



ENSINO DE MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: determinantes legais e perspectivas formativas

José Miguel de Souza Cyrillo¹

André Rodrigues Guimarães²

Laurimar de Matos Farias³

RESUMO:

O texto analisa as perspectivas da legislação na institucionalidade do ensino de música na Educação Básica. Trata de pesquisa documental. Evidencia-se que o movimento hegemônico, expresso na negação da educação, limita a possibilidade dessa implementação.

Palavras-chave: Política Educacional. Ensino de Música. Formação Humana.

TEACHING MUSIC IN BRAZILIAN PRIMARY EDUCATION: legal determinants and formative perspectives

1

ABSTRACT:

The text analyzes the perspectives of the legislation on the institutionality of music teaching in Basic Education. It deals with documentary research. It is evident that the hegemonic movement, expressed in the denial of education, limits the possibility of this implementation.

Keywords: Educational Policy. Music Teaching. Human formation.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amapá. Licenciado em Música pelo Instituto de Ensino Superior do Amapá. Cantor e compositor, nascido em uma família quilombola, na cidade de Macapá/AP, capital do estado do Amapá. Ativista sensível às questões socioambientais amazônicas através da música, é reconhecido pela canção Pérola Azulada, uma verdadeira ode à proteção da natureza. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4231-7386>. E-mail: zemiguelap.c@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Professor Permanente dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e UFPA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Marxismo, Trabalho e Políticas Educacionais (GEMTE/UNIFAP). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-1153-0771>. E-mail: andre@unifap.br

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará, Pesquisador do Centro de Estudos e Pesquisa Estratégica da Escola de Governança Pública- CEPPE/EGPA Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Superior da UFPA - GEPES Professor da Rede Estadual de ensino do Pará - SEDUC e da Rede do Município de Belém- SEMEC. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-4503-0380>. E-mail: laurimatos72@yahoo.com.br

ENSEÑANZA DE MÚSICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA BRASILEÑA: determinantes legales y perspectivas formativas

RESUMEN

El texto analiza las perspectivas de la legislación sobre la institucionalidad de la enseñanza de la música en la Educación Básica. Se trata de la investigación documental. Es evidente que el movimiento hegemónico, expresado en la negación de la educación, limita la posibilidad de esta implementación.

Palabras clave: Política Educativa. Enseñanza de la música. formación humana.

INTRODUÇÃO

O presente texto é parte da pesquisa de Mestrado desenvolvida no Programa de Pós-graduação da Universidade Federal do Amapá e tem como objetivo analisar as perspectivas da legislação nacional na institucionalidade do ensino de música na Educação Básica Brasileira. Como base empírica considera-se a fundamentação legal que regulamenta a inclusão da música na rede escolar básica, especificamente a Lei N. 11.769/2008 e a Lei N. 13.278/2016, que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica e a Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016 do Conselho Nacional de Educação, que define as diretrizes para operacionalização do ensino de música.

Preliminarmente, é necessário destacar que, na concepção teórico-metodológica do estudo, considera-se que todas as leis e outras regulamentações estatais não se auto elaboram. Todo aparato legal de determinado tema é constituído a partir dos anseios de grupos de sujeitos que almejam estabelecer realidades que de alguma forma os beneficiem. É a partir destas premissas que consideraremos inicialmente as configurações do Estado e sua relação com a política educacional na contemporaneidade, destacando os fundamentos político-ideológicos da atual LDB e a configuração da obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica. É importante, também, vislumbrar os antecedentes históricos e os principais determinantes da implementação das leis que instituem o ensino de música como obrigatório na educação básica.

O ESTADO E A EDUCAÇÃO

No discurso hegemônico o Estado tem o papel de instituição representativa de interesses sociais coletivos. Contudo, convém refletir sobre o pensamento de Marx e Engels (2002) ao considerarem a sociedade dividida em classes sociais. Nessa perspectiva, identificamos que o Estado se configura como uma comunidade dos humanos, porém, daqueles que detém o poder de domínio sobre outros humanos, cuja a existência se justifica particularmente pela força de trabalho, que explorada pelos humanos dominantes afere a estes a acumulação que constrói a sua condição econômica hegemônica.

