

PERCURSO HISTÓRICO E CURRICULAR DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL: que perfil de professores?

Adilson de Souza Borges

UNOESC/UNC/UFFS

<http://orcid.org/0000-0002-5649-9248>

RESUMO:

O estudo teve o objetivo de traçar, de forma sistêmica e sucinta, uma narrativa qualitativa (BARDIN, 1977) de incursão histórica da trajetória da Educação Musical brasileira e o perfil dos professores de música. Para tal, buscou situar o leitor a respeito das principais transformações que o ensino de música sofreu ao longo da história, tencionando contextualizar as atuais legislações e documentos norteadores do ensino de música na escola, sempre apoiado nos estudos desenvolvidos por Fernando Galizia (2011), Maria Trench Fonterrada (2008), Alícia Maria Loureiro (2003) e Maura Penna (2004). Os resultados revelaram que as políticas educacionais que trataram/tratam da música na escola envolveram/envolvem distintos interesses, refletindo uma correlação de forças complexas, em que o Estado assumiu a função de mediar as diferentes reivindicações, bem como definir e intervir na educação por meio da legislação e de mecanismos próprios, imprimindo um perfil profissional para atuação de forma polivalente na disciplina de Arte.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de música. Educação básica. Percurso histórico. Educação musical.

Abstract

The study aimed to systematically and succinctly trace a qualitative narrative (BARDIN, 1977) of the historical incursion of Brazilian Music Education and the profile of music teachers. It sought to situate the reader regarding the main transformations that music education has undergone throughout history, aiming to contextualize current legislation and guiding documents for music education in schools. The study drew support from research conducted by Fernando Galizia (2011), Maria Trench Fonterrada (2008), Alícia Maria Loureiro (2003), and Maura Penna (2004). The results revealed that educational policies addressing music in schools have involved various interests, reflecting a complex interplay of forces where the State has taken on the role of mediating different demands, defining and intervening in education through legislation and its own mechanisms. This has shaped a professional profile capable of versatile engagement in the Arts discipline.

KEYWORDS: Music education. Basic education. Historical journey. Musical education.

Resumen

El estudio tuvo como objetivo trazar de manera sistemática y sucinta una narrativa cualitativa (BARDIN, 1977) sobre la incursión histórica de la Educación Musical en Brasil y el perfil de los profesores de música. Para ello, buscó situar al lector respecto a las principales transformaciones

que la enseñanza de la música ha experimentado a lo largo de la historia, con la intención de contextualizar las legislaciones actuales y los documentos orientadores para la enseñanza de la música en la escuela, apoyándose en estudios desarrollados por Fernando Galizia (2011), Maria Trench Fonterrada (2008), Alícia Maria Loureiro (2003) y Maura Penna (2004). Los resultados revelaron que las políticas educativas que abordan la música en la escuela han implicado diversos intereses, reflejando una compleja interacción de fuerzas donde el Estado ha asumido el papel de mediar entre diferentes demandas, definir e intervenir en la educación a través de la legislación y sus propios mecanismos, lo que ha configurado un perfil profesional capaz de una actuación versátil en la disciplina de las Artes.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de música. Educación básica. Trayectoria histórica. Educación musical.

1 INTRODUÇÃO

A música é um fenômeno existente em todas as sociedades e épocas, ganhando diferentes funções próprias e características de acordo com os diferentes contextos culturais e históricos. É uma linguagem da arte existente desde os primórdios da humanidade, bem como das primeiras civilizações. Assim como no passado, na contemporaneidade, a música está presente nas diversas atividades humanas, adquirindo uma variedade de funções, características e estilos musicais, exercendo os mais variados papéis nas relações sociais.

Nesse sentido, Allan Merriam preconiza que a música é “um fenômeno da vida entre outros fenômenos” exercendo diferentes funções na sociedade. Noutras palavras, a função de expressão emocional, de divertimento, de prazer estético, a função de comunicação, de reação física, de representação simbólica, função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos, função de impor conformidade às normas sociais, função de contribuição para integração da sociedade e função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura (MERRIAM, 1964, p. 63).

Nas escolas brasileiras, a música constitui componente obrigatório da disciplina de Arte (BRASIL, 2018). Desde o ano de 2018, com a homologação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – documento normativo que definiu o conjunto de aprendizagens consideradas essenciais em todas as etapas da Educação Básica –, o ensino de música passou a ter destaque como

campo de conhecimento curricular que os alunos necessitam desenvolver. Entretanto, a falta de professores qualificados para o trabalho com o ensino de música resultou em desafios para a efetivação da legislação normativa (MARTINEZ; PEDERIVA, 2012).

Diante desse cenário, problemático, este estudo teve o objetivo de traçar, de forma sistêmica e sucinta, uma narrativa de incursão histórica da trajetória da Educação Musical brasileira e o perfil dos professores de música. Para tal, busco situar o leitor a respeito das principais transformações que o ensino de música sofreu ao longo da história, tencionando contextualizar as atuais legislações e documentos que norteiam o ensino de música na escola brasileira, sempre apoiado nos estudos desenvolvidos por Fernando Galizia (2011), Maria Trench Fonterrada (2008), Alícia Maria Loureiro (2003) e Maura Penna (2004).

2 O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA

Desde 1971, com a LDB 5.692/1971 (BRASIL, 1971), o ensino de música foi perdendo seu espaço no currículo escolar, apensar da garantia (potencial) na legislação brasileira vigente. 1971 foi um ano significativo, no contexto histórico do ensino de música na escola, porque até esse momento a música era considerada disciplina curricular, porém, com a respectiva Lei, perdeu seu *status* de disciplina para agregar a disciplina de Educação Artística.

Após essa mudança, foram muitos os desafios que impactaram a Educação Musical escolar ao longo de aproximadamente 40 anos. Dentre os principais, a falta de sistematização do ensino de música, “o desconhecimento do valor da educação musical como disciplina integrante do currículo escolar” (LOUREIRO, 2003, p. 109) e a carência de professores habilitados em música, são destaques importantes que potencializaram o esvaziamento do ensino da música na escola.

Como já evidenciado na introdução deste estudo, a arte é um elemento essencial para o ser humano em sociedade. O elemento artístico constitui base

do desenvolvimento de hábitos, de valores, da criatividade, da personalidade e de libertação, conseqüentemente, certamente é um meio indispensável a formação humana e na escola básica. A arte integra o nosso sistema cultural, atingindo todos os setores da vida e se estabelecendo como fator preponderante de estética e de humanização (LOUREIRO, 2003).

Em relação à música, é uma arte simbólica presente em todas as culturas, adquirindo “um papel específico em cada uma delas e nos sistemas educacionais” (BORGES; BORGES, 2023, p. 155). Inclusive, “é uma forma de discurso tão antiga quanto a raça humana, um meio no qual as idéias acerca de nós mesmos e dos outros são articuladas em formas sonoras” (SWANWICK, 2003, p. 18). Nesse sentido, a música exerce diferentes funções na sociedade e na escola, dentre elas: “de prazer estético, de contribuição para a estabilidade da cultura e da sociedade, de representação simbólica, de expressão emocional, de validação das instituições, dentre outras funções” (BORGES; BORGES, 2023, p. 155).

