

Título do Projeto

CNE/UNESCO 914BRZ1136.3 – “Ensino de música na Educação Básica: elementos para a regulamentação”

Contrato nº AS-1249/2013
Ref.BOC: 914BRZ1136- MEC 2012/2913
Controle UNESCO: 5085

Título do produto:

Ensino de Música na Educação Básica:
Estudo Analítico de Dados e Contribuições

Consultora:
Sônia de Almeida do Nascimento

Rio de Janeiro
17 de junho de 2013

Partindo do contexto global para o local, ao longo dos últimos anos, mediante a detecção da necessidade de enfrentamento das inúmeras dificuldades criadas a partir de um modelo de sociedade e de desenvolvimento segregacionista e dissociado das questões da vida e da condição humana, vários organismos internacionais¹ vêm promovendo debates e estudos privilegiando e ressaltando a importância do ensino das artes para fazer face aos diversos problemas que na atualidade assolam as pessoas em dimensões globais. Para fazer frente aos inúmeros desafios, os discursos passam a dar relevo à importante influência do espírito criativo na formação humana, conclamando a Educação e defendendo um maior equilíbrio nos currículos escolares no sentido de colocar o ensino artístico “em pé de igualdade nas diferentes etapas da escolaridade”².

Esses estudos indicam que o diálogo, a criatividade, a imaginação e a poeticidade – aquela possibilidade que nos faz mudar para permanecer – são tão importantes quanto quaisquer outras possibilidades humanas. As diferentes falas harmonizam-se em torno da compreensão de que a Arte não é um “luxo”, no sentido habitual da palavra em que só sobressai o sentido do supérfluo e do desnecessário, mas uma condição essencial e fundamental ao ser humano e que ela contém em si as possibilidades e a promessa de diálogos infinitos e inesperados.

Assim, a Arte ressurge como o espaço/tempo em que acontecem as interseções dialogais; em que todo acontecer inaugura possibilidades de ser, não-ser e vir a ser. A harmonia entre as diversas vozes também se faz presente no clamor por uma outra lógica, por uma lógica “anfibólica”³, uma lógica da ambigüidade que, apartando-se da

¹ UNESCO; OEI; EU; ...

²Em 1999 a UNESCO lançou um Apelo Internacional para a Promoção da Educação Artística e da Criatividade nas Escolas, como parte da construção de uma cultura de paz. O apelo, entre outras coisas, declarava que: “hoje estamos claramente e fortemente cientes da importante influência do espírito criativo na formação da personalidade humana, fazendo florescer todo o potencial das crianças e dos adolescentes e mantendo o seu equilíbrio emocional.” Texto disponível em <http://www.unesco.org/culture/lea>

³A lógica “anfibólica” é por natureza ambígua e partilha com o seu oposto uma qualidade comum. Uma lógica anfibólica, portanto, ambígua, permite mais de uma interpretação. Nessa lógica os contrários são complementares. A ambigüidade é o espaço/tempo intermediário entre termos antitéticos. O caráter descontínuo e contraditório da realidade exige um pensamento capaz de respeitar e elaborar a pluralidade e a ambivalência na forma de um conhecimento que se constitui como um exercício de resignificação infinita do mundo, que não pode nunca ser totalmente conhecido, só re-inscrito. Colocar em questão os padrões do conhecimento e acolher possibilidades do pensável, como as geradas pela lógica da ambigüidade, provocam e evocam a disponibilidade do saber. Neste sentido, o lúdico e o imaginário, capazes de abrigar a ambigüidade, o reinício e o imprevisível, se mostram elementos importante na formulação de novas possibilidades de conhecer que abrigam a experiência, pensada como um estar intensivo no mundo. A lógica da ambigüidade, presente na Arte, manifesta essa pluralidade incessante que se abre constantemente a outra coisa imprevisível, indizível e incalculável. Desta forma, a lógica da ambigüidade acata o jogo, o paradoxo, o instável, a indeterminação, a alteridade, todos esses conceitos que hoje estão presentes na maioria dos pensadores contemporâneos, nas várias áreas do conhecimento, mas que a escola ainda não acolheu no processo de formação. Ver mais a esse respeito em <http://www.pgletras.ueri.br/matraca/matraca22/arqs/matraca22a04.pdf>.

lógica dualista e do determinismo causal, aproxima-se da lógica musical: uma lógica harmonizadora. O que ressoa nesses estudos é o clamor por uma educação liberta, artística e poeticamente livre, das circunstâncias epocais, uma vez que a realidade é radicalmente musical, é radicalmente som, gesto e repouso, isto é, dança, pintura, imagem, palavra, silêncio. A educação - e a escola - é lugar, nesses termos, de integração de todas essas possibilidades que já latejam em cada um de nós.

É nesse contexto que a imaginação reaparece e passa a ser reconhecida como a capacidade individual e coletiva de dar sentido ao mundo. O que se propõe é a reabilitação dos estudos artísticos e do cultivo da imaginação com vistas a reconduzir a Arte ao seu estatuto ontológico e a sua qualidade de provocadora e mobilizadora e égide da esperança humana. O que se percebe em tudo isso é que a Arte deixa de ser considerada como algo a ser ou reverenciado como distante e misterioso, inacessível; ou destreza técnica e virtuosística; ou envolvimento emocional subjetivo; ou matéria de especialistas que decidem o que é ou não Arte. Mas também que escola, conhecimento e Arte – espaço/tempo onde repousam as nossas possibilidades de ser, não-ser e vir a ser - se reencontram.

Em todos os cantos ouve-se que, para sair dos impasses criados, urge o retorno ao conhecimento criativo e à educação integral, vez que o ser humano e a realidade não são uma justaposição de conhecimentos disciplinados e disciplinares. Busca-se a integração de todas as dimensões humanas e, portanto, um educar que construa uma unidade profunda entre família, escola e sociedade. O espaço tempo da Arte, destarte, assume o sentido da integração. A Arte e na Arte, nada se exclui.

Seguindo esse caminho, todos são convocados - professores das diversas áreas disciplinares, artistas e instituições culturais, produtores culturais, assim como os pais, os órgãos deliberadores de políticas públicas, somando-se aos membros da comunidade nacional e internacional e organizações não-governamentais - a desenvolverem esforços no sentido da reabilitação da Arte na Educação. O que se busca, com isso, é a reconquista da liberdade e não a construção impositiva de modelos, uma vez que na Arte vigora o sentido originário⁴ e o profundo respeito ao

⁴ Originário não pode ser confundido com origem. Origem é quando algo começa pelo agir de uma causa, de um fundamento e, linearmente, tem um término lá no final, sendo este o efeito, a consequência dada, visível, dando a impressão de ser toda a

próprio de cada um. No entanto, o próprio de cada um só se revela no social. Próprio é o que se faz sempre diferença. E o social é o humano sendo levado à realização plena de suas possibilidades na união e reunião de todos, em suas diferenças.

No rastro desses estudos foram – e continuam sendo - elaborados inúmeros documentos, agendas e relatórios que, estabelecendo metas a serem cumpridas por todos os signatários, enfatizam a necessidade de “humanizar a globalização”, deslocando o foco de uma cultura de reprodução e domínio, para uma cultura que prime pelas parcerias e compartilhamentos e que, portanto, seja baseada no diálogo e na cooperação. Para tanto, enfatiza-se que nesse deslocamento, o papel da educação global é de suma importância para modificar as regras estabelecidas da economia global, restaurando a dignidade humana como valor central e, nesse contexto, deve ser privilegiado o papel da ARTE na EDUCAÇÃO. A educação passa a ser não apenas uma necessidade, mas um desafio ético no mundo atual.

Surge, nessa tecedura de diálogos, a premência de promover mudanças substantivas nas políticas e práticas educativas de maneira global e local de forma a assegurar a Arte como um ponto de convergência e como uma prioridade na busca de uma educação integral⁵, de qualidade para todos, assim como, da garantia da qualidade de vida no planeta como um todo.

Nesse entrelaçamento de questões, percebe-se que os desafios do mundo atual nos fazem voltar o olhar para questões que residem aquém e muito além de necessidades mercadológicas, obrigando-nos a procurar saber quais são as nossas responsabilidades nesse mundo repleto de contradições e injustiças.

Nessa mudança de encaminhamentos, os sistemas de ensino são convocados a assegurar todas as possibilidades para que as escolas venham a educar todos e cada um de forma empenhada, proporcionando uma aprendizagem verdadeiramente originária e artística, assegurando a igualdade de oportunidades e de possibilidades.

realidade. Originário é o que não cessa de vigorar, acontecer, onde não há separação entre “o que é” e “o como é”, porque este se processa tendo como princípio levar o que é ao mais alto grau de realização, aperfeiçoando-o. O que é originário só permanece e continua originário, enquanto gozar e possuir sempre a possibilidade de ser aquilo que é: possibilidade para possibilidades. Assim, originário é tudo o que, permanecendo memorável, inaugura a si mesmo permanentemente.

⁵ Educar integralmente hoje, significa levar o ser humano ao seu pleno desenvolvimento, à sua educação poética. Também quer dizer não criar dicotomias, mas cuidar para que todos realizem suas possibilidades em permanente cooperação e diálogo. Educação integral pensa o social como uma tarefa poética emancipatória, libertadora. Não há social sem o humano. O social é o humano sendo levado à realização plena de suas possibilidades na união e reunião de todos, em suas diferenças.

Esta abordagem é defendida por autores e pesquisadores de referência e por organismos internacionais⁶.

Nessa contextura, o encaminhamento internacional aponta para a necessidade de desenvolver a investigação sobre as questões do ensino da Arte na Educação Básica e de difundir o conhecimento de práticas resultantes de novas possibilidades conceituais.

No que tange às políticas públicas educacionais e às escolas, tudo isso está em sintonia com a adoção de configurações e arranjos curriculares mais flexíveis e abertos que proporcionem múltiplos caminhos. Nesse sentido, os discursos acerca dos currículos se voltam para a ênfase não mais na alfabetização, mas para uma educação para as múltiplas “literacias”⁷ e para a transformação social. Nesse sentido, podemos ler no Relatório da Conferência Mundial sobre Educação Artística realizada em Lisboa, no ano de 2006:

Uma segunda reflexão incidiu sobre as relações entre a arte e a ciência. A Educação Artística e a educação científica e tecnológica não podem ser vistas como mutuamente exclusivas e é pura e simplesmente impossível repetir velhas receitas. É necessário encarar as novas questões com que o nosso mundo se defronta. A educação ao longo da vida deve ser o novo paradigma a promover, com especial incidência na criatividade e no processo colaborativo.

Neste contexto, a criatividade e a imaginação são as palavras-chave da educação. Fomentar a criatividade é o único meio seguro para estabelecer um verdadeiro diálogo no seio de uma sociedade colaborativa. Chegou a hora de colocar as actividades criativas na agenda social e abandonar o paradigma das sociedades industriais – em que se exige que a pessoa seja analítica, normativa, regulada, uniforme, etc. – a favor de um novo

⁶ UNICEF 1989; UNESCO, 2005, 2006, 2007 e 2010; EU. 2009; Conselho da Europa, 2009, OCDE, 2011 e 2012; ISME).