Desta forma, o processo de dominação parece se estabelecer como um infindável círculo que se sustenta, entre outros aspectos, pelo senso comum, imposto aos dominados pelas circunstâncias de dominação que oferecem uma simulação de conforto. Dentro deste escopo, os dominantes aparecem como esfera de cobertura da subsistência dos dominados, com a criação de oportunidades para livre compra da força de trabalho. Gera-se, assim, uma condição de dependência, em função da qual os tais não conseguem ver vida além da cobertura da dominação.

A característica de ilusória comunidade dos humanos imputada por Marx e Engels (2002) ao Estado, está inserida em vários aspectos das relações humanas dentro do que se entende como tecido social. Nessa perspectiva, segundo as análises de Harvey (2005), o Estado se estabelece como elemento mediador de conflitos sociais, criado pela sociedade para sua própria dominação. Para garantir os interesses dominantes, fundamento de sua existência, o poder estatal necessita construir consensos para paira no imaginário das classes oprimidas como representante do interesse comum. As classes dirigentes dominam ideologicamente o seu espaço e tempo e consolidam essa dominação através da aceitação das classes dominadas, de uma aspiração de seus ideais como verdade absoluta. Este processo se dá através das noções de categorias como, justiça, direito e liberdade, manifestadas ilusoriamente como independentes.

Para Gramsci (1971) os mecanismos para dominação de classe se manifestam também através da fragmentação do Estado democrático burguês em instituições separadas, no que se refere a sua própria estrutura, além da divisão e autonomia entre os poderes, executivo, legislativo e judiciário. Configuração esta, que tem como objetivo dificultar o controle total dos instrumentos de dominação por alguma fração da sociedade.

Nessa mesma direção, Harvey (2005) entende que as relações entre os poderes político e econômico apontam para o Estado internalizar mecanismos que refletem a luta de classes entre capital e trabalho. Em seu processo de mediação das relações, o Estado organiza e transfere certas garantias e benefícios aos trabalhadores, que podem confrontar os interesses econômicos das classes dirigentes. Contudo, são eminentemente necessárias para garantir ao Estado a obediência das classes subordinadas. Por outro lado, segundo o autor, cada benefício ou garantia concedida resulta em retorno dobrado para as classes dominantes.

E qual o papel da educação, especialmente, a ofertada em instituições oficiais, nesse processo?

Antes mesmo de qualquer processo formativo em instituições de ensino, segundo Freire (2011), os seres humanos já estabelecem entre si meios mútuos de educação mediados pelo mundo, um mundo que se desvela aos nossos olhos a cada descoberta. Aprendemos a sentir, a reconhecer o que vemos, a nos alimentar, a falar, a reagir diante dos acontecimentos que nos afetam através de algum instinto de preservação que só se explica quando buscamos as respostas para tais fatos. Aprendemos sobre a importância de vivermos em comunhão com outros seres humanos, pertencer a um grupo e empreender a caminhada sob a segurança de sua companhia.

Vista por este plano, nos parece ser indispensável ao pleno desenvolvimento do ser humano o acesso aos processos formativos, sejam eles de natureza formal ou espontâneos. Para Saviani (2007), a diferença entre o ser humano e os outros animais consiste no fato da humanidade adaptar a natureza para atender as suas necessidades, enquanto os outros adaptam-se às circunstâncias naturais. Contudo, isto não é natural, biológico, trata-se,

muito mais, de processos sociais. O ser humano desenvolve suas formas de adaptação da natureza para superar as dificuldades da sua subsistência.

Nesse sentido, a relação entre a existência humana e a transformação da natureza em benefício de sua sobrevivência é fundamento histórico-ontológico. Assim, a própria existência dos humanos como tais se desenvolve a partir da aprendizagem dos processos necessários de adaptação. “Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo” (SAVIANI, 2007, p. 157). E como tal processo se desenvolve na contemporaneidade? Com o desenvolvimento das forças produtivas, especificamente no modo de produção capitalista, como as instituições formativas oficiais atuam no processo de formação humana?

