



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Luiza de Campos Pereira Lopes Ruzante

**AS FUNÇÕES SOCIAIS DA MÚSICA NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA
EDUCAÇÃO NACIONAL 9.394/96**

São Carlos

2023

LUIZA DE CAMPOS PEREIRA LOPES RUZANTE

**AS FUNÇÕES SOCIAIS DA MÚSICA NA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA
EDUCAÇÃO NACIONAL 9.394/96**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, sob a orientação do Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa e da Profa. Dra. Natalia Burigo Severino.

São Carlos

2023

ASSINATURA ORIENTADOR

Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa

ASSINATURA ORIENTADORA

Natalia Búrigo Severino

RESUMO

As Funções Sociais da Música, descritas por Alan Merriam, são uma importante ferramenta em prol do ensino de música democrático na Educação Básica brasileira. Porém, a presença desse conteúdo na escola deve ser estudada, visto que a educação musical tem enfrentado desafios que limitam seu funcionamento. A redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) é um deles, por abordar de maneira pouco específica a regulamentação do Ensino de Arte. O presente Trabalho de Conclusão de Curso buscou identificar, através de análises documental e bibliográfica, o projeto de escola traçado pelas LDBENs, examinar a legislação brasileira sobre o Ensino de Arte e relacionar essas normas oficiais com as possibilidades que as Funções Sociais da Música encontram. Desse modo, conferiu-se que a falta de interesse da estratégia política vigente sobre o estabelecimento do Ensino de Arte de qualidade reflete na sua configuração, caracterizada atualmente como imprecisa, e limita o desenvolvimento das Funções Sociais da Música.

Palavras-chave: Funções Sociais da Música; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Contexto Histórico; Ensino de Arte; Educação Musical.

ABSTRACT

The Social Functions of Music, described by Alan Merriam, are an important tool for promoting democratic music education in Brazilian Basic Education. However, the presence of this content in schools must be studied, once music education has faced challenges that limit its operation. The drafting of the Diretrizes e Bases da Educação Nacional Law (LDBEN in Portuguese) is one of them, as it addresses the regulation of Art Education in a considerably unspecific manner. Through documental and bibliographical analysis, this Final Course Research sought to identify the school program outlined by the LDBENs, analyze Brazilian legislation on Art Education and relate these official norms to the possibilities that the Social Functions of Music encounter. Thus, it was found that the current political strategy's lack of interest regarding the establishment of quality Art Education reflects in its configuration, currently described as imprecise; and limits the Social Functions of Music's development.

Keywords: Social Functions of Music; Diretrizes e Bases da Educação Nacional Law; Historical Context; Art Education; Music Education.

LISTA DE SIGLAS

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBENs - Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

CFE - Conselho Federal de Educação

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 AS FUNÇÕES SOCIAIS DA MÚSICA.....	10
1.1 As 10 Funções da Música para Alan Merriam.....	12
1.2 A escola como projeto da sociedade.....	14
2 A ESCOLA POR TRÁS DAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.....	15
2.1 Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961.....	15
2.2 Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971.....	18
2.3 Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.....	20
3 NORMAS OFICIAIS SOBRE O ENSINO ARTÍSTICO NA ESCOLA APÓS AS LDBENs.....	23
4 POSSIBILIDADES PARA AS FUNÇÕES SOCIAIS DA MÚSICA NA ESCOLA PELA LDBEN DE 1996.....	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	30
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	33

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem por finalidade investigar as possibilidades de desenvolvimento das Funções Sociais da Música descritas por Alan Merriam (1964) no ensino de arte da Educação Básica brasileira, com base no projeto de escola traçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996.

O foco da pesquisa se deu na LDBEN por ser um documento que organiza a educação brasileira e a configura em diferentes eixos, inclusive no artístico. Assim, a sua análise torna possível identificar qual é a escola desejável através de suas determinações e, conseqüentemente, qual é o Ensino de Arte que ela busca.

Como aponta Saviani (1983 apud Martins, 2014) sobre o estudo de leis: “Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o contexto” (SAVIANI, 1983, p. 134 apud MARTINS, 2014, p. 1). Por isso, fez-se a descrição e reflexão sobre o contexto histórico e econômico em que as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961, 1971 e 1996 foram publicadas, buscando compreender com maior precisão as alterações normativas da LDBEN vigente e sua relação com a História política do país.

A problemática que a pesquisa ressalta é que a dependência entre as redações das LDBENs e os interesses econômicos e políticos do Brasil se reflete na intencionalidade que a escola dá à formação de seus alunos, que acaba enfatizando quais disciplinas possuem maior valor para o alcance dos objetivos dessa formação. Por isso, confere-se que as LDBENs, apoiadas nos anseios do governo em vigor, podem restringir a operacionalização do ensino de arte na escola que, congruentemente, também restringe a aplicação do ensino de música e o desenvolvimento de suas Funções Sociais.

Desse modo, a pesquisa responderá a questão: “Como a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional limita o desenvolvimento das Funções Sociais da música nas escolas de educação básica?”. A intenção de realizarmos a presente monografia surge da necessidade de conferir como se dá essa problemática para, então, poder refletir sobre quais práticas a concretizam ou possam emancipar a escola da mesma.

Para isso, foi definido como objetivo principal investigar as possibilidades encontradas pelas Funções Sociais atribuídas à música e seu ensino nas escolas de Educação Básica do Brasil de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de 1996. Assim, os objetivos específicos foram estabelecidos como:

- Descrever as Funções Sociais da Música (Merriam, 1964) e a sua relação com as características de uma sociedade;
- Identificar o projeto de escola traçado pelas LDBENs de 1961, 1971 e 1996;
- Analisar a legislação brasileira específica sobre o ensino de arte na escola desde a LDBEN de 1961;
- Conectar a legislação brasileira sobre o ensino de música e o projeto escolar da LDBEN de 1996 com as possibilidades sobre as Funções da Música (Merriam, 1964) que essas condições atribuem.

Para a realização da monografia, os seguintes procedimentos metodológicos foram utilizados:

- Análise Documental, através da análise de legislações e resoluções que tratam da temática apresentada pela monografia.
- Pesquisa Bibliográfica, pelo estudo de livros, artigos, teses e dissertações sobre os conteúdos abordados.

O trabalho foi dividido em 4 seções, em que a primeira introduz a temática relacionando a cultura com a sociedade, utilizando Durkheim (1987) para explicar que essa ligação se dá pela cultura ser um fato social que, como tal, é capaz de produzir normas de pensamento, assim como ser afetada pelas que a sociedade construiu. A música, como elemento que compõem a cultura, participa do mesmo processo e por isso, pode sofrer alterações de valor conforme a sociedade e seus interesses se alteram. Para destacar essa característica, usou-se a autora Fonterrada (2008), que delinea períodos históricos e explica como suas características influenciaram as concepções sobre a música e como ela era usada ao longo dos séculos. Assim, a seção descreve as 10 Funções Sociais da Música traçadas por Merriam (1964), para destacar como a música pode aparecer em diferentes contextos. A seção arremata esses apontamentos interligando-os com o de Silva (1999), que define que o currículo escolar organiza suas disciplinas de acordo com a prioridade que elas representam para a sociedade e que, por isso, o como a música consta nele também é o reflexo do valor que lhe é concedido.

A seção 2 objetiva identificar qual o projeto de escola foi traçado pelas redações das LDBENs de 1961, 1971 e 1996. Como “projeto” entendeu-se quais apontamentos da LDBEN constroem a formação que a escola brasileira fornecerá aos estudantes. Para tanto, foi necessário descrever quais contextos históricos, políticos e econômicos cada LDBEN situa-se e relacionar esses fatores com o resultado que eles buscavam para a educação.

A seção 3 disserta sobre as especificações de disciplinas artísticas nas LDBENs e descreve as alterações sofridas ao longo de suas publicações, atentando também para o ensino de música como parte do Ensino de Arte. Assim, faz-se a descrição de sua História dentro das LDBENs e caracteriza-se sua configuração atual.

A seção 4, conclusiva, resgata as principais discussões propostas pela pesquisa, trazendo considerações gerais sobre o tema e respondendo sua questão norteadora.