Como elemento de discurso, a música enriquece a nossa compreensão sobre nós mesmos e sobre o mundo. “Como qualquer outro meio de pensamento, o discurso musical pode ser socialmente reforçado ou culturalmente provocativo, aborrecido ou estimulante” (SWANWICK, 2003, p. 18). Desta forma, o elemento musical pode ser considerado um instrumento de mensagem, potencialmente transformador, da sociedade e do homem, por meio da cultura, da política, dos valores transmitidos, dependendo da maneira como é usada.

Outrossim, a importância do ensino de música está atrelado ao seu valor estético e artístico, em virtude de que a prática musical fornece elementos para que as pessoas desenvolvam a sua autoexpressão e a sua sensibilidade. Destarte, a Educação Musical em ambiente escolar precisa “priorizar as práticas musicais de modo significativo e prazeroso, visando garantir oportunidades de acesso ao belo, de apreciação, de produção musical, em um contexto inclusivo” (BORGES; BORGES, 2023, p. 156).

Ao encontro, Loureiro (2003) assegura a necessidade – iminente – de garantir que o ensino de música na escola interaja com o mundo, que atualmente

é permeado, sobretudo, pelo uso diário e sistemático das tecnologias digitais inteligentes e da inteligência artificial. Essa iniciativa pode aproximar ainda mais a música do aluno e, conseqüentemente, contribuir para um ensino de música mais corente, significativo e preenhe de importância/relevância cultural.

Nessa perspectiva, o papel do professor é extremamente importante. “Ao promover o ensino de música e as aprendizagens musicais o professor precisa levar em consideração o repertório dos alunos, suas convivências musicais, particularidades, e o contexto tecnológico no qual eles estão inseridos” (BORGES; BORGES, 2023, p. 156). Com base nessas considerações, o professor de música deve conduzir os alunos à prática/apreciação de estilos musicais que potencializem ainda mais o desenvolvimento das capacidades: cognitivas, reflexivas, investigativas, humanas etc.

Desta forma, o ensino de música na escola, por um lado, exige um perfil profissional, por outro, torna-se um grande desafio, principalmente para aqueles professores que não são especialistas em música, “em virtude de que para ensinar música é necessário, *a priori*, o desenvolvimento de saberes/conhecimentos musicais relativos aos elementos da música, à história da música, à prática musical, às metodologias de ensino, entre outros saberes/conhecimentos” (BORGES; BORGES, 2023, p. 156).

Apesar da importância dos conhecimentos musicais no desenvolvimento humano e intelectual das crianças e jovens, ao que tudo indica, o ensino de música na escola ocorre com os mais variados objetivos e de distintas maneiras, predominando o ensino realizado por professores não especialistas e de forma utilitarista (BRITO, 2003; TIAGO, 2007; DINIZ; DEL BEM, 2006; MARTINEZ; PEDERIVA, 2012; REQUIÃO, 2018; BORGES; 2019). Isto é, a música geralmente é utilizada para “a aquisição de conhecimentos gerais, para a formação de hábitos e atitudes, disciplina, condicionamento da rotina, comemorações de datas diversas, etc” (BRITO, 2003, p. 51). O ensino de música, nesses contextos, torna-se apenas uma estratégia para atingir objetivos variados comportamentais ou de outros campos do conhecimento, não compreendendo a música ou o elemento musical, como ponto de partida (ou de chegada).

Borges e Borges preconizam que

É vultoso ponderar que a medida que o ensino de música na escola contribui para uma formação mais ampla e completa, os alunos constituirão mais subsídios para a vida, nas suas interações sociais, resolução de problemas, vida profissional, em uma sociedade em constante transformação, em contínuo processo de mudanças de todos os aspectos, sobretudo catalizados pelo desenvolvimento tecnológico nos dias atuais (BORGES; BORGES, 2023, p. 156-157).

Nessa perspectiva, o ensino de música na escola não somente possibilita “as vivências que enriquecem a imaginação e a formação global da personalidade”, mas proporciona, também, aos alunos, “a capacidade de sintetizar forma e conteúdo, como uma resposta criativa ao mundo contemporâneo” (LOUREIRO, 2003, p. 113). Em consequência, essas vivências musicais e as capacidades desenvolvidas constituirão a formação de crianças e jovens para a vida, através de valores humanos, éticos, estéticos e sociais que são basilares à vida em sociedade.

A final de contas, se não bastasse a importância da música para a sociedade e para a formação dos alunos, como também a sua variedade de funções e papéis sociais, o ensino de música na escola é amparado por Lei desde 2008 (BRASIL, 2008). Apesar de algumas contradições existentes na legislação atual (BRASIL, 2018), no que diz respeito aos conteúdos musicais e suas perspectivas (éticas, morais), existe o amparo legal do ensino de música, conjuntamente com determinações formais de um conjunto de habilidades e objetos específicos de aprendizagens musicais (BRASIL, 2018). Esse cenário pode ser considerado motivo de celebração para comunidade escolar, os educadores musicais e a sociedade como um todo, considerando a conjuntura normativa atual da Educação Musical no Brasil.

A próxima etapa dessa conjuntura, e talvez a mais importante, diz respeito a contratação de professores habilitados em música e a qualificação de professores de Arte não especialistas, que ensinam música na Educação Básica, “no sentido de constituírem conhecimentos imprescindíveis à Educação Musical, de metodologias de ensino, de práticas didático-pedagógicas, dos conteúdos musicais, que garantam aos alunos aprendizagens musicais

importantes/proveitosas ao desenvolvimento humano” (BORGES; BORGES, 2023, p. 157). Essa etapa fornecerá subsídios necessários a constituição de um perfil profissional que garanta, efetivamente, o ensino de música na escola.

3 METODOLOGIA

O estudo, de abordagem qualitativa, constitui, de forma sistêmica, uma narrativa de incursão histórica da trajetória da Educação Musical brasileira e o perfil dos professores de música. Para tal, busco situar o leitor a respeito das principais transformações que o ensino de música sofreu ao longo da história, tencionando contextualizar as atuais legislações e documentos que norteiam o ensino de música na escola pública do Brasil, sempre apoiado, principalmente, nos estudos desenvolvidos por Fernando Galizia (2011), Maria Trench Fonterrada (2008), Alícia Maria Loureiro (2003) e Maura Penna (2004).

Quanto à perspectiva de pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2007, p. 22), “se aprofunda no mundo dos significados”, tendo em vista que “Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisadores”. Nesse sentido, a pesquisa de abordagem qualitativa torna-se adequada aos estudos científicos de grupos, histórias e atores sociais, como também para análise de discursos e de documentos.