Para refletirmos sobre essas questões é necessário considerarmos o contexto de avanço do neoliberalismo. O processo crescente de isenção do Estado na garantia de políticas sociais, manifestado pela transferência dessa responsabilidade para o mercado e a sociedade civil, conforme analisam Guimarães e Chaves (2017), impactam negativamente na formação humana. Nesta perspectiva, a educação formal se adequa aos interesses do mercado e o Estado reduz seu papel à condição de simples gerente educacional. Este é um contexto no qual a concepção de educação como direito social se dilui e assume a feição de serviço público de caráter aberto, não exclusivo do Estado. Na lógica neoliberal,

[...] a escola encontra-se submetida a um ideário cuja concepção tanto deslegitima o fato da educação ser um direito adquirido, quanto a transforma numa mera prestação de serviço. Ou seja, a escola vem sendo pressionada de forma articulada tanto pelas políticas de Estado quanto pelos grandes grupos empresariais, a se mercantilizar, contribuindo assim com o aprofundamento do seu próprio desmonte. (OLIVEIRA; BARÃO, 2020, p. 467).

Para Guimarães e Chaves (2017), esse processo se materializa no Brasil através da aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, sob forte influência dos organismos financeiros internacionais, com efeitos significativos para a intensificação da privatização da educação

no país. Embora a Constituição Federal de 1988 aponte a educação como um direito de todos e um dever do Estado, na prática há uma indução à mercantilização do atendimento educacional. Ou, ainda, como afirma Farias (2010, p. 56) “[...] é na lógica de minimização do estado para com as políticas sociais que a LDB/96 foi modelada a nova face estatal neoliberal”.

É importante ressaltar que, sendo a educação um processo constituído de transformação social, jamais estará descolada das questões que norteiam e afetam direta ou indiretamente a tessitura da sociedade, esta, por outro lado, reflete o espectro do sistema no qual se desenvolve, e, naturalmente se submete às suas variáveis. Nesta perspectiva, convém entender que se abordam aqui as relações entre o sistema capitalista e a educação, com destaque para os efeitos das relações entre os setores público e privado, e o fato do sistema capitalista estar sob os graves efeitos de uma crise econômica, com sérios desdobramentos sociais.

Nesse sentido, é preciso buscarmos alternativas de mudanças estruturais, que almejem transformar a educação, mas, sobretudo, o modo de produção capitalista. Como aponta Mészáros (2008) não se pode conceber qualquer reformulação da educação sem entabular ações que busquem alterar também o contexto social aonde a mesma atua como importante instrumento de transformação, é preciso ter uma educação para além do capital. Sem essa compreensão corremos o risco de buscar soluções aparentes que ao invés de enfrentar o sistema excludente, acabam por legitimá-lo. Conforme destacam Peroni, Oliveira e Fernandes (2009), é nessa perspectiva de falseamento da realidade que devemos considerar as proposições da chamada Terceira Via.

As teorias neoliberal e terceira via têm em comum o diagnóstico de que o culpado pela crise é o Estado, mas propõem estratégias diferentes de superação: o neoliberalismo defende o Estado mínimo e a privatização e a terceira via, a reforma do Estado e a parceria com o terceiro setor. Ocorre que, tendo o mesmo diagnóstico de que a crise está no Estado, nas duas teorias, este não é mais o responsável pela execução das políticas sociais: o primeiro a repassa para o mercado e o segundo, para a chamada sociedade civil sem fins lucrativos. (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 763).

Essa inversão de responsabilidades apontada em ambas as teorias, merece considerável atenção, posto que os resultados apontam sempre na mesma direção, que sobrecarrega a parte mais vulnerável da pirâmide social. Segundo as autoras, “Para a teoria neoliberal, não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado e diminuir sua atuação para superar a crise” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 764). Esta perspectiva, desvenda horizontes difusos para a trajetória social, já que segundo Dantas (2009),

Mesmo que o equilíbrio rompido pela crise seja mais uma vez restaurado a partir da intervenção dos Estados, as condições de reprodução ampliada do capital sejam restabelecidas e os limites de sua dominação mais uma vez estendidos, as dimensões da crise e as duras medidas que o capital inevitavelmente terá de tomar para superá-la apontam, no próximo período, para o previsível agravamento de todas as suas contradições, seus antagonismos e suas tendências estruturalmente destrutivos. (DANTAS, 2009, p. 69).