1 AS FUNÇÕES SOCIAIS DA MÚSICA

Desde os primórdios de sua existência, a música pode ser encontrada em diferentes contextos sociais desempenhando variadas finalidades. Ela pode ser aproveitada como símbolo de devoção em cultos religiosos, apoio em ambientes de lazer, instrumento de luta em protestos políticos, e entre muitas outras situações. Uma utilidade não anula a outra, porém a incidência em que elas aparecem ao longo de nossa História variam.

Isso ocorre porque a música é uma das continuidades da cultura (Merriam, 1964, apud Hummes, 2004) que se altera entre diferentes povos e épocas e que, como expressão da sociedade, impõe hábitos e valores sociais. Para Durkheim (1987, apud Cruz, 2022), a cultura é um fato social, pois ela produz normas de pensamento, ação e sentimentos que combinam exterioridades e subjetividades. Assim, a sociedade é composta por um conjunto de seres que convivem em colaboração e que, por dividirem os mesmos espaços, compartilham costumes que compõem uma cultura comum que pode ser expressa por diferentes linguagens sociais e artísticas. A música, como importante integrante dos elementos que compõem a cultura de uma sociedade, também é composta pelo ideário que os fatos sociais perpetuam e, assim, sofre alterações de valor com o passar das gerações humanas.

Fonterrada (2008) delinea períodos históricos e suas principais características que influenciaram diretamente a concepção de música da época, o que nos permite relacionar a sociologia com conhecimentos musicais e até como se dava seu ensino. A autora explica que na Idade Média ainda perduraram valores da Grécia Antiga, como o neoplatonismo, doutrina filosófica que reverencia o misticismo e, quando inserido no contexto da arte musical, a associa com o eixo cósmico que desenvolve determinado simbolismo. Essa filosofia colocada no contexto da Idade Média, em que as influências da Igreja Católica eram vistas na maioria das vertentes sociais, acabou por centralizar a música como intermédio entre os humanos e Deus, servindo majoritariamente de expressão da devoção cristã e utilizada em louvores para

que a fé fosse exteriorizada. Desse modo, a educação musical se concentrava em preparar crianças para atender à esse propósito sentimentalista, dando origem às *scholae cantori* que, segundo a autora, tinham o objetivo exclusivamente

[...] centrado na boa produção musical destinada a atender às necessidades litúrgicas das igrejas, conventos ou paróquias, não existindo nenhuma preocupação com o desenvolvimento musical da criança ou com sua educação e bem-estar, o que só vai ocorrer muito mais tarde. (FONTERRADA, 2008, p. 36).

Posteriormente, Fonterrada (2008) demonstra que esse caráter musical difundido na Idade Média perdeu o sentido quando a Idade Moderna se instaurou e trouxe com ela ideais humanistas e antropocentristas, que focavam sua atenção no homem, sua existência e centralidade diante do universo. Esse pensamento desvalorizava a música, que anteriormente possuía destaque por representar a expressão profunda de sentimentos, pois, sendo apelativa às emoções, ela estaria desprovida de razão. Porém, a autora explica que no fim do século XVI, a cultura Barroca entrou em ascensão por ser um movimento que, mesmo considerando a música como fonte de sentimentalismo, não a colocava numa posição desprovida de razão e sim munida dela, já que ela requisitava estudos teóricos para a elaboração de uma composição. Esse fato, somado à necessidade emergente de teorização e organização dos conhecimentos educacionais, incluindo a educação musical, levou Jean Jacques Rousseau (1712-1778), um dos mais importantes pensadores iluministas para o campo da pedagogia, a apresentar uma estrutura educacional que a contemplava por acreditar que ela era um importante apoio na formação de cidadãos.

Assim sendo, é possível notar que determinadas funções desempenhadas pela prática musical ao longo dos séculos ganham destaque por dialogarem com as ideias apresentadas pelo coletivo de cada época. Isso não quer dizer que a música não tenha sido usada para outros fins nesses períodos, mas sim que a sua valorização e presença dependem do pensamento comum em vigência.

Com o objetivo de categorizar práticas que possuem presença musical pela função que ela está desempenhando, Alan Merriam (1964, Hummes, 2004) traçou dez Funções da Música que podem ser percebidas em situações com diferentes lugares e participantes, partindo do pressuposto de que

[...] a música é, em um sentido, uma atividade de expressão de valores, um caminho por onde o coração de uma cultura é exposto sem muitos daqueles mecanismos protetores que cercam outras atividades culturais que dividem suas funções com a música [...] (MERRIAM, 1964, p. 225 apud HUMMES, 2004, p. 43).

Essas categorias formam um marco referencial entre pesquisadores da área para pensar a música na sociedade e na escola como fomentadora da cultura (Hummes, 2004), podendo

ser utilizadas para traçar com maior precisão os objetivos do ensino musical e a visão que a sociedade impõe sobre sua prática.

1.1 As 10 Funções da Música para Alan Merriam

Para começar, Merriam (1964, apud Hummes, 2004) indica que “uso” e “função” da música se distinguem, já que a primeira diz respeito à circunstância em que a música está sendo utilizada, o que, posteriormente, pode definir quais funções ela está desempenhando. Pontualmente, o autor define que

O “uso”, então, se refere à situação na qual a música é aplicada em ações humanas; a “função” diz respeito às razões para o seu emprego e, particularmente, os propósitos maiores de sua utilização. (MERRIAM, 1964, p.209 apud HUMMES, 2004, p. 39).

Assim sendo, Merriam (1964, apud Hummes, 2004) definiu 10 Funções principais da música que, sinteticamente, são:

Função de expressão emocional: situação em que a música é tida como expressão de sentimentos, usando ou não recursos verbais. Essa função contempla diferentes sentimentos, podendo ser amorosos, hostis, opiniões, entre outros (Hummes, 2004).

Função do prazer estético: é a música como objeto contemplativo e estético, tanto do ponto de vista do autor quanto do admirador (Hummes, 2004).

Função de divertimento, entretenimento: essa função pode estar associada ao divertimento em praticar a música ou combinada com a função de comunicação, por exemplo, estando presente em todas as culturas (Hummes, 2004).

Função de comunicação: não diz respeito à linguagem falada, necessariamente, já que para Merriam (1964) a música não é uma língua universal, e sim moldada de acordo com a cultura que ela faz parte. Desse modo, essa função transmite emoção e informação a quem entende seu idioma e é capaz de interpretá-la (Hummes, 2004).

Função de representação simbólica: essa função abrange a música como símbolo de representação de idéias, comportamentos, cultura, valores e tantos outros elementos, através de suas letras e variados componentes que pertencem à sua composição (Hummes, 2004).

Função de reação física: a música excita e altera o comportamento de grupos de pessoas, podendo encorajar guerreiros, por exemplo. Essa reação física também é moldada pela cultura em questão, mas é fato que a música está desempenhando uma função (Hummes, 2004).

Função de conformidade às normas sociais: essa função pode ser expressa em músicas de protesto, por exemplo, pelo seu caráter de respeito às normas de convivência. Essa função é muito importante para a sociedade, uma vez que ela pode advertir sujeitos indesejáveis e até definir o que é considerado um cidadão admirável (Hummes, 2004).

Função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos: essa função é semelhante a anterior, mas está ligada à validação comportamental em instituições ou religiões. Por exemplo, essa função expressa-se em músicas religiosas que retratam suas figuras místicas, ou em músicas feitas por instituições sociais para indicar aos seus integrantes o que fazer e como agir em determinadas situações (Hummes, 2004).

Função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura: essa função engloba todas as citadas anteriormente, pois para Merriam (1964), se a música permite a expressão de sentimentos, sensação de lazer, contemplação estética, comunicação, respostas físicas, conformidade às normas sociais e valida instituições e rito religiosos, ela está garantindo a continuidade e estabilidade de uma cultura (Hummes, 2004).

Função de contribuição para a integração da sociedade: a música funciona como integradora da sociedade, pois permite que seus membros se agreguem ao participarem coletivamente de práticas musicais que exigem cooperação. Por isso, ela também está contemplada na função explicada anteriormente (Hummes, 2004).