⁷ Esta palavra, muito presente nos estudos da Unesco, no Brasil foi traduzida pela palavra “letramento”. “A apropriação do conceito de letramento ao campo cultural é relevante, se o entendermos como foi conceituado anteriormente, e incorporarmos em suas vertentes a leitura não-verbal, em que a Arte se faz presente em seu eixo visual e musical. As artes, como tipo de escrita na esfera social, interessam ao âmbito escolar, pois fornecem perspectivas e leituras que ultrapassam os níveis elementares de alfabetização e levam o estudante a *transver* o mundo em que está”. Disponível em: <http://www.ufpe.br/nehete/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2010/Emanuela-Francisca-Ferreira-Silva&Andrea-de-Lourdes-Cardoso.pdf>.

De acordo com a *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OCDE) (2002), literacia define-se como a capacidade de compreender, usar e refletir sobre textos para atingir um objetivo, desenvolver o conhecimento e potencial individual para participar/atuar na sociedade.

Ver também: http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf e <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170e.pdf>.

O letramento é algo restrito ao ambiente escolar; ele acontece dentro e fora da escola. Assim podemos afirmar que é possível ser letrado sem ser alfabetizado. Em nossa cultura encontramos diversos exemplos de indivíduos que compõem suas interpretações da realidade brasileira através do artesanato manual, da música, da dança, da literatura de cordel, da pintura e de muitas outras formas de manifestação cultural.

Como afirma Francisco Silva Cavalcante Junior em um artigo originalmente publicado no Jornal O Povo, Caderno Sábado, 5/04/97. “Precisamos compartilhar o prazer de compor e recompor o mundo – a escrita como arte de esculpir pensamentos – usando as múltiplas ferramentas de que dispõe um compositor no seu contexto cultural. Com essa visão, compreendemos o processo de letramento como sendo a leitura do mundo diário – do mundo interior e exterior de cada ser humano – e a composição dessa leitura através de múltiplas formas de representação existentes em uma cultura: as artes plásticas, a fala, a literatura, os movimentos corporais e a música”.

paradigma pós-industrial, em que a faculdade mais importante é a imaginação para defrontar situações complexas, especulativas e de contextos múltiplos. Para isso, a representação vertical e hierárquica das matérias de educação, que relega a Educação Artística para as actividades extracurriculares, deve ser substituída por um novo paradigma horizontal e colaborativo, baseado no desenvolvimento pessoal. A literacia, a numeracia e as artes devem ser as competências de base do sistema educativo do futuro.⁸

Nesse enfoque, a educação não pode mais se restringir ao saber ler, contar e escrever, mas precisa ir além e promover a compreensão, a interpretação, a criação e o agir responsável. Assim, a construção curricular deve estar aberta para todas as “literacias”, sem minimizar nenhuma linguagem verbal ou não verbal. No âmbito dos objetivos para o Milênio da Organização das Nações Unidas (ONU), a UNESCO definiu na sua estratégia a médio prazo (2008-2013) as seguintes prioridades para responder aos desafios globais da sociedade:

aumento da qualidade da educação para todos e ao longo da vida; mobilização de políticas e dos saberes científicos e tecnológicos para o desenvolvimento sustentável; levantamento de questionamentos éticos e sociais; promoção da diversidade cultural, do diálogo intercultural e de uma cultura de paz; construção de sociedades inclusivas de conhecimento através de meios e comunicação e informação.⁹

Indica-se que essas prioridades deverão ser trabalhadas em contextos educativos formais e não formais. No entanto, para que daí resulte algo relevante, há que se construir um novo modo de pensar e agir *a e na* Educação que não privilegie apenas algumas inteligências, saberes científicos e tecnológicos. Para tanto, urge uma educação que reabilite e que centralize o lugar do jogo, do corpo, da expressão, da emoção e da criatividade. Essa educação passa a ser lugar de questionamentos e de reflexão acerca do Eu e do Outro, acerca do local e do global. E a escola deve ser reconhecida como o lugar autêntico para o acontecimento dessa educação.

O caminho da busca de uma educação integral de qualidade¹⁰ surge, nesse entrelaçamento de proposições, como aquele em que se busca destruir tabus e práticas

⁸ Relatório de Lupwishi Mbuyamba - Sessão de encerramento da Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI Disponível em <http://www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Relat%C3%B3rio.pdf>.

⁹ 2008-2013: Medium Term Strategy, UNESCO 34 C/4 . disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001499/149999e.pdf>.

¹⁰ A melhoria da qualidade da educação implica uma intervenção centrada em quatro dos factores de qualidade identificados no Quadro de Acção de Dakar (2000), relacionados com processos de aprendizagem ativa, currículos localmente relevantes, passíveis de captar o interesse e o entusiasmo dos alunos, com o respeito e envolvimento das comunidades e culturas locais e, finalmente, com a existência de professores motivados e com formação adequada.

rotineiras baseadas na discriminação, na segregação e na competição. Portanto, essa educação deve iniciar algo de novo, longe das barreiras estanques das matérias e das disciplinas, e mais perto do diálogo. Consequentemente, a caminhada em busca da construção de uma Educação Integral de qualidade para todos e de todos deve estar aberta para se repensar todo o sistema de avaliação interna e externa da escola, buscando outras possibilidades que não aquelas que se resumem a recompensar as capacidades e competências que acabam por destruir qualquer mudança curricular que incida no pensamento crítico e criativo. Nesse sentido, o currículo deixa de ser elemento estandardizado e assume o papel de espaço/tempo de interação, de trocas e de reciprocidades. Longe de ser simplesmente um documento rígido e normatizador, o currículo é reabilitado como liça, lugar de questionamentos e campo de ação, aberto à interpretações e recriação. Assim pensado, o currículo se abre para a participação e apropriação por parte de toda a comunidade educacional, transformando-se em possibilidade para o exercício da autonomia escolar. Esta autonomia implica o exercício da imaginação e o sentido de risco. Outrossim, implica a assunção do currículo como espaço/tempo para a revelação da arte de educar dos professores; como campo de possibilidades de se ensinar de outras maneiras, com práticas inventadas, criadas e imaginadas pelos professores; como lugar da autoria profissional dos professores e seus saberes docentes. O currículo, assim, é lugar para a construção do saber de si. Aprendemos com Arroyo¹¹ que saber de si é reconhecer-se vivo numa temporalidade, espacialidade e memorialidade específicas.

No entanto, não se pode pensar em mudanças de prioridades, de objetivos e metas no contexto educacional sem pensar no professor. Tal como é mencionado nas Metas Educativas 2021 (OEI, 2009)¹², os professores, “devem estar no centro da agenda educativa”. Uma vez que são construtores de currículos e não meros executores de currículos, os professores devem ser reconhecidos, dignificados, ter acesso a recursos, dispor de condições de trabalho e formação adequadas.

Diante dessas prioridades, a gestão de uma escola autônoma implica um grande investimento nos seus trabalhadores, implica gestão adequada do tempo e dos recursos, formação contínua para todos e negociação constante entre os pares. Acima

¹¹ Arroyo, Miguel. *Currículo, território em disputa*, Petropolis: vozes, 2011. 374p.

¹² in: <http://www.oei.es/Declaracao_Lisboa.pdf>.

de tudo, implica respeito e compreensão e harmonização entre todos os elementos da comunidade escolar.

Percebe-se, portanto, que a perspectiva internacional aponta para a necessidade e urgência de se pensar a escola como lugar deflagrador e possibilitador do engrandecimento das possibilidades criativas de todos. É nesse sentido que todos os discursos sublinham que, para tanto, há que se promover uma educação abrangente que integre a aprendizagem das linguagens artísticas específicas, numa perspectiva que valorize, acima e antes de tudo, a criatividade, a dialogicidade e a salvaguarda do patrimônio artístico e histórico. Em vários documentos, essa integração é defendida e sugerida enfaticamente como prioridade, ressaltando a necessidade de alargar a definição da Arte na educação para além do conceito tradicional vinculado exclusivamente ao domínio de uma especialidade artística ou instrumentos específicos. Nesse sentido, é preconizado que as diferentes abordagens da arte na educação podem e, necessariamente, devem ser harmonizadas e aplicadas ao mesmo tempo, não se excluindo mutuamente: as artes podem ser ensinadas como matérias de estudos individuais, através do ensino das várias disciplinas artísticas (música, dança, teatro, etc.), desenvolvendo nos estudantes as aptidões artísticas, a sensibilidade e o apreço pela arte; e, também, a arte pode e deve ser encarada como norteadora de caminhos de ensino e aprendizagem em que as dimensões criativas são incluídas em todas as disciplinas do currículo escolar.

Em tempos em que urge a necessidade de coexistência de múltiplas e diferentes culturas, os discursos enfatizam que o *papel ativo* da Arte e da Música na educação deve ser condição essencial para o diálogo entre as culturas e os povos. A música surge, então, como aquela que nos retira dos movimentos retilíneos e uniformes e nos reconduz às nossas possibilidades ressonantes e dialogais. Portanto, devemos sublinhar que estamos falando de uma presença ativa e responsável e não meramente da presença da música na Educação Básica. Isso porque, de diferentes maneiras, a música sempre está presente. O que se impõe quando se pensa uma educação ampla e originária¹³ é a presença cuidadosa da Educação Musical.

¹³ Ver nota de rodapé na página 2 acerca da palavra originário.

Diante de todas essas necessidades, são sugeridos caminhos indicativos para, por exemplo: encorajar os países no sentido de envidar esforços para que a arte e, em especial, a música possam desempenhar papel substantivo nos programas de ensino da Educação Básica, mas também em todas as outras etapas e modalidades da Educação; promover parcerias criativas entre as escolas, por um lado, e organizações musicais e artísticas, por outro, no sentido de providenciar aos estudantes uma experiência verdadeira e de alta qualidade musical e artística, alargando seus horizontes e ampliando suas possibilidades de ser. Nesse sentido, os objetivos da elencados na Agenda de Seul¹⁴ são indicativos da direção a ser seguida.

Permeando todos os debates, a Arte na educação surge como uma questão não simplesmente acadêmica, mas, acima de tudo, política. Por ser política, ela é definida como estratégica. Sugere-se, então, que as políticas educacionais, devem outorgar à Arte na Educação essa importância estratégica de longo alcance, integrando-a ao âmbito ampliado de um Sistema Nacional de Educação, considerando-a como direito inalienável de todos, em todos os níveis e modalidades da Educação. Acentua-se que as estratégias de políticas educativas, coerente com o que esse novo modo de pensar a educação e a escola, podem e devem criar possibilidades efetivas para aumentar e fomentar as margens de autonomia do Sistema Educativo, assim como, podem e devem criar uma rede de ação que compatibilize as políticas educativas e as políticas em curso na pluralidade da sociedade.