Para a área da educação, estes efeitos assumem facetas diferenciadas, com a reafirmação da escolarização como mecanismo de superação dos problemas sociais. No contexto neoliberal, isso se dá com a afirmação de excelência do setor privado, sendo as privatizações a solução. Por outro lado, as intervenções do setor privado também ocorrem em relação a definição dos conteúdos do currículo, desenvolvidas a partir das relações de parceria público-privadas, ou seja, privatiza-se também a própria concepção de formação.

Sob essa ótica, prevalece o entendimento de que, por um lado, sendo competitivos esses serviços serão mais eficientes do que os prestados pelas agências estatais; por outro, sendo públicos, porque estão direcionados para fins públicos, mais confiáveis do que os das empresas privadas na prestação de serviços, sobre os quais a informação é limitada. (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 767).

Todavia, não se deve perder de vista que neste processo de parceria, os investimentos, em sua maior parte, são públicos, o que estabelece uma espécie de mimetismo relacional: estatal é entendido como público. Por isso, no discurso hegemônico, advoga-se que o público pode não ser considerado estatal, na medida em que não fique a cargo do Estado (BRESSER-PEREIRA; GRAU, 1999). Este processo é típico do modelo gerencial, no qual o chamado

terceiro setor, composto por organizações não governamentais (ONGs), bem como instituições comunitárias, filantrópicas, entre outras, representam a sociedade civil e se constituem como o público não-estatal (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

Tais percepções, provocam reflexões necessárias, no sentido de colocar definitivamente em pauta a discussão do papel do Estado na manutenção da política educacional. Esse debate tem relação direta com o financiamento da educação, seja público ou privado. De acordo com o texto da Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Levando-se em conta que o aparelho do Estado controla o orçamento, que resulta do esforço de todos, a mensagem explícita do referido texto deveria ser sinônimo de equilíbrio e justiça social. Contudo, em uma sociedade onde o capital se sobrepõe aos interesses do cidadão essa premissa de equidade se desmancha. Neste sentido, torna-se imperativo o conhecimento dessa instituição e a compreensão da importância do seu papel no que se refere a sua responsabilidade quanto a oferta de uma educação de qualidade, comum a todos. Dentro da perspectiva conceitual, o Estado é a instância que está acima de todas as outras, eminentemente por se contextualizar como a soma de todas.

Convém refletir, no entanto, que mesmo o Estado se constituindo como a instância máxima, se esvaziado da existência do cidadão não existe. Desta forma, resta a compreensão de que toda ação e todos os esforços desta instituição, devem ter como razão precípua e destinação final o elemento que se apresenta como os pontos de partida e de chegada. Dele nasce o Estado, para ele devem convergir as suas ações. Contudo, se o próprio cidadão não se reconhecer nessa cadeia, se não cobrar o que a ele se destina como um justo legado, as ações e seus efeitos se perderão no caminho e podem não chegar ao destino final.

Quando se discute a inserção de políticas públicas como a educação musical no currículo escolar, se coloca na pauta em caráter abrangente, concepções de formação humana que extrapolam os simples ideais tradicionais que envolvem ensinar e aprender. Trata-se de despertar os sujeitos para a compreensão da sua própria existência, sua identidade natural de sujeitos históricos e não a que lhes é impingida a partir do meio.

Nessa perspectiva, no caso de um país como o Brasil, cuja imagem popular está sempre vinculada a esportes como o futebol e ao samba, gênero musical tipicamente brasileiro, causa espécie que se demore tanto em um processo de implementação de uma política educacional pública relacionada com a música. Contudo, quando refletimos em Gardner (1994) sobre inteligência musical, não objetivamos isolar os humanos a determinados nichos de desenvolvimento intelectual. Ao contrário disso, pensamos em sujeitos livres para exercer as mais diversas combinações entre todas as inteligências.