Merriam (1964, apud Hummes, 2004) ressalta que essa lista poderá passar por alterações que a reduzam ou ampliem com o passar dos anos e a modificação da sociedade, mas que, por hora, ela resume o papel da música na cultura humana. Hummes (2004) ainda aponta que, segundo os pensamentos de Merriam, a música

Como veículo da história, mito e lenda, ela aponta a continuidade da cultura; ao transmitir educação, ela controla os membros errantes da sociedade, dizendo o que é certo, contribuindo para a estabilidade da cultura. (HUMMES, 2004, p. 43).

Dessa maneira, pode se dizer que a música é um elemento significativo para a expressão da cultura comum de uma sociedade, que não diz respeito apenas sobre as artes, mas também sobre valores de conduta gerais. Por isso, a maneira como seu conhecimento é transmitido também diz muito sobre as características de um coletivo, especialmente porque a escola pode ser compreendida como extensão da sociedade, visto que ela integra os mesmos humanos que, futuramente, estarão praticando a cidadania para fora de seus muros.

1.2 A escola como projeto da sociedade

Assim como a cultura, para Durkheim (1987 apud Cruz, 2022), é um fato social que depende e perpetua normas de pensamento, a escola pode ser vista da mesma maneira. Tomaz Tadeu da Silva (1999) explica que o currículo escolar é o resultado de uma seleção de saberes e conhecimentos e que as teorias sobre esse assunto buscam responder o por quê de determinados conteúdos terem prioridade sobre os outros, apontando para o fato de que essa seleção pode ser um reflexo das prioridades da própria sociedade.

Ou seja, Silva (1999) mostra que a estruturação de um currículo considera influências da sociedade para contemplar, ou não, determinados conhecimentos e que essa questão está diretamente ligada com a expectativa que a sociedade e, conseqüentemente, a escola, têm sobre a formação de um indivíduo considerado ideal. O autor relaciona “o que” ensinar com o “o que os alunos devem ser” dessa maneira:

Nas teorias do currículo, entretanto, a pergunta “o que” nunca está separada de uma outra importante pergunta: “o que eles ou elas devem ser?” ou, melhor “o que eles ou elas devem se tornar?”. Afinal, um currículo busca precisamente modificar as pessoas que vão “seguir” aquele currículo. Na verdade, de alguma forma, essa pergunta precede à pergunta “o quê?”, na medida em que as teorias do currículo deduzem o tipo de conhecimento considerado importante justamente a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal. Qual é o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 1999, p. 15).

Por isso, o currículo é resultado de uma identidade comum elaborada por tendências sugeridas pelo meio em que a escola está inserida. Assim sendo, por se tratar de uma relação de dependência, a sua construção é marcada por questões de poder explícitas na seleção dos conteúdos que pertencerão ao currículo. O autor explica que

Da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de ser envolvidas em questões de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, uma identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder [...] (SILVA, 1999, p. 16).

Tomando as reflexões de Silva (1999) como base e relacionando-as com as de Fonterrada (2008), fica evidente que, se o currículo organiza as disciplinas de acordo com a prioridade que elas representam para a sociedade, o como a música aparece nele é um

reflexo do valor e significado que esse conjunto de indivíduos lhe concede, bem como os exemplos de Fonterrada (2008) explicitam.

Desse modo, para compreender quais funções sociais da música estão sendo atribuídas no ensino musical das escolas contemporâneas ou, mais especificamente, dos séculos XX e XXI, é necessário identificar qual sujeito essa escola está buscando formar, em concordância com o modelo de cidadão ideal traçado pelas imposições da sociedade.

2 A ESCOLA POR TRÁS DAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Documentos e normas oficiais expressam objetivos que foram traçados com base no resultado final que se espera após a ação dessas publicações, situados num conjunto de intencionalidades dadas pelas circunstâncias em que foram redigidas, e que, portanto, também fazem parte dessa lei, bem como ressalta Saviani (1983 apud Martins, 2014) que

Para se compreender o real significado da legislação, não basta ater-se à letra da lei; é preciso captar seu espírito. Não é suficiente analisar o texto; é preciso examinar o contexto. Não basta ler as linhas; é necessário ler nas entrelinhas. (SAVIANI, 1983, p. 134 apud MARTINS, 2014, p. 1).

Como demonstrado anteriormente por Silva (1999), determinados direcionamentos se dão por influências sociais da época em questão e no caso de leis voltadas para a organização da educação, essa relação resulta no modelo de escola que elas sugerem. Por isso, analisar e refletir sobre os principais apontamentos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), que regula o ensino brasileiro, apoiando-se na Constituição vigente, permite notar qual é o seu anúncio frente à escola que ela espera.

Ao longo de nossa História, foram publicadas três LDBENs. A Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, a Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 e a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Para compreender e discutir sobre a escola atual e suas possibilidades de ensino, é importante destacar as alterações que sua legislação sofreu ao longo de sua existência, situando-as em seus respectivos contextos históricos e refletindo sobre seus principais apontamentos.

2.1 Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961

Voltada para a regularização dos ensinos primário, médio, técnico e superior, a promulgação da Lei 4.024/61 representa um marco para a organização da educação no Brasil, pois, segundo Pena, Castro e Cruvinel (2019), sua publicação foi feita com o intuito de amparar, direcionar e substanciar o eixo educacional brasileiro, tão associado a problemáticas advindas de seus contextos sociais e econômicos da época.

Araújo et al. (2016) indica que a promulgação se deu pouco depois do término do mandato presidencial de Juscelino Kubitschek (1956 a 1961) e essa circunstância se faz relevante por afetar diretamente a relação que o governo tinha com a educação, que, no caso, não era vista como prioridade, fato explicado pelas autoras no trecho:

O plano de metas de Juscelino Kubitschek, empenhado em acelerar o desenvolvimento econômico nacional, pouco havia deixado para a Educação, restando a esse setor apenas 3,4% dos investimentos previstos e uma única meta, relativo ao ensino técnico. O empenho do Ministério da Educação com relação à LDB, de certa forma, vinha compensar o descaso do poder executivo em integrar a Educação à política desenvolvimentista. (MONTALVÃO, 2010, p. 7 apud ARAÚJO, et al., 2016, p. 5).

Como indicado, o investimento financeiro destinado à educação do país era de apenas 3,4% durante o mandato de Kubitschek e, além disso, relativo apenas ao ensino técnico. Essa modalidade de ensino tem por objetivo fornecer formação profissionalizante aos seus alunos para a inserção no mercado de trabalho. Ela aparece na LDBEN de 1961, abrangendo cursos industriais, agrícolas e comerciais, ministrados regularmente em um ciclo ginásial de 4 anos e outro médio de 3 anos no mínimo (Brasil, 1961).

A priorização desse ensino não é uma surpresa, visto que, sendo atrelado ao mercado de trabalho, ele fazia parte de uma das estratégias do governo de Kubitschek que buscava o rápido desenvolvimento econômico e industrial do Brasil. Até certo ponto, essa valorização não seria um problema, pois ela facilitaria a admissão de jovens que acabaram de terminar o ciclo médio da escola em empregos regulares. Porém, é evidente que as consequências desse hiperfoco estão refletidas na mecanização do ensino, mesmo que o mandato de Kubitschek tenha acabado meses antes da oficialização da primeira LDBEN.

Essa centralização do papel da escola como formadora de trabalhadores expressa-se no traçado de disciplinas obrigatórias elaboradas pelo Conselho Federal de Educação (CFE) e com a sua aplicação assegurada pela LDBEN em seu artigo 35 e parágrafo 1º que diz que ao CFE compete indicar aos sistemas de ensino médio até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais completar esse número e relacionar disciplinas optativas (Brasil, 1961). Marchelli (2014) demonstra que essa elaboração de disciplinas

correspondeu a um desejo da sociedade brasileira daquela época de massificar a ação educativa, colocando-a como um sustentáculo que deveria funcionar à luz da

produção em série típica da natureza dos processos industriais, cujo aprimoramento era considerado necessário para a geração das riquezas capazes de levar o país a superar as barreiras do subdesenvolvimento econômico e cultural. A escola continuou a ser restrita e excludente, mas no âmbito da ideologia de progresso e prosperidade dominante ela se uniria à fábrica para ajudar na realização do projeto político dos governos populistas que se sucederam de 1930 a 1964. (MARCHELLI, 2014, p. 1488).