3.1 Percorso histórico da Educação Musical no Brasil

Antes dos portugueses chegarem ao Brasil, em 1500, a prática musical já existia entre os povos nativos. Os índios que aqui habitavam utilizavam a música em suas atividades cotidianas, constituindo-se parte das suas tradições e cultura. Eles a utilizavam em seus rituais religiosos, comemorações e diferentes atividades sociais, cantavam e dançavam em grupo, praticavam muito bem a percussão corporal, fabricavam e tocavam alguns instrumentos musicais, a

exemplo da flauta, entre outras práticas musicais, apesar de sua música não ser tão desenvolvida quanto a música europeia.

No que diz respeito ao registro sobre o ensino de música no Brasil em espaços formais, com metodologias e objetivos para gerar aprendizagem, o início é atribuído à Educação Jesuítica. Foi um período em que os padres eram os professores de música e, basicamente, ela era utilizada na catequização dos índios. Nos termos de Galizia (2011, p.31),

Esse ensino era caracterizado por um rigor metodológico e a imposição da cultura Lusitana (europeia). Por influência dos jesuítas, o ensino de música continuou a cargo da Igreja Católica durante todo o período colonial. As aulas ocorriam nos moldes da metodologia de ensino “tradicional”: exercícios dos mais simples aos mais complexos, memorização, repetição e averiguação de resultados.

A ordem religiosa dos jesuítas, existente até os dias atuais, surgiu na Europa em meio à Reforma Protestante com o objetivo de combater os reformadores, em defesa da fé católica. Para tanto, “elegeram a educação como uma de suas principais armas de combate à heresia”. Dessa forma, especialmente no Brasil, abriram escolas, fundaram missões e, por aproximadamente dois séculos, foram os detentores do sistema educacional vigente no período colonial, visando a catequização dos índios que habitavam na nova terra (LOUREIRO, 2003, p. 42).

Devido à forte ligação dos índios com a música, os padres jesuítas utilizavam-na para comunicar a sua mensagem religiosa e, concomitantemente, buscar maior aproximação com o povo indígena. Nesse processo, houve a imposição do repertório europeu para utilização nas missas católicas, mas também uma mescla musical, com o desenvolvimento de novos ritmos e estilos musicais. Segundo Loureiro (2003, p. 44, grifo do autor), “A importância atribuída à música na catequese fez com que ela integrasse o currículo das ‘Escolas de ler e escrever’”. Nessas escolas, eram ensinados o latim, a gramática, a música e o cantochão (canto católico desenvolvido no período da Idade Média). Para tanto, criaram uma cartilha musical denominada *Artinha*, utilizada pelos mestres nas aulas de música, conjuntamente com o processo de alfabetização.

De um modo geral, a ação jesuítica era marcada pelo “rigor metodológico de uma ordem de inspiração militar e a imposição da cultura lusitana, que desconsiderava a cultura e os valores locais, substituindo-os pelos da pátria portuguesa” (FONTERRADA, 2008, p. 208). Essa ordem, fundada por Inácio de Loyola, apresentava alguns preceitos básicos, ou seja, aprendia-se mediante práticas exaustivas, por meio de exercícios musicais que evoluíam do mais simples para o complexo, com objetivos, metas e revisão do que era programado anteriormente, então, o ensino de música se dava pelo canto e pela prática musical, nas igrejas, conventos e colégios.

Com a expulsão dos padres jesuítas, em 1759¹, de todos os domínios de Portugal, aconteceram algumas mudanças no sistema educacional brasileiro e, com isso surgiram as escolas leigas (aula-régia), as quais apesar de introduzirem novas disciplinas no currículo, preservaram a música e as marcas da tradição jesuítica de forte conotação religiosa com ênfase na cultura europeia. Nessa época, o canto gregoriano foi tão influente que era cantado por índios, negros, portugueses e espanhóis. Ao mesmo tempo, firmava-se na colônia “a prática informal da música popular, que não se moldava pelo conjunto de regras disciplinares de inspiração pragmática ou jesuítica, mas se constituía de maneira espontânea, valorizando a habilidade instrumental e a improvisação” (FONTERRADA, 2008, p. 210).

É importante destacar que a música brasileira também sofreu forte influência dos negros que chegaram ao Brasil como escravos. Eles trouxeram consigo vários instrumentos musicais percussivos e tinham o costume de cantar e dançar aos sons e ritmos de sua pátria, inclusive, cabe notabilizar que foi dessas práticas musicais que surgiu o “samba”. Com o tempo, os negros começaram a criar músicas e arranjos musicais, bem como estudar o ofício em escolas de música para filhos de escravos.

A partir da chegada da família real ao Brasil, em 1808, após fugirem de Napoleão Bonaparte e seu exército, a música, que até então estava restrita à

¹ Até esse momento, os jesuítas possuíam total monopólio educacional e exclusividade no ensino. Essa foi uma das justificativas para sua expulsão.

igreja, passou a ser apreciada em teatros, por meio de óperas², zarzuelas³ e operatas⁴. “Mas quase não há referências à maneira pela qual o ensino de música se dava, a não ser quanto ao repertório predominantemente europeu” (FONTERRADA, 2008, p. 209-210). Suponha-se, portanto, que o ensino de música continuasse preso aos valores jesuítas, isto é, com ênfase na memorização e no método progressivo.

A presença da corte estimulou a modernização das artes, especialmente no Rio de Janeiro, onde situava-se a sede do governo real. “Nesse quadro surgiram algumas instituições no campo cultural, tais como academias militares, a Biblioteca Real, cursos superiores, e a Escola Nacional de Belas-Artes. A atividade musical ganha, assim, uma nova expressão” (LOUREIRO, 2003, p. 47).

Merece destaque, nesse período, o trabalho do talentoso músico mulato brasileiro padre José Maurício, que possuía uma imensa bagagem cultural e musical, trabalhando com muita dedicação e dividindo sua vida entre o magistério e arte da composição musical. Foi mestre e professor na capela do imperador e, dentre as suas principais composições sacras e profanas, destacam-se as missas, um réquiem⁵ e um tratado de contraponto⁶ e harmonia.

Apesar de haver registros sobre algumas atividades de ensino de música nas escolas, especialmente por meio do trabalho do padre José Maurício e na escola de negros e escravos, “Escola de Santa Cruz”,

foi somente em 1854 que se instituiu oficialmente o ensino da música nas escolas públicas brasileiras, por um decreto que ditava que o ensino deveria se processar em dois níveis: “noções de música” e “exercícios de canto”, não explicitando, porém, nada mais do que isso (FONTERRADA, 2008, p. 210)

Esse processo aconteceu após a implantação de um sistema de educação em todo o país, onde desenvolveu-se uma rede de escolas e a formação de professores com vistas à qualificação para o ensino preliminar e médio. Dentre as disciplinas do currículo formativo estava a música.

