visando à formação compatível dos professores com

os objetivos propostos pelo movimento. Os docentes só poderiam ministrar aulas se tivessem essa formação: deveriam estar preparados para cuidar da correta execução dos hinos pátrios e canções cívicas, para exercer na escola básica atividades como regência de bandas, coros e orquestras e ministrar aulas que contemplassem a cultura musical nacional e estrangeira, levando os alunos a apreciarem esse tipo de repertório (com mais ênfase na cultura nacional).

Essa conjuntura perdurou até 1967, quando o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico passou a ministrar o curso de Educação Musical, em substituição ao de Canto Orfeônico (Decreto 61.400). Assim, o movimento da Educação Musical iniciou-se na década de 1930 na Escola Nacional de Música e correu paralelo ao movimento do Canto Orfeônico; porém, com a regulamentação da profissão de músico pela lei 3857/60, a questão das duas tendências presentes no ensino de música foi resolvida politicamente.

No período de vigência da lei 5.692/71, as licenciaturas curtas em Educação Artística ofereciam um breve panorama sobre as modalidades artísticas, com poucas práticas; as diferentes habilitações da licenciatura plena contemplavam o estudo dos conteúdos que pretendiam ser suficientes para o futuro professor atuar naquela área de conhecimento, especialmente no segundo grau. Entretanto, o estudo desses conteúdos em separado não dava condições ao professor para trabalhá-los de forma integrada com os alunos, sem falar na questão da polivalência, capacidade do docente que certamente não poderia ser desenvolvida em tão curto espaço de tempo.

Em meio às muitas dificuldades na sua prática, o professor poderia pensar em buscar apoio nos materiais didáticos disponíveis para esse fim, mas, como foi tratado pela terceira via de estudos de Julia, enquanto no período do Canto Orfeônico manuais foram produzidos principalmente por Villa-Lobos com o intuito de realmente concretizar os objetivos do movimento, no período de vigência da lei 5.692/71, os interesses comerciais na edição dos livros didáticos acabaram sobrepujando os educacionais.

A falta de discussão mais ampla que envolvesse a todos que estavam envolvidos no processo educacional (tecnocratas, assessores, professores, alunos, cientistas, políticos, editores e distribuidores), fez com que as decisões em torno do livro didático fossem principalmente tomadas por técnicos e assessores do governo, muitas vezes pouco familiarizados com a problemática da educação e raras vezes qualificados para gerenciar a complicada questão da produção do livro didático de qualidade, sua seleção e avaliação adequadas.

Analisando os documentos que apontavam direções para o ensino, viu-se que o Parecer 540/77 se referia à importância de ser feito um trabalho interligado entre as

modalidades artísticas, porém as publicações didáticas autorizadas pelo próprio MEC apresentavam os conteúdos separados por campos de atuação sem sinal de preocupação com o entrosamento entre as áreas. Observou-se, assim, um descompasso entre as diferentes normatizações estabelecidas nesse período.

Outro aspecto a ser ressaltado foi a importância dada à criatividade e à autoexpressão dos alunos, embora não se tenha notícia de publicações que trouxessem orientações ou textos criativos que incentivassem o professor sobre a melhor forma de se trabalhar esses aspectos, os quais também, possivelmente, não foram contemplados com a ênfase necessária nos cursos de licenciatura. Como, então, o professor poderia estar preparado para desenvolver a criatividade dos alunos se sua própria formação não chegara a esse ponto?

Após o final da ditadura e da vigência dos acordos MEC/USAID, a distribuição dos livros foi ficando mais escassa por limitações orçamentárias e, a partir de 1992, o atendimento foi restrito aos quatro primeiros anos do ensino fundamental, ampliando-se aos poucos e contemplando os livros de matemática e língua portuguesa e, a partir de 1997, também os de geografia e história. Somente em 2017 – vinte e cinco anos depois - é que o PNLD contemplou livros para o ensino de Arte.

Nessas condições adversas de trabalho, sabe-se que não era incomum o docente estribar-se em sua experiência pessoal, tendendo a repetir na sua atividade educadora as práticas que marcaram sua vida escolar. Depreende-se daí uma quarta via de estudos, ou seja, a das mudanças sociais no perfil do alunado. Como observamos, a cultura escolar influencia a sociedade, mas também é influenciada pela cultura religiosa, a cultura familiar e, mais recentemente, pesadamente pela cultura midiática.

