

Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão

José Nunes Fernandes

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

jonufer@iis.com.br

Resumo. Este estudo tem a finalidade de discutir os aspectos legais, a estrutura e o funcionamento do ensino da música nas escolas de educação básica brasileiras à luz da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96, chamada de Lei Darcy Ribeiro), dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte (PCN-Arte) e de currículos oficiais de estados e de capitais estaduais brasileiras, levando em consideração o Modelo (T)EC(L)A, de Swanwick (1979).

Palavras-chave: educação escolar brasileira, educação musical, legislação educacional brasileira

Abstract. The aim of this study is to discuss the laws, structure and functioning of music education in Brazilian primary and secondary schools, taking as a basis the Brazilian Educational Law (LDBEN/96), the national guidelines for music teaching (PCN-Arte) and state music programs. It is also taken into account the C(L)A(S)P Model proposed by Swanwick (1979).

Keywords: Brazilian school education, music education, Brazilian educational laws

Arte, legislação e currículo

A Constituição Nacional (1988), na Seção I – Da Educação, no artigo 206, diz que “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II – liberdade de aprender, ensinar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. No artigo 210 normatiza-se a existência obrigatória de conteúdos, afirmando-se que “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental”. Fica claro, então, que a Carta Magna impõe tanto o ensino da arte nas escolas como a fixação

de conteúdos mínimos para todo o país. Isso mostra que, nos documentos posteriores à Constituição, era normal se esperar que a LDBEN/96, por exemplo, tornasse o ensino da arte como obrigatório e que fossem estabelecidos parâmetros curriculares que fixariam os conteúdos. Como a arte é obrigatória, os conteúdos mínimos, vistos por nós como sendo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN),¹ colocam a arte como componente curricular obrigatório e, assim, a música.

¹ O correto seria usar a sigla PCN's pois se trata de plural e a regra na língua portuguesa é assim, mas no documento aparece PCN (ver, por exemplo, a capa dos PCN de Ensino Médio), por isso decidimos usar PCN.

A LDBEN/96 declara, inicialmente, no artigo 4º, que o Estado deve garantir “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística” e no artigo 26, parágrafo 2º, que “o ensino da arte constituirá componente básico curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. A educação básica engloba a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Isso implica que a arte e, conseqüentemente, a música estão inseridas. Portanto, na educação infantil fica subentendido que ela deve também estar presente, assim sendo, a normatização curricular nacional para tal nível de ensino – o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) – engloba a música. No ensino fundamental, a lei reza, no artigo 32, II, que o ensino fundamental buscará “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade”. Em relação ao ensino médio, a lei mostra, artigo 36, I, que o currículo do ensino médio “destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes”. Nos pcn de ensino médio a música também está incluída na parte de linguagens.

Analisando o dito na lei, comprovamos, por um lado, que há obrigatoriedade do ensino da música nas escolas regulares, mesmo sem citar claramente, mas ainda não há leis complementares, como havia para a LDBEN anterior – 5692/71–, com o Parecer 540/77, que dava tratamento detalhado de como o ensino da arte devia ser feito nas escolas. Por outro lado, acreditamos que esse tratamento já está presente nos PCN, uma vez que eles estabelecem fundamentação, fins e objetivos, conteúdos, processos e avaliação para o ensino da arte e da música na escola.

Comparando a lei atual com a anterior, notamos que a lei atual trata do ensino da arte como o que se refere à presença de diferentes linguagens artísticas na escola. Não se fala, porém, em educação artística, mas sim em arte e no seu ensino. O que significa essa mudança de nomes? Acreditamos que a troca de denominação nem sempre assegura a transformação de argumentos, pressupostos, idéias e práticas subjacentes, fazendo com que, na verdade, as linguagens não sejam mais integradas, mas sim separadas, embora enjauladas num campo chamado de “arte”. A presença de diferentes linguagens nem sempre acontece na prática e isso merece um

exame cuidadoso. O que se encontra, na realidade, é, muitas vezes, a exclusividade da aula de artes plásticas, fazendo com que os alunos não entrem em contato com as outras linguagens artísticas, como a música, a dança e o teatro.

Não podemos deixar de lado outros problemas: a formação deficiente de professores, a falta de orientação pedagógica, a pequena carga horária destinada à arte, a falta de ambiente físico e de recursos materiais. Há, ainda, nessa confusa trama, a desvalorização da área da arte pelos alunos e demais profissionais, já que se desconsidera e se desconhece a importância e o papel do ensino da arte na escola. No caso da música, isso foi revelado por algumas pesquisas e, muitas vezes, até os alunos rejeitam a aula de música por certos motivos, como a não reprovação e sua não exigência no vestibular e na vida diária (Fernandes, 1998).

Segundo Penna (1995, 1998), o ensino da arte no Brasil pode ser caracterizado historicamente pela presença de três tendências: 1) o enfoque técnico-profissionalizante; 2) o enfoque que traz a arte na educação vinculada à formação plena do indivíduo; e 3) o enfoque que tenta resgatar os conteúdos de linguagem, visando a apreensão, compreensão e apreciação.

O primeiro enfoque, técnico-profissionalizante, enfatiza o domínio técnico e a formação profissional (repetição, mecanicismo, reprodução, conteúdos fixos – fragmentados, abstratos, formais – e elitismo). Na música, esse enfoque é o utilizado pelos conservatórios e cursos de graduação em música, já que é um “modelo de um ensino ‘sério’ da música” (Penna, 1998, p. 91) e que, na grande maioria das vezes, usa a música erudita.

O segundo enfoque, o da arte como integrante da educação integral do homem, tem bases psicológicas profundas e busca a formação integral do homem através da arte. Esse enfoque está vinculado ao movimento artístico-filosófico-educacional chamado de Arte-Educação, levando em consideração a liberdade criativa, a expressão pessoal, os estados psicológicos e as emoções, dando ênfase ao processo e não ao produto. Essa tendência liga-se às orientações da Escola Nova, em que a transmissão pura de conhecimentos é rejeitada, enfatizando o aluno como pesquisador, que aprende fazendo. Há um não-diretismo e, segundo Penna (1998), um distanciamento das obras de arte da sala de aula.²

² Ao contrário disso, alguns autores mostram que, na área da música, as oficinas de música, aqui no Brasil e no exterior, enfatizam a apreciação, não deixando a obra de arte fora da sala. Na área das artes plásticas, isto ficou mais visível, uma vez que a livre expressão imperava.

Para Penna (1998), esse enfoque teve como consequência o aparecimento de uma série de abordagens pedagógicas que destacam a expressão espontânea, um tipo de *laissez-faire*, havendo um esvaziamento, um empobrecimento dos conteúdos.

O ponto culminante da influência e do próprio mal-entendimento da Arte-Educação na educação brasileira é a instalação da Educação Artística nas escolas com a Lei 5692/71 e, com ela, a polivalência. Esta traz sérias consequências, tanto para a formação do professor quanto para a prática pedagógica e, além disso, faz com que haja uma diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem artística. Além disso, a obrigatoriedade imposta pela antiga lei traz a popularização do ensino da arte nas escolas, mesmo que de forma deturpada.