² Gênero musical instrumental e cantado de forma encenada.

³ Obra teatral parecida com a ópera, centrada no folclore espanhol.

⁴ É um estilo de ópera (pequena ópera).

⁵ Louvor aos mortos.

⁶ Composição na qual duas ou mais linhas melódicas distintas são combinadas de forma harmoniosa.

Segundo Loureiro (2003, p. 49), “A função da música nas instituições que formam professores revela-se eminentemente disciplinar, uma vez que as canções apontavam modelos a serem imitados e preservados, objetivando, fundamentalmente, a integração do jovem à sociedade”. Dessa forma, o repertório formativo incluía músicas infantis, com cantos específicos normativos (para hora da entrada, da merenda, da saída, dentre outros). É daí que vem a cultura musical – com foco disciplinador – que permanece atualmente em várias escolas. O repertório, portanto, transmitia valores e comportamentos desejáveis a integração dos alunos.

Em 1890, um ano após a Proclamação da República, foi dado outro passo muito importante na trajetória do ensino de música nas escolas públicas brasileiras, como também para se estabelecer a profissão de professor de música. Em 28 de novembro daquele ano, com o Decreto Federal nº 981, passou a ser exigida a formação especializada do professor de música. Contudo, embora esperava-se o fortalecimento da música na escola, não foi bem isso que ocorreu ao longo dos anos posteriores, tendo em vista que, no século XX, tanto a obrigatoriedade do ensino de música quanto a exigência de formação especializada para ensinar música não foram mantidas na rede escolar brasileira.

O final do século XIX é marcado por algumas mudanças nos planos político, econômico, social e, conseqüentemente, cultural. Nessa época, iniciou-se uma nova fase no ensino das artes, que era, até então, caracterizada pela hegemônica influência europeia. No universo da música, particularmente, ampliou-se a diversidade da composição musical, surgindo novas sociedades musicais, conservatórios de ensino profissionalizante na área e casas de espetáculos.

No século XX, por sua vez, com a influência do movimento escolanovista e de músicos pedagogos (estrangeiros e brasileiros), a Educação Musical passou a ganhar uma nova dinâmica de ensino e propostas foram desenvolvidas como alternativas para a escolarização de crianças, não restringindo-se a apenas alguns alunos, mas a todas as crianças, contribuindo para a formação integral dos estudantes. Assim, “Esse movimento, dentre outras características,

pregava a necessidade de se tirar a arte do ‘pedestal’ e trazê-la para o meio da comunidade ou, em outras palavras, torná-la acessível a todos e não apenas aos ‘talentosos’” (GALIZIA, 2011, p. 32).

No movimento escolanovista, o professor Anísio Teixeira teve um importante papel. Sua filosofia de educação, muito influenciada por John Dewey (de quem foi aluno), trouxe ao Brasil os preceitos do movimento Escola Nova, por isso é considerado um dos pioneiros da escola pública, devido à sua luta pela democratização da educação gratuita.

De acordo com Loureiro (2003, p. 54), “No mesmo período, João Gomes Júnior, introdutor da manossolfa no Brasil, realiza um importante movimento em São Paulo, visando imprimir uma nova orientação ao ensino de música nas escolas públicas em São Paulo”. Gomes Júnior, inspirado nas ideias de Jacques Dalcroze – pedagogo musical francês –, propõe um modelo para o ensino de música na escola com foco no canto coletivo organizado por várias vozes, utilizando ou não o acompanhamento de instrumentos musicais. Suas ideias não ficaram restritas a São Paulo e foram incorporadas pelo governo brasileiro como recurso na formação da cidadania e na construção da nacionalidade.

Em 1922, a Semana da Arte Moderna – movimento que teve o objetivo de romper com a hegemonia do conservadorismo europeu na produção artística brasileira – foi considerada um marco na cultura e na arte do Brasil. Esse movimento buscou apresentar novas maneiras de compreensão do fazer artístico, contestando aqueles que não considerassem a expressão espontânea da criança e, portanto, intentando uma redefinição do ensino de arte.

Mário de Andrade foi uma das principais figuras desse movimento, exercendo grande influência entre os músicos “com suas reflexões sobre as relações da música com as artes visuais e literárias e com a história do Brasil. Segundo ele, a música deveria exercer uma função social” (LOUREIRO, 2003, p. 54).

É nesse contexto que surge a figura de Heitor Villa-Lobos, que junto com Mário de Andrade, desponta como expoente máximo do nacionalismo brasileiro. Enquanto Mário de Andrade foi o principal responsável pela difusão de ideias nacionalistas, do resgate folclórico, como também da função social da música,

Villa-Lobos criou um projeto intitulado “Canto Orfeônico”, que se iniciou em São Paulo e posteriormente foi se expandindo por todo o país.

Galizia (2011, p. 32, grifo do autor) manifesta que “O canto orfeônico tem sua origem na França do século XIX. O termo ‘orfeão’ (*orpheón*) se refere aos alunos das instituições regulares do ensino que se reuniam para cantar em apresentações e audições públicas”. No Brasil, esse canto foi utilizado não somente como metodologia de ensino, uma vez que também foi empregado como instrumento político do governo do presidente Getúlio Vargas, a partir de 1930.

No governo Vargas, o canto orfeônico, em virtude do seu potencial transformador, foi útil para os objetivos sociais e políticos/ideológicos, proporcionando um efeito emocional por meio do discurso/linguagem musical. Destarte, a mensagem musical das canções estava vinculada aos ideais do estado para a educação, transmitindo conceitos cívicos patrióticos e valores morais. O ensino de música na escola foi expandido por todo o país, “passando a ser considerado um dos principais veículos de exaltação da nacionalidade” (LOUREIRO, 2003, p. 55).

Dentre as principais estratégias da era Vargas para a divulgação do novo projeto político de governo, encontra-se o Decreto nº 18.890 de 18 de abril de 1932 – que tornou o canto orfeônico obrigatório em escolas públicas do Rio de Janeiro –, a criação do Curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico, como também do Orfeão dos Professores do Distrito Federal. Essas entidades tinham o objetivo de qualificar os professores para atuarem no ensino de música na escola por meio do canto orfeônico.

Loureiro (2003, p.57-58) assevera que

Por meio das grandes concentrações, dos desfiles escolares, da congregação de massas de alunos, exaltava-se o sentido da coletividade, do patriotismo e da disciplina. O canto orfeônico era apresentado nas exortações cívicas, transformando-se em manifestações públicas de apoio e exaltação à figura do presidente. As apresentações, verdadeiros espetáculos corais, marcavam todos os feriados nacionais: Dia da Bandeira, Dia do Trabalho, Independência do Brasil. Com dimensões gigantescas, esses espetáculos eram apresentados em estádios de futebol ou no pátio do Ministério de Educação e Cultura. Chegavam a reunir cerca de 40 mil vozes infanto-juvenis e mil bandas de música num concerto no estádio de futebol do

clube Vasco da Gama. Do alto de uma plataforma de 15 metros, Villa-Lobos, que tinha um poder de organização do extraordinário, podia ver e comandar a multidão.