As mudanças percebidas no perfil dos alunos a partir da década de 1960 com o advento da televisão – tentando misturar entretenimento com alguns assuntos considerados educativos e direcionados ao público infantil - acarretaram uma alteração muito significativa no comportamento e também no gosto musical das crianças e adolescentes, o que certamente exigiu do professor, mais uma vez, uma nova prática docente a ser realizada sem suporte teórico e prático, a não ser seu próprio interesse ou experiência prévia.

Além do gosto musical e de um comportamento mais descontraído, outra característica que começou a ser observada no procedimento das crianças e adolescentes – e que perdura até os dias atuais -, foi o despertar para o consumismo. Uma das formas de combater o comunismo, no período da Guerra Fria, era provocar mudanças nos hábitos de vida dos habitantes de países subdesenvolvidos. Se a educação foi considerada peça chave nesse processo, para os críticos dos Estados Unidos e da cultura de massa a própria ferramenta

americana – a USAID – além da educação cuidava também do incentivo aos hábitos de consumo.

Nessa conjuntura, os meios de comunicação de massa, especialmente a televisão, exerceram papel decisivo nessas mudanças de comportamento, o que contribuiu para modificar cabalmente, entre tantas outras, a relação do indivíduo com a cultura e a arte. Assim, por todas essas razões e lembrando o pensamento de Julia (2001), Antonio Viñao Frago (1995) e André Chervel (1990) de que a cultura escolar refere-se à maneira pela qual as pessoas envolvidas diretamente ao processo educativo atuam, enfatizo que os valores produzidos, transmitidos e aprendidos na escola têm alta importância e longevidade. A instituição na educação da visão da música como lazer - o que acompanhava claramente o que a cultura da época indicava -, possibilitou que o lugar da música como disciplina fosse eliminado por meio de uma lei - a de nº 5.692/71 -, sem que haja interesse em restaurá-la nos dias atuais, a despeito da vigência da lei 11.769/08 e, mais recentemente, da lei 13.277/16. Lembro-me do que nos ensinou Morin (2002): as disciplinas escolares têm uma história que inclui o seu nascimento, desenvolvimento, institucionalização e, finalmente, o seu esgotamento.

Se a música como disciplina está nessa última fase, mesmo assim, a determinação da obrigatoriedade da presença de conteúdos de música e de outras modalidades artísticas no ensino de Arte (Artes Visuais, Teatro e Dança) suscita muitas questões, entre elas a definição do que deve ser ensinado.

Vimos que no período de vigência da Lei 5.692/71, o professor era considerado um técnico e os conteúdos de ensino deveriam ser escolhidos na medida em que privilegiassem a aquisição de conhecimentos que, em última instância, promovessem capacitação para o trabalho.

Hoje, espera-se que o trabalho docente seja feito com as diversas linguagens artísticas, não de forma polivalente, mas interdisciplinar. Esse conceito chegou ao Brasil no final da década de 1960 e, de maneira geral, foi bem aceito entre os educadores brasileiros, tornando-se quase obrigatório nas escolas de todos os graus. Entretanto, a maior parte dos professores - ao que parece -, pouco o entenderam e/ou aprenderam como aplicá-lo na prática.

Tornou-se uma espécie de modismo falar desse assunto, embora o que se via era ausência de compreensão aprofundada e deficiência em sua utilização. No ensino básico, ainda hoje, a interdisciplinaridade tem sido entendida como agregação da música a atividades de pintura ou desenho, por exemplo, ou como auxiliar em projetos para o ensino de História,

Geografia, idiomas estrangeiros ou educação ambiental, sem a devida preparação pedagógica do professor.

Ao lado dessa ausência teórica, existe, também, carência de profissionais licenciados em Artes em número suficiente para atuarem em toda a Educação Básica, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental<sup>66</sup>. Esta, entretanto, devo dizer não é uma característica só dessa disciplina, é uma questão que atinge a educação brasileira como um todo. Hoje, sabe-se da carência de professores de Sociologia, Filosofia e em outros campos científicos, como da Química e da Física, entre outras disciplinas<sup>67</sup>. Para tornar o problema mais complexo, poucos hoje aspiram ao magistério<sup>68</sup>.