Estando ainda em construção, o terceiro enfoque busca resgatar os conteúdos de linguagem, repudiando a denominação de educação artística em prol do ensino da arte com suas respectivas áreas (ensino da música, ensino das artes plásticas, etc.). Essa tendência baseia-se na proposta pedagógica chamada de “metodologia triangular”, originada na área das artes plásticas e divulgada no Brasil por Ana Mae Barbosa. A denominação “metodologia triangular” foi revista por Ana Mae: “a triangulação Pós-Colonialista do ensino da Arte no Brasil foi apelidada de metodologia pelos professores. Culpo-me por ter aceitado o apelido. Hoje recuso a idéia de metodologia por ser particularizada, prescritiva e pedagogizante, mas subscrevo a designação triangular.” (Barbosa, 1994, p. 17).

A “proposta triangular” está centrada em três diretrizes, através das quais o conhecimento em arte é adquirido com inter-relacionamento entre fazer, apreciar e contextualizar historicamente a arte. E não se pode dizer que, tomadas separadamente, cada área corresponde à “epistemologia da arte” (Barbosa, 1991, p. 32). A base da proposta pode ser vista em três aspectos: 1) o fazer artístico: a atividades de produção e criação; 2) a leitura da obra de arte: atividades de apreciação; e 3) a história da arte: atividades de contextualização histórica da obra apreciada.

A proposta adota uma postura pós-moderna. Barbosa (1991, p. 89-90) diz que isso é comprovado, pois “enquanto a modernidade concebia a arte como expressão, a pós-modernidade remete à construção do objeto e sua concepção inteligível, como elementos definidores da arte”.

Penna (1998) mostra que com esse enfoque a obra de arte volta às salas, já que elas foram ex-

pulsas pelas práticas espontaneístas (com exceção das oficinas de música). Só que agora não mais como modelos a serem reproduzidos (tendência 1), mas sim para serem “colocadas [as obras] como objeto de reapropriação criativa”, como suporte interpretativo (Penna, 1998, p. 95). Na verdade, é uma tendência recente, que procura resgatar os conteúdos específicos de cada linguagem artística, ultrapassando os problemas da Arte-Educação, sem negar suas contribuições. Vale ressaltar a dificuldade na avaliação de tais práticas.

A literatura aponta que a proposta triangular apresenta também alguns problemas, como, por exemplo, “o risco de uma aplicação mecânica, sem uma maior compreensão de seus pressupostos ou sem que se leve em conta as peculiaridades de cada situação pedagógica” (Penna, 1998, p. 95). Se os professores que a adotam forem mal preparados, a “releitura” pode virar uma simples cópia, não contribuindo para a consciência da linguagem artística. A seleção de materiais também é um problema, pois se pode cair no erro de escolher somente obras da chamada “alta” produção (“arte consagrada”), negando a produção cotidiana e a da cultura popular. Apesar desses riscos, as três diretrizes da proposta triangular são propícias para todas as áreas da arte, embora o seu uso seja, ainda, quase que especificamente nas artes plásticas.

As tendências do ensino de arte apontadas por Penna (1998) são refletidas na formação dos professores de música que irão atuar nas escolas – Curso de Licenciatura em Educação Artística com Habilitação em Música – especialmente nas disciplinas relacionadas à didática e à prática de ensino. Nos cursos de formação de professores, “a tendência que busca dar à arte funções educacionais mais amplas, vinculadas à Arte-Educação, é ainda a mais dominante, inclusive na bibliografia” (Penna, 1998, p. 95). Ao se falar em arte na educação, não devemos esquecer que não está em jogo somente qual é a concepção de educação, mas também qual é a concepção de arte. Esse problema está presente nos PCN-Arte, uma vez que, mesmo tentando resgatar os conhecimentos específicos de cada linguagem e usando a proposta triangular, “sua fundamentação é permeada por uma visão romântica de arte, com base nos pressupostos da arte como expressão e comunicação, com ênfase na transmissão e recepção de emoções” (Penna, 1998, p. 96). Os PCN, portanto, adotam a proposta triangular e apresentam uma visão “romântica” de arte. Isso também foi comprovado através dos resultados desta pesquisa, no referente às propostas curriculares oficiais analisadas dos estados e capitais brasileiros, no que toca

ao ensino fundamental. As propostas da Arte-Educação estão presentes na maioria das propostas curriculares averiguadas, como demonstraremos posteriormente.

Tratando especificamente dos PCN (Brasil, 1997b, 1998b) e sua vinculação a uma visão “romântica” de arte, Penna (1997, p. 73-74) mostra que eles vêm, com isso, “abalando as certezas e o senso comum”. Na verdade, os PCN se preocupam com a formação do cidadão e para isso constroem um projeto de ensino da arte voltado para a democratização do acesso à cultura. Para Penna (1997, p. 74), um projeto assim “não pode se sustentar sobre quaisquer concepções de educação e de arte, mas antes requer abordagens teóricas que permitam discutir e compreender os mecanismos que reproduzem o acesso socialmente diferenciado à arte”, principalmente o aspecto da elitização, o da arte para poucos. A autora mostra que um projeto de democratização obrigatoriamente focalizará os conteúdos específicos de cada linguagem artística e, podemos dizer, de cada região do Brasil. Os PCN enfatizam isso e ocorre, então, um direcionamento que se opõe ao esvaziamento de conteúdos, uma vez que a “base nacional” não abrange a diversidade da cultura brasileira, mas indica que cada localidade se responsabilize por isso.

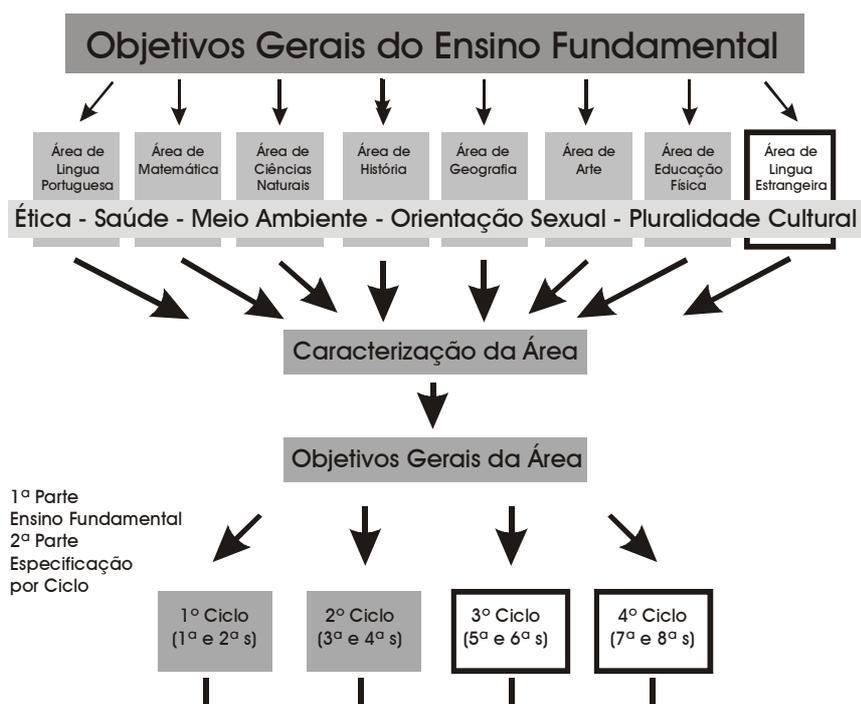
Os PCN, como já foi dito, se baseiam na proposta triangular, quando apontam, por exemplo, que o conhecimento da arte envolve o fazer, o fruir e o refletir sobre a arte:

a experiência de fazer formas artísticas e tudo que entra em jogo nessa ação criadora [...] a experiência de fruir formas artísticas, utilizando informações e qualidades imaginativas para estabelecer um contato [...] a experiência de refletir sobre a arte como objeto de conhecimento, onde importam dados sobre a cultura em que o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística (Brasil, 1997b, p. 43-44).