Foi um momento da sacralização do conceito de “brasilidade” na política e na música, em que o sentimento nacionalista foi aflorado e romantizado por meio desses espetáculos. Contudo, com frequência, critica-se o envolvimento político dessas ações musicais (FONTERRADA, 2008).

Heitor Villa-Lobos, além ser um dos pilares da estruturação do canto orfeônico no Brasil, foi também um dos responsáveis pela formação de professores para esse ensino. Em 1932, foi nomeado como diretor da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), órgão responsável pela criação do curso de Pedagogia da Música e do Canto Orfeônico no país. Além disso, o maestro organizou alguns cursos especializados na formação de professores e inaugurou o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico. Foi a partir do seu trabalho que surgiram novos cursos (de curta duração) de formação de professores de música para atuação nas escolas brasileiras.

É importante evidenciar que Villa-Lobos não foi o único personagem musical desse período. Outros também surgiram com projetos objetivando a disseminação e organização do ensino de música no Brasil. Dentre eles, destacam-se os trabalhos de Mário de Andrade, com foco no estudo do folclore brasileiro, na cultura cívica e na música erudita nacional; e de Magdalena Tagliaferro, que propunha a reorganização do ensino de música.

Na década de 1960, o canto orfeônico foi suprimido do rol de disciplinas obrigatórias do currículo escolar, sendo substituído pela disciplina de Educação Musical. Na prática, a dinâmica do ensino de música, bem como o perfil de professores, continuavam ainda sendo os mesmos. Nesse período, “o ensino de música passa a ser considerado como diferente do ensino instrumental. A metodologia adotada, contudo, continua tradicional” (GALIZIA, 2011, p. 32). Assim, houve um incentivo à prática musical com ênfase no desenvolvimento da percepção auditiva, como também ampliou-se o interesse de músicos pela Educação Musical, “o que contribuiu para o seu desenvolvimento” (FONTERRADA, 2008, p. 214).

Em 1971, o ensino de música nas escolas públicas brasileiras sofreu o seu maior golpe. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, houve uma grande reviravolta e a disciplina de Educação Musical foi substituída pela disciplina de Educação Artística e, conseqüentemente, perdeu o *status* de disciplina para se tornar apenas atividade disciplinar com outras áreas de expressão. Noutras palavras, a música, conjuntamente com as artes plásticas e o teatro, passou a integrar a disciplina de Educação Artística.

O que aconteceu em 1971 foi uma nova reorganização do sistema escolar visando atender a nova política do governo vigente, tendo em vista que o papel da escola consistia em formar “recursos humanos necessários ao desenvolvimento do país [...] com a inserção imediata do indivíduo no mercado de trabalho” (LOUREIRO, 2003, p. 68-69). Inspirado em uma tendência tecnicista (PENNA, 2004), essa preocupação provocou alterações no currículo escolar de níveis primário e médio em todo território brasileiro.

Se, por um lado, a música perdeu seu espaço como disciplina com a Lei 5.692/1971, por outro, tal lei acarretou “uma progressiva expansão da rede pública e das oportunidades físicas de acesso à escola” (PENNA, 2004, p. 22), pois, em seu artigo 44 preconizou que “Nos estabelecimentos oficiais, o ensino de 1º grau é gratuito dos 7 aos 14 anos” (BRASIL, 1971), atual Ensino Fundamental.

Esse momento foi tão significativo que, nos dias atuais, ainda é possível perceber inúmeras vicissitudes, especialmente relacionadas à perda do espaço do ensino de música na escola, haja vista que ao substituir a Educação Musical pela Educação Artística, passou a ser exigido ao quadro docente da disciplina o domínio das diferentes linguagens da Arte (Música, Teatro, Dança e Artes Visuais). Em decorrência disso, os cursos superiores de Educação Artística – que começaram a surgir pouco tempo depois, em 1974 – assumiram características polivalentes, gerando algumas lacunas na formação profissional de professores.

De acordo com Galizia (2011, p. 33),

Esse fato trouxe ainda outra consequência para a educação musical: por não possuir uma formação sólida nas quatro linguagens, o

professor de educação artística passou a valorizar apenas a área de sua formação. E por ser mais barata e individual, as artes visuais prevaleceram enquanto a música, a dança e o teatro perderam espaço nas salas de aula.

Nesse sentido, devido à diversidade de conhecimentos e complexidades, ficou extremamente difícil aos cursos de formação abarcar todas as linguagens artísticas e, ao mesmo tempo, exigir dos futuros professores o domínio delas. Conseqüentemente, a formação inicial em Educação Artística abrangendo as quatro linguagens da arte ficou caracterizada pela diluição/esvaziamento de alguns conteúdos, sobretudo os musicais e, portanto, não atendendo às demandas de acordo com as especificidades e objetivos disciplinares.

Loureiro (2003, p. 69) corrobora o exposto, apontando que

Na prática, o que ocorreu foi uma interpretação equivocada dos termos integração e polivalência, que terminou por diluir os conteúdos específicos de cada área ou por excluí-los da escola. Isso ocorreu especialmente com a música, sendo comum as pessoas recordarem com saudade do tempo em que o canto orfeônico esteve presente nas escolas.

Devido a isso, a música, como conteúdo de aprendizagem, foi escanteada do currículo escolar, passando a ser utilizada apenas como recurso ou estratégia de atividades paralelas de ensino e aprendizagem de outras disciplinas. Por outro lado, para suprir as demandas do mercado de trabalho exigia-se das instituições superiores a criação de cursos de licenciatura de curta duração para Educação Artística e de longa duração para Licenciatura em Educação Musical e Artes Plásticas, resultando na desestruturação das Escolas de Belas-Artes e dos bacharelados específicos devido ao novo discurso de “arte-educação”.

No Brasil, o movimento arte-educação – cujo o princípio era educar por meio da arte ou ter na arte uma de suas aliadas – surgiu na Semana da Arte Moderna, sob a influência de John Dewey e a contribuição de Anita Mafalti e de Mário de Andrade, apoiados no conceito de livre-expressão (SOARES, 2016). Embora tal movimento estivesse adaptado às condições e especificidades existentes no país, “constituiu-se sob influências dos ideais e princípios europeus

e norte-americanos no que tange à leitura, história e metodologia do ensino da arte” (BACARIN; NOMA, 2005, p. 1).

Como movimento social, o referido movimento teve seu auge no final da década de 1980, com a luta pela permanência da disciplina de Arte nas escolas públicas, bem como nos currículos escolares da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. A proposta pedagógica dos arte-educadores estava pautada em uma metodologia triangular, isto é: o fazer artístico, a leitura da imagem (obra de arte) e a contextualização histórica.