A música continua presente na escola. Está ali como recurso auxiliar no ensino de conteúdos diversos, como idiomas ou conteúdos de História; como elemento indispensável nas festas e comemorações, no pátio das escolas para criar o ambiente que todos parecem desejar. Mas a maneira de fazê-la, apreciá-la e praticá-la alterou-se completamente. Com acesso à internet em casa ou na escola, a maioria dos discentes pode ter acesso a todo tipo de música, à sua reprodução e mesmo à composição do que se desejar. Não há mais filtros e obstáculos no caminho do que pretender.

Diante de tanta mudança parece haver necessidade de outro tipo de preparação para os professores generalistas ou unidocentes (os que ficam a maior parte do tempo com os alunos) para atuar com as linguagens artísticas, e no caso particular com a música, no cotidiano escolar. Essa qualificação deveria acontecer não somente em cursos rápidos de formação continuada, mas na própria graduação, inserindo-se como disciplina específica na grade curricular dos cursos de Pedagogia. Ficam as perguntas: adiantaria? Seria suficiente?

Considero que os pedagogos, músicos e todos que têm a oportunidade de atuar na criação dos currículos e, principalmente, aqueles desejosos de que a música reconquiste o seu lugar como conteúdo escolar após tantos anos de silêncio nesse sentido, precisam começar a qualificar a capacitação dos professores generalistas e também dos especialistas, inclusive de outras áreas, especialmente da área de Ciências Humanas. E que olhem para o processo

---

<sup>66</sup> Segundo o Estudo exploratório sobre o professor brasileiro realizado pelo INEP com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007, 50,2% dos professores que ministram essa disciplina tem formação em outras áreas, sendo Arte a disciplina que apresenta a menor proporção de docentes com formação na área específica de atuação nos anos finais do ensino fundamental (25,7%). (BRASIL, 2009, p. 39).

<sup>67</sup> O Estudo exploratório sobre o professor brasileiro realizado pelo INEP com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007 mostra que 3,5% dos professores brasileiros possuem formação em Belas Artes/Artes Plásticas/Educação Artística e apenas 0,8% possuem formação em Ciências Sociais/Sociologia ou Química e 0,7% em Física (BRASIL, 2009, p. 37).

<sup>68</sup> O censo técnico da educação superior 2011 mostra um número menor de alunos ingressantes do que os concluintes em várias áreas do conhecimento, inclusive Humanidades e Artes (BRASIL, 2013 c, p. 45).

educacional como um todo e não para as disciplinas separadamente. Há uma grande corrente de músicos e professores de música que gostariam de vê-la reconquistando seu devido lugar.

O ensino de arte na escola básica visa à formação principalmente de apreciadores, e, por vezes, de executores e criadores. Muitas escolas oferecem atividades diversas em contraturno e entre elas a música, atividades que podem fazer despontar aquela fagulha que trará o desejo para continuar. No estado atual, penso ser viável oferecer-se a todos os alunos a possibilidade de participar das aulas de música, mas deixando a eles a prerrogativa de escolher de qual modalidade desejam participar dessas ou de outras aulas, como já acontece em algumas escolas em São Paulo. Mas como deverá ser esse docente? Que capacidades deverá ter?

No momento, a música continuará presente nas festas e comemorações escolares, e/ou servindo como um suporte para o ensino de outros conteúdos. Não a vejo depreciada por esses usos. Mostra que sua adaptação à vida escolar pode ser criativa e que, certamente, outros papéis lhe serão acrescentadas no futuro.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, Eunice Maria Soriano de Alencar. Um estudo de criatividade. *Arquivo Brasileiro de Psicologia Aplicada*. Rio de Janeiro, 26(2), abr./jun.1974, p. 59-68. Disponível em <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpa/article/viewFile/17077/15876>>. Acesso: 21 ago. 2016.

ALMEIDA, C. Fayga Ostrower, uma vida aberta à sensibilidade e ao intelecto. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, v. 13, (suplemento), p. 269-89, outubro 2006.

BARRETO, Ceição de Barros. *Canto coral: organização e prática de coro*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1973.

BEHAVIORISMO. In: *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*, 2008-2013. Disponível em <<https://www.priberam.pt/dlpo/behaviorismo>>. Acesso: 26 out. 2016.

BOCK, Ana Maria Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 13. ed. refor. ampl. São Paulo: Saraiva, 2002.

BOTELHO, Suzy Piedade Chagas. *Educação Musical: 1º grau*. São Paulo: Ática, 1978.