Nota-se que nesse contexto um Sistema¹⁵ Educacional deve ser pensado e concretizado como uma composição harmônica. Se existe a multiplicidade, também existe a necessidade do diálogo. Assim, um Sistema educacional é concebido como o ponto onde se dá o encontro, a reunião e a busca constante da unidade da e na multiplicidade. Unidade essa que, por não se confundir com uniformização, é a harmonia de todos que se reúnem com os princípios a que se destinam. Daí a importância de lembrar os princípios que regem uma educação integral. Porém, há que se ressaltar que a reunião harmônica de todos em conjunto não implica no

¹⁴ In : http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf.

¹⁵ ver o que diz Dermeval Saviani in <http://portais.seed.se.gov.br/sistemas/portal/arquivos/p14-499_conae_dermevalsaviani.pdf>

aniquilamento das especificidades de cada um e de sua pertença às situações objetivas. Por isso, no Sistema Educacional deve prevalecer: um agir intencional; uma afinação concordante; a multiplicidade; a busca da articulação da harmonia interna e da harmonia externa. Essa articulação é o que impede que o sistema se desvincule do fenômeno educativo como realidade que concrece.

A noção de sistema educacional, nesse contexto, recebe um sentido ontológico, o que significa dizer que deve levar a cabo a reunião da educação com sua essência, com seus princípios, primando para que em cada manifestação desse fenômeno aconteça a revelação do que ele é em sua propriedade, para que, por ser fenômeno, ele não se perca naquilo que ele não é. Por isso, não há como construir caminhos educativos desconsiderando os princípios: liberdade, integralidade, poeticidade, dialogicidade, criatividade, responsabilidade, pluralidade, respeito, diversidade. E por isso mesmo, as políticas educativas devem primar pela articulação daquilo que no passado, no presente e no futuro nos mantém unidos. Assim, os princípios devem ser compreendidos não como regras e preceitos, mas como tudo aquilo que é a vigência das possibilidades imprevisíveis e inesperadas de abertura de caminhos, de lugares de acontecimentos imprevistos e imprevisíveis, de acontecimentos extra-ordinários, assim como de momentos oportunos para o acontecimento dos encontros deflagradores de possibilidades de ser e de vir a ser; de onde surge e cresce permanentemente o tom gerador dos enlaçamentos harmônicos e ondulantes que compõem a tecedura da vida. Assim, no que concerne às políticas educacionais, também nelas, deve vigorar o desdobrar das possibilidades passadas, presentes e futuras. Deve, sobretudo, salvaguardar a herança tangível e intangível, o legado que garante o sentido de pertencimento e que, por estar vivo, deve mudar para permanecer.

Isso significa dizer que não se trata da imposição de um plano único e central, mas a consolidação de projetos de ação onde possam integrar-se, exprimir-se e concorrer os múltiplos projetos que percorrem a sociedade.

Seguindo esse caminho, a Arte na Educação, necessariamente, deverá assumir uma intencionalidade estratégica, recusando reduzir o seu alcance e significância a mera adaptação curricular. Portanto, não se pode mais pensar em uma simples “dança das cadeiras” que tem por objetivo simplesmente a inserção de mais uma cadeira ou de

mais uma “modalidade artística”. Há que se criar espaço e tempo para mudanças nos modos de pensar a educação, mas também mudanças estruturais¹⁶ de forma a acolher as vozes de outros protagonistas: como associações, organizações e individualidades comprometidas com o universo da Arte e da Música, bem como promover a redefinição das responsabilidades no campo de gestão e financiamento da Educação. Educação não é questão para ser tratada isoladamente. Sua dimensão abrange o todo da sociedade, o que impõe a participação de todos.

Diante de tudo isso, observa-se que, apesar de não negligenciar o ensino artístico especializado, indicando que os sistemas educativos também devem envidar esforços para que todos tenham acesso a ele, a ênfase de todas as abordagens é direcionada para a total integração da Arte nos currículos escolares, não só da Educação Básica mas de todos os níveis de ensino, de forma a promover uma educação comprometida com aprimoramento das possibilidades criativas do ser humano. Em suma, uma *paidéia poética* para todos e de todos, desde a e para a vida.

...

O Brasil, não divergindo dessa perspectiva e em consonância com essas abordagens, a despeito das dificuldades e contradições, das consonâncias e dissonâncias que foram construídas ao longo de sua história, vem empreendendo esforços para a concretização dessas mudanças. Assim, em vários documentos, é ressaltada a necessidade dessas mudanças:

O Parecer CNE/CEB nº 7/2010, ao tratar das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, entende que

toda política curricular é uma política cultural, pois o currículo é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação.

O mesmo Parecer indica que as fronteiras

¹⁶ Ver o que diz Dermeval Saviani in <http://portais.seed.se.gov.br/sistemas/portal/arquivos/p14-499_conae_dermevalsaviani.pdf>

são demarcadas quando se admite tão somente a ideia de currículo formal. Mas as reflexões teóricas sobre currículo têm como referência os princípios educacionais garantidos à educação formal. Estes estão orientados pela liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o conhecimento científico, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, assim como a valorização da experiência extraescolar, e a vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais;

...

No que tange à Educação Musical, o eco de todas as discussões e debates que vêm acontecendo em escala global, e que foram acima aludidos, encontrou espaço para uma ressonância amplificada na atuação laboriosa e incansável de diversas individualidades que, a partir de múltiplos contextos, assim como de inúmeros movimentos e projetos, culminou com a campanha “Quero Educação Musical na Escola”, empreendida entre 2006 e 2008. Ao longo de toda a campanha e, em especial, com a promulgação da Lei 11.769, em 2008, eclodiram com mais ênfase várias questões e preocupações que anteriormente eram alvo de debates e estudos restritos aos espaços acadêmicos e associativos específicos da Música¹⁷. Dessa forma, alcançando uma dimensão nunca vista anteriormente, as questões que envolvem a implementação da obrigatoriedade do Ensino da Música na Educação Básica, passaram a ocupar espaços mais amplos e a mobilizar vários atores e várias outras instâncias da sociedade sensíveis à causa artística e musical.

Entre as questões mais debatidas encontra-se: quem é o professor de música na Educação Básica? O Especialista ou o generalista? A Música será mais uma disciplina?

Recuperando a memória, observaremos que alguns caminhos para o enfrentamento de várias questões elencadas ao longo dos debates acerca da nova Lei já foram motivo de parecer pelo próprio CNE. Devemos lembrar que, mesmo antes da Lei ser sancionada em agosto de 2008, a Câmara de Educação Básica do CNE, em abril de 2008, ao emitir o Parecer CNE/CEB 10/2008, em resposta a uma consulta da Secretaria de Estado de Educação de Sergipe, indicou caminhos para o enfrentamento da ausência de profissionais licenciados em Música. Da mesma forma, mesmo não tratando diretamente da questão do ensino da música, a Câmara de Educação Básica

¹⁷ A participação da ABEM deve ser sublinhada e enfatizada.

do CNE, em julho de 2001, abriu possibilidades através do Parecer CNE/CEB 16/2001 para a compreensão de outras questões que mobilizam os Educadores Musicais. No Parecer mencionado, a CEB trata da questão do professor de atuação multidisciplinar e dos especialistas, indicando possibilidades de enfreteamento. Da mesma forma, o Parecer contribui para esclarecer o significado de determinadas nomenclaturas, entre elas, “componente curricular” e “disciplinas escolares”. As questões referentes à diversidade de termos correlatos também foram tratadas no Parecer CNE/CEB 22/2008¹⁸.

Por outro lado, no que tange ao docente que atuará no ensino da música, adverte-se também que a Lei 11.769/2008 deve ser compreendida e implementada como parte da LDB 9394/1996. Isso significa dizer que, apesar do veto ao artigo da Lei 11.769/2008 que trata do perfil do professor, a Lei Maior da Educação Brasileira e seus outros artigos continuam válidos e devem ser seguidos. Assim, a nova lei deve ser interpretada e compreendida à luz da LDB 9394/1996. Esta indica claramente a obrigatoriedade de curso de licenciatura para aqueles que desejam ser professores da Educação Básica.

Reafirma-se, então, que não podemos implementar a Lei 11.769/2008 desconsiderando o artigo 62 da LDB de 1996, que trata da presença de profissionais específicos para atuarem nas diferentes áreas do conhecimento. No que tange à música também não poderá ser diferente, pois existem profissionais que são habilitados especificamente nesta área em cursos de licenciatura, mesmo que ainda em número insuficiente. Essa insuficiência, antes de ser um obstáculo ou motivo para ações que estejam na contramão das propostas da área, deverá ser motivo para a construção de possibilidades pautadas nos termos da Lei 9394/2006. É importante deixar claro que estas considerações são feitas para os profissionais que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, sendo que os anos iniciais são, na maioria dos casos, responsabilidade dos professores pedagogos. Estes deverão receber uma atenção especial. Logicamente a realidade impõe adequações e adaptações, uma vez que a própria ausência e falta de reconhecimento da música na Educação Brasileira criou impasses - principalmente no que tange aos profissionais docentes da área - e

¹⁸ **ASSUNTO:** Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio

que deverão ser enfrentados a curto, médio e longo prazo. Obviamente, esse enfrentamento deverá ser alvo de regulamentação com indicação de ações e prazos a serem obedecidos por todas as instâncias.

Diante desses debates, questionamentos e dificuldades, a garantia da implementação da Educação Musical na Educação Básica apresenta-se, atualmente, como preocupação de toda a sociedade e como um dos grandes desafios ao Sistema Educacional Brasileiro, considerando a necessidade dessa ser compreendida à luz dos princípios de:

- educação integral, para todos e de todos;
- liberdade;
- diversidade;
- criatividade;
- dialogicidade;
- inclusão;
- não linearidade;
- multidimensionalidade;
- diferença;
- flexibilidade;
- integralidade do ser humano;
- respeito à vida;

Como aludimos acima, a promulgação da Lei 11.769/2008, no bojo de todos os movimentos de transformação social empreendidos no Brasil, e no mundo, impõe a reestruturação das políticas e práticas educativas, com vistas a uma efetiva mudança nos modos de agir e pensar a Educação como um todo, não se limitando à Educação Musical e à Educação Básica. Sem essa efetiva transformação de pensamento e ação permaneceremos no mesmo lugar, repetindo - mesmo que de formas diferentes - os mesmos enganos.