Em relação à dinâmica de ensino da nova disciplina, sua metodologia esteve apoiada no contexto modernista, buscando priorizar a sensibilidade, a improvisação (desprovida de regras de conduta e memorizações), a livre expressão e a valorização das emoções e também do folclore brasileiro.

A espontaneidade substituiu o cientificismo do início do século XX e o ufanismo da fase nacionalista, sendo que o interesse momentâneo determina os conteúdos a serem trabalhados. Nesse universo, não há ordenação ou sequência, e o objetivo principal das atividades de Educação Artística é não tolher a expressão dos alunos (GALIZIA, 2011, p. 33).

Nessa perspectiva, embora o objetivo fosse o desenvolvimento global do aluno por meio de atividades de prática artística nas diferentes linguagens, como já mencionado anteriormente, em razão da especificidade da música e de que para ensinar música é necessário conhecimentos específicos de natureza teórica, técnica/prática e pedagógica (BORGES; DELGADO, 2024), o que ocorreu, paulatinamente, foi um esvaziamento dos conteúdos musicais nas aulas de arte – devido às deficiências dos cursos de formação de professores e a constituição de um perfil profissional com foco nas artes visuais –, que ainda se reflete na atualidade. Logo, sucedeu que o desenho (artes visuais/plásticas) passou a ser concebido como ensino de Arte e a música restringiu-se a atividades lúdicas, em momentos específicos.

Nos anos 1990, após algumas polêmicas, discussões e alguns anos de tramitação, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. O novo estatuto reafirmou a democratização do acesso à escola, ampliando o tempo de escolaridade obrigatória e reorganizando o

sistema escolar. Foi a partir dessa Lei que surgiu a nomenclatura “Educação Básica”, que passou a abranger a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

Com a nova LDB 9.394/1996, houve uma mudança na denominação da disciplina de Educação Artística que passou a ser chamada de Arte. De acordo com Penna,

As críticas a polivalência e ao esvaziamento da prática pedagógica em Educação Artística vão se fortalecendo, paulatinamente, através de pesquisas e trabalhos acadêmicos, em congressos e encontros nos diversos campos da arte. Difunde-se, conseqüentemente, a necessidade de se recuperar conhecimentos específicos de cada linguagem artística, o que acarreta, inclusive, o repúdio à denominação “educação artística” em prol de “ensino de arte” (PENNA, 2004, p. 22, grifos do autor).

Essas críticas e debates acadêmicos, conseqüentemente, refletiram na nova LDB que foi homologada após um longo processo de elaboração e discussão. Além disso, cabe evidenciar que desde meados de 1980 vinham sendo adotadas medidas governamentais que visavam à adequação do sistema educacional brasileiro às transformações de ordem econômica, social, política e cultural que afetavam o momento histórico, podendo ser expressadas “nos processos de reorganização da estrutura produtiva e de internacionalização da economia” (PENNA, 2004, p. 23).

Diante desse cenário de reestruturação global, intensificaram-se as ações na direção de ajustar as políticas educacionais às reformas do Estado brasileiro, que seguiram as recomendações de organismos internacionais – como o Banco Mundial – “em função de compromissos assumidos pelo governo brasileiro” (PENNA, 2004, p. 23).

No que concerne à disciplina de Arte, o documento trouxe algumas melhorias, tendo em vista que em seu artigo 26, no parágrafo 2, tornou a arte componente curricular obrigatório nos diferentes níveis da Educação Básica. Contudo, a música manteve-se como elemento da disciplina de Arte.

Por outro lado, o Ministério da Educação, visando dar suporte às diretrizes e às bases da educação preconizadas por meio da respectiva Lei, elaborou alguns documentos norteadores para orientação a cada área do conhecimento

integrante do currículo escolar do Ensino Fundamental. Dentre esses documentos, encontram-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

De acordo com os PCN, os eixos norteadores do ensino de artes (consequentemente de música) são: o conhecimento artístico como produção e fruição e o conhecimento artístico como reflexão. Esses eixos do conhecimento deveriam servir de base articuladora da dinâmica do ensino e aprendizagem disciplinar dos conteúdos relativos as linguagens artísticas. Sobre os conteúdos, o documento dispõe que

A seleção e a ordenação de conteúdos gerais de Arte têm como pressupostos a clarificação de alguns critérios, que também encaminham a elaboração dos conteúdos de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança e, no conjunto, procuram promover a formação artística e estética do aprendiz e a sua participação na sociedade (BRASIL, 1997, p. 41).

Outrossim, o documento trouxe orientações específicas sobre o ensino de música nas aulas de Arte, apontando, dentre outras questões, que devido à diversidade da produção musical (rádio, televisão, jogos, etc.), as propostas de ensino deveriam “abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção” (BRASIL, 1997, p. 53).

Dessa maneira, de 1971 a 1996, as respectivas Leis abarcaram a música, as artes visuais, a dança e o teatro na disciplina de Arte. Desse modo, embora o ensino de música tenha sido melhor reconhecido como elemento artístico, não houve políticas públicas mais consistentes para garantir a sua efetivação no ambiente escolar. Portanto, não obstante haver “um melhor entendimento do papel da música na formação da criança e do jovem”, bem como a ratificação dos conteúdos musicais na disciplina de Arte, as mesmas dificuldades de anos anteriores se mantiveram no que se referia ao ensino de música (LOUREIRO, 2003, p. 77).

Em 2008, houve o acréscimo da Lei 11.769 na trajetória do ensino de música no sistema escolar brasileiro. Tal lei possuía 4 artigos, sendo que o

primeiro preconizava que a música deveria ser conteúdo obrigatório da disciplina de Arte, porém não exclusivo; o segundo artigo, que foi vetado, alterava o artigo 62 da LDB 9.394, indicando que o ensino de música deveria ser realizado por professores com formação específica em música; o terceiro artigo deu prazo de até três anos para os sistemas de ensino se adaptarem à referida lei; e o quarto artigo apontava que a Lei entrava em vigor a partir daquela data.

É importante destacar que a Lei 11.769 não estabeleceu a volta da música como disciplina curricular, apenas tornou obrigatório o seu ensino na disciplina de Arte. Logo, por meio dessa lei, o próprio governo reconheceu que a música havia sido depreciada como conteúdo curricular da Educação Básica. Na verdade, a Lei 11.769 preconizou o que já estava implícito por meio da LDB e explícito através dos PCN norteadores do ensino de Arte. Quanto à qualificação profissional, porém, devido ao veto do artigo segundo, os professores continuaram com a formação nas diferentes áreas da arte (dependendo do entendimento/necessidade de cada ente federado ao realizarem seus processos de seleção).