Tais diretrizes mostram, implicitamente, que os três eixos da proposta triangular (integração do fazer artístico com a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica) estão presentes. Mas existe também uma concepção “romântica” da arte, pois “há uma supervalorização da emoção com ênfase na sensibilidade inventiva, sem que, no entanto, sejam explicitadas com clareza a maior parte das noções utilizadas” (Penna, 1997, p. 56). Mas a vantagem está no fato de os conteúdos específicos de cada linguagem terem sido resgatados.

Figura 1: Parte da estrutura dos PCN para o Ensino Fundamental.

ESTRUTURA DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL



Fonte: Brasil (1997b, p. 111).

Os currículos oficiais de educação musical no Brasil (estados e capitais)³

O universo de estudo foi composto por todos os estados e pelas capitais estaduais mais representativas de cada região geo-econômica do Brasil e o Distrito Federal, cuja pesquisa teve a finalidade de analisar as propostas curriculares de educação musical de cada uma dessas entidades federativas (estados e capitais). Temos aqui somente uma visão reduzida, tendo em vista que o relatório final é muito extenso. As questões tratadas foram: a) como são organizadas e quais os embasamentos teóricos e metodológicos das propostas curriculares?; b) como se apresentam os conteúdos/objetivos e os fins da educação musical quanto à filosofia de educação musical adotada?; e c) qual a frequência das atividades/procedimentos/objetivos em relação aos parâmetros do Modelo (T)EC(L)A, de Swanwick (1979)?

A amostra final dependeu da resposta de cada secretaria de Educação, municipal ou estadual, e inicialmente compreendia todos os 26 estados brasileiros e o Distrito Federal, e 13 capitais estaduais mais representativas de cada região geo-econômica do Brasil, como já dito. A amostra final compreendeu os estados e municípios que responderam a nossa solicitação enviando as propostas curriculares/programas ou afirmando que não tinham proposta curricular/programa.

A amostra final ficou assim definida: Grupo 1: 21 estados (Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Bahia, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraíba, Ceará, Piauí, Maranhão, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Pará, Rondônia, Roraima e Acre) e o Distrito Federal. Grupo 2: dez capitais estaduais (Porto Alegre, Curitiba, São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Fortaleza, Recife, Goiânia, Campo Grande).⁴

O total solicitado foi de 39 secretarias de Educação e o total de respostas foi de 32 secretarias, mas entre as respostas estavam cartas mostrando que não havia proposta curricular de educação musical. Outros enviaram documentos que não serviam

para a pesquisa, ou seja, propostas de uma escola, currículo do curso técnico, dentre outros. No item descrição e organização dos documentos recebidos, há a análise detalhada, mostrando os documentos recebidos e os que foram analisados. O total de propostas curriculares recebidas foi de 24.

Quanto à metodologia utilizada, acreditamos que tal tipo de pesquisa qualitativa, análise de documentos, procure identificar informações nos documentos a partir de questões de interesse do pesquisador, por isso, a metodologia usada foi a de análise de conteúdo, baseada em Guba e Lincoln (1981), Holsti (1969) e Krippendorff (1980). A interpretação, neste estudo, levará em conta quatro enfoques: os aspectos estruturais dos documentos, os aspectos organizacionais dos documentos, os aspectos filosóficos e os aspectos pedagógicos.⁵

Apresentaremos a seguir a descrição geral da identificação e caracterização dos documentos recebidos, dos embasamentos teóricos e metodológicos das propostas curriculares, das atividades/procedimentos/objetivos em relação aos parâmetros do Modelo (T)EC(L)A de Swanwick (1979) e dos aspectos filosóficos presentes nos documentos recebidos.

Organização e embasamentos teórico-metodológicos presentes nos documentos curriculares recebidos

Os documentos recebidos variavam em tamanho, formato e organização. Havia também variação de objetivos e fins da educação musical e do tratamento dado a esta, que ora era incluída na área das artes (artes integradas), ora era tratada como área separada. Não é possível colocar todos os títulos e datas no texto⁶ e fazer um detalhamento da organização e estrutura de cada documento, mas o que foi verificado foi o tratamento dado à educação musical, a organização do documento, o referencial teórico e a presença de referências bibliográficas. Quanto ao formato, é bom lembrar que vários estados e capitais já adotaram um formato idêntico ou semelhante ao dos PCN.

A maioria dos documentos curriculares analisados apresentava referencial teórico referente a teorias e estudos da Arte-Educação (80%). E, dentro

³ Tais idéias e conclusões foram retiradas do relatório parcial (junho a dezembro de 1998) da pesquisa *Perspectivas Curriculares Brasileiras Oficiais para a Educação Musical nas Escolas Públicas do Ensino Fundamental*, realizada por mim pela UNIRIO, que foi apresentado no Encontro Anual da ANPPOM em Salvador, 1999, com o título *O Cancioneiro Brasileiro: Currículos e Programas Oficiais Brasileiros para a Educação Musical no Ensino Fundamental (Estados e Capitais) – Análise Preliminar* (Fernandes, 1999).

⁴ Foi solicitada por engano à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Rio Branco, que nos respondeu informando que não tem proposta curricular de educação artística ou de educação musical.

⁵ Embora alguns autores afirmem que o ideal seria, numa pesquisa qualitativa que analise documentos oficiais, saber "algo acerca de quem os produziu e por que razões, por outras palavras, o seu contexto social" (Bogdan; Biklen, 1994, p. 181), mas isso não foi possível na presente investigação.

⁶ Ver no Anexo a lista de documentos analisados.

dessa maioria, 25% apresentavam como referencial a proposta triangular, sendo, portanto, o referencial mais presente nos documentos curriculares.

Tal proposta também é chamada, muitas vezes, de metodologia triangular, já detalhada anteriormente, tendo sido introduzida no Brasil por Ana Mae Barbosa, na década de 1990, a partir das propostas do Getty Center para o ensino de artes. Baseia-se no aprender fazendo (o fazer), apreciando esteticamente (o apreciar) e no contextualizar (a contextualização histórica). Afirma-se, nos documentos que utilizam essa proposta, que o aluno, assim, estará atuando numa dimensão cognitiva, estética e histórica. Há também um estímulo profundo do desenvolvimento do pensamento divergente, ou seja, a criatividade.