Outrossim, para que essa educação musical, integral, integradora e inclusiva possa se constituir em uma efetiva política pública educacional, entretanto, é necessário que esta assuma uma amplitude verdadeiramente nacional, na perspectiva

de que as ações realizadas nesse âmbito possam enraizar-se em todo o território brasileiro. Para que isso possa ocorrer, é fundamental que as ações desencadeadas nesse domínio sejam orientadas por um regime de coordenação, colaboração e cooperação entre as diferentes esferas públicas, nos diferentes níveis de poder. Em nível nacional, por exemplo, é de esperar um amplo esforço de intercomplementaridade entre o MEC e outros Ministérios, tendo em vista a real articulação com outras políticas destinadas a promoção da Arte e da Música. Se considerarmos o âmbito interno do Ministério, teríamos que enfatizar a efetiva articulação e cooperação entre suas Secretarias; e no âmbito externo, a cooperação e articulação com as instituições das redes públicas estaduais, municipais ou do Distrito Federal, bem como instituições vinculadas à promoção artística e cultural. Em cada Unidade da Federação, enfatizar a necessária intercomplementaridade entre o respectivo sistema estadual ou distrital de ensino, as instituições públicas de educação básica e superior e os sistemas municipais de ensino. Isso tudo pressupõe, igualmente, a cooperação entre órgãos ou entidades responsáveis pela definição de políticas setoriais no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Uma política educacional dessa natureza requer sua articulação com outras políticas setoriais vinculadas a diversos ministérios responsáveis pela definição e implementação de políticas públicas estruturantes da sociedade brasileira. Portanto, ao se pensar a inclusão e a obrigatoriedade do ensino da Música na Educação Básica como política pública educacional é necessário pensá-la também na perspectiva de sua contribuição para a consolidação de seu papel estratégico no marco de um projeto de Educação Integral para todos e de todos, e que seja inclusivo e solidário do estado brasileiro. O que se exige é o desenvolvimento de metodologias de ensino diferenciadas, garantindo o necessário “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (inciso II do art. 3º da LDB).

Considerando que as escolas deverão abrir suas portas para uma construção colaborativa da inclusão do ensino da Música no currículo, para a efetivação de ações colaborativas, a exemplo do é sugerido no Parecer CNE/CEB 11/2012,

“podem ser formadas *parcerias*, as quais não são comuns na realidade de grande parte das escolas e dos sistemas de ensino. Acredita-se que não são usuais, especialmente por concepções e procedimentos

burocráticos, ou melhor, à cultura do “não pode”, ou do “não é permitido”, ou ainda, do “não é legal”. Não é admissível haver espaços privilegiados de organizações e outras entidades que fiquem ociosos em determinados turnos, sem que possam vir a ser utilizados pelas Instituições Educacionais para tornar mais eficaz o ensino da música, garantindo mais eficiência e eficácia às propostas da educação Musical, que até deixam de ser oferecidos pela falta de instrumentos e ambientes especiais nas escolas. Apenas a título exemplificativo, pode ser apresentada a situação em que espaço ou equipamentos, ou instrumentos de algum projeto social vinculado a uma determinada ONG não funcionem em algum período, no qual ficam ociosos, podendo ser objeto de parceria para utilização pelas escolas, desde que condizentes com o indicado nos seus projetos pedagógicos”.

Ainda de acordo com o Parecer CNE/CEB 11/2012, sinteticamente,

“pode-se conceituar parceria como a união voluntária de pessoas para alcançar um objetivo comum. Para que haja parceria, portanto, é necessário, além do objetivo comum, vontade e não obrigação das partes, e que haja, pelo menos, duas “pessoas” que constituam as “partes”, que sejam os “partícipes” ou “participantes” dessa união. Nesse sentido, pessoa física e jurídica, pública ou privada, enquanto agirem com outra no cumprimento de obrigação legal, não é parceira, só o sendo se, voluntariamente, houver ajuste de ação que vá além do que a lei a obriga. A parceria se efetiva formalmente mediante acordo firmado entre as partes. O acordo entre instituições privadas se efetiva mediante diferentes tipos de contratos regulados pelo Código Civil, que independem do poder público. Quando uma das partes é instituição pública, esta deve obedecer às normas do Direito Administrativo e, ainda, a regras próprias do ente federado a que pertencer. Enquanto, porém, não implicar em ônus e dispêndios financeiros diretos para o setor público, enunciando mútuo compromisso, pode ser celebrado instrumento com variadas designações (acordo, ajuste, termo, protocolo etc., de cooperação, de colaboração, de intercâmbio, de intenções etc., seguidos de qualificativos, como técnico, científico, cultural, acadêmico ou outros, adequados a cada caso). Implicando em qualquer ônus, o acordo é concretizado pelo órgão público, conforme o caso, por um dos diferentes instrumentos específicos previstos pela legislação brasileira e cumpridos seus requisitos: Contrato, com associação, fundação ou com sociedade (empresa) desde que para fins não econômico financeiros; Convênio, com pessoa jurídica de direito público, com associação ou fundação, e com sociedade (empresa) para fins não econômico-financeiros; Cabe destacar, em outro nível, uma possibilidade mais ampla de parceria intergovernamental, que pode ser estabelecida mediante *arranjos cooperativos* visando ao desenvolvimento da educação, como forma de efetivação da implementação do regime de colaboração entre entes federativos. Tais arranjos são constituídos sob as formas de associativismo territorial e consorciamento, no geral, como forma de colaboração horizontal entre Municípios, podendo ter participação e apoio da União e do respectivo Estado, bem como de instituições não governamentais. É oportuno destacar, ainda, a

Resolução CNE/CEB nº 1/2012, fundamentada no Parecer CNE/CEB nº 9/2011, que dispõe sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da educação”.

Pensar a organização curricular a partir da inclusão obrigatória da Música na Educação Básica significa considerar que ela deve ser consubstanciada no projeto pedagógico, com base no princípio do pluralismo de concepções pedagógicas. Significa, também que a organização curricular é prerrogativa e responsabilidade de cada instituição educacional, nos termos de Diretrizes Educacionais e de seu projeto pedagógico. As possibilidades de efetivação do ensino de música na Educação Básica, portanto, devem fazer parte do currículo organizado com estrutura curricular que mantenha a necessária sinergia com a concepção pedagógica livremente adotada pela instituição, nos termos do inciso III do art. 206 da Constituição Federal e do inciso III do art. 3º da LDB, bem como de acordo com o prescrito nos arts. 12, 13, 14 e 15 da LDB.

As orientações em relação ao planejamento, estruturação e organização dos currículos devem estar restritas à indicação de critérios a serem contemplados, com base em princípios norteadores da Educação Musical, tais como:

- Reconhecimento da música como conhecimento fundamental na formação do humano;
- Respeito à diversidade musical do país;
- Respeito à diversidade de práticas e contextos musicais;
- respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;
- indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- interdisciplinaridade que supere a fragmentação de conhecimentos e a segmentação da organização curricular disciplinar; em que as práticas musicais sejam reconhecidas e se constituam como elemento de identidade dos diferentes grupos cruciais para seleção de conteúdos, metodologias e concepções de música relacionadas com o cotidiano das comunidades.
- Diversidade sociocultural de práticas musicais;
- contextualização que assegure estratégias favoráveis à compreensão de significados e integrem a teoria à vivência da prática artística-musical;
- reconhecimento das diversidades dos sujeitos, inclusive de suas realidades étnicoculturais, como a dos negros, quilombolas, povos indígenas e populações do campo;
- reconhecimento das diversidades das culturas a eles subjacentes, que estabelecem novos paradigmas;

- autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade educacional;
- flexibilidade na construção de projetos e propostas diversificados e atualizados, segundo interesses dos sujeitos e possibilidades das instituições educacionais;

Por outro lado, o Ministério da Educação, na formulação e no desenvolvimento de política pública para a Educação Musical, deve promover, periodicamente, a avaliação das políticas públicas para a Educação Musical, em regime de colaboração com os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação, demais órgãos e redes dos respectivos sistemas de ensino e representantes das diversas instâncias culturais e artísticas, garantida a divulgação dos resultados. Esta avaliação deve ter como finalidade:

- propiciar e garantir a qualidade do ensino de música;
- elaborar indicadores contextuais para avaliação das práticas educativas musicais em cada instituição;
- orientar os gestores quanto as possibilidades de captação de recursos e estabelecimento de convênios dentro da legalidade e da publicidade da educação;
- promover a qualidade pedagógica musical através da valorização e da capacitação dos docentes da Educação Musical;
- orientar os processos de capacitação docente da área;
- criar uma rede de interlocução, integração e orquestração das políticas educacionais e políticas culturais do país;
- apontar caminhos para a transversalidade de políticas públicas de educação e comunicação;
- indicar caminhos para a democratização dos espaços;
- garantir a igualdade de condições para profissionais que atuam na educação musical;
- indicar caminhos para uma formação/atuação docente voltada para a diversidade cultural, contribuindo para o alargamento do conceito de Música;
- garantir a aplicação combinada da legislação educacional e cultural;

- criar possibilidades para a desmistificação e a rejeição da hierarquização dos saberes e valores e dos profissionais da educação musical;
- garantir o cumprimento das responsabilidades sociais das instituições mediante: a valorização de sua missão; a afirmação da autonomia e da identidade institucional;
- garantir o atendimento das demandas
- promover os valores democráticos, o respeito à diferença e à diversidade.
- Criar uma rede de responsabilidade social/educacional/cultural, ressaltando e atribuindo responsabilidades para o fazer musical na escola;
- Estabelecer prioridades educativas no âmbito da inclusão da música na educação básica;

Além disso, seus princípios orientadores são os mesmos da educação nacional, enunciados no art. 3º da LDB e que incluem:

- *igualdade de condições para acesso e permanência;*
- *liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;*
- *respeito à liberdade;*
- *apreço à tolerância;*
- *coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;*
- *gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;*
- *gestão democrática do ensino público (...);*
- *garantia de padrão de qualidade;*
- *valorização da experiência extraescolar;*
- *vinculação entre educação escolar, trabalho e práticas sociais.*

A estruturação curricular, que conduz à efetiva inclusão do ensino da Música, deve ser de livre concepção e direta responsabilidade da instituição educacional, obedecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais e as normas complementares do

respectivo sistema de ensino, de forma aliada às exigências da própria instituição educacional, dos seus contextos e nos termos do respectivo projeto pedagógico, devendo contar com a efetiva participação da comunidade escolar, em especial dos seus docentes. Implica, também, em uma permanente atualização do currículo. Esse modelo supõe a adoção de um novo modo de pensar a escola e a educação, no qual a centralidade está no ser humano e em suas relações com os outros e com o seu entorno, visando à formação integral de todos.

Em consequência, nesse novo modo de pensar a educação e a escola, a prática pedagógica orientadora deve se pautar pela valorização das experiências pessoais do aluno, sejam elas acadêmicas ou de vida, buscando a ampliação e o alargamento das possibilidades de cada um e de todos. Nesse sentido, a responsabilidade das instituições no que tange à Educação Musical se amplia, porque esse modelo exige novas formas de organização curricular, novos conteúdos e metodologias de ensino e aprendizagem que coloquem o docente como facilitador e o estudante como sujeito ativo do processo de aprendizagem. Implica também na construção de outros caminhos e perspectivas que quebrem com a homogeneização educativa e a transforme num enfoque capaz de dar resposta à diversidade de situações dos alunos.