Seguindo o mesmo sentido da industrialização, Marchelli (2014 apud Pena, Castro e Cruvinel, 2019) ressalta que a aprovação da LDBEN de 1961 se deu num contexto em que a necessidade de modernizar o ensino brasileiro estava sendo discutida, mas que, em contrapartida, esse anseio não se reflete na elaboração do documento em questão, pois ele não foi abrangente no que se refere às prescrições sobre o currículo escolar.

A LDBEN de 1961 apresenta uma visão liberalista de ensino, traçada pelas tensões políticas da época. Araújo et al. (2016), ressalta que

A promulgação da primeira LDB (Lei 4.024) a lei que assegurava os direitos da Educação, tramitou no Congresso Nacional em um período de treze anos, isso porque os partidos de esquerda (Estatista) e direita (Liberalista) marcavam intensos conflitos quanto a esse assunto. Enquanto que os estatistas defendiam que a Educação deveria ser obrigação apenas do Estado, os liberalistas defendiam que a família tinha liberdade de escolher o gênero de Educação dada aos seus filhos. (ARAÚJO, et al., 2016, p. 5).

Por fim, essa LDBEN apreendeu caráter liberal no que tange à transmissão de educação e aplicação do currículo, podendo ser expresso em seu artigo 1º que ressalta que a educação nacional foi inspirada nos princípios de liberdade e ideias de solidariedade humana (Brasil, 1964), ou ainda em seu artigo 4º que diz “É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos” (BRASIL, 1961), e no artigo 12 que assegura que “Os sistemas de ensino atenderão à variedade dos cursos, à flexibilidade dos currículos e à articulação dos diversos graus e ramos” (BRASIL, 1961).

Esses destaques sobre a expressão de liberdade da LDBEN de 1961 confere à família dos alunos certa autonomia sobre o desenvolvimento educacional dos mesmos, reforçada pelo artigo 2º que afirma que “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola” (BRASIL, 1961). Porém, essa permissividade não atribuiu uma base nacional comum de ensino, o que confronta os próprios objetivos iniciais traçados pela LDBEN. Além disso, as autoras Araújo, et al. (2016) completam que

Do mesmo modo que se tinha a liberdade de escolha quanto ao tipo de escola, pública ou privada, havia também a liberdade de ensino, qualquer indivíduo poderia repassar seus conhecimentos, em outras palavras, qualquer pessoa que tivesse uma formação superior como os médicos, dentistas, padres, funcionários dos bancos, entre outros, poderiam atuar como docente. Sendo assim, aqui se vê um ponto negativo na formação de educadores, pois a formação dos mesmos deve se dar apenas por outro educador, visto que estes apresentam um currículo voltado para o

ensino e possui habilidades específicas para o magistério. (ARAÚJO, et al., 2016, p. 5).

Diante dessas análises, foi possível conferir que há uma ligação entre as problemáticas da LDBEN de 1961, porque elas se dão pela falta de entendimento sobre a educação como órgão facilitador do exercício da cidadania em suas diferentes esferas, não apenas a trabalhista. A valorização do ensino técnico preparatório para o trabalho perpetua a idéia de currículo escolar direcionado para a prática industrial que, por sua vez, permite que haja determinada flexibilização sobre a base comum curricular do país e sobre a atuação docente, já que essas duas consequências estão relacionadas ao desenvolvimento de temáticas que não se conectam o suficiente com a sustentação da educação industrial.

A liberdade das escolas em definir seus currículos e a aproximação de professores sem formação docente da prática educativa expressam que, quando afastados da oficialização do ensino para o mercado de trabalho, determinados trâmites não receberam devido cuidado e articulação.

Por isso, nota-se que a LDBEN de 1961 situa-se num contexto histórico de busca por crescimento econômico e industrial e esse objetivo vincula-se diretamente à educação nacional que passa a enxergar na escola uma possibilidade de continuidade desse projeto de desenvolvimento.

2.2 Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971

A Lei 5.692/71 foi debatida e promulgada durante a Ditadura Militar do Brasil (1964-1985) com a proposta de aperfeiçoar a Lei 4.024/61 de acordo com os novos interesses e ideais do governo militar, além de traçar um novo modelo de cidadão com valores de obediência e pacificidade, coerentes com a ditadura (Pena, Castro e Cruvinel, 2019).

De maneira abrangente, Pena, Castro e Cruvinel (2019) relacionam as LDBENs de 1961 e 1971 de acordo com as mudanças políticas sofridas pelo Brasil em suas datas de publicação ao exporem que

Queiroz e Moita (2007) analisando a Lei n.º 5692/71 asseveram que fixou, mudanças segundo novas Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus que compõem a atual educação básica, trazendo um novo intuito de conter os aspectos liberais presentes na legislação anterior, constituindo um ensino tecnicista que visava atender ao regime vigente direcionado para a concepção ideológica do Nacionalismo Desenvolvimentista. Complementa, ainda, uma série de reformas educacionais provocadas com a intenção de efetuar as adaptações necessárias da educação nacional com a ruptura política organizada pelo movimento de 1964, e com o objetivo de consolidar-se em uma conjuntura política marcada pelo auge da ideologia do Brasil-potência, pelo qual a ditadura militar tinha se solidificado,

acabando com as oposições mais significativas e contraindo um discurso pomposo ao exaltar o sucesso de seu projeto para a manutenção do poder. (PENA; CASTRO; CRUVINEL, 2019, p. 7).

O caráter autoritário, repressivo e violento da Ditadura Militar (Araújo, et al., 2016) propagava suas estratégias de governo com o intuito de moldar e controlar a população por todas as áreas que ela integrava e com isso, por representar uma potente ferramenta de auxílio a esse objetivo, a escola sofreu diversas alterações.

No que compete as competências do currículo, essas mudanças manifestam-se no estabelecimento do artigo 7º da LDBEN de 1971 que concretiza que

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (BRASIL, 1971).

Para compreender a imposição dos ideais da ditadura militar nesse artigo, deve-se dar atenção a integração da Educação Moral e Cívica, pois, segundo Pena, Castro e Cruvinel (2019), ela apresentou-se aos currículos nacionais após a retirada das disciplinas de Filosofia e Sociologia dos mesmos e, como seu próprio nome diz, ela visava ensinar aos brasileiros as normas morais e cívicas aclamadas pela ditadura. Além disso, as autoras confirmam que Estudos Sociais que abordassem as disciplinas de Geografia e História também deveriam ter como função a inserção dos valores desejáveis ao governo militar.

A integração de uma disciplina específica para impor o modelo de cidadão adequado à ditadura configura a escola como uma fábrica de reprodução do governo e isso expressa-se não apenas pelas alterações de currículo, mas também pelo tipo de formação que a educação escolar passou a oferecer.

Fica exposto em diferentes artigos da LDBEN de 1971 que o ensino havia assumido maior caráter profissionalizante quando em comparação com a LDBEN anterior, como em seu artigo 4º que afirma que

Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º - A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º - À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino [...] (BRASIL, 1971).

Como apontado anteriormente, a evidenciação do ensino profissionalizante para a formação de alunos prontos para o mercado de trabalho mecaniza a educação e, no devido

contexto da ditadura militar, ela também servia de instrumento de controle da população, pois mesmo com a promessa de fornecer empregos à qualquer indivíduo escolarizado

Sabe-se que o intuito da Educação Profissional está muito além de tirar pessoas das ruas, a proposta não era melhorar as condições de vida dos jovens, adultos e outros membros da sociedade, mas sim, conseguir cada vez mais pessoas para a mão de obra para o mercado de trabalho, e assim impor regras de trabalho para satisfazer os planos que o governo impunha. (ARAÚJO, et al., 2016, p. 7).

Com isso, é possível verificar que atrelar à escola a responsabilidade de preparar seus estudantes para o mercado trabalhista confere à ela um mecanismo de perpetuação de desigualdades sociais, já que nela crianças e jovens advindos de classes sociais desfavorecidas continuarão a preparar-se quase exclusivamente para empregos que não requerem formação em curso superior e possuem remuneração inferior.