Nesse sentido, é fundamental entender esses indivíduos não mais como simples engrenagens no motor do modo de produção capitalista. Mas sim, como seres livres, conhecedores de sua própria condição de partícipes de um conglomerado de ideais capazes de construir uma nova realidade a partir do seu status de humanos integral. Uma sociedade que comungue anseios de verdadeira justiça e equidade social.

Nessa perspectiva, e em face a morosidade observada ao longo do processo de implementação do ensino música na educação básica brasileira, nos permite a reflexão sobre alguns aspectos inerentes a essa implementação. Se fosse essa uma política em favor das elites, da manutenção do status quo, talvez tivesse da parte do Estado tratamento bem mais célere. Contudo, trata-se de universalização de oportunidades da educação básica pública, que permite construir, a partir dessa proposição legal, mecanismos que objetivem desconstruir, em certa medida, desigualdades sociais.

Tomando como referência, para esse estudo, a realidade do Estado do Amapá, a inércia prolongada no processo de implementação dessa política, incorre em negação de direitos que não são reclamados por falta de uma

consciência cidadã, que certamente seria ativada a partir de processos formativos mais completos. Tal lentidão, por certo, baseia-se no pouco interesse institucional de desenvolvimento do pensamento crítico cidadão. Não é prioridade do Estado confrontar o sistema.

Estas expectativas, portanto, se ancoram na necessidade da existência de uma consciência crítica, que estabeleça sobretudo a capacidade de reação cidadã a partir da compreensão de seu papel dentro do roteiro de sua própria história. O que por sua vez, remete a importância da educação, enquanto processo, agente de transformação e de construção social, cuja função é inclusive de construção da consciência crítica.

Nesse sentido, é necessário refletir sobre o quanto a interferência do capital pode afetar esses processos, já que, a função do capital sempre será defender os interesses do sistema, para o qual o cidadão não passa de uma simples engrenagem. Haveria neste caso interesse real no tocante ao fortalecimento da consciência cidadã, do pensamento e consecutivo posicionamento crítico?

No contexto de redemocratização da sociedade brasileira dos anos de 1980, a articulação entre educação e democracia foi reelaborada pelo pensamento educacional brasileiro. Este constructo apontava a educação como um canal possível de reconstrução de participação política, quando estaria sendo trabalhada por sistemas e unidades escolares a possibilidade de o ensino contribuir tanto com a construção de uma esfera pública, quanto com o alcance de um Estado de direito democrático social. (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 771).

Seria esta, talvez, uma resposta condizente com a preocupação manifestada? De fato, seria, se por ventura se concretizasse como política formativa de uma sociedade que verdadeiramente se pretenda justa e solidária, capaz sobretudo, de compreender e se assenhorar de seu próprio tempo. Destarte, mesmo face a tantos descaminhos, não se deve perder de vista o poder transformador do conhecimento, nem tampouco os aspectos dinâmicos da cultura e do próprio ser que a produz.

É dentro dessas expectativas que trazemos a seguir um panorama das legislações, descortinando aspectos básicos, mas que consideramos

importantes para o debate e a definição da obrigatoriedade dessa linguagem no Componente Curricular Arte da educação básica.

A DINÂMICA DA LEGISLAÇÃO E O ENSINO DE MÚSICA

A expectativa com relação a criação de leis, dentro da nossa percepção do que seja um regime democrático, deveria ser de possibilidades evolutivas, embora não se possa perder de vista os conflitos gerados pela correlação de forças de interesses antagônicos, tendo em vista o contexto do sistema econômico em que vivemos. De fato, as leis nesse sentido, nem sempre refletem os interesses da sociedade como um todo.

Embora se consolidem como resultado da manifestação e dos anseios de grupos de sujeitos históricos, refletem, em sua maioria, os aspectos da divisão de classes e correspondem aos ideais dos grupos economicamente dominantes. Ainda assim, não se descarta a possibilidade de algum viés libertador nessas práticas, o que faz delas, também, um instrumento provocador de esperança para aqueles que lutam, entre outras coisas, por justiça e equidade social.