A flexibilidade torna-se imprescindível para uma educação voltada e votada à diversidade. Desta forma, se evoluirá em direção a um sistema educacional que aceita a diversidade nos seus participantes para progredir na diversidade de suas alternativas. Assim sendo, a flexibilidade deve ser o eixo articulador de todo o processo educacional. A flexibilidade deve se refletir na construção dos currículos em diferentes perspectivas de organização, não se restringindo às disciplinas, mas avançando para além da disciplinarização, uma vez que a Música, por si mesma, não se deixa disciplinar. Além disso, a flexibilidade curricular permite que os alunos e que a comunidade escolar como um todo participem da construção do caminho educativo. Também permite a participação de outros profissionais, desde que articulado ao projeto pedagógico escola. A flexibilização não quer dizer que qualquer outro profissional da área musical esteja preparado para assumir a docência e dar conta da complexidade da atuação pedagógica-musical. Assim, não podemos admitir que, em nome da flexibilidade e da

abertura curricular, ou mesmo para dar conta da falta de profissionais habilitados sejam admitidos profissionais sem a devida formação na área pedagógica-musical.

A organização curricular deve fundamentar-se no diálogo interdisciplinar, rompendo com a fragmentação do conhecimento e a segmentação presentes na organização disciplinar tradicionalmente adotada de forma linear. A interdisciplinaridade, portanto, deve ir além da justaposição de componentes curriculares, abrindo-se para a possibilidade de relacioná-los em atividades ou projetos de estudos, pesquisa e ação, para dar conta do desenvolvimento de saberes que os conduzem à plena apropriação das possibilidades de cada aluno. O diálogo interdisciplinar já impõe que o professor de Música seja conhecedor de sua área mas também da área da educação em todos os seus âmbitos.

A contextualização garante estratégias favoráveis à construção de sentido. A organização curricular elaborada em consonância com o território e o contexto no qual a instituição educacional está inserida e com a realidade do estudante e do mundo possibilita, sem dúvida, a realização de aprendizagens que façam sentido para o educando e garante a inclusão da diversidade e especificidades de cada contexto. A contextualização abre possibilidades para não se excluir do ambiente escolar toda uma gama de tradição oral que, por serem informais por natureza, não se enquadram na formação rígida de um currículo fechado e pré-concebido.

Flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização ligam-se diretamente ao grau de autonomia conquistado pela escola na concepção, elaboração, execução e avaliação do seu projeto pedagógico, fruto e instrumento de trabalho do conjunto dos seus agentes educacionais, de modo especial dos seus docentes. Estes princípios refletem-se na construção dos currículos em diferentes perspectivas, o que abre um horizonte de liberdade e, em contrapartida, de maior responsabilidade para a instituição educacional e para todos os seus atores.

A atualização permanente dos currículos é outra orientação essencial para que os projetos de inserção obrigatória da música mantenham a necessária relevância educativa e não se resumam apenas a presença de práticas musicais no contra-turno, a eleição de conteúdos tradicionais e de um repertório canônico, a compreensão da música como ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem de outros conteúdos

mais importantes, ou ainda, a música como mera ornamentação das festas escolares. A escola deve permanecer atenta aos seus pares, ouvindo e atualizando permanente seus currículos, buscando ampliar e criar novas possibilidades de aprendizagem, evitando concessões a apelos circunstanciais e imediatistas.

Projeto político-pedagógico

Mais uma vez recorremos ao texto do Parecer CNE/CEB 11/2012:

Uma das linhas centrais constitutivas da nova LDB é a proposta pedagógica da instituição educacional, em todos os níveis e modalidades de educação e ensino, como tratada nos arts. 12, 13, 14 e 15 da LDB. O art. 12 diz respeito às incumbências das instituições educacionais, a partir da “execução e elaboração de sua proposta pedagógica”. O art. 13 trata das incumbências dos docentes, a partir da “participação da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino”. O art. 14 refere-se à “gestão democrática do ensino público”, a partir da “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola”. O art. 15 determina que os sistemas de ensino assegurem às suas unidades educacionais “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira”. Tudo isto para garantir o cumprimento do projeto político-pedagógico da instituição educacional, expressão maior de sua autonomia educacional. O primeiro fundamento para a construção do projeto político-pedagógico de toda instituição educacional, obviamente, é a sua construção coletiva. O projeto políticopedagógico só existe de fato e não como um texto formal ou uma peça de ficção, na medida em que se tornar expressão viva de concepções, princípios, finalidades, objetivos e métodos de ação que unificam a comunidade escolar. É essencial, para tanto, que os profissionais da educação e a comunidade escolar sintam que esse projeto verdadeiramente pertence a este grupo e que a comunidade educacional se identifica com ele e nele se reconhece. Por isso mesmo, todos devem ser autores e sujeitos de seu desenvolvimento. Quando o projeto político-pedagógico é construído de forma coletiva, participativa e democrática, mesmo havendo discordâncias de alguém em relação a algo nele consagrado, o fato de a decisão ser fruto de debates abertos, extensos, francos e aprofundados fará com que todos reconheçam que as decisões tomadas expressam a vontade e a compreensão coletiva e não o poder de algumas pessoas ou segmentos específicos. É essencial, para a implantação de uma política educacional, que a comunidade escolar se convença da pertinência de sua implantação e se mobilize para que a mesma seja realizada.

A história pouco democrática das relações institucionais em nosso país – incluindo as que se realizam nos sistemas de ensino e nas escolas, bem como as condições de realização do trabalho pedagógico, com sobrecarga para os professores e com resistência para se destinar espaço e tempo para atividades coletivas – leva-nos à hipótese de que a discussão do currículo na escola não seja uma prática muito recorrente.

Se isto é verdade, torna-se ainda mais complexa a proposta de construção coletiva do projeto político-pedagógico e do currículo para a implementação da inclusão obrigatória do ensino da Música e para uma educação integrada. Assim, faz-se necessária uma ação mais concentrada na escola, buscando na prática social e pedagógica do professor os elementos e os mecanismos de superação deste estado de coisas. Desse modo, a primeira providência é a geração de tempos e espaços para a realização de atividades coletivas. Por vezes pode ser pertinente a realização de seminários e encontros com convidados externos, tais como intelectuais e gestores da educação, proporcionando a discussão sobre concepções e políticas, oportunizando à comunidade escolar a apresentação de questões conceituais e operacionais, numa estratégia de envolvimento dos educadores, profissionais e estudantes com o tema. Realizar oficinas, cursos e debates na esfera regional, reunindo diversas escolas também pode ser bastante proveitoso. Isto, entretanto, não é suficiente. Não obstante, é fundamental dar continuidade a processos mais locais e interativos, pois os educadores precisam, no diálogo entre si, perceber que o desenvolvimento de um projeto dessa natureza é necessário e possível na sua escola e que não é uma ilusão de intelectuais, ou uma promoção da respectiva Secretaria ou do MEC, o qual possivelmente passará quando chegar outra gestão. Para que isto seja possível é preciso, entretanto, que os gestores educacionais, nos três níveis federativos, implementem medidas concretas que produzam a confiança por parte dos educadores, no sentido de que se trata de uma política de Estado. Assim, além da geração de condições de tempo e espaço para os professores e demais profissionais da educação, bem como a promoção de estratégias destinada à formação continuada das equipes de trabalho, são necessárias medidas que devem ser progressivamente alcançadas, tais como: a instituição de quadro próprio de professores, com a realização de novos concursos; a consolidação de planos de carreira em que seja prevista a dedicação exclusiva dos professores e a melhoria salarial; a melhoria da infraestrutura física, material e tecnológica das escolas.

Diante de tudo isso, podemos perceber que a Lei 11.769/2008, nascida de um intenso debate e do anseio acalentado, ao longo de muito tempo, por educadores e pesquisadores e inúmeras individualidades comprometidas com a educação, a arte e a música, não garante, mas provoca e é indicativa de muitas mudanças e, conseqüentemente, da urgência de se organizar a demanda aos demais níveis da educação, uma vez que a qualidade da sua implementação depende de uma transformação ampliada aos demais níveis do Sistema Educacional Brasileiro.

A questão do professor adequado para ensinar música na Educação Básica é multifacetada. Portanto, multifacetado deverá ser o seu enfrentamento. O que não pode ser esquecido é que se estamos falando de Educação Integral, de qualidade, para

todos e de todos, então, não podemos aceitar que medidas emergenciais se transformem em definitivas.

Portanto, reconhecer a importância da Música na Educação Básica é necessário, mas não é suficiente. Urge uma ação em dimensões ainda maiores. A transformação que se faz urgente exige não uma mera mudança nos currículos existentes e tempos escolares, nem mesmo a publicação de dispositivos legais, uma vez que exige um descomunal esforço de toda a comunidade educativa, assim como também exige novas possibilidades, tanto quantitativa como qualitativa, de formação de professores, seja ela inicial ou continuada. É necessário salientar que, quando falamos da formação de professores, não estamos restringindo apenas àqueles que estão envolvidos diretamente com o ensino das modalidades artísticas. A mudança que é conclamada em escala global e que está no cerne da Lei implica uma escola totalmente voltada e votada à construção de múltiplos caminhos para que todos possam ampliar as suas possibilidades de ser e vir ser: uma escola comprometida com o ciclo da vida; uma escola que seja lugar de realização de uma paideia poética e campo de cultivo do humano do homem; uma escola que seja campo de diálogo: lugar propício para o lançar-se florescente do ser humano como presença reveladora da sementeira que torna possível as múltiplas existências. Cada educador deve ser partícipe dessa construção.

Não é de hoje que a importância dos professores para a oferta de uma Educação de Qualidade para Todos é questão amplamente debatida. Como dissemos alhures, em muitos documentos, quando se pensa o papel dos professores frente às propostas de reformas e mudanças de prioridades, metas e objetivos educacionais, este é considerado estratégico, chegando mesmo a ser nomeado como verdadeira “chave” de desenvolvimento ou retrocesso. Nesse contexto, podemos ler nas Metas Educativas 2021 (OEI, 2009)¹⁹ que os professores devem estar no centro da agenda educativa e das políticas educacionais.

Essas constatações ratificam o que, no campo das pesquisas acerca da formação de professores para o ensino da música e das artes em geral, já de longa data, os estudos já constataram. No entanto, o descompasso entre as constatações e

¹⁹ http://www.oei.es/Declaracao_Lisboa.pdf.

as realizações ainda é visível em nosso sistema educacional. Por isso que não basta mais constatar a importância do papel e a obrigatoriedade do ensino das artes e da música na educação Básica. No que tange às especificidades do professor de música que irá atuar na Educação Básica, há que se enfrentar corajosamente as dificuldades. Uma delas diz respeito à polivalência, questão já debatida e condenada. Temos que mudar a cultura da polivalência. Urge uma transformação nos modos de pensar e agir e na educação como um todo. Só essa transformação poderá criar o espaço e o tempo para que a Arte e a Música possam assumir o verdadeiro lugar na formação humana e, com isso, deixem de ocupar lugar acessório no espaço educacional.