Em meio a essas adversidades, observa-se que a escola configurava-se como extensão do ideal controlador do governo vigente, característica notada no desenvolvimento de seu currículo comum e na ênfase excessiva dada ao desenvolvimento da educação profissional. Mesmo que a LDBEN de 1961 também tenha realçado a função da escola como preparatória para o trabalho, essa tendência encontra-se mais concreta na de 1971, pois o contexto a que ela pertence não via o ensino profissional apenas como estratégia de crescimento econômico, mas também de controle da população.

2.3 Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996

A mais recente LDBEN e vigente até o presente momento é a Lei 9.394/96. Publicada no ano de 1996, sob um contexto pós ditatorial e com a recente promulgação da Constituição de 1988, a nova LDBEN traz diversos avanços para a organização da educação mas também, inevitavelmente, o reflexo de novas políticas e ideologias de cunho capitalista que interferem na escola e no tipo de formação que ela oferece.

Após o término da Ditadura Militar no Brasil, era nítida a necessidade de reordenar a educação com base nos novos interesses políticos do país. Uma importante ferramenta para essa reestruturação foi a Constituição de 1988 que, segundo Pena, Castro e Cruvinel (2019), garantiu os direitos dos cidadãos e a obrigatoriedade de uma lei que regesse a educação brasileira, fazendo com que no mesmo ano da promulgação dessa Constituição, a LDBEN tenha tido seu projeto enviado para Câmara Federal e levado oito anos de discussão até que foi aprovada em 20 de dezembro de 1996.

Os novos princípios da LDBEN, embasados na Constituição, eram democráticos e expressam-se em seu artigo 3º, incisos I, II e III, que garantem que a nova Lei seguirá os seguintes fundamentos:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas (BRASIL, 1996).

Outro artigo da LDBEN de 1996 a ser destacado que reflete os interesses políticos democráticos da época é o seu 2º, que afirma que

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Esse artigo aponta para o interesse de desenvolver nas escolas as competências dos alunos, prepará-los para a prática da cidadania e qualificá-los para o trabalho. Não por acaso, o termo “cidadania” nem sequer consta da LDBEN de 1961 e na de 1971, aparece atrelado ao termo “exercício consciente” que nos leva a compreensão de que ela era uma competência a ser trabalhada com base numa concepção imposta do que era a cidadania plena, ao invés de deixar sua prática ser elaborada pelos entendimentos dos próprios alunos. Uma evidência sobre essa imposição é a disciplina Educação Moral e Cívica ter adentrado os currículos a partir da LDBEN de 1971, mas ter sido excluída pela de 1996.

Além dessas contribuições, a LDBEN de 1996 também integrou, segundo Araújo, et al. (2016), a Educação Infantil à Educação Básica, junto aos ensinos Fundamental e Médio, além de passar a abranger em sua redação a Educação Especial, Educação à Distância, Educação de Jovens e Adultos, Educação Indígena, Educação Tecnológica e Profissional.

Outro avanço da Lei 9.394/96 destacado por Araújo, et al. (2016) foi a exigência de uma formação de professores melhor conceituada em vista de aprimorar o currículo escolar, o ensino e a aprendizagem dos educandos que, nas LDBENs anteriores ficavam comprometidos em decorrência da excessiva liberdade de ensino ou formação docente mínima.

É importante ressaltar que a democratização do ensino, a amplitude da abrangência da LDBEN de 1996 e a preocupação sobre a preparação de professores para a prática docente cooperaram para que a escola se torne um ambiente de múltiplas aprendizagens e não apenas para a inserção no mercado. Por isso, a redação da Lei em questão traz menos ênfase à preparação para o trabalho, mesmo que ela esteja presente. Mas, conseqüentemente, a explicação reduzida sobre esse limite acabou por torná-lo indefinido, ocasionando na

continuidade do Ensino Médio propedêutico, segundo Carlos, Meneses e Medeiros Neta (2020).

Esses autores explicam que mesmo com as contribuições da LDBEN de 1996, nem tudo pôde ser consertado e que a inclusão de demais níveis de ensino à legislação abriu a possibilidade deles estarem pouco definidos, o que contradiz alguns princípios traçados por esse documento, já que

(...) a indefinição de critérios e normas para a implementação destes níveis deixam margem para múltiplas interpretações e terminam por não colaborar efetivamente para uma educação de qualidade na perspectiva de formação do ser humano (...) (CARLOS; MENESES; MEDEIROS NETA, 2020, p. 16).

Ou seja, a falta de demarcação sobre os níveis de ensino dispostos na LDBEN fazem com que a formação dos alunos possa ser interpretada de maneiras diferentes, a depender de seu leitor e suas intencionalidades. Por isso, o caráter da escola majoritariamente formadora para o trabalho continuou existindo, mas agora com espaço para o desenvolvimento de outras competências além dessa, desde que haja interesse sobre isso.

Esse fato pode estar ligado, não coincidentemente, com a ideologia neoliberal propagada nessa época. O neoliberalismo ganhou força no país com o término da ditadura militar, porque essa ruptura fez com que a intervenção do Estado não fosse mais absoluta, o que também vai ao encontro com ideias capitalistas que buscam descentralizar o poder estatal e privatizar empresas.

O movimento de privatização das escolas ganhou força através da lógica neoliberal, o que contribui ainda mais para a construção de uma escola que desconstrói princípios de pluralismo de aprendizagens. Abrangentemente, Lopes e Caprio (2008) explicam que

(...) Outro ponto a ser destacado é o que diz respeito à privatização, valoriza-se o privado, dando algumas condições para seu alargamento, deste modo, percebe-se a desregulação das condições de funcionamento do setor privado, através da liberalização das exigências acadêmicas de qualificação e certificação, de modo que força a rede pública de ensino a incorporar-se às leis de mercado e a competir. (LOPES e CAPRIO, 2008, p. 11).

As autoras demonstram que as influências neoliberalistas e capitalistas não garantem a qualidade da educação básica, tampouco sua democratização, pois elas fazem com que seus interesses sejam projetados na escola como estratégia de expansão de suas políticas

(...) sendo que a educação, nessa perspectiva, restringe-se ao papel de reproduzir a força de trabalho para o capital, formar ideologicamente conforme os interesses do mesmo e servir como segmento do mercado a ser explorado comercialmente pelo setor privado. (LOPES e CAPRIO, 2008, p. 14).

Em suma, confere-se que mesmo a LDBEN de 1996 tendo traçado diversas melhorias para a organização da educação e aprendizagem dos alunos, ela também reforçou a instituição

de determinados interesses econômicos e políticos que fazem com que ela não tenha sido tão efetiva quanto a sua redação demonstra, no que diz respeito à ampliação dos objetivos da formação escolar.

É notória a melhoria entre uma LDBEN e outra conforme suas publicações, mas, como a análise indica, o Brasil ainda não chegou a uma legislação que pudesse assegurar completamente uma escola que abranja de maneira significativa o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que não sejam, necessariamente, parte de uma lógica mercantil.

Novamente, é cabível ressaltar que a preparação dos alunos para o trabalho não é uma competência escolar de pouco valor, mas seu excessivo enaltecimento faz com que a escola não seja vista como espaço de inclusão de diversas aprendizagens que possam contemplar diferentes interesses, valendo destacar no presente trabalho interesses artísticos.

3 NORMAS OFICIAIS SOBRE O ENSINO ARTÍSTICO NA ESCOLA APÓS AS LDBENs

O ensino artístico se desenvolve em concordância com as possibilidades que ele encontra dentro das escolas. Como destacado anteriormente, a esfera escolar acompanha movimentos sociais e históricos de seu presente momento que interferem diretamente em sua configuração de ensino. Por isso, tendo refletido sobre as LDBENs e retratado seus respectivos contextos e interesses políticos, é válido reconhecer quais foram os direcionamentos dados ao ensino artístico nesses documentos.

Na LDBEN publicada em 1961, o ensino de artes no que conhecemos atualmente como Educação Básica aparece mais de uma vez, mas com teor de complementação e não obrigatoriedade. Primeiramente, no Título VI, capítulo II sobre o Ensino Primário que tinha duração de no mínimo quatro anos, as artes estão inseridas como conhecimento adicional para os casos em que esse ciclo se estendesse:

Parágrafo único. Os sistemas de ensino poderão estender a sua duração até seis anos, ampliando, nos dois últimos, os conhecimentos do aluno e iniciando-o em técnicas de artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade. (BRASIL, 1961).