BOTO, Carlota Josefina M. C. dos Reis. *Ler, escrever, contar e se comportar: a escola primária como rito do século XIX português (1820-1910)*. São Paulo: Universidade Estadual de São Paulo, 1997.

BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. *Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte*. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso: 31 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. 1931 a. Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931. *Dispõe sobre a organização do ensino secundário*. Disponível em <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/5\\_Gov\\_Vargas/decreto%201919.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%201919.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm)>. Acesso: 01 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. 1931b. Decreto-lei nº 19.852 de 11 de abril de 1931. *Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro*. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19852.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19852.htm)>. Acesso: 04 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei 452 de 5 de julho de 1937. *Organiza a Universidade do Brasil*. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1930-1949/L0452.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/L0452.htm)>. Acesso: 04 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Constituição (1938). *Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 30 de dezembro de 1938*. Decreto-Lei nº 1.006. Brasília: Senado, 1938.

\_\_\_\_\_. 1939 a. Decreto-lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. *Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia*. Disponível em <

<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=2782&norma=6444>>. Acesso: 04 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. 1939 b. Decreto-lei nº 1.063 de 20 de janeiro de 1939. *Dispõe sobre a transferência de estabelecimentos de ensino da Universidade do Distrito Federal para a Universidade do Brasil*. Disponível em <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=3472&norma=7940>>. Acesso: 01 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto-lei nº 4.993 de 26 de novembro de 1942. *Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, e dá outras providências*. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4993-26-novembro-1942-415031-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso: 25 out. 2015.

\_\_\_\_\_. 1946 a. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Presidência da República. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm)>. Acesso: 15 set. 2015.

\_\_\_\_\_. 1946 b. Portaria nº 300 de 7 de maio de 1946. Aprova instruções e unidades didáticas do ensino de canto orfeônico nas escolas secundárias. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Rio de Janeiro, DF, seção I, p. 7100-7101. Disponível em <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2364823/pg-14-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-14-05-1946/pdfView>>. Acesso: 06 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Diário do Congresso Nacional. *Suplemento ao Nº 75*, 18 de junho de 1959. Disponível em <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD18JUN1959SUP.pdf>>. Acesso 09 jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei 3.857 de 22 de dezembro de 1960. *Cria a Ordem dos Músicos do Brasil e Dispõe sobre a Regulamentação do Exercício da Profissão de Músico e dá outras Providências*. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L3857.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L3857.htm)>. Acesso: 03 de nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Presidência da República. Brasília, 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso: 27 jun. 2009.

\_\_\_\_\_. Decreto 61.400 de 22 de setembro de 1967. *Provê sobre nova denominação para o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, e dá outras providências*. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-61400-22-setembro-1967-402347-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso 04 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. 1971a. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo-comum para os currículos de ensino do 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na lei 5.692. In: *Documenta* nº 132, p. 166-195. Rio de Janeiro, nov., 1971. Disponível em <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/7\\_Gov\\_Militar/parecer%20n.%208531971%20n%FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%EDculos....pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%208531971%20n%FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%EDculos....pdf)>. Acesso: 05 ago. 2014.



\_\_\_\_\_. 1971b. Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971. *Fixa o núcleo-comum para os currículos de ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e amplitude*. Disponível em <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/7\\_Gov\\_Militar/resolu%E7%E3o%20n.%208-1971fixa%20o%20n%FAcleo%20comum....pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/resolu%E7%E3o%20n.%208-1971fixa%20o%20n%FAcleo%20comum....pdf)>. Acesso: 21 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977, do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no Art. 7º da Lei 5692/71. In *Documenta* nº 195, p. 22-34. Rio de Janeiro, fev. 1977. Disponível em <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes\\_escritas/7\\_Gov\\_Militar/parecer%20n.%205401977%20sobre%20o%20tratamento%20a%20ser%20dado%20aos%20comp%20curriculares.pdf](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%205401977%20sobre%20o%20tratamento%20a%20ser%20dado%20aos%20comp%20curriculares.pdf)>. Acesso: 26 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 24/81, de 27 de janeiro de 1981, do CFE. *Consulta sobre a natureza do curso de Especialização de Professor de Canto Orfeônico*. Disponível em <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cd010298.pdf>>. Acesso: 20 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei 7.091 de 18 de abril de 1983. *Altera a denominação da Fundação Nacional de Material Escolar, a que se refere a Lei nº 5.327, de 2 de outubro de 1967, amplia suas finalidades e dá outras providências*. Disponível em <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=216117>>. Acesso: 29 set. 2016.