Mas, a lei em questão representou um avanço para a reinclusão da música na escola, pois, a partir dela, os professores de Arte não puderam mais negligenciar os conteúdos musicais ao longo do ano letivo. Embora a música não tivesse retornado como disciplina curricular, a lei fez avançar a contratação de profissionais habilitados em música nos sistemas de ensino públicos e privados do país, além de constituir-se base de debates nesses ambientes.

A Lei 11.769/2008 é, também, resultado de um grande movimento nacional que teve o objetivo de propor a música na escola, revisando a legislação vigente. Esse movimento, organizado por músicos, educadores musicais e algumas autoridades políticas, “optou por uma pauta única reivindicando alteração na legislação vigente. Em dois anos de trabalhos junto ao Congresso Nacional, Ministério da Educação e entidades e indivíduos ligados à música e à educação musical, obteve-se a aprovação da lei” (FIGUEIREDO, 2010, p. 1).

Já, em 2016, oito anos após a Lei 11.769, houve a última alteração da LDB 9.394/1996 referente à disciplina de Arte. De acordo com a Lei 13.278, promulgada em 2 de maio, “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são

linguagens que constituirão o componente curricular” da disciplina de Arte (BRASIL, 2016, p. 1). Essa lei deu prazo de cinco anos para os sistemas de ensino implantarem as novas mudanças.

Na verdade, a Lei 13.278/2016 serviu para ratificar o que os documentos e a legislação anteriores já preconizavam. Dessa maneira, uma vez que a arte é manifestada de diferentes formas de expressão, desde 1961, havia o entendimento de que na disciplina de Arte era necessário transitar pelos diferentes modos de manifestação artística. Porém, devido aos desafios e nuances desse componente disciplinar, tais leis e demais documentos normativos foram fundamentais para a afirmação da música e da arte como um todo.

Finalmente, tem-se à BNCC (Base Nacional Comum Curricular), documento normativo que passou a definir, em meados de 2018,

o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar (BRASIL, 2018, p. 7).

Como já mencionei na Introdução deste estudo, o ensino de música ganhou destaque por meio desse documento. Dentre as linguagens artísticas, é a mais mencionada ao longo do texto, em todas as etapas da Educação Básica. O documento ratifica a Lei 13.278/2016, preconizando que a música, assim como o teatro, a dança e as artes visuais, são essenciais ao estudante e as aprendizagens desses componentes precisam ser garantidas em todas as etapas da sua formação.

Neste sentido, em relação à Educação Infantil, o documento orienta que a música é um dos campos de experiência a ser explorado por meio de brincadeiras, atividades musicais e lúdicas, do movimento por meio da música, jogos, atividades integradoras, apresentações musicais, criação musical, música cantada, prática instrumental, exploração de diferentes fontes sonoras, de atividades de reconhecimento das qualidades do som, dentre outros aspectos.

Por sua vez, no Ensino Fundamental, a música aparece como componente curricular a ser trabalhado na disciplina de Arte, além de também estar presente em várias outras disciplinas como elemento a ser explorado/praticado. Segundo a BNCC,

cada uma das quatro linguagens do componente curricular – Artes visuais, Dança, Música e Teatro – constitui uma **unidade temática** que reúne objetos de conhecimento e habilidades articulados às seis dimensões apresentadas anteriormente. Além dessas, uma última unidade temática, Artes integradas, explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas, inclusive aquelas possibilitadas pelo uso das novas tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2018, p. 197).

Esse trecho orienta que a música reúne **objetos de conhecimento** (contexto e práticas, elementos da linguagem, materialidades, notação e registro musical, processos de criação) e **habilidades** (identificar, apreciar, reconhecer, explorar, experimentar, dentre outras) que devem ser articuladas em seis dimensões, isto é: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

Além disso, a BNCC cria uma unidade temática integradora, que busca explorar a relação e articulação entre as linguagens artísticas, incluindo o uso das tecnologias digitais. Nessa unidade temática, os objetos de conhecimento são: contextos e práticas, processos de criação, matrizes estéticas e culturais, patrimônio cultural e arte e tecnologia. Por outro ângulo, as habilidades a serem desenvolvidas pelo estudante são: relacionar, analisar, explorar, identificar e manipular as práticas artísticas.

Já na etapa do Ensino Médio, em virtude do rearranjo curricular organizado por itinerários formativos, o ensino de música aparece inserido na área de “Linguagens e suas tecnologias”. Segundo o documento,

No Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias (BRASIL, 2018, p. 471).

Além disso, mais adiante o documento (BRASIL, 2018, p. 482) preconiza que

No Ensino Médio, a área tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a **consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens** – artísticas, corporais e verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) –, que são objeto de seus diferentes componentes (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa).

Desse modo, é possível observar que no Ensino Médio, devido à organização por itinerários, a música poderá estar presente de maneira mais intensa/direta, caso o estudante opte (ou a escola ofereça) pelo itinerário “Linguagens e suas tecnologias”. Nesse caso, a disciplina de Arte constituirá parte do quadro curricular.

A área das linguagens e suas tecnologias prioriza cinco campos de atuação social: o campo da vida pessoal, o campo das práticas de estudo e pesquisa, o campo jornalístico-midiático, o campo de atuação na vida pública e o campo artístico. Além disso, a área precisa garantir aos estudantes o desenvolvimento de algumas competências específicas, dentre elas: compreender as manifestações das diferentes linguagens e práticas culturais, saber utilizar as diferentes linguagens artísticas e “Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais” (BRASIL, 2018, p. 490).

Caminhando para o fim desta incursão, é possível verificar que oficialmente a legislação educacional brasileira estabelece um espaço na Educação Básica para o ensino de música na escola desde 1854. No entanto, essa presença da música no currículo escolar tem sido marcada por indefinição e irregularidade, apesar da música preceder a disciplina de Arte/Educação Artística, tanto em aspectos legais quanto históricos.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais que trataram/tratam da música na escola envolveram/envolvem distintos interesses, refletindo uma correlação de forças complexas, em que o Estado assumiu a função de mediar as diferentes reivindicações, bem como definir e intervir na educação por meio da legislação e de mecanismos próprios (PENNA, 2004). Por conseguinte, o panorama do ensino de música e perfil profissional reflete esses interesses, tanto

da sociedade (ou parte dela), quanto do Estado, haja vista que, atualmente a música é garantida por Lei, embora seu ensino, na maioria das escolas públicas brasileiras, seja realizado por professores não especialistas (BORGES, 2019; REQUIÃO, 2018).

Em síntese, o estudo, além de tratar das nuances da Educação Musical no Brasil e o perfil profissional constituinte dessas nuances, também permitiu vislumbrar a importância da música no contexto histórico educacional brasileiro. Foi a primeira arte ensinada, praticada em conjunto e utilizada como meio de educação e aprendizagem, nas atividades religiosas, teatros e encenações, entre outras possibilidades. Essas possibilidades/qualidades da música, não são particularidades apenas do passado, mas também do presente e continuarão sendo no futuro, pois a música possui diversas funções na sociedade e se constitui um excelente recurso de ensino e aprendizagem (BORGES, 2021).