Embora a metodologia triangular seja baseada no fazer, muitas vezes, nos documentos analisados, o fazer restringia-se ao ouvir, seja apreciando ou reconhecendo elementos musicais e timbres, negando mesmo o executar. Esse fato está ligado unicamente ao “ouvir”, algo semelhante ao que é feito com as artes plásticas: o “ver”, o apreciar vendo.

Muitas propostas curriculares analisadas se fundamentam na psicologia e algumas na filosofia da educação e na sociologia. Poucas são as fundamentações referentes aos processos de educação musical, formais e não-formais. Duas das propostas analisadas tinham indicações para a aula de música na escola baseada nas oficinas de música, que podemos afirmar ser também um referencial voltado para a Arte-Educação, tendo em vista que as ofici-

nas de música são, nada mais nada menos, que a concretização das idéias da Arte-Educação na educação musical (Fernandes, 1993, 1997). Poucas propostas apresentam fundamentação baseada nos PCN, nas metodologias escolanovistas e em miscelâneas.

As atividades/procedimentos em relação aos parâmetros do Modelo (T)EC(L)A, de Swanwick⁷

O modelo é composto pelo que Swanwick chama de “Parâmetros da Educação Musical” (1979).⁸ Tais parâmetros são as atividades musicais, ou seja, parâmetros da experiência musical. Não é possível falar sobre o fazer musical sem incluir questões relativas à técnica, estilo, passado histórico, por exemplo. Daí se conclui que escutar; compor; trabalhar com conjuntos vocais e instrumentais; conviver com tipos, gêneros e estilos; conhecer aspectos históricos e discutir sobre uma canção são algumas maneiras de nos relacionarmos com a música. Esta pode ser manifestada em uma variedade de formas e adquire diferentes funções, sendo importante para os educadores musicais a visão clara de uma ampla lista de procedimentos musicais atuais.

Aqui estão, pois, os cinco parâmetros da experiência musical. Três deles nos relacionam diretamente com a música (C, A, E) e os outros dois (T, L) têm papel de sustentar e habilitar a atividade musical. Daí a sigla (T)EC(L)A – uma abreviação mnemônica. No Brasil, a tradução (T)EC(L)A vem sendo usada por muitos autores, e parte do original C(L)A(S)P – *Composition, literature, audition, skill acquisition e performance*, criado por Swanwick (1979).

Quadro 1: O Modelo (T)EC(L)A, de Swanwick

(T)	técnicas auditiva, instrumental, notacional.
E	comunicação da música como “presença”
C	formulação de uma idéia musical, construir uma idéia musical
(L)	literatura da música e sobre a música
A	audição sensível como apreciação

Análise dos documentos com base no Modelo (T)EC(L)A

Alguns dos documentos não foram analisados com base no Modelo (T)EC(L)A, uma vez que não havia possibilidade de verificarmos a presença

dos parâmetros técnica, execução, composição, literatura e apreciação. Apenas 19 das 24 propostas curriculares recebidas apontavam atividades e objetivos que indicavam os parâmetros do modelo.

⁷ Keith Swanwick é músico e educador, professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres e autor de várias obras divulgadas internacionalmente.

⁸ Hentschke (1996) chama-os de parâmetros ou atividades musicais ou de parâmetros da experiência musical. Esses não são os parâmetros da música, altura, duração, intensidade, etc, são os parâmetros ou ações que o ser humano tem com a arte.

Quadro 2: Análise dos documentos recebidos com base no Modelo (T)EC(L)A

Estado/Capital	Comentário	Parâmetros (T)EC(L)A presentes
Região Sul		
Rio Grande do Sul	Não há indicações	-
Santa Catarina	Apresenta indicações dos cinco parâmetros do modelo. No parâmetro E aparece o cantar e o tocar. No parâmetro (T) não há indicações de técnica vocal ou instrumental/manipulativa, somente de técnica auditiva e notacional.	(T)EC(L)A
Paraná	Apresenta indicações dos cinco parâmetros do modelo.No parâmetro E aparece o cantar e o tocar. No parâmetro (T) não há indicações de técnica vocal ou instrumental/manipulativa, somente de técnica auditiva e notacional.	(T)EC(L)A
Região Sudeste		
São Paulo	Apresenta indicações dos cinco parâmetros do modelo. No parâmetro E aparece o cantar e o tocar. No parâmetro (T) há indicações de técnica vocal, auditiva e notacional.	(T)EC(L)A
Rio de Janeiro	Apresenta indicações dos cinco parâmetros do modelo. No parâmetro E aparece o cantar e o tocar. No parâmetro (T) não há indicações de técnica vocal ou instrumental/manipulativa, somente de técnica auditiva e notacional.	(T)EC(L)A
Minas Gerais	Apresenta indicações dos cinco parâmetros do modelo. No parâmetro E aparece o cantar e o tocar. No parâmetro (T) não há indicações de técnica vocal ou instrumental/manipulativa, somente de técnica auditiva e notacional.	(T)EC(L)A
Espírito Santo	Por ser uma "leitura rápida" e superficial das propostas da oficina de música, erra em conceber uma proposta que não inclui a história, a grafia, a técnica vocal e instrumental e a apreciação. Outro aspecto importante é que a execução, o parâmetro E, carece de progressão, já que nenhuma vez são citadas as palavras cantar e tocar, ou seja, mesmo abarcando o uso da voz e dos instrumentos, ele é tratado sempre como experimentação e pesquisa.	T (auditiva) E C.
Região Nordeste		
Pernambuco	Apresenta indicações dos cinco parâmetros do modelo. No parâmetro E aparece o cantar e o tocar. No parâmetro (T) não há indicações de técnica vocal ou instrumental/manipulativa, somente de técnica auditiva e notacional.	(T)EC(L)A
Bahia	Apresenta indicações dos cinco parâmetros do modelo. No parâmetro E aparece o cantar e o tocar. No parâmetro (T) há indicações de técnica vocal, auditiva e notacional.	(T)EC(L)A
Paraíba	Não há indicações de execução de instrumentos, só do cantar e da "percussão corporal", nem há indicações de composição/criação/improvisação.	(T)E(L)A
Rio Grande do Norte	Todas as indicações são referentes às artes plásticas e ao folclore.	-
Maranhão	Apresenta indicações dos cinco parâmetros do modelo. No parâmetro E aparece o cantar e o tocar. No parâmetro (T) há indicações de técnica vocal, auditiva e notacional.	(T)EC(L)A
Piauí	Todo o programa se restringe às artes plásticas e ao folclore. A música aparece somente uma vez: "para ser interpretada através de grafismos". É o único programa que tem como conteúdo/objetivo mostrar a importância da educação artística.	-
Ceará	Não consta do uso de técnica notacional nem vocal e manipulativa/instrumental. Interessante é notar que este foi o primeiro currículo que aponta o cantar coletivo e individual.	(T)EC(L)A
Mato Grosso do Sul	Não há indicações do parâmetro (L), mas há indicações de todos os outros parâmetros, inclusive do E- cantar e tocar - e das técnicas vocal, auditiva e notacional no parâmetro (T).	(T) E C A
Goiás	Não há indicações do parâmetro (L) nem da técnica vocal e manipulativa/instrumental, somente da notacional.	(T) E C A
Região Norte		
Acre	Como na proposta do Estado do Ceará há indicações de canto coletivo ("coral") e individual, mas inexistem indicações de (T) e de (L).	E C A
Distrito Federal e Capitais		
Distrito Federal	Apresenta indicações dos cinco parâmetros do modelo. No parâmetro E aparece o cantar e o tocar. No parâmetro (T) há indicações de técnica vocal, auditiva e notacional.	(T)EC(L)A
Porto Alegre	Não há indicações	-
Curitiba	Não consta de indicações sobre técnica auditiva e vocal/instrumental/manipulativa. Não há indicações de práticas, só de análise e compreensão.	(T) C (L) A
São Paulo	Embora se baseando na proposta triangular, a qual inclui o fazer, não há quase indicações de execução.	(T)EC(L)A
Rio de Janeiro	Apresenta indicações dos cinco parâmetros do modelo. No parâmetro E aparece o cantar e o tocar. No parâmetro (T) não há indicações de técnica vocal, só instrumental.	(T)EC(L)A
Goiânia	Só abarca a música e as artes plásticas, havendo predominância da música. Não há indicações de técnica vocal/instrumental nem de técnica notacional. No II Ciclo aparece a inclusão do item "polifonia". Acreditamos que seja referente ao canto coletivo, que não é em uníssono. O parâmetro E corresponde somente ao cantar.	(T)EC(L)A