\_\_\_\_\_. Resolução SE n.º 13, de 17 de janeiro de 1984. *Fixa normas atinentes ao Ciclo Básico*. Disponível em <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/13\\_1984.htm?Time=8/29/2009%20](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/13_1984.htm?Time=8/29/2009%20)>. Acesso: 31 mai. 2016.

\_\_\_\_\_. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso: 16 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso: 09 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais: arte/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007* / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: Inep, 2009. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/plano-nacional-de-formacao-de-professores/censo-do-professor>>. Acesso: 12 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. *Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica*. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm)>. Acesso: 02 abr. 2009.

\_\_\_\_\_. 2013 a. Parecer CNE/CEB nº: 12/2013. *Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica* (aguardando homologação). Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category\\_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14875-pceb012-13&category_slug=dezembro-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso: 08 ago. 2016.

\_\_\_\_\_. 2013 b. *Edital de Convocação para o processo de convocação e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2015*. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Secretaria de Educação Básica. Edital de Convocação 01/2013. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais/item/4032-pnld-2015>>. Acesso: 29 set. 2016.

\_\_\_\_\_. 2013 c. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Superior 2011 – resumo técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em <[http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2011/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf)>. Acesso: 13 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei 12.796 de 4 de abril de 2013. *Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm)>. Acesso: 27 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. *Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte*. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L13278.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13278.htm)>. Acesso: 15 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. *Altera as Leis nos 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 e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm)>. Acesso: 27 fev. 2017.

BRZEZINSKI, Iria. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento*. Campinas, SP: Papirus, 1996.

CÂMARA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Processo nº 464 de 1953. Projeto de lei nº 30 de 1953. *Consagração Pública de um Emérito Educador Paulista – Prof. Carlos Alberto Gomes Cardim*, p. 3-53. Anexo. Disponível em <<http://www2.camara.sp.gov.br/projetos/1953/00/00/0A/AN/00000AANX.PDF>>. Acesso: 22 out. 2016.

CHERVEL, A. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria e Educação*. Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990. Disponível em <<http://pt.scribd.com/doc/88143953/CHERVEL-1990-Original>>. Acesso: 11 jun.2012.

CLEMENTE MARIANI. In: FGV CPDOC. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. Disponível em <[http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias/clemente\\_mariani](http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/biografias/clemente_mariani)>. Acesso: 17 mai. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O Plano Nacional de Educação de 1936/1937. VII Congresso Brasileiro de História da Educação. Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil. *Anais...* Cuiabá, MT, Universidade Federal de Mato Grosso, 20 a 23 de maio de 2013, p. 1-15. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/01-%20ESTADO%20E%20POLITICAS%20EDUCACIONAIS%20NA%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20BRASILEIRA/O%20PLANO%20NACIONAL%20DE%20EDUCACAO%20DE%201936%20-%201937.pdf>>. Acesso: 27 mai. 2016.

DECKERS, Jan; VIEIRA, Ivone Luzia; MOURA, José Adolfo. *Educação Artística*. Área de Comunicação e Expressão. 1º grau. 5ª a 8ª séries. 3. Ed. Livraria L F Editora. Belo Horizonte, 1977.

DUMAZEDIER, Jofre. *Lazer e cultura popular*. 3. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Dominus Editora, 1996.

FLEITAS, Orinaldo. *Comunicação pela arte: educação artística: 7ª série, 1º grau*. São Paulo: FTD, 1978.

FONTEERRADA, Marisa Tench de Oliveira. *De tramas e fios*. Um ensaio sobre música e educação. 2. ed.-São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. *A educação brasileira no contexto histórico*. 2.ed. Campinas, SP: Alínea editora, 2004.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira da. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)/ Rede Latino-Americana de Informação e Documentação em Educação (REDUC), 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GATTI, B. A. e BARRETO, E. S. de S. (orgs). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *Educação Física Progressista: a pedagogia crítica social dos conteúdos e a educação física brasileira*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

\_\_\_\_\_. *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez, 2006.

GINÁSIO. In: Dicionário de Português Online. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=gin%E1sio>>. Acesso: 17 mai. 2015.