Por fim, é importante ponderar que a valorização da música na educação escolar está diretamente ligada à qualificação profissional dos professores que a ensinam. Destarte, estudos – como os que propus em outras investigações (AUTOR, 2019; AUTOR, 2020; AUTOR, 2021; AUTOR, 2024) sobre os saberes/conhecimentos musicais que constituem a identidade profissional de professores não especialistas em música – configuram-se muito pertinentes ao debate sobre a profissionalização e perfil profissional de professores de música, como também para a efetivação da música como campo de conhecimento em ambiente escolar e sua valorização.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo, além de traçar as nuances da Educação Musical no Brasil, também permitiu vislumbrar a importância da música no contexto histórico educacional brasileiro. Foi a primeira arte ensinada, praticada em conjunto e utilizada como meio de educação e aprendizagem, nas atividades religiosas, teatros e encenações, entre outras possibilidades. Essas qualidades da música, não são particularidades apenas do passado, mas também do presente e

continuarão sendo no futuro, pois a música adquire diversas funções na sociedade e se constitui um excelente recurso de ensino e aprendizagem escolar (BORGES, 2021).

O estudo, de abordagem qualitativa, teve o objetivo de traçar, de forma sucinta e sistemática, uma narrativa de incursão histórica da trajetória da Educação Musical brasileira e do perfil dos professores de música na escola básica. Para tal fim, busquei situar o leitor a respeito das principais transformações que o ensino de música sofreu ao longo da história, tencionando contextualizar as atuais legislações e documentos que nortearam/norteiam o ensino de música na escola, sempre apoiado nos estudos desenvolvidos por Fernando Galizia (2011), Maria Trench Fonterrada (2008), Alícia Maria Loureiro (2003), Maura Penna (2004), entre outros autores contemporâneos.

É possível verificar uma prática de ensino polivalente e/ou integrativa, em que os professores precisam transitar pelos diferentes conteúdos do componente curricular Arte, imprimindo, conseqüentemente, um perfil profissional predominante na disciplina de Arte. Além disso, os dados mostraram que oficialmente a legislação educacional brasileira estabelece um espaço na Educação Básica para o ensino de música na escola desde 1854. No entanto, essa presença da música no currículo escolar tem sido marcada por indefinição e irregularidade, sobretudo pela falta de profissionais habilitados para este ensino.

Nessa perspectiva, as políticas educacionais que trataram/tratam da música na escola envolveram/envolvem distintos interesses, refletindo uma correlação de forças complexas, em que o Estado assumiu a função de mediar as diferentes reivindicações, bem como definir e intervir na educação por meio da legislação e de mecanismos próprios. Por conseguinte, o panorama do ensino de música reflete esses interesses, tanto da sociedade (ou parte dela), quanto do Estado, considerando que atualmente a música é garantida por Lei (BRASIL, 2018), embora seu ensino, na maioria das escolas públicas brasileiras, seja realizado por professores não especialistas em música (BORGES, 2019; REQUIÃO, 2018; BORGES; DELGADO, 2024).

Finalmente, esta incursão histórica permite compreender que o ensino de música requer, por parte do Estado, gestores e, sobretudo dos professores, a construção de um repertório de conhecimentos musicais específicos que são fundamentais ao trabalho docente e ao perfil profissional que o ensino de música na escola requer. Desta forma, é preciso ir além das “garantias” normativas e/ou legais, isto é, é necessário investimentos na contratação de professores habilitados em música e/ou na qualificação de professores de Arte, não especialistas, que ensinam música na disciplina de Arte, “no sentido de constituírem conhecimentos imprescindíveis à Educação Musical, de metodologias de ensino, de práticas didático-pedagógicas, dos conteúdos musicais, que garantam aos alunos aprendizagens musicais importantes/proveitosas ao desenvolvimento humano” (BORGES; BORGES, 2023, p. 157).

REFERÊNCIAS

- BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira; NOMA, Amélia Kimiko. História do movimento de arte-educação no Brasil. *ANPUH – XXIII SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, Londrina, 2005. Disponível em: <<http://www.encontro2014.rj.anpuh.org/resources/anais/anpuhnaional/S.23/ANPUH.S23.1367.pdf>>. Acesso em 15 dez. 2021.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BORGES, Adilson de Souza. *Ensino de música e tecnologias digitais: saberes desenvolvidos por professores dos anos iniciais a partir de uma atividade formativa*. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2019. Disponível em: <<https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/3049>>. Acesso em 31 jul. 2019.
- BENNETT, Roy. *Uma breve história da música*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.
- BORGES, Adilson de Souza; RICHIT, Adriana. Desenvolvimento de saberes docentes para o ensino de música nos anos iniciais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 50, n. 176, p. 555-574, abr./jun., 2020. <https://doi.org/10.1590/198053146782>
- BORGES, Adilson de Souza. Principais temáticas de pesquisa sobre a formação de professores de música desde a lei 11.769/2008. *Cadernos da Fucamp*, v. 20, n. 49, p. 41-58, 2021.

BORGES, Adilson de Souza; BORGES, Raquel Moura de Souza. O ensino de música na educação básica: temas candentes das pesquisas acadêmicas. *Cadernos da Fucamp*, v. 24, p. 153-187, 2023.

BORGES, A. de S.; DELGADO, A. C. C. Os saberes do conteúdo musical que constituem a identidade profissional de professores de Arte habilitados em Artes Visuais/Plásticas. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 19, p. 1–17, 2024. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.19.22806.042. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/22806>. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em 17 set. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte/Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 130p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em 18 nov. 2021.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *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 de música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *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 de arte. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm>. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018.

BRITO, Teca Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. 2. ed. São Paulo: Editora Peirópolis, 2003.

DINIZ, Lélia Negrini; DEL BEN, Luciana. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, p. 27-37, set., 2006.

FIGUEIREDO, Sérgio. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. *Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Paineis: Belo Horizonte, 2010.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GALIZIA, Fernando Stanzione. *O pedagogo e o ensino de música nas escolas*. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas: Papyrus, 2003.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia. Concepções e Implicações para o Ensino da Música na Educação Infantil. *Revista Música Hodie*, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 210-219, 2012.

MERRIAM, Alan P. *The anthropology of music*. Illinois: Northwestern University Press Evanston, 1964.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

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

REQUIÃO, Luciana. Catástrofe! Interações musicais na educação infantil: experiências com estudantes de pedagogia e livros didáticos. *Revista da ABEM*, v. 26, n. 40, p. 41-58, jan./jun., 2018.

SOARES, Célia Aparecida. *O ensino de arte na escola brasileira: fundamentos e tendências*. 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba, Uberaba, 2016.

SWANWICK, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Trad. Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.

TIAGO, Roberta Alves. *Música na educação infantil: saberes e práticas docentes*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.