A análise levou em conta que os parâmetros do modelo devem estar presentes em qualquer prática. Os documentos analisados apontam, na sua maioria, para um equilíbrio relativo. Os parâmetros execução (canto) e apreciação apresentaram os mais altos índices de presença nos documentos. O parâmetro mais carente foi a técnica, no que toca à técnica vocal, principalmente. Isso comprova que o canto está presente em quase todos os documentos, mas sem obrigações técnicas. Os currículos e programas mais equilibrados,⁹ levando em conta os parâmetros do Modelo (T)EC(L)A, eram os dos estados da Bahia, do Maranhão, de São Paulo e o do Distrito Federal. Entre os das capitais analisadas, nenhum apresentava grande equilíbrio.

Um ponto interessante é que havia, em muitos documentos, indicações de “construção de instrumentos”. Aqui nos questionamos: em qual parâmetro se enquadra a “construção de instrumentos” presente em muitos documentos? Isso merece uma discussão posterior, apontando para uma releitura dos parâmetros do modelo. Os estudos de Brasilena Pinto Trindade (1996, 1997) apontam para a inclusão do parâmetro construção de instrumentos, gerando o que a autora chama de CLATEC. Quanto ao parâmetro (L), por um lado, muitos não abordavam a história¹⁰ e, por outro, muitos que a incluíam não garantiam a contextualização da execução e da apreciação, tratando somente de um conhecimento factual, isolado, fragmentado e desligado da prática.

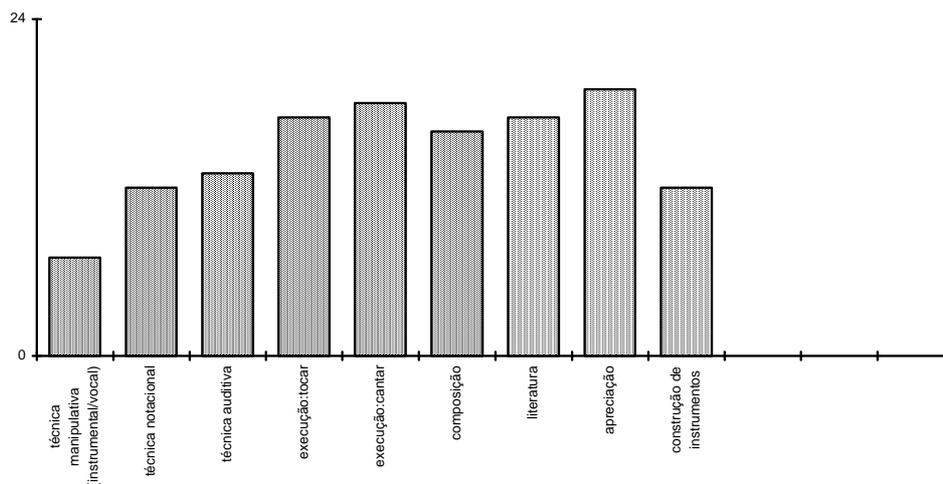
Muitos documentos analisados traziam referências a certos exercícios/atividades/objetivos que nos deixaram em dúvida de como enquadrá-los em um dos parâmetros, como a construção de instrumentos, já citada, e a “execução corporal, execução de ritmos com o corpo, percussão corporal”, etc. Seriam referentes à execução? Consideramos como sendo parte da execução, já que o corpo é um instrumento.

Em todos os documentos, a execução, no que se refere ao tocar instrumentos, se ligava aos instrumentos de percussão. Um fator natural, já que é, de certa forma, impossível vincular o ensino instrumental de outros instrumentos além desses, a não ser os instrumentos de percussão temperados de lâminas, como o xilofone e o metalofone, bem como a flauta doce. É bom lembrar que em dois documentos, o da Bahia e o do Ceará, havia recomendação do aproveitamento na aula de música de alunos da escola que já tocam instrumentos.

Análise das considerações filosóficas dos documentos

Verificando as afirmações filosóficas, as crenças e argumentos, os fins/metabol da educação musical de programas de educação musical, Temmerman (1991)¹¹ comprovou duas tendências filosóficas, presentes em programas e presentes na história do homem desde a Grécia Antiga, a Índia e a China. As duas tendências eleitas pela autora cons-

Figura 2: Os programas curriculares oficiais brasileiros e o Modelo (T)EC(L)A (24 documentos)



⁹ O currículo de educação musical que se limite somente a um parâmetro é insuficiente. Um currículo equilibrado envolve composição, execução e apreciação; isso já é muito difundido na literatura, como é o caso de Swanwick (1979) e de outros autores, como: C. Plummeridge (1991) e G. Winters (1986), além das propostas curriculares de diversos países/centros desenvolvidos, como, por exemplo, as propostas curriculares do MENC/USA, o Curriculum Guide (Canadá), o Currículo de Hong Kong e o Currículo Nacional Inglês e, no caso do Brasil, das propostas do Currículo ALLI de Oliveira (1996) e Hentschke (1996).

¹⁰ Os documentos que se baseavam na Proposta Triangular, ao contrário, privilegiavam a literatura.

¹¹ A autora analisou documentos oficiais de educação musical do curso primário da Austrália.

tituem a base para um debate entre os educadores musicais sobre os embasamentos filosóficos dos currículos e programas de educação musical.