HABERMAS, Jürgen. *Técnica e Ciência como ideologia*. Tradução. Artur Morão. Lisboa, Edições 70, 1968.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. Os sons da República - o ensino da música nas escolas públicas de São Paulo na Primeira República 1889-1930. Reunião Anual da Anped. 27. *Anais...* Caxambu, MG, 21-24 nov., 2004. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt02/t0214.pdf>. Acesso em 03/02/2012.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Tradução. Gizele de Souza. In *Revista Brasileira de Educação*, nº1 jan/jun. 2001. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2001, p. 9-43.

KNELLER, George F. *Arte e Ciência da Criatividade*. Tradução. José Reis. 3. Ed. São Paulo: IBRASA – Instituição Brasileira de Difusão Cultural S.A., 1973. Original em inglês.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública*. São Paulo: Loyola, 1990.

LICEU. In: Dicionário de Português Online. Disponível em <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=liceu>>. Acesso: 17 mai. 2015.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lazer e educação*. 8ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso: 05 dez. 2012.

MEDEIROS, Ethel Bauzer. O lazer no planejamento urbano. *Cadernos de Administração Pública* – 82. Fundação Getúlio Vargas, Instituto de Documentação - Serviço de Publicações. Rio de Janeiro, GB, Brasil, 1971.

MÉTODO DE ENSINO INTUITIVO. In: *Navegando na História da Educação Brasileira* – glossário. Disponível em <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_metodo\\_de\\_ensino\\_intuitivo2.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_de_ensino_intuitivo2.htm)>. Acesso: 14 abr. 2011.

MIRA, Marília Marques; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Tecnicismo, neotecnicismo e as práticas pedagógicas no cotidiano escolar. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. *Anais...* Curitiba, 26 a 29 de outubro de 2009, p. 10.208-10.219. Disponível em <<http://www.marcelo.sabbatini.com/wp-content/uploads/downloads/neotecnicismo.pdf>>. Acesso: 23 nov. 2015.

MOLICA, Fernando (org.). *Dez reportagens que abalaram a ditadura*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita*. Repensar a reforma, repensar o pensamento. 6 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NORONHA, Lina Maria Ribeiro de. O Canto Orfeônico e a construção do conceito de identidade nacional. In Simpósio Internacional Villa Lobos; 2009, São Paulo, p. 1-6. *Anais...* Disponível em <<http://www2.eca.usp.br/etam/vilalobos/resumos/CO001.pdf>>. Acesso: 23 out. 2016.

NUNES, Clarice. História da educação brasileira: novas abordagens de velhos objetos. *Teoria & Educação*. n.6, 1992. p. 151-182. Disponível em <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/historia.html>>. Acesso: 03 mai. 2012.

O ENSINO DE MÚSICA PELO “MÉTODO ANALÍTICO” DE C. A. GOMES CARDIM E J. GOMES JR. *Revista da organização Brasil-Europa de estudos culturais em contextos internacionais e teóricos em contextos interculturais*, 1992, n.18, p. 4. Disponível em <<http://www.revista.akademie-brasil-europa.org/CM18-04.htm>>. Acesso: 31 ago. 2016.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1984.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Os livros descartáveis: exigência pedagógica ou apenas um bom negócio? *Cadernos de Pesquisa*, N. 44. São Paulo, fev. 1983, p. 90-94. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1516/1510>>. Acesso: 23 ago. 2016.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

OTRANTO, Célia Regina. Evolução histórica da construção da nova LDB da educação nacional. In: IV SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL", 1997. Campinas, SP: *Anais...* p. 233-239. Disponível em <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm)>. Acesso: 31 mai. 2016.

PALMA FILHO, João Cardoso. “A educação brasileira no período 1960-2000: de JK a FHC”. In: *Caderno de Formação de Professores – educação, cultura e desenvolvimento*, vol. 1/ Universidade Estadual Paulista – Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

PAZ, Ermelinda A. Joanídia Sodré: as diversas facetas da primeira maestrina brasileira. *Revista da Academia Nacional de Música*, v. 5. Rio de Janeiro: Edição da Academia Nacional de Música, 1994, p. 7-20.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 19-28, mar. 2004.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *Desenvolvimento e crise no Brasil*. 8. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1979.