No caso do tema motivador dessa pesquisa, vale ressaltar que trataremos sobre leis que alteram a LDB 9394/96, a partir da mobilização de um grupo de atores sociais que representam uma fração da sociedade brasileira, organizados a partir de interesses comuns relativos à educação musical. Importa mensurar que os resultados dessas articulações se desdobram em leis de caráter obrigatório para toda a sociedade. Essa é uma característica muito peculiar a maioria das leis, o que em tese reforça a possibilidade de efeitos não condizentes com as expectativas do ponto de vista coletivo.

Esse é o contexto dentro do qual se desenvolve o processo de retorno do ensino de música para o currículo da educação básica no Brasil, pós Canto Orfeônico.⁴ Tendo como ponto de partida a mobilização de um grupo de

⁴ Projeto de educação musical implantado por Heitor Villa-Lobos nas escolas do Brasil na década de 1930, que se tornou obrigatório por força de decreto presidencial na era Vargas.

educadores musicais junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação. Buscaremos, a partir daqui traçar uma linha do tempo relativa ao desenvolvimento dos acontecimentos, incluindo a dinâmica das regulamentações.

A literatura tem tratado a temática considerando alguns aspectos. Oliveira e Lauer-Leite (2017), refletem que o movimento em direção a implantação da educação musical, com caráter de disciplina, teve significativos avanços com o Canto Orfeônico ao longo de sua duração. Contudo, tornou-se optativo a partir do advento da LDB 4.024/61 e perdeu força nos anos posteriores, até desaparecer completamente do currículo escolar a partir de 1971, por força da Lei nº 5.692/71, que vigorou até 1996.

Para Oliveira e Penna (2019), a LDB de 1961, por ser uma lei de inspiração liberal, intencionou flexibilizar os currículos das escolas, com ênfase para o ensino primário, mas também organizou a estrutura do ensino médio em disciplinas e práticas educativas. Essa organização tornava algumas disciplinas obrigatórias e indicava outras como optativas. Em que pese vir depois, a Lei não trouxe nenhuma referência à educação musical, ficando estas questões, em tese, circunscritas as decisões dos Conselhos de Educação, no âmbito federal e dos estados.

Essas autoras revelam ainda, que na organização estrutural do ensino médio da LDB de 1961, cabia ao Conselho Federal de Educação (CFE) a definição das disciplinas obrigatórias e aos Conselhos Estaduais as disciplinas complementares obrigatórias, as optativas e as práticas educativas. Sendo que, tanto as optativas quanto as práticas educativas seriam definidas pelos estabelecimentos de ensino. Este seria então o contexto onde poderiam ser encaixadas algumas práticas artísticas como elementos de complementação pedagógica.

Esse período traz, segundo Oliveira e Lauer-Leite (2017), a marca do regime militar, fortemente influenciado pela ótica tecnicista norte-americana

Ver mais profundamente em: O canto orfeônico: uma breve análise do ponto de vista pedagógicomusical e político (COUTINHO 2017).

e naturalmente voltado para atender as exigências do sistema capitalista. O governo militar impõe, segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), um modelo economicista para a educação brasileira, baseado em recomendações das agências internacionais e relatórios vinculados ao governo norte-americano, com vistas a alavancar o processo desenvolvimentista. Tanto que, durante esse regime, o planejamento da educação foi exercido por economistas.

Vale destacar que outros traços marcantes do regime militar são o ensino técnico profissionalizante e o fortalecimento da educação privada através das transferências de investimento público. Além da perseguição política elevada a níveis inimagináveis, o que produziu um saldo histórico de terror e morte dos intelectuais que ousavam se contrapor (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Desta forma, segundo Oliveira e Lauer-Leite (2017), retrocessos significativos podem ser observados com o modelo educacional implantado no interlúdio entre a LDB 4.024/61 e a Lei 5.692/71, como a criação da disciplina Educação Artística, que integrou-se à matriz curricular do ensino de 1º e 2º graus, fragmentando o ensino de música na escola ao passar a considerar como simples “atividade educativa”, tirando-lhe assim, a qualidade de componente curricular obrigatório e inserindo-o em um bloco de várias atividades artísticas, sem entrar no mérito da polivalência.