Segundamente, no Título VII que tange a Educação de Grau Médio, novamente as artes apresentam caráter opcional e pouco descrito, dando abertura para diferentes interpretações e aquisições, fato disposto no seguinte artigo:

Art. 38 – Na organização no ensino do grau médio, serão observadas as seguintes normas:

[...]

IV – Atividades complementares de iniciação artísticas. (BRASIL, 1961).

Ao analisar esses destaques com o contexto político do país na época em que a LDBEN de 1961 foi publicada e as adversidades que o desenvolvimento da educação encontrou na mesma, fica evidente determinada relação entre si, já que trata-se de uma Lei construída durante o governo de Juscelino Kubitschek que tinha como prioridade o crescimento econômico do Brasil e deixava de lado o investimento na educação, que passou a situar-se numa posição de pouca regulamentação.

A estratégia política de Kubitschek ia de encontro com os ideais percebidos no século XX, em que a Revolução Industrial instalou-se com maior impacto e trouxe consequências para diferentes partes que compõem a sociedade. Fonterrada (2008) explica que o movimento artístico desse período atribuía à música papel de expressão de emoções, mas que essa característica não era valorizada na época, já que transmitia ideia individualista, contrária a lógica coletivista propagada pelo movimento industrial que passou a mecanizar a existência humana.

Assim, é possível notar que os princípios econômicos do século XX colaboraram para a concretização de uma política que priorizava o crescimento econômico do Brasil e sua potência fez com que esse ideal se refletisse na configuração de seu ensino, permitindo que disciplinas artísticas não tivessem obrigatoriedade garantida nos currículos escolares por não serem consideradas aliadas para o fortalecimento das normas industriais.

Como posto no capítulo anterior, a substituição da LDBEN de 1961 para a de 1971 também realizou-se num contexto histórico de perpetuação de valores industriais, que aliaram-se ao anseio da Ditadura Militar em configurar a escola como órgão de controle da população e preparação para o trabalho.

Apesar desses fatores, a LDBEN de 1971 adicionou a denominada Educação Artística ao currículo de maneira obrigatória, assegurada pelo artigo 7º que diz que

Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969. (BRASIL, 1971).

Porém, é de suma importância destacar que nessa Lei, a Educação Artística tratava-se da união do ensino de música com o de artes plásticas e teatro, o que determinou que o docente dessa disciplina precisasse ministrar aulas que contemplassem os conteúdos específicos dessas três linguagens. Martins (2014) demonstra que esses professores sentiam-se despreparados para exercer tal função, já que suas formações eram específicas de apenas uma das linguagens, ocasionando na escassez de profissionais para essa disciplina.

Com isso, passou-se a exigir de instituições de Ensino Superior a formação e capacitação para o desempenho dessa função específica, mas Martins (2014, p. 2) aponta que essa licenciatura privilegiava as artes plásticas, fazendo com que

Mesmo que a intenção da educação artística fosse colocar a arte em função da educação global do indivíduo, as práticas pedagógicas relacionadas a essa disciplina privilegiavam as artes plásticas. Notamos que na prática o profissional responsável pela educação artística encontrava certa dificuldade em abordar as quatro linguagens artísticas. Com isso, as críticas, a polivalência e o esvaziamento da prática pedagógica em Educação Artística aumentaram; assim, necessitou-se recuperar os conhecimentos específicos de cada linguagem artística, “o que reflete, inclusive, no repúdio à denominação educação artística em prol de ensino de arte – ou melhor, ensino de música, de artes plásticas, da dança, do teatro.” (PENNA, 2008, p. 124).

Em suma, a prática docente polivalente, que tinha por objetivo desenvolver diferentes potencialidades dos alunos, tornou a disciplina Educação Artística um desafio aos professores por não ser coerente com a formação profissional deles e mesmo com a medida de implementação de uma capacitação específica para sua execução, a ênfase no ensino das artes plásticas tornou a atuação dessa disciplina contraditória com seus próprios princípios.

A substituição da LDBEN de 1971 ocorreu com a publicação da de 1996 que em sua redação, preocupou-se com maior zelo em garantir à população brasileira acesso à educação democrática, em decorrência do término da Ditadura Militar e da nova Constituição de 1988.

Na mais recente LDBEN, a “Educação Artística” tornou-se “Ensino de Arte” e também ganhou um artigo que assegura sua obrigatoriedade nos currículos escolares, o 26 no parágrafo 2º: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica” (BRASIL, 1996).

Mas, antes de sofrer alterações, a LDBEN de 1996 não definiu quais linguagens artísticas faziam parte do Ensino de Arte, fazendo com que a sua prática pudesse ser fruto de diversas interpretações e intencionalidades.

O que ocorre é que embora a LDBEN de 1996 tenha apresentado importantes avanços para o desenvolvimento do ensino no país, ela não deixou de ter sido elaborada sob os interesses políticos e econômicos do Brasil que influenciaram sua redação. Com a ruptura da ditadura, o neoliberalismo ganhou espaço e seus valores capitalistas e interesses privativos se entrelaçaram nas escolas em forma de adequação à formação para o mercado de trabalho por meio da competição entre si. Por isso, definições que regulariam determinados trâmites que não pertencessem à lógica trabalhista ficaram em segundo plano.

Como apresentado por Carlos, Meneses e Medeiros Neta (2020), a tentativa da nova LDBEN de tornar a educação mais democrática por meio da inclusão de novas modalidades de ensino a tornou um documento impreciso em diversos aspectos. O ensino de arte foi um

deles, pois sua própria terminologia permite diferentes interpretações, mesmo que o Ministério da Educação tenha elaborado três documentos de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, Martins (2014) reflete:

Os PCNs recomendam que “o aluno, ao longo da escolaridade, tenha a oportunidade de vivenciar o maior número de formas de arte” (BRASIL, 1998, p. 55). Embora sejam compulsórios, esses referenciais e parâmetros constituem uma orientação oficial para a prática pedagógica nas escolas. Sendo assim, a presença das diversas modalidades artísticas é obrigatória em todo o currículo do ensino fundamental. (MARTINS, 2014, p. 3).

É fato que ter um ensino pouco regulamentado o desvaloriza como um todo, já que sua aplicação se torna imprecisa e, em alguns casos, inexistente. Como não constava na LDBEN quais linguagens artísticas compunham o Ensino de Arte, nenhuma delas estava assegurada. Por isso, segundo Martins (2014), em 2004 houve uma mobilização de músicos, educadores e parlamentares para que a música se tornasse obrigatória nos currículos escolares. O resultado dessa mobilização foi a promulgação da Lei 11.769 em 18 de agosto de 2008 que adicionou ao artigo 26 da LDBEN o seguinte parágrafo: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008).

Assim, a música garantiu, em certa medida, seu espaço na escola. Como a LDBEN de 1996 conferiu aos sistemas de ensino autonomia sobre suas práticas pelo artigo 12 e o inciso I inclui a isso a elaboração e execução de uma proposta pedagógica, é como se nenhuma disciplina estivesse, de fato, garantida. Mas, não se pode desconsiderar que a Lei 11.769 representa um avanço rumo à presença da música na trajetória escolar básica brasileira.

Em decorrência do êxito da mobilização sobre a obrigatoriedade do ensino de música, Martins (2014) explica que representantes de outras linguagens artísticas também mobilizaram-se para que elas estivessem incluídas no Ensino de Arte. Dessa maneira, em 2 de maio de 2016 a LDBEN foi alterada novamente pela Lei 13.278, substituindo o antigo texto sobre o parágrafo 6 do artigo 26 para “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2016).

A Lei 13.278 indica que junto com a música, as artes visuais, a dança e o teatro serão conteúdos obrigatórios do currículo escolar. É importante salientar que essa alteração não significa que a música tenha perdido qualquer ênfase no currículo, mas sim que agora ela será uma das bases no Ensino de Arte, bem como as outras linguagens artísticas especificadas.