Segundo Temmerman (1991), podemos notar o desenvolvimento de duas tendências filosóficas (argumentos intrínsecos e argumentos extrínsecos).¹²

“Filosofia intrínseca da educação musical”: refere-se à educação musical como educação estética e está baseada na promoção da música por ela mesma, não requerendo justificativa externa, ou seja, os valores da educação musical estão contidos no valor da própria música. Vários autores defendem que a meta da educação musical é o desenvolvimento da consciência e da sensibilidade estética, que inclui a percepção e a resposta às qualidades expressivas da música. Essa filosofia vai além da simples aquisição de conhecimentos sobre música e da habilidade de execução de peças. Ela “inclui a completa imersão na música, suas combinações sonoras, forma e desenvolvimento”, tratando da função única da música “como um significante modo simbólico disponível aos indivíduos, para se expressarem simbolicamente, o que não pode ser representado pela linguagem verbal” (Temmerman, 1991, p. 152, tradução minha).

“Filosofia extrínseca da educação musical”: é referida pela literatura como utilitária e funcional, referencial ou social e está fundamentada na promoção da música na educação com fins não musicais, ou seja, baseando-se na justificativa de inclusão da música na educação por valores instrumentais e não estéticos. Temmerman (1991) mostra que a literatura aponta para cinco funções utilitárias da música: 1) desenvolvimento emocional; 2) a universalidade da música como um meio para a comunicação social; 3) intenção moral e promoção de direção moral para a conduta diária; 4) valor disciplinar; e 5) valor espiritual. Outras finalidades não-musicais atribuídas incluem ainda: 1) desenvolvimento físico e a coordenação através de movimentos ou da execução de

instrumentos; 2) tempo de lazer e recreação; 3) uso das habilidades musicais para melhorar o ambiente escolar e fazê-lo mais prazeroso; 4) capacidade da música de ter contato com práticas culturais (passado e presente) e adquirir entendimento e tolerância com outros povos e suas culturas; e 5) valor da música na sociedade tecnológica atual, a vida corrida e o estresse, e a necessidade de relaxamento. Assim, a filosofia extrínseca é definida como forma de justificação para o uso da música na educação baseada em fins não-musicais, mas sim utilitários (emocional, social, moral, espiritual, intelectual, físico e cultural).

Os documentos analisados apresentavam, na sua maioria (75%), fundamentos vinculados a argumentos intrínsecos. Somente 20% apresentavam argumentos extrínsecos, embora algumas considerações possam ser feitas. Dois dos documentos (5%)¹³ não trazem finalidades específicas de arte/educação musical, mas pode-se notar que eles apontam uma filosofia extrínseca, tendo em vista que os fins são relativos à cidadania. Em alguns documentos havia uma mistura de argumentos explícitos e implícitos, sendo que prevalecia a argumentação híbrida, ou seja, o fato de mostrar que a educação estética auxiliaria outros aspectos (no desenvolvimento intelectual, social, afetivo e físico-corporal, por exemplo). A maioria dos documentos se fundamentava em princípios da Arte-Educação, preservando a educação estética e associando ao desenvolvimento da criatividade. Consideramos que todos adotam uma filosofia intrínseca. Mas aqui se instala um problema, já que há possibilidade de adoção de uma filosofia extrínseca, pois a finalidade, na verdade, era extrínseca, era não-musical, era o desenvolvimento da criatividade. Muitos documentos mostravam também erros e problemas comuns na educação musical escolar hoje: recreação, *laissez-faire*, professores despreparados, falta de espaço físico, carência de material, número de alunos, desconhecimento da área, dentre outros.

¹² Tais tendências apresentam, segundo Temmerman (1991), pontos fracos e fortes. Um dos pontos fracos, referentes à filosofia extrínseca, é que vários educadores musicais recorrem aos fins extrínsecos da música para convencer pais, administração escolar e público, não considerando que esses fins não pertencem só à música. Outras matérias podem desenvolvê-los (disciplina, cidadania, bons hábitos, caráter moral, desenvolvimento da coordenação e habilidades motoras). Os defensores da filosofia extrínseca afirmam que vários pontos fracos podem ser encontrados na filosofia intrínseca (educação estética). Primeiro, afirmam que a experiência estética é freqüentemente colocada em “nível baixo” nas escolas, ou seja, tem baixa consideração nas escolas. Segundo, o cultivo da experiência estética é “periférico” nas escolas que centram suas práticas na literatura musical e nas habilidades de execução. Os programas de execução, principalmente coral e conjuntos instrumentais são visivelmente bem considerados pelos pais e pela administração, enquanto os programas que se baseiam na experiência estética têm dificuldade de aceitação pelos pais e administração. Há, segundo os defensores da filosofia extrínseca, com a adoção de programas baseados na experiência estética, uma redução da experiência musical do aluno.

¹³ A proposta curricular de Belo Horizonte (Escola Plural) e a de Porto Alegre (Escola Cidadã) apresentam uma nova organização, rompendo com o modelo baseado unicamente em disciplinas/áreas, organizando o currículo sobre a realidade, os temas sociais contemporâneos.

Os fundamentos filosóficos dos currículos/programas de educação musical analisados eram direcionados para: 1) a fundamentação da significação da música na vida diária, como uma parte integral da experiência humana no passado e no presente; 2) a demonstração de que a música é uma forma importante de auto-expressão e comunicação; e 3) os objetivos comuns dos programas são o desenvolvimento das habilidades auditivas, habilidades sociais e atitudes, auto-expressão, diversão, prazer e lazer. Muitos documentos incluíam o desenvolvimento estético nos objetivos da educação musical, mostrando que os currículos de educação musical são baseados, na sua maioria, em uma filosofia intrínseca da educação musical. Poucos se ligavam a uma filosofia extrínseca, já que a argumentação para a inclusão da educação musical na educação era feita sob os aspectos físico, social, intelectual, cultural e emocional. O significado e a implicação para a adoção desses argumentos filosóficos são confirmados em cada documento, influenciando como a música será abordada (objetivos, conteúdos e atividades).

Considerações finais

Devemos lembrar aqui que muitas propostas recebidas se referiam a uma parte do ensino fundamental, ou seja, alguns documentos analisados eram somente dos dois primeiros ciclos (1ª à 4ª série) ou dos dois segundos ciclos (5ª à 8ª série). A análise foi feita da mesma forma, tendo em vista que os parâmetros do Modelo (T)EC(L)A devem estar presentes em qualquer prática. Muitos estados e capitais afirmaram estar em fase de reestruturação curricular, tendo enviado a parte que já estava pronta. Alguns se comprometeram enviar a outra parte e não obtivemos resposta.

Um ponto interessante de ser discutido é o de que, em muitas propostas, aparece a indicação de “construção de instrumentos, confecção de instrumentos, criação de instrumentos”. Aqui um questionamento: em qual parâmetro se encaixa a “construção de instrumentos” presente em alguns dos documentos? Esse aspecto merece uma discussão posterior, já que, possivelmente, aponta para uma releitura dos parâmetros do modelo.

Quanto ao parâmetro (L), por um lado, muitos documentos não tinham história e, por outro, muitos que tinham não garantiam a contextualização do que

é executado e apreciado, mas sim tratavam de um conhecimento factual, isolado, fragmentado e desligado da prática.

Muitos documentos analisados traziam referências a certos tipos de exercícios/atividades/objetivos que deixam dúvidas em como enquadrá-los em um dos parâmetros, como a construção de instrumentos já citada. Outros se referiam à “execução corporal, execução de ritmos com o corpo, percussão corporal”, etc. Seriam referentes à execução ou à técnica auditiva (percepção e coordenação motora)? Consideramos como sendo parte da execução.