Destaca-se ainda, que não há registros de movimentação política por parte da classe artística musical e dos educadores musicais, que manifestasse uma posição clara quanto ao pleito do retorno da educação musical como componente obrigatório do currículo educacional brasileiro, até a criação do Grupo da Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP), no ano de 2006. Segundo o autor, este grupo, somado a outras representações do setor desempenhou papel fundamental na discussão que apontou a necessidade do retorno do ensino de música na escola e posteriormente culminou na construção da proposta do projeto da lei que entraria em vigor em 2008, sob o número 11.769/2008 (MARIANO, 2012).

Mariano (2012) ressalta que as articulações do GAP resultaram na criação de um texto intitulado *Manifesto pela implantação do ensino de música nas escolas*, que foi redigido pela Prof^a Dr^a Luciana Del Ben (UFRGS) e entregue à Comissão de Educação no dia da Segunda Audiência Pública, realizada em 22 de novembro de 2006. Para esse autor, o documento trazia as seguintes ideias:

a) Quanto aos objetivos da educação musical escolar
"A educação musical escolar não visa à formação do músico profissional, mas o acesso à compreensão da diversidade de práticas e de manifestações musicais da nossa cultura bem como de culturas mais distantes" (p. 1).

b) Quanto à necessidade do movimento para um Projeto de Lei
"A atual LDB-EM, embora indique a obrigatoriedade do 'ensino de arte', é ambígua em seus termos. A expressão 'ensino de arte' permite uma multiplicidade de interpretações, o que tem acarretado na manutenção de práticas polivalentes de educação artística e na ausência do ensino de música nas escolas" (p. 1).

A visão do Senado em relação às proposições do Manifesto não estava, na época, tão afinada com o discurso dos representantes do GAP. Na aprovação e convocação da Audiência Pública, em 14 de novembro de 2006, foi publicado pela Agência Senado o ponto de vista do Senador Roberto Saturnino (PT-RJ): "O senador disse ainda que a música funciona como fator de inclusão social, principalmente nas camadas sociais mais carentes, **que encontram nesse setor meios de inserção na atividade econômica**" (MARIANO, 2012, p. 61, grifo nosso).

Este documento parecia antever as muitas contradições que permeiam, até o presente momento, o processo de implementação da política pública propugnada por lei. Estas articulações originaram duas leis, a primeira, já citada acima, é a 11.769/2008 que alterou o artigo 26 da LDB 9394/96 trazendo a seguinte mensagem:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

Art. 26. §6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo." (NR).

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2008, Arts. 1º, 3º, 4º).

Esta lei teve ainda um artigo que sofreu veto presidencial, e trazia a seguinte redação: "Art. 2º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de

1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único": "O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área." Na concepção de alguns autores como Figueiredo (2010) e Simões (2016), mesmo sem o parágrafo vetado o artigo 62 da LDB 9394/96 já é bastante claro quanto a essas questões da formação docente e a qualificação para sua efetivação prática, contudo, por se tratar de formação docente, trataremos deste veto presidencial e de outras questões pertinentes nas próximas seções.

Retomando nossa linha do tempo, identificamos um lapso temporal de 8 (oito) anos para regulamentação da Lei. Em 2016 duas questões merecem destaque: A primeira é o advento da Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016, que "Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica". (BRASIL, 2016b), cujo artigo primeiro traz a seguinte mensagem:

Art. 1º Esta Resolução tem por finalidade orientar as escolas, as Secretarias de Educação, as instituições formadoras de profissionais e docentes de Música, o Ministério da Educação e os Conselhos de Educação **para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica, conforme definido pela Lei nº 11.769/2008**, em suas diversas etapas e modalidades. (BRASIL, 2016, Art. 1º, grifo nosso).