Mas, como citado anteriormente, a LDBEN deixou lacunas em sua redação que permitem certa autonomia para as instituições aplicarem disciplinas de acordo com seus

próprios interesses, inclusive a de arte. Por isso, essa liberdade faz com que a presença das diferentes linguagens artísticas possam oscilar, o que também faz com que o Ensino de Arte, novamente, possua caráter de polivalência docente. Figueiredo e Meurer (2016) reforçam que

A polivalência para as artes ainda se encontra fortemente arraigada nas concepções curriculares e nas práticas de ensino de artes nas escolas brasileiras nos dias de hoje e, de certa forma, tem amparo legal, considerando que a legislação vigente outorga liberdade e autonomia aos sistemas educacionais. Cabe destacar que nenhum documento oficial estabelece a proibição da prática polivalente, ou seja, as concepções de ensino de arte nas escolas brasileiras dependem de vários fatores, e a interpretação do texto legal apresenta-se também de forma extremamente diversificada em diferentes contextos. Por esta razão, pode-se encontrar um sistema educacional que mantém a polivalência, entendendo que esta seria uma das maneiras de se conceber o ensino de arte na escola. No entanto, esta concepção não encontra amparo na literatura brasileira sobre a prática da polivalência para as artes, que defende a formação e a atuação do professor de arte em uma área específica. (FIGUEIREDO e MEURER, 2016, p. 518).

Vale evidenciar que em 10 de maio de 2016, em decorrência da Lei 11.769 de 2008 e do Parecer CEB/CNE nº 12/2013, foi publicado o Parecer nº 2 que

(...) tem por finalidade orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (...) (BRASIL, 2016).

O objetivo dessa Resolução era levar respaldo oficial ao ensino de música nas escolas e ela regulamenta, nos incisos I e II do artigo 1º que:

Compete às escolas:

I - incluir o ensino de Música nos seus projetos político-pedagógicos como conteúdo curricular obrigatório, tratado de diferentes modos em seus tempos e espaços educativos;

II - criar ou adequar tempos e espaços para o ensino de Música, sem prejuízo das outras linguagens artísticas. (BRASIL, 2016).

Ou seja, de maneira mais clara a legislação normatizou a presença do ensino de música, além de ter feito indicações de como ele deveria ser desenvolvido e distribuído funções entre escolas, Secretarias de Educação, instituições de Ensino Superior e Profissional e Conselhos de Educação.

Na teoria, o avanço que a Resolução nº 2 de 2016 promoveria para a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica seria suficiente para assegurá-la e garantir sua operacionalização de maneira satisfatória. Porém, ao atentar-se a sua data de publicação e a data da Lei 13.278, nota-se que elas estão separadas por apenas 8 dias, o que torna essa Resolução pouco efetiva, já que sua promulgação foi feita quando a Lei de 2008 não estava mais em vigor.

Em suma, Figueiredo e Meurer (2016) explicitam que o Brasil apresenta uma legislação que inclui o ensino de música, mas que a liberdade de interpretações promovida

pela redação da LDBEN viabiliza uma educação musical irregular e inconsistente e essa é a razão pela qual podemos notar que a música está cuidadosamente presente em algumas escolas, mas em outras não.

4 POSSIBILIDADES PARA AS FUNÇÕES SOCIAIS DA MÚSICA NA ESCOLA PELA LDBEN DE 1996

Tendo exposto a disposição do Ensino de Arte sobre a LDBEN vigente e os direcionamentos para a escola que esse mesmo documento propõe, faz-se necessário refletir sobre as possibilidades que o ensino de música tem encontrado diante desses fatos.

Antes, vale ressaltar determinados pontos que influenciam essas possibilidades, a fim de relacioná-los. Primeiramente, sobre o contexto histórico da promulgação da LDBEN de 1996, confere-se que a ruptura da Ditadura Militar e a publicação da Constituição de 1988 influenciaram diretamente a proposta da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Após o abuso de poder dos militares sobre diferentes vertentes políticas ter cessado, iniciou-se um período que exalava o anseio por mudanças e a LDBEN de 1996 reflete essa característica.

A nova redação desse documento, pautada na Constituição de 1988, baseia-se em princípios de liberdade, igualdade, pluralidade e respeito, revelando uma nova intenção sobre a escola, antes vista como instrumento de controle da sociedade. Além disso, a LDBEN passou a integrar novas modalidades de ensino, atentando-se em desenvolver uma educação mais democrática.

Analisando-a dessa maneira, a LDBEN aparenta representar uma reviravolta na História da educação brasileira, marcada pelo cuidado em abranger princípios e direcionamentos democráticos. De fato, ela estabelece diversas melhorias sobre o ensino e até certo ponto cumpre com esse papel, como apontado na seção 2, mas existem alguns contrapontos importantes que demonstram que a sua redação deixou a desejar em diferentes áreas e revelam detalhes contraditórios sobre a execução de suas convicções.

Por exemplo, um de seus princípios, o de liberdade, acabou sendo utilizado de modo que o currículo não estivesse completamente regularizado, já que a LDBEN confere liberdade às escolas em pensarem nas suas propostas pedagógicas sem demarcar restrições para isso. Outro indicativo desse fato foi a falta de estruturação das novas modalidades de ensino, que ficaram apenas incluídas no documento sem significativas limitações.

O neoliberalismo, modelo político-econômico propagado nessa época, é um fator agravante das adversidades citadas, pois seus princípios capitalistas, privativos e competitivos asseguram liberdade para as escolas aplicarem um ensino que siga seus próprios interesses, além dos sugeridos pelo governo. Visto que, nesse caso, as escolas poderiam competir entre si por resultados medidos pela adequação dos alunos ao mercado de trabalho, esfera que garante a continuidade do neoliberalismo pelo giro de capital.

Ou seja, nota-se que mesmo que a LDBEN de 1996 apresente melhorias para o âmbito educacional, algumas de suas ideias acabaram não sendo efetivadas por terem sofrido influências do neoliberalismo ou das lacunas que a sua redação deixou na demarcação de liberdade de ensino.

Esses fatores também interferem no Ensino de Arte oferecido a partir dessa LDBEN, já que, inicialmente, ela nem sequer delineava quais linguagens artísticas compunham essa disciplina ou como ela deveria ser aplicada. Após algumas mudanças, como a Lei 11.769 de 2008 e a Lei 13.278 de 2016, definiu-se que as artes visuais, a dança, o teatro e a música fariam parte do Ensino de Arte, conferindo maior regulamentação para a disciplina, mas ainda não suficiente. Sua operacionalização continuou sem definição, visto que a publicação da Resolução nº 2 de 2016, que deveria estabelecer essas diretrizes, faz referência à Lei de 2008, fora de vigor.

Diante desse cenário, Ferreira e Meurer (2016) sintetizam três alternativas que o Ensino de Arte encontra na escola:

- (1) um professor mantém a prática polivalente, incluindo conteúdos de várias linguagens artísticas, tratando todas elas de forma superficial, já que não seria possível atuar de forma consistente em todas as áreas artísticas a partir da formação em curso de educação artística de quatro anos de duração; soma-se a esta questão a quantidade da carga horária destinada às artes nos currículos escolares, que, de modo geral, é insuficiente para o desenvolvimento de ações mais consistentes em todas as linguagens artísticas no currículo;
- (2) um professor atua de forma polivalente, mas com ênfase em uma das áreas, normalmente aquela que foi objeto de sua habilitação específica; esta prática enfatiza a importância da habilitação específica, que prepara melhor o professor para sua atuação na escola; a inclusão de elementos de outras áreas artísticas se dá, em muitos casos, de maneira superficial, não contribuindo para uma formação consistente e relevante para os alunos em diferentes linguagens artísticas, pois isto demandaria professores específicos e habilitados nas diferentes áreas;
- (3) um professor atua em sua área específica de formação, oferecendo experiências mais significativas no currículo escolar; esta prática pode ser encontrada especialmente nos sistemas educacionais privados, assim como em alguns sistemas educacionais públicos, onde são contratados professores para cada linguagem artística, entendendo a necessidade de qualificação específica do profissional que atua nos diversos níveis da educação básica. (FERREIRA e MEURER, 2016, p. 518-519).

O que os autores expressam é que, a não ser que a escola reconheça individualmente o valor em oferecer o ensino de todas as linguagens artísticas, o que se tem é uma disciplina só que deve contemplar todas elas e que, pela falta de mecanismos que garantam sua qualidade nessa condição, acaba-se oferecendo um ensino superficial.