Enquanto isso não acontecer, continuaremos nos debatendo entre questões tais como: professor especialista ou professor generalista (ou polivalente; ou unidocente); arte e música é disciplina ou atividade; entre outras tantas.

...

Hoje já é consenso que, no que tange aos professores, os saberes de formação docente dependem da universidade e de seu corpo de formadores, bem como do Estado e de seu corpo de agentes de decisão e de execução, mas também das suas experiências e dos saberes construídos ao longo do exercício da docência, o que torna imprescindível a criação de mecanismos de formação continuada. O estabelecimento de mecanismos para a aceitação dessas experiências e desses saberes deve ser prioridade. Nesse sentido, torna-se imperioso ampliar e explorar os espaços possíveis de formação, articulando os sistemas de ensino, as instituições formadoras, as associações, etc. Não podemos e não devemos negligenciar o conhecimento construído e a contribuição dos acadêmicos, dos pesquisadores, dos artistas, dos diferentes grupos, instituições e movimentos, que, ao longo dos anos, empenharam-se em abordar e manter iluminadas as questões do ensino da arte e da música.

Diante disso, com a promulgação da Lei 11.769/2008, tornou-se ainda mais urgente a presença cuidadosa e conscientes de profissionais capacitados para a inclusão ativa e relevante da música na Educação. Assim, é premente a reconstrução do traçado de uma política pública para a formação do docente que atua na Educação Musical que resgate as contribuições acadêmicas e não-acadêmicas geradas nas últimas décadas, as experiências institucionais e de grupos e associações, explorando

todos os espaços legislativos, corrigindo as distorções criadas ao longo da história, com vistas a uma implementação transparente, participativa e concordante com os anseios daqueles que incansavelmente permaneceram comprometidos com a Educação, a Arte e a Música...

Assim, no que tange ao docente que irá atuar na educação Musical todos os esforços devem ser envidados para:

- que a formação dos Educadores que irão atuar no ensino da música na Educação Básica esteja voltada para a sua atuação nas escolas a partir da compreensão da dinâmica própria deste espaço, das peculiaridades e idiossincrasias do desenvolvimento das crianças, fazendo da música um dos pilares do desabrochar do cidadão;
- a valorização e dignificação da profissão do educação Musical;
- que a polivalência não seja mais aceita como possibilidade de atuação;
- a criação de núcleos de formação para os gestores e professores, em parceria com a universidade.
- O desenvolvimento de programas que fortaleçam o diálogo necessário entre as escolas de educação básica e as instituições formadoras de professores;
- uma maior adesão da área da música em projetos e editais lançados pelo governo nacional que incentivam a formação de professores para a educação básica, como o PARFOR (Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), o PROLICEN (Programa de Bolsas de Licenciatura), o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), entre outros.
- Regulamentação dos concursos públicos para professores e a uniformização das nomenclaturas dos cursos de Licenciatura em Música;
- Reformulação das avaliações e concursos evitando a polivalência;

A Relação Arte-Música

Ao determinar que a música será conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, a Lei cria a oportunidade para pensarmos a relação Arte-Música. A música, antes de ser apropriada como um domínio especializado do fazer humano, é em essência o que constitui o SER HUMANO como tal. Isso não pode ser negligenciado quando pensamos o lugar que ela deve ocupar na Educação Básica.

Emmanuel Carneiro Leão (2000, p. 43)²⁰ diz: “por isso, as artes são todas musicais e são arte na medida de sua musicalidade”. O que na Arte nos faz recuperar a nossa capacidade ondulatória é a musicalidade. Tudo que soa como música nos mantém unidos numa consagração. O ser humano, ao desdobrar-se em suas possibilidades de ser, não-ser e vir a ser, revela o seu vigor sonoro e a sua musicalidade em sentido originário. Somos, acima de tudo, possibilidades ressonantes. Em nossa musicalidade estão guardadas as vibrações nascedouras. A musicalidade é o que nos convoca a sermos todos ouvidos: auscultação. Parafraseando Merleau Ponty (1999, p. 140), podemos dizer que somos um ser sonoro, mas a nossa vibração, a nossa musicalidade, é de dentro que a ouvimos.

Em Educação não podemos esquecer que a musicalidade não é fato entre fatos. Portanto, ela nos convoca para o agir, para o viver. Um ser musical é aquele que faz viger movimento: movimento poético que sempre reflui – faz verter, brotando – sobre si mesmo. A questão da musicalidade é hermenêutica porque abriga em si outra questão de fundo: o sentido da vida, o canto da vida. Recuperar a musicalidade significa libertar-nos do primado da causalidade recíproca – sistema mecânico de causa e efeito –, conduzindo-nos para a nossa corporeidade pulsante, aquela que nos doa a possibilidade de romper com a linearidade e, na mesma medida, nos concede a possibilidade de sermos seres ondulante, modulantes que vivem no movimento que aproxima e distancia. A nossa musicalidade surge como o rumor que advém do embate harmonioso com o extraordinário. Por isso, não há caminhos determinados *a priori*.

Diante disso, o sentido da Educação Musical, assim como o ensino das artes em geral, não pode e não deve se limitar ao mero prazer da excitação dos sentidos ou na sedução trazida pela habilidade de tocar um instrumento musical. Essa afirmação

²⁰ LEÃO, Emmanuel Carneiro. *Aprendendo a pensar*. Volume II, 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

implica compreender que, para além e aquém do caráter lúdico e recreativo, a Música tem uma importância originária e essencial, uma vez que nesse além e aquém reside aquilo que desdobra e modula as possibilidades de ser, não-ser e vir a ser do humano do homem. Portanto, é necessário compreender que a Educação Musical é um campo em que dialogam saberes pedagógicos, musicológicos, sociológicos, psicológicos, entre muitos outros e que o ensino e a aprendizagem da Música envolvem uma multiplicidade de saberes e caminhos. Vislumbra-se, desde já, que o ensino da música não é um mero fazer, mas é um compromisso com o desdobramento e a modulação das possibilidades do ser humano. Portanto, a questão do professor de música é estratégica e essencial para que a Educação Musical realmente ocupe o seu lugar nesse desdobramento.

Como está explicitado nas Metas Educativas 2021 – A educação que queremos para a geração dos bicentenários (Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura): a compreensão dessa questão também deve levar em conta a principal contradição com a qual se encontram os docentes: aquela que deriva do novo papel que lhes é exigido, sem que, no entanto, seja alterado o seu status profissional. Pede-se que eles sejam competentes para dar uma resposta eficaz à diversidade dos alunos, que integrem seu ensino nos parâmetros da sociedade da informação, que sejam capazes de estimular o interesse de seus alunos, de orientá-los e de colaborar com as famílias para que se envolvam numa ação educadora. Todavia, sua formação, suas condições de trabalho, sua valorização social e seu desenvolvimento profissional mantêm-se invariáveis na maioria dos casos. No conjunto de propostas que podem apresentar-se para conseguir docentes melhor preparados e motivados em benefício de um ensino de maior qualidade, não se pode esquecer a complexa realidade da profissão docente e seu forte componente sócio-político. Conseguir que o docente esteja preparado e motivado para exercer com acerto sua tarefa profissional, é sem dúvida, o fator que mais influi na melhoria da qualidade do ensino. Para isso, é necessário cuidar da formação inicial e continuada dos docentes, o acesso ao trabalho docente e seus primeiros anos de desempenho profissional, suas condições laborais e seu desenvolvimento profissional. É necessário, ao mesmo tempo, propor novas estratégias que ajudem o docente, entre as que cabem destaque, o apoio

à criação de redes de escolas e de professores, a ampliação dos programas de inovação, avaliação e pesquisa educativa, e formulação de projetos de formação que relacionem a teoria e a prática e que orientem de forma prioritária os grupos de professores que trabalham na mesma escola.

O Caminho da Educação Musical no Brasil

No Brasil, podemos observar que em muitos momentos o ensino da Arte e da Música constitui uma intenção que, mesmo sem constituir uma tradição, tem marcado presença no nosso sistema educativo, encontrando-se referido e até legitimado em diversos discursos e documentos curriculares. Caminhando entre pedagogias tradicionalistas, tecnicistas, e libertadoras, reformas e reflexões direcionadas a questão do papel e da necessidade do ensino da arte e da música foram surgindo e empreendendo o compasso das práticas educativas. Assumindo diferentes nomenclaturas, o ensino da arte e da música, em específico, flutuou entre indefinições e ambigüidades, dando margem a diferentes interpretações e ações. O relato de Kassia Cáricol²¹ nos ajuda a visualizar o percurso:

Apesar de não termos uma tradição como a dos modelos educacionais europeus e norte americano, nos quais a educação musical sempre esteve ligada à educação formal, esta lei não foi a primeira ação nesse sentido no País.

O Brasil possui registros que mostram que já nos tempos da colonização, os jesuítas ensinavam música às crianças e jovens. Não somente em caráter catequizador, essa prática se dava também como ferramenta de auxílio ao ensino da leitura e da matemática. Além disso, eles ensinavam a utilização de instrumentos de corda e sopro. Ao que parece, desde sempre, a música foi considerada um instrumento de educação em diferentes situações no País.

Música, Educação e Política

O primeiro registro do encontro da música com a educação no Brasil aconteceu entre 1658 e 1661, quando, pela “Lei das Aldeias Indígenas”, foi ordenado o ensino de canto. Este não se restringia somente às músicas religiosas e incluía as canções populares como as “modinhas” portuguesas. De lá para cá, muitos são os registros de tentativas de

²¹Texto disponível em: www.amusicaescola.com.br/pdf/PanoramaEnsinoMusical.pdf

inserção da música na educação, mas aparentemente nenhuma delas teve representação.

Em meados do século XIX, sua presença nos currículos escolares do ensino público aconteceu pelo Decreto Federal nº 331A, de 17 de novembro de 1854. O documento estipulava a presença de “noções de música” e “exercícios de canto” em es colas primárias de 1º e de 2º graus e Normais (Magistério).

Em São Paulo, o canto coral se tornou uma atividade obrigatória nas escolas públicas da então província de São Paulo com a Reforma Rangel Pestana, pela lei nº 81, de 6 de abril de 1887.

O decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, durante a Reforma Benjamin Constant, regulamenta a instituição primária e secundária e institui o ensino de elementos de música, que deveriam ser ministrados por professores especiais para a música admitidos em concurso. Tal medida deveria ser aplicada em âmbito nacional.

Enquanto isso, no Rio de Janeiro, a reforma Fernando de Azevedo, promulgada pela lei nº 3.281, de 23 de janeiro de 1928, previa o ensino de música em todos os cursos de acordo com o 1º Programa de Música Vocal e Instrumental, elaborado por músicos como Eulina de Nazareth, Sylvio Salina, Garção Ribeiro e Maestro Francisco Braga.

Mas foi durante a Segunda República, nas décadas de 1910 e 1920, que puderam ser notadas, no Brasil, as primeiras manifestações de um ensino mais organizado, caracterizado como canto orfeônico.