É importante enfatizar que, em todos os documentos, a execução, no que se refere ao tocar instrumentos, se ligava a instrumentos de percussão. Um fator natural, já que é, de certa forma, impossível vincular o ensino instrumental de outros instrumentos no Brasil além desses,¹⁴ a não ser os instrumentos de percussão temperados – de lâminas, como o xilofone e o metalofone. É bom lembrar que este item – a execução instrumental – em dois documentos, o da Bahia e o do Ceará, recomendam o aproveitamento de alunos da escola que já tocam instrumentos.

Há muitos documentos que já apresentam uma restauração da forma de organizar o ensino e, conseqüentemente, seu planejamento em ciclos, etapas, períodos e fases, fugindo da tradicional organização em séries.

O contato com os documentos analisados fez com que passássemos a acreditar que a Proposta Triangular/Metodologia Triangular, que abarca as diversas áreas da arte, tenha influenciado na construção dos PCN, e também nas 24 propostas curriculares oficiais brasileiras analisadas, uma vez que, em vários documentos analisados, verificamos que os PCN foram utilizados nas suas elaborações, sendo que a fundamentação e metodologia usadas eram, em muitos casos, baseadas na proposta triangular. Dois outros fatores nos levam a fazer tal afirmação. O primeiro é a inclusão da dança pelos PCN e o segundo, a mudança do nome de “Educação Artística” para “Artes”, exatamente como na metodologia ou proposta triangular, nos PCN, na LDBEN/96 e na Constituição Nacional.

Além disso, alguns autores já apontam que a adoção dos princípios da Arte-Educação torna o cur-

¹⁴ O que se pode observar na literatura e nas práticas já observadas é que a condição econômica do aluno e a situação da escola pública, principalmente as estaduais do interior de cada estado brasileiro, não permitem a compra de instrumentos além dos descritos aqui, e, muitas vezes, nem esses.

riculo vulnerável, já que a Arte-Educação está, no Brasil, ligada ao evento de Educação Artística e é também uma área hoje considerada como fraca, sendo, portanto, desvalorizada. Ao contrário, outros autores apontam para um revigoramento dos conteúdos específicos de cada linguagem artística, ao invés de globalizar e tomar a Arte como um todo.

Indica-se, aqui, a continuidade da pesquisa, aprofundando as questões analisadas e incluindo outras unidades de análise surgidas no decorrer da pesquisa, por exemplo, como cada proposta citada na bibliografia dos PCN foi utilizada na sua construção e estruturação, como as propostas se relacio-

nam, comparativamente, em relação aos aspectos já analisados; como é caracterizado o aspecto da avaliação e qual a caracterização regional e temporal dos documentos. Restam ainda alguns questionamentos, por exemplo, como é feita a prática escolar, ou seja, como são colocadas em prática nas escolas as propostas curriculares analisadas?¹⁵ Existem professores capacitados para tal ensino? Ou ainda: nos estados e nas capitais brasileiras em que as artes são tratadas separadamente, elas são ensinadas por professores específicos e com tempos de aula distintos? Ou só existe o professor de artes integradas, o chamado professor polivalente?

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e nossos tempos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- _____. Arte-Educação Pós-Colonialista no Brasil: a aprendizagem triangular. In: SABINO, Zélia R.; ALVES, J. (Coord.). *Ensino da arte em foco*. Florianópolis: UFSC, 1994. p. 13-22.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96). *Diário Oficial da União*, Brasília, 24 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. Introdução. In: _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, 1997a. (Ciclos 1 e 2).
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte*. Brasília, 1997b. (Ciclos 1 e 2).
- _____. Introdução. In: _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Brasília, 1998a. (Ciclos 3 e 4).
- _____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte*. Brasília, 1998b. (Ciclos 3 e 4).
- _____. *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil*. Brasília, 1998c.
- FERNANDES, José Nunes. *Análise das oficinas de música enquanto metodologia de educação musical*. Dissertação (Mestrado em Música)–CBM, Rio de Janeiro, 1993.
- _____. *Oficinas de música no Brasil: história e metodologia*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997.
- _____. Música na escola regular pública: aceitação ou rejeição? *Pesquisa e Música: revista do CPPG em Música do CBM*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p. 59-76, 1998.
- _____. O cancionário brasileiro: currículos e programas oficiais brasileiros para a educação musical no ensino fundamental (estados e capitais): análise preliminar. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPPOM, 12., 1999, Salvador. *Anais...* Salvador: ANPPOM, 1999.
- GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981.
- HENTSCHKE, L. Um estudo longitudinal aplicando a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick com crianças brasileiras da faixa etária de 6 a 10 anos de idade: Pólo Porto Alegre –1994. *Série Estudos (Música: Pesquisa e Conhecimento)*, Porto Alegre, n. 2, p. 9-34, 1996.
- HOLSTI, O. R. *Content Analysis for Social Sciences and Humanities*. Reading: Addison-Wesley, 1969.
- KRIPPENDORFF, K. *Content Analysis*. Beverly Hills: Sage, 1980.
- OLIVEIRA, A. In: Um estudo longitudinal aplicando a Teoria Espiral de Desenvolvimento Musical de Swanwick com crianças brasileiras da faixa etária de 6 a 10 anos de idade: Pólo Salvador –1994. *Série Estudos (Música: Pesquisa e Conhecimento)*, Porto Alegre, n. 2, p. 35-67, 1996.
- PENNA, Maura. Ensino da música: para além das fronteiras do conservatório. In: PEREGRINO, Yara (Coord.). *Da camiseta ao museu: o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa: Editora Universitária, 1995. p. 129-140.
- _____. Contribuições para uma revisão das noções de arte como linguagem e como comunicação. *Cadernos de textos: CCHLA pesquisas*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, n.15, p. 75-89, nov. 1997.
- _____. Ensino da Arte: momento de transição. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9., Águas de Lindóia. *Anais...* Águas de Lindóia: ENDIPE, 1998. p. 89-100.
- _____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7., p. 7-19, 2002.
- PENNA, Maura; ALVES, Erinaldo. Emoção/expressão versus linguagem/conhecimento: os impasses da fundamentação dos PCN-Arte. *Cadernos de Textos: CCHLA pesquisas*. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, n.15, p. 51-74, nov. 1997.
- PLUMMERIDGE, C. *Music Education in Theory and Practice*. London: Falmer Press, 1991.
- SWANWICK, K. *A basis for music education*. London: Nfer, 1979.

TEMMERMAN, Nita. The Philosophical Foundations of Music Education: the case of primary music education in Austrália. *British Journal of Music Education*, v. 8, n. 2, p. 149-159, 1991.

TRINDADE, Brasilena P. A pesquisa em educação musical baseada no Modelo Tecla de Swanwick. ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 5., 1996, Londrina. *Anais...* Londrina: ABEM, 1996. p. 227.

_____. Educação musical com construção de instrumento: projeto realizado em uma turma de jovens de 8 a 14 anos de idade. ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 6./ENCONTRO LATINO-AMERICANO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 1., 1997, Salvador. *Anais...* Salvador: ABEM, 1997. p. 213-216.