Nessa conjuntura, a música, tal qual integrante do Ensino de Arte, possui pouco espaço para se desenvolver, visto que sua presença não está completamente assegurada, ou quando está contemplada na disciplina, precisa dividir a carga horária com as outras linguagens artísticas, lhe restando pouco recurso para prosperar.

Por isso, as Funções Sociais da Música descritas por Merriam (1964, apud Hummes, 2004) que poderiam ser utilizadas como base do ensino musical para que ele abrangesse diversificadas vertentes da música, não encontram espaço suficiente para se desenvolverem.

A estipulação de Merriam sobre possíveis Funções que a música desempenha na sociedade revelam que essa vertente artística não se atém a representações de virtuosismo ou lazer, mas se estende a funções comunicativas, de imposição de normas, contribuintes para a estabilidade da cultura e até mesmo da aceitação de indivíduos na sociedade. A música, nesse sentido, é como um mecanismo que narra a História humana, garantindo sua continuidade através de uma linguagem que não depende do domínio de um idioma, e sim da compreensão da cultura da sociedade a que o ouvinte pertence.

Por isso, a presença das suas Funções Sociais nos currículos escolares poderia ser aproveitada como um ensino sobre a humanidade, que se interliga com os conhecimentos proferidos por outras disciplinas, mas através das diferentes formas que a música pode assumir. Em outras palavras, Couto e Santos (2009) refletem:

Poder-se-ia dizer então que o papel da educação musical na vida escolar dos indivíduos seria o de democratizar o acesso à linguagem musical, a partir de um engajamento dos educadores musicais com uma sólida fundamentação teórica que conduza sua prática nesse ambiente, buscando ações que possibilitem o desenvolvimento perceptivo para as diferentes manifestações musicais que nos cercam. (COUTO e SANTOS, 2009, p. 115).

Mas, sem organismos que assegurem a presença da música na rotina escolar e sua operacionalização com condições propícias de funcionamento, a oportunidade de garantir a democratização da linguagem musical como bem comum na formação de indivíduos para a cidadania fica perdida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A fim de retomar as contribuições que a presente pesquisa concedeu ao estudo da educação musical brasileira, vale lembrar que, para Durkheim (1987, apud Cruz, 2022), a cultura é como um fato social, visto que ela produz normas de pensamento construídas, anteriormente, pelo compartilhamento de interesses da sociedade em questão. Assim, pode-se dizer que a cultura é o resultado das vontades da sociedade e que, por essa condição, ela é um meio de perpetuar essas características.

No mesmo sentido, Silva (1999) aponta que o currículo escolar também expressa as tendências da sociedade, demonstradas pela relação de poder presente na seleção de conteúdos e disciplinas a serem oferecidas pela escola. O retrato das características da sociedade, bem como os interesses políticos que a sua administração possui, funcionam como um filtro nos currículos, em que eles acolhem conhecimentos que possam agregar na busca de seus objetivos tendenciosos ou descartam os que não terão essa utilidade.

Por essa razão, determinadas disciplinas possuem maior ênfase na rotina escolar, enquanto outras têm sua presença constantemente ameaçada por esse sistema. Nesse contexto, a música, como fomentadora da cultura (Hummes, 2004), se apresenta nos currículos de maneira inconstante, já que depende, primeiramente, da visão que a sociedade tem sobre ela e, secundamente, dos benefícios que ela pode fornecer ao fortalecimento da estratégia política em ascensão.

A formulação das leis de um país também possuem relação com a sua política, o que faz delas um instrumento importante para a compreensão de uma sociedade, em que diversificadas características podem ser percebidas e reflexões frente a suas prioridades. Por isso, Saviani (1983 apud Martins, 2014) aponta para a importância de analisar a legislação paralelamente ao contexto em que foi promulgada.

Dessa maneira, nota-se que retratar a realidade em que legislações, escolas e o ensino de música foram elaborados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor é de suma relevância para notar a correlação que há entre si e que explicam as possibilidades que o desenvolvimento das Funções Sociais da Música, descritas por Alan Merriam (1964, apud Hummes, 2004), encontram nessa realidade.

Ao verificar como essa relação se expressa na LDBEN de 1996, concluiu-se que o desinteresse da estratégia política vigente em integrar esse tipo de conhecimento no currículo é capaz de torná-lo impreciso, fazendo com que ele seja pouco explorado e regulamentado. Por isso, conforme aponta Ferreira e Meurer (2016), a disciplina Ensino de Arte encontra-se em possibilidades que desenvolvam significativamente apenas uma das linguagens artísticas

que a integra, geralmente a que o docente for especializado, ou todas as linguagens de maneira superficial.

Esse cenário confere pouco espaço para um ensino de música atraente, que seja capaz de estabelecer conhecimentos sobre a humanidade através das diferentes Funções Sociais que podem ser atribuídas pela prática musical, tal como Merriam (1964, apud Hummes, 2004) descreve. Assim, conferiu-se que as condições políticas e sociais destacadas nessa pesquisa tornam as Funções Sociais da Música um conhecimento distante da realidade escolar atual, por não dialogar com as ambições que construíram a escola da maneira que ela se encontra hoje.

Sendo assim, a presente análise aponta para a importância da realização de estudos que tratem do ensino de música na escola brasileira e que visem esclarecer suas condições de desenvolvimento, pois conhecer essa realidade é o primeiro passo em prol da sua mudança. O Ensino de Arte deve ser discutido como disciplina formadora para a cidadania, assim como outras consideradas mais relevantes, capaz de assegurar uma educação verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Maria Luiza Barbosa et al.. Desenvolvimento da educação à luz das ldb, pne e bncc. **Anais III CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/20656> Acesso em: 30/06/2023.

BRASIL. Diretrizes para a operacionalização do ensino de música na educação básica. Homologação do Parecer CEB/CNE n. 12/2013. Brasília: Ministério da Educação, 2016b. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN22016.pdf Acesso em: 20/07/2023.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BRASIL. Lei nº 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. Brasília, DF: Senado Federal, 2008.

BRASIL. 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. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

CARLOS, N. L. S. D. .; MENESES, R. M. de; MEDEIROS NETA, O. M. de. A Lei nº 5.692 de 1971 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394 de 1996: aproximações e distanciamentos na organização do ensino na educação básica. **Research, Society and**

Development. [s. l.], v. 9, n. 10, n.p., 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9181> Acesso em: 01/07/2023.

COUTO, Ana Carolina Nunes; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. Por que vamos ensinar Música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da Educação Musical Escolar. **Opus**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 110-125, jun. 2009. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/265> Acesso em: 27/07/2023.

CRUZ, Natália. Fato Social: o que é, visão de Durkheim e exemplos. **Quero Bolsa**, 2022. Disponível em: <https://querobolsa.com.br/enem/sociologia/fato-social> Acesso em: 04 de junho de 2023.

FIGUEIREDO, Sergio Luiz Ferreira de; MEURER, Rafael Prim. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. **Opus**, v. 22, n. 2, p. 515-542, dez. 2016. Disponível em: <https://anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/414> Acesso em: 20/07/2023.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De Tramas e Fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2008.

HUMMES, J. M. **As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar: um estudo sobre as escolas de Montenegro**. Tese (Mestrado em Música) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, p. 121. 2004.

LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 5, p. 1-16, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152> Acesso em: 01/07/2023.

MARCHELI, Paulo Sérgio. Da LDB 4.24/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 - 1511 out./dez. 2014. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21665> Acesso em: 30/06/2023.

MARTINS, Adriana dos Reis. As Entrelinhas do Ensino das Artes na Educação Básica. **Teatro: criação e construção de conhecimento**, Palmas, v. 2, n. 2, n.p., jan/jun 2014. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/teatro3c/article/download/1094/8012> Acesso em: 30/06/2023.

PENA, C; CASTRO, S; CRUVINEL, J. AVANÇOS E RETROCESSOS DA LDB Nº 9.394/1996: uma abordagem a partir das LDB's de 1961 e 1971. **Saúde e Educação**, Coromandel, v. 4, n. 1, p. 01- 15, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://ojs.fccvirtual.com.br/index.php/REVISTA-SAUDE/article/view/291/265> Acesso em: 30/06/2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.