Muitos acreditam que Heitor Villa-Lobos foi pioneiro nesta prática no Brasil. Mas foram os educadores João Gomes Júnior e Carlos Alberto Gomes Cardim, que atuaram na Escola Caetano de Campos, na capital paulista, e os irmãos Lázaro e Fabiano Lozano, com atividades junto à Escola Complementar (posteriormente, Escola Normal) em Piracicaba, os primeiros a estabelecerem o canto orfeônico no ensino.

O objetivo do método trabalhado por eles era renovar a educação musical oferecida pelos conservatórios e, por meio da inserção da música no sistema público de ensino, popularizar o saber musical. Essas iniciativas, de certa forma, introduziram o canto orfeônico na sociedade e fortaleceram o projeto de Villa-Lobos que aconteceria nos anos seguintes.

Neste período, o Brasil vivia o ideal nacionalista em sua plenitude. O Modernismo, que teve a figura de Mário de Andrade também como crítico musical, era uma corrente estética consolidada e que predominou no País até meados da década de 1940. Esse movimento, entre outras ideias, pregou a busca por uma identidade musical nacional.

Ao mesmo tempo (meados de 1930), as iniciativas de canto orfeônico de Villa-Lobos começavam a ser conhecidas em São Paulo, cidade onde o compositor se instalou após a chegada de uma temporada na Europa. Juntamente com outros músicos com os quais compartilhava seus pensamentos como Guiomar Novaes, Souza Lima e Antonieta Rudge, Maurice Raskin, Nair Duarte e Lucília Villa-Lobos, pianista e sua esposa, Villa-Lobos realizou cerca de 50 apresentações em cidades do interior paulista, todos com o apoio do interventor João Alberto. Seus contatos políticos tiveram grande importância em sua trajetória profissional.

Nessas ocasiões, aconteciam palestras, concertos instrumentais e corais com a participação da população local. Tais seções tinham a

execução da música brasileira como eixo central e repertório de cunho cívico-patriótico, seguindo os princípios de Villa-Lobos em usar o canto orfeônico como instrumento de educação cívica.

Uma das apresentações mais conhecidas da época aconteceu em 1931, no campo da Associação Atlética São Bento, com a reunião de 12 mil vozes de estudantes, operários e militares, o que Villa-Lobos definiu como “exortação cívica”.

Em 1932, essas apresentações foram repetidas na Capital Federal e o movimento de Villa-Lobos passou a ser conhecido por Anísio Teixeira, que teria papel importante na história do compositor e da educação musical.

No mesmo ano, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por Anísio Teixeira, então Secretário de Educação da cidade do Rio de Janeiro, sugeria um novo modelo de educação nacional.

Tal modelo valorizava o ensino das artes em razão do benefício social. “A arte e a literatura têm efetivamente uma significação social, profunda e múltipla; a aproximação dos homens, a sua organização em uma coletividade unânime, a difusão de tais ou quais ideias sociais, de uma maneira ‘imaginada’, e, portanto, eficaz, a extensão do raio visual do homem e o valor moral e educativo conferem certamente à arte uma enorme importância social”, dizia parte do documento.

Foi nesse momento que Heitor Villa-Lobos entrou no cenário da educação, tendo sido convidado pelo próprio Anísio Teixeira, para assumir a direção da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), pertencente ao Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, ainda localizada na cidade do Rio de Janeiro. Para Paulo de Tarso, músico e professor do Departamento de Música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, Villa-Lobos não era alguém, originalmente, preocupado com a educação musical. “Essa foi uma oportunidade profissional que ele agarrou com unhas e dentes. Ele convergiu parte da sua força criativa no sentido de construir uma ideia de educação musical por meio do canto coletivo tendo a música popular como eixo central”, explica Tarso.

Os ideais de Villa-Lobos – e até mesmo das práticas orfeônicas anteriores –, como o seu aspecto coletivo, a democratização do acesso à música e ao seu ensino por todas as camadas sociais, e a utilização da música como fator de influência na construção do caráter de cada indivíduo, estavam diretamente em concordância com os objetivos da Escola Nova.

Segundo o próprio Villa-Lobos, “só a implantação do ensino musical na escola renovada, por intermédio do canto coletivo, seria capaz de iniciar a formação de uma consciência musical brasileira.” A posição de Villa-Lobos como diretor da SEMA é considerada o primeiro passo para a implantação efetiva do seu plano em todo o País.

Apesar de o projeto de educação musical de Villa-Lobos ter sido adotado em território nacional pelo Decreto Federal nº 19.890, de 18 de abril de 1931, assinado pelo presidente Getúlio Vargas, por meio do recém criado Ministério da Saúde e Educação do Governo Provisório, que fez parte de uma grande reforma do ensino conhecida como “Reforma Francisco Campos”, sua atuação teve foco na SEMA, no Rio

de Janeiro. Para Tarso, o modelo de Villa-Lobos teve muitas falhas na sua aplicabilidade, uma delas em relação a sua abrangência. “Ele tinha a pretensão de ser nacional, mas se deu, em sua maioria, apenas na região centro-sul”, explica.

A partir de 1936, a SEMA passou a se chamar Serviço de Educação Musical e Artística do Departamento de Educação Complementar do Distrito Federal. Por meio dele, Villa-Lobos criou o Curso de Orientação e Aperfeiçoamento do Ensino de Música e Canto Orfeônico. Tal iniciativa tinha como objetivo principal formar educadores para que fossem multiplicadores de suas práticas e oferecia curso, aos professores das escolas primárias, de Declamação Rítmica e de Preparação ao ensino do Canto Orfeônico, e de Especializado de Música e Canto Orfeônico e de Prática de Canto Orfeônico, aos professores especializados.

O sucesso do projeto de Villa-Lobos dependia, quase que totalmente, da profissionalização de professores capazes de disseminar seus métodos e sua ideia de ter a música como fator de formação de caráter da juventude. Essa tarefa ficou a cargo do SEMA em um primeiro momento, mas a necessidade de formação de professores especializados e também de uma coordenação para as atividades orfeônicas que foram crescendo pelo País deram origem ao Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO), em 1942, entidade que Villa-Lobos dirigiu até a sua morte, em 1959.

Teca Alencar de Brito, fundadora e diretora da Teca Oficina de Música e professora do Departamento de Música da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, acredita que Villa-Lobos esbarrou em problemas com os quais convivemos até os dias atuais. A falta de capacitação de professores é um deles. “Se pensarmos bem, ele próprio não era professor. Ele acabou criando uma proposta, mas ele era mais um compositor que tinha um pensamento criativo muito marcante do que uma pessoa voltada para a educação”.

Prova disso é que, no Conservatório, o compositor se dedicou a desenvolver e disseminar uma metodologia de educação musical própria, mas, principalmente, a formar um repertório adequado ao Brasil, baseado no folclore nacional e na preservação da cultura do povo. Foi nesse período que criou “Guia Prático”, uma de suas principais obras, utilizada como material didático contendo 138 versões de cantigas infantis populares, editado pela primeira vez em 1938. É com Villa-Lobos que a ideia de disseminação da ideologia nacionalista de formação da consciência musical brasileira, formação moral e cívica das novas gerações, e conscientização do povo brasileiro de suas origens pelo folclore fica mais evidente.

[...]

Outras duas iniciativas merecem destaque no que se refere à formação dos professores. A primeira delas, o Curso Especializado de Música e Canto Orfeônico, tinha por objetivo estudar a música nos seus aspectos técnicos, sociais e artísticos por meio de uma programação extensa com canto orfeônico, regência, orientação prática, análise harmônica, teoria aplicada, solfejo e ditado, ritmo, técnica vocal e fisiologia da voz, e, posteriormente, história da música, estética musical, e, pela primeira vez no Brasil, etnografia e folclore. A segunda, o conhecido Orfeão dos

Professores, reuniu 250 vozes em apresentações de altíssima qualidade.

Villa-Lobos entendia que a música – por meio do trabalho com o canto orfeônico – era elemento imprescindível à educação, pois reunia todos os elementos essenciais para a formação musical, porque o canto coletivo apresentava grande poder de socialização e integração da comunidade e o mais importante, pelo seu aspecto educativo na formação moral e cívica da infância brasileira. “Este foi um projeto marcante na história brasileira e teve o mérito de realmente ter acontecido, de ter sido colocado, efetivamente, em prática”, relembra Magali.

[...]

O projeto de Villa-Lobos foi adotado oficialmente no ensino público brasileiro, em todo o território nacional, durante as décadas de 1930, 1940 e 1950 e foi posteriormente substituído pela disciplina educação musical, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, de 1961.

Música, Educação e Polivalência

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024, como as que surgiram posteriormente, regulamentava a educação de um modo geral e tinha por objetivo proporcionar um ensino de música mais democrático e acessível. Isso se daria por meio da exploração de novos recursos e novas possibilidades de criação musical por parte dos alunos. De certa forma, esse movimento aconteceu no Brasil por reflexos de métodos que já estavam sendo difundidos na Europa pelo húngaro Zoltan Kodály, pelo alemão Karl Orff e pelo belga Edgard Willems. Neste novo contexto, a música deveria ser sentida, tocada e dançada, além de somente cantada, como acontecia até então, na prática do canto orfeônico. No Brasil, as influências vinham de Antônio de Sá Pereira, Liddy Chiaffarelli Mignone, Gazzy de Sá e do alemão naturalizado brasileiro H. J. Koellreutter.

Para conseguir tais efeitos sensitivos, as aulas de música deviam utilizar jogos, instrumentos de percussão e até brincadeiras que proporcionassem o desenvolvimento corporal, auditivo, rítmico e também a socialização dos alunos que precisavam ser estimulados a improvisar e experimentar. O que se viu na prática, porém, foi uma realidade diferente em cada região, para não dizer em cada escola, que compunha seu currículo de acordo com as possibilidades e os recursos materiais e humanos que possuíam.

Por esta razão, até que os professores – que, por exigência da LDB, deveriam ser diplomados em Educação Musical – tivessem seus certificados emitidos pelo Instituto Villa-Lobos, o canto orfeônico continuava a ser praticado em muitas escolas. Além desses professores, os formandos em nível superior em Música também começaram a lecionar. O curso de Educação Musical, em caráter de formação superior, foi criado somente em 1964, atendendo à recomendação do Conselho Federal de Educação pela portaria nº 63 do Ministério da Educação. Seu nome foi alterado para Licenciatura em Música em 1969. Em 1971, o presidente Médici sancionou a Lei de Diretrizes de Base nº 5.692. Nela, a Educação Musical foi banida, definitivamente, dos currículos escolares, sendo introduzida a atividade de Educação

Artística. O agrupamento dos conteúdos (artes cênicas, artes plásticas, música e desenho), não deveria privilegiar nenhuma das áreas do conhecimento artístico. Muito pelo contrário, tinha por objetivo buscar a valorização de todas elas.