PIVA, Teresa Cristina de Carvalho; SANTOS, Nadja Paraense dos. O brigadeiro José Fernandes Pinto Alpoim: o cálculo do número de balas de canhão empilhadas na obra exame de artilheiros. *Revista Brasileira de História da Matemática* - Vol. 11 nº 21 (abril/2011-setembro/2011), p. 107-120. Disponível em <<http://www.rbhm.org.br/issues/RBHM%20-%20vol.11,%20no21/RBHM,%20Vol.%2011,%20no%2021,%20p.%20107120,%202011%20-%20Teresa%20&%20Nadja.pdf>>. Acesso: 31 ago. 2016.

PRICE, Donald. A implantação das Assembleias de Deus no Brasil e dos Batistas brasileiros: um contraste entre dois modelos missionários. *Teológica*, São Paulo, ano 3, nº 4, p. 36-52, 2001.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria da Educação. Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais “Prof. Laerte Ramos de Carvalho”. *Guias Curriculares*, diretora Therezinha Fram, coordenadora geral Delma Conceição Carchedi, São Paulo, SE/CERHUPE, 1975.

Disponível em <<http://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/Guias%20Curriculares%20propostos%20para%20as%20mat%C3%A9rias%20do%20n%C3%BAcleo%20comum%20no%20ensino%20do%201%C2%BA%20grau.%20CERHUPE-%20SP%20-%20S%C3%A3o%20Paulo%20-%201975.pdf>>. Acesso: 28 fev. 2017.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval; ALMEIDA, Jane Soares de; SOUZA, Rosa Fátima de; VALDEMARIN, Vera Teresa. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SAVIANI, Dermeval. Concepção pedagógica tradicional. In LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). *Navegando pela História da Educação Brasileira*. Campinas, SP: Graf. FE: HISTEDBR, 2006, disponível em <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_concepcao\\_pedagogica\\_tradicional.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_concepcao_pedagogica_tradicional.htm)>. Acesso: 16 fev.2015.

\_\_\_\_\_. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. Ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Vol. 29, N. 2, p. 207-221, mai/ago. 2013.

SCHULTZ, Theodore W. Investment in human capital. *The American Economic Review*, v. LI, n. 1, p. 1-17, march.1961.

\_\_\_\_\_. *O valor econômico da educação*. Tradução. P.S. Werneck. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973. Original em inglês.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. *Tempos de Capanema*. São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

Disponível em  
<[https://archive.org/stream/TemposDeCapanema/2000Capanema\\_capa#page/n100/mode/1up](https://archive.org/stream/TemposDeCapanema/2000Capanema_capa#page/n100/mode/1up)>. Acesso: 23 mai. 2016.

SOUZA, Rosa Fátima de. 1998. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. A escola secundária em transformação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Vol. XXI - janeiro-março, 1954, N. 58. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – Ministério da Educação e Cultura, 1954, p. 3-20.

\_\_\_\_\_. *A educação e a crise brasileira*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005. (Coleção Anísio Teixeira, v. 5).

TEORIA DO CAPITAL HUMANO. In: *Navegando na História da Educação Brasileira – glossário*. Verbete elaborado por Lalo Watanabe Pinto. Disponível em <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_teor%C3%ADa\\_do\\_capital\\_humano.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teor%C3%ADa_do_capital_humano.htm)>. Acesso: 23 nov. 2015.

VASCONCELLOS, Branca de Carvalho. O canto nas escolas. *Revista do Ensino*, Orgam Officcial da Directoria da Instrucção, Anno II, n. 13, Belo Horizonte, MG, abril, 1926, p. 130-133.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola Nova e processo educativo. In LOPES, Eliane Marta, FIGUEIREDO, Luciano e GREIVAS, Cynthia (orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª. Ed., 2003.

VILLA LOBOS, Heitor. *Canto Orfeônico*. V. 2. Irmãos Vitale Editores. São Paulo, Rio de Janeiro, Brasil, 1951. N. de Cat. 10-VL.

\_\_\_\_\_. *Educação Musical*. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, 1991. Reedição com ortografia atualizada do texto Educação Musical de H. Villa-Lobos publicado pelo Instituto Interamericano de Musicologia no Boletim Latino-Americano de Música, Ano VI, Tomo VI – Rio de Janeiro, 1946.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: Posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*, Set/Out/Nov/Dez, 1995 N ° 0, p. 63-82.

VINCENZI, Lectícia Josephina Braga de. A fundação da Universidade do Distrito Federal e seu significado para a educação no Brasil. *Forum Educacional*. Rio de Janeiro, v.10, n.3, jul./set. 1986. Disponível em <<http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/federal.html>>. Acesso: 01 nov. 2015