WINTERS, G. *Listen, Compose, Perform*. London: Logman, 1986.

Anexos - Documentos Analisados

Grupo 1: Estados e Distrito Federal¹⁶

- Rio Grande do Sul: Padrão Referencial de Currículo; Documento intermediário, 1995-1998; Documento Básico; 1995-1998; 1ª versão (14 cadernos), 1995-1998.

- Santa Catarina: Proposta Curricular de Santa Catarina. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. Volume I: Disciplinas Curriculares, 1998; Volume II: Temas Multidisciplinares, 1998.

- Paraná: Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná, 1997.

- São Paulo: Proposta Curricular para o Ensino de Educação Artística. 1º grau, 1991.

- Rio de Janeiro: Proposta de Plano Básico de Estudos, 1994.

- Espírito Santo: Proposta Curricular para o Ensino Fundamental. Educação Artística, 1990.

- Minas Gerais: Educação Artística. Proposta Curricular. 1º e 2º graus, 1990.

- Pernambuco: Subsídios para Organização da Prática Pedagógica nas Escolas – Coleção Professor Carlos Maciel. n. 2. Arte Educação. 2. ed. revisada, 1997.

- Bahia: Educação. Caminho para a Construção da Cidadania. Educação Artística. Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, 1995.

- Paraíba: 1. Educação Básica. Programação Curricular. 1ª – 4ª série. 2. Educação Básica. Programação Curricular. 5ª à 8ª série, 1988.

- Rio Grande do Norte: Ensino da Arte. Fundamental e Médio, 1998.

- Maranhão: 1. Sugestões de Conteúdos de Artes – 5ª à 8ª séries, 1998; 2. Proposta Curricular de Artes – 1ª à 8ª série, 1999 (só foi enviada a parte dos conteúdos de Música de 1ª à 8ª série).

- Piauí: Educação Artística & Programa de Orientação para o Trabalho – POT,¹⁷ 1994.

¹⁵ Alguns estudos tratam da realidade atual da educação musical na escola. Penna (2002), por exemplo, mostra a atuação de professores nas escolas regulares de João Pessoa.

¹⁶ Mato Grosso: o ofício n. 578/98, de 25 de novembro de 1998, diz que a proposta curricular de Educação Artística está em fase de reformulação, mas que dá autonomia para cada escola criar seus projetos de acordo com a realidade e necessidade, não havendo ainda uma proposta curricular. Pará: informou que não tem ainda programa curricular específico de música e que está em fase de elaboração, "tendo como referencial os parâmetros curriculares nacionais", apresentando somente um projeto de Arte-Educação "Waldemar Henrique", 1998. Rondônia: não dispõe de proposta curricular de Educação Artística. Roraima: não tem proposta curricular de Educação Musical ou Educação Artística, enviou o projeto pedagógico da Escola de Música de Roraima.

¹⁷ A carta enviada junto ao documento, do Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria de Educação do Estado do Piauí, mostra que a proposta de 1994 não foi implantada. Mas será por nós analisada. Foi enviado também, junto com a carta e o documento, o projeto de "Revitalização das Ações de Currículo Escolar no Estado do Piauí" – Projeto, 1996. O projeto está em andamento e inclui o corpo do currículo, mostrando as compatibilizações com os PCN e com a LDB/96. O corpo inclui "Aspectos de Cidadania" e "Áreas de Conhecimentos", onde aparece a Educação Artística. O projeto inclui os passos da construção do novo currículo e na equipe de elaboração, ao contrário da proposta existente, está um representante de "Arte".

- Ceará: Proposta Curricular. Educação Artística,¹⁸ 1994.
- Goiás: Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental. Educação Artística. 1ª à 8ª série. 3.ed.,¹⁹ 1995.
- Mato Grosso do Sul: 1. Diretrizes Curriculares. 1º e 2º graus. v. 14. Educação Artística, 1992. 2. Subsídio Teórico-Metodológico de Artes Plásticas e Artes Musicais. Série Subsídios, v. 5. Ciclo I, 1998.
- Acre: Proposta Curricular de Arte e Educação do Estado do Acre, 1998
- Distrito Federal: Currículo de Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, 1993.

Grupo 2: Capitais²⁰

- Porto Alegre: Ciclos de Formação. Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã. Cadernos Pedagógicos, n. 9, 1996.
- Curitiba: Currículo Básico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, 1998.
- São Paulo: Organizadores de Área. Ensino Fundamental. Educação Artística,²¹ 1996.
- Rio de Janeiro: Multieducação. Núcleo Curricular Básico, 1996.
- Belo Horizonte: 1. Escola Plural. Proposta Político-Pedagógica. Rede Municipal de Educação. Belo Horizonte, 2. ed., 1994; 2. Cadernos Escola Plural. 1 – Construindo uma Referência Curricular para a Escola Plural: uma Reflexão Preliminar, [s.d.]; 3. Cadernos Escola Plural. 2 – Proposta Curricular da Escola Plural: Referências Norteadoras, [s.d.].
- Goiânia: Proposta Político-Pedagógica – Escola para o Século XXI, 1998.

Recebido em 28/01/2004

Aprovado em 17/02/2004

¹⁸ Enviada não pelo Governo do Estado, mas pela Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social de Fortaleza.

¹⁹ Junto com o documento curricular e o ofício (197/98) foi enviado também a Grade Curricular do Ensino Fundamental (1995), que mostra a Educação Artística como disciplina obrigatória de 1ª à 4ª série (2 aulas semanais) e de 5ª e 6ª série (2 aulas semanais).

²⁰ Fortaleza: o documento enviado foi a proposta curricular estadual, implicando a não existência de proposta municipal. Recife: o documento enviado foi a proposta curricular da Escola Municipal de Arte João Pernambuco – Grades Curriculares de Música, Artes Plásticas, Teatro e Dança – implicando a não existência de proposta municipal. Campo Grande: o documento enviado (Cantando com Prazer) não será usado nesta pesquisa por ser um projeto de uma professora de um CAIC. Entende-se que não existe uma proposta curricular. Rio Branco: não possui proposta curricular de Educação Artística, mas vai ser implantada em 1999. A EM é “oferecida através do Centro de Multimeios”, em forma de cursos para a comunidade.

²¹ O Ofício 411/98 SME/G, enviado junto com o documento curricular pela secretária de Educação do município, Hebe Lotosa, diz que o documento está sendo revisto, “uma vez que esta organização foi alterada para o ano de 1999, com a organização do processo de ensino aprendizagem em apenas dois ciclos. Além disso, o documento ‘Parâmetros Curriculares Nacionais’ poderá contribuir com novos avanços conceituais na Área da Educação Artística que estarão sendo contemplados”. Entende-se, assim, que a proposta existente é estruturada em três ciclos (“Ciclo I – 1º, 2º e 3º ano do ciclo inicial; Ciclo II – 1º, 2º e 3º ano do ciclo intermediário; Ciclo III – 1º e 2º ano do ciclo final”) e que está sendo modificada para somente dois ciclos, como é feito nos “Parâmetros Curriculares Nacionais”, citados no ofício.