“A proposta da polivalência foi o grande precipício para o ensino de música. Lutamos contra esta prática até hoje”, diz Magali. Mesmo não sendo preparado, o professor deveria ter o domínio de todas as linguagens artísticas. Mas o que predominou em sala de aula foi o ensino das artes plásticas, enquanto as demais foram desaparecendo gradativamente do dia a dia escolar. “As artes plásticas e visuais prevaleceram de certa forma porque a música também não tinha curso de graduação. O que existia era uma formação de conservatório com caráter muito ‘eurocentrista’ que não cabia para a escola”, lembra Magali.

A música, em sua esmagadora maioria, não fazia parte dos currículos escolares de Educação Artística ficando restrita às atividades do contra-turno. Ela passou a ser utilizada com funções secundárias, nas festas, comemorações e formaturas. Com isso, deixou de ser explorada como linguagem artística e de proporcionar um contato com o verdadeiro conhecimento.

A formação superior em Educação Artística surgiu em 1974, por meio da Resolução nº 23, em duas modalidades: Licenciatura Curta com habilitação geral, para atuação no ensino de 1º grau, e Licenciatura Plena, com habilitações específicas em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, para trabalhos com alunos do ensino de 1º e 2º graus.

Mesmo assim, os professores ainda apresentavam grandes deficiências em sua formação, afinal, a polivalência também se dava no ensino superior. As faculdades não estavam preparadas para oferecer uma formação mais sólida, limitando-se a um ensino técnico e sem bases conceituais.

Neste período, as artes não possuíam mais o *status* de disciplina na Educação Básica, sendo apenas uma atividade artística.

O parecer do Conselho Federal de Educação dizia: “não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor da tendência e dos interesses”. Infelizmente, ao que tudo indica, o ensino de artes flutuou para o abismo. Ao negar às artes a condição de disciplina, o governo estava enfraquecendo, ainda mais o seu ensino.

Somente em 1996 – após ausência de quase 30 anos nos currículos – com a Lei nº 9.394, aprovada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, as artes voltam como “componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento da cultura dos alunos”.

Apesar de a nova LDB não estipular uma carga horária específica para cada linguagem, a recomendação era, novamente, de um ensino que considerasse todas elas. Neste momento, o ensino de artes no nível superior é dividido. Cada linguagem ganha sua licenciatura própria, embora o conceito de integração das expressões ainda permanecesse na Educação Básica.

Como suporte a esta lei, o Ministério da Educação e do Desporto lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), na tentativa de servir

como uma referência para a atuação do professor em sala de aula, e criar uma abordagem comum para a educação em todos os estados brasileiros. Eles não possuíam caráter obrigatório e respeitavam a autonomia das escolas em elaborar suas próprias propostas pedagógicas.

Em artes, orientou os educadores apresentando direções, conteúdos, linguagens e até critérios de avaliação, mas explicitou a necessidade de formação básica, porém abrangente, nas áreas de música, dança, teatro e artes visuais. Especificamente em música, o PCN dividiu o conteúdo em Comunicação e Expressão em Música: Interpretação, Improvisação e Composição; Apreciação Significativa em Música: Escuta, Envolvimento e Compreensão da Linguagem Musical; e, por fim, a Música como Produto Cultural e Histórico: Música e Sons do Mundo.

Dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais, foram elaborados os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), que atendiam exclusivamente a crianças de 0 a 6 anos. Separado em três volumes, o documento trazia os objetivos para o a educação musical em sua terceira parte intitulada “Conhecimento de Mundo”, com a sugestão dos seguintes eixos de trabalho: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. A proposta contemplava a exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e a experiência com a matéria-prima da linguagem musical: o som (e suas qualidades) e o silêncio; a vivência da organização dos sons e silêncios em linguagem musical pelo fazer e pelo contato com obras diversas e, por último, a reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano.

Em uma análise macro sobre as mudanças no sistema educacional, a nova LDB e os PCN's representaram uma verdadeira revolução na educação. A alteração de um modelo engessado, com currículos comuns a todas as escolas, para uma nova proposta de ensino, na qual cada unidade educacional passa a ser responsável pela elaboração de seu projeto político pedagógico, aconteceu rapidamente no papel. Mas, na prática, as mudanças ainda estão se desenrolando. “O próprio conceito de cada disciplina estruturada isoladamente, reflete um individualismo e uma falta de concepção de conjunto. Precisamos aprender a pensar no conjunto de forma orgânica”, explica Clélia Craveiro, conselheira da Câmara de Educação Básica no Conselho Nacional de Educação.

Música, Educação e Esperança

O debate sobre a presença da música nos currículos escolares nunca foi silenciado. Entidades, músicos, educadores, pais e alunos sempre estiveram interessados na discussão. Sempre existiram pessoas em defesa da presença e da valorização desta expressão artística no ambiente escolar. Desde 2006, porém, este coro foi engrossado por novas vozes com a criação do Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música, formado por 86 entidades do setor, entre elas: Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Brasileira da Música (ABM), Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Música (ANPPOM), Instituto Villa-Lobos, universidades, escolas de música, sindicatos, artistas e representantes da sociedade civil.

Reunido e organizado, este grupo foi responsável pela elaboração de um manifesto que solicitou às autoridades a implantação gradual, porém legal, do ensino de música nas escolas, a abertura de concursos públicos para contratação de profissionais específicos para esta tarefa e a criação de projetos de formação pedagógico-musical continuado aos professores.

Baseada nesse documento, a senadora Roseana Sarney elaborou e encaminhou o Projeto de Lei nº 330, em que classifica como ambíguo o texto da LDB nº 5.692 que, segundo ela, “tem acarretado a manutenção de práticas polivalentes de educação artística e a ausência do ensino de música nas escolas”. O texto ressalta ainda que os próprios mecanismos de contratação de educadores são incoerentes ao persistirem na admissão de professores de educação artística, enquanto o ensino superior forma profissionais em áreas específicas como artes visuais, música, teatro e dança.

Passados dois anos, mais precisamente em maio de 2008, um novo projeto ressaltando a importância da música na educação ganhou destaque. Desta vez, o relator foi o deputado Frank Aguiar, que defendia a música como instrumento de relevância no desenvolvimento global de crianças, jovens e adultos.

[...]

Em agosto daquele mesmo ano, o projeto de lei foi sancionado pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, dando origem à Lei nº 11.769 b – alterando a LDB nº 9.394 – e que tornou a música componente curricular obrigatório, mas não exclusivo, na educação básica. “A lei, na verdade, vem para garantir o que já devia acontecer: a presença da música nos currículos escolares”, lembra Teca Alencar.

[...]

Na aprovação da lei, o presidente vetou o artigo que defendia a exigência de um professor com formação específica. Para ele, a música é uma prática social, com vários profissionais, sem formação acadêmica, reconhecidos e atuantes na área. Estes ficariam impossibilitados de dar aulas com a aprovação do artigo.

Muitas são as opiniões diante desta questão e, até mesmo a falta de uma regulamentação oficial para a atividade do professor de música, dá margens para opiniões e posicionamentos divergentes. O Código de Profissões do Ministério do Trabalho não prevê regulamentação oficial para a atividade. O músico é visto como aquele que canta, toca, compõe, faz arranjos ou atua em orquestras, bandas e corais.

Magali acredita que o educador precisa saber lidar com o contexto conflituoso existente em um País com tanta diversidade como o Brasil. Para ela, a música pode ser, inclusive, uma potência agregadora neste cenário. “Já existe uma matriz epistemológica de conhecimento produzido dentro da cultura brasileira em relação aos processos de ensino e aprendizagem de música. Agora o desafio é pensar em uma maneira de organizar este conhecimento”.

Sejam as aulas ministradas por um profissional magistrado ou por um músico capacitado, o que não está em discussão é a importância da qualificação deste profissional responsável pela educação musical. Experiências anteriores de inserção da música na escola mostram que a

falta de qualificação do professor foi o fator que mais contribuiu para o fracasso dessas iniciativas.

Teca teme pelas soluções que podem ser tomadas para solucionar a questão da obrigatoriedade da presença da música na escola. “Quando me perguntam o porquê da música na escola, eu costumo responder que é porque ela é importante para a vida. Somos seres musicais e o exercício com essa forma de arte vai nos tornar indivíduos mais inteiros”, explica. Para ela, a música deve estar presente na escola como uma potência de criação, abrindo um espaço para o sensível. “Eu tenho receio de soluções emergenciais e não acho que qualquer coisa é melhor do que nada. Às vezes, nada é melhor do que qualquer coisa”, reflete.

Magali aposta ainda na mobilização da sociedade brasileira, que tem a música na estruturação da sua sociedade. “A escola deve ser um epicentro da comunidade e não seus muros serem os seus limites. A música é um caminho”, enfatiza.

Música na Escola (orientação dos PCNs)

“E como a escola lida com essas pessoas, seus alunos? É necessário procurar e repensar caminhos que nos ajudem a desenvolver uma educação musical que considere o mundo contemporâneo em suas características e possibilidades culturais.

Uma educação musical que parta do conhecimento e das experiências que o jovem traz de seu cotidiano, de seu meio sociocultural e que saiba contribuir para a humanização de seus alunos. Estabelecendo relações com grupos musicais da localidade e da região, procurando participar em eventos musicais da cultura popular, shows, concertos, festivais, apresentações musicais diversas, a escola pode oferecer possibilidades de desenvolvimento estético e musical por meio de apreciações artísticas.

Várias manifestações musicais, tais como os movimentos que têm vigorosa mistura entre som internacional e os ritmos locais permitem sentir e refletir sobre suas respectivas estéticas, percebendo influências culturais de várias ordens e a presença da cultura oral. O quando e como trabalhar os vários tipos de música levados para a sala de aula vai depender das opções feitas pelo professor, tendo em vista os alunos, suas vivências e o meio ambiente, e vai depender da bagagem que ele traz consigo: vai depender de seu “saber música” e “saber ser professor de música” (Brasil, 1998, p. 79).

Diante disso, resta afirmar que uma Educação Integral em que o ensino da Música seja prioridade não poderá ser pensada sem uma qualificação docente também priorizada. Tanto os professores generalistas (ou unidocentes; ou polivalentes) quanto o

professor especialista devem receber uma formação que o possibilite discutir aspectos do conteúdo, da avaliação, da presença da voz e de instrumentos musicais na sala de aula, do fazer musical coletivo e individual, dos contextos musicais, em pequenos e grandes grupos, de forma acessível a todos. Ensinar Música implica dar relevo e mobilizar de maneira simultânea uma multiplicidade de caminhos e processos que, também, conduzem a uma multiplicidade de caminhos formativos e nunca a um modelo único.

Nesse sentido, devemos construir uma Educação Musical consciente de suas condições de tempo e espaço e que seja acolhedora e respeitosa tanto das expectativas quanto das particularidades culturais dos envolvidos. Essa educação deve proporcionar as possibilidades para que todos assumam a tarefa fundamental do ser humano: a tarefa de se tornar ouvinte.