Vale salientar, que esta Resolução apresenta importantes contribuições para o processo de normatização da lei a qual se refere. Destaca-se as orientações quanto as responsabilidades das Secretarias de Educação, das escolas e dos conselhos estaduais. Além de orientar também as Instituições de Ensino Superior, com relação a formação de profissionais docentes para o atendimento da demanda gerada pela referida Lei.

A segunda questão, ainda seguindo a trajetória dos marcos legais, é a aprovação da Lei nº 13.278/2016, publicada em 2 de maio de 2016. Esta também altera o artigo 26 da LDB 9394/96, que passa a vigorar com seguinte redação:

"Art. 26. § 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo." (NR).

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação

dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2016a, Arts. 1º-3º).

A título de esclarecimento, mantivemos propositalmente a inversão na sequência de datas para dar ênfase a contradição que se apresenta. Importante notar que a resolução que regulamenta a primeira lei só foi publicada 8 (oito) dias depois da publicação da segunda. Vale ainda ressaltar que a segunda substitui a primeira Lei, o que gera a necessidade de aprofundamento no campo das jurisdições pra se compreender os próximos encaminhamentos.

A Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016, define com muita clareza os encaminhamentos para o devido funcionamento da lei. Em seu Art. 1º, § 1º, define que compete as escolas;

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

IV - organizar seus quadros de profissionais da educação com professores licenciados em Música, incorporando a contribuição dos mestres de saberes musicais, bem como de outros profissionais vocacionados à prática de ensino; V - promover a formação continuada de seus professores no âmbito da jornada de trabalho desses profissionais; (BRASIL, 2016b, Art. 1º)

Além de outras medidas relacionadas a parcerias institucionais, visando a garantia de ensino dos conteúdos aos educandos. O § 2º, trata das competências das Secretarias de Educação, de onde destacamos as seguintes definições:

I - identificar, em seus quadros de magistério e de servidores, profissionais vocacionados que possam colaborar com o ensino de Música nas escolas, incluindo-os nas atividades de desenvolvimento profissional na área de música;

II - promover cursos de formação continuada sobre o ensino de Música para professores das redes de escolas da Educação Básica;

III - apoiar a formação dos professores e dos demais profissionais da educação em cursos de segunda licenciatura em Música;

V - promover a elaboração, a publicação e a distribuição de materiais didáticos adequados ao ensino de Música nas escolas, considerando seus projetos político-pedagógicos;

VII - realizar concursos específicos para a contratação de licenciados em Música; (BRASIL, 2016b, Art. 1º)

O § 3º trata das obrigações das instituições formadoras de Educação Superior e de Educação Profissional de onde fazemos os seguintes destaques:

I - ampliar a oferta de cursos de licenciatura em Música em todo território nacional, com atenção especial aos estados e regiões que apresentem maior escassez desses professores;

II - ofertar cursos de segunda licenciatura em Música para professores e demais profissionais da Educação Básica, bem como oportunidade de licenciatura em Música para bacharéis; (BRASIL, 2016b, Art. 1º)

Essas diretrizes, além de outras que descartamos por serem menos específicas, certamente dariam o auxílio necessário para a implementação da educação musical no currículo escolar. Nota-se que há cuidados com o ambiente em que essa implementação deveria se dar. A resolução aponta os caminhos para um processo evolutivo de integração dessa política na realidade escolar brasileira, onde está inserida a preparação dos profissionais para a devida ministração dos conteúdos.

Percebe-se na resolução, cuidados bastante expressivos quanto ao aproveitamento inicial de pessoas de notório saber, passando pela oferta de formação continuada, de cursos de licenciatura em nível superior e por último, a organização de concursos públicos para contratação de profissionais qualificados. O grave problema envolvendo esse processo, reside em uma das mais sérias contradições observadas. A resolução foi publicada para regulamentar uma lei já superada por outra, teoricamente, uma lei morta.

Nesse ambiente das contradições, achamos importante também trazer algumas informações sobre as orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, referente ao ensino das artes para os anos finais do Ensino Fundamental. Importante perceber que este documento legal de orientação curricular reconhece o que propõe a Lei 13.278/2016 já no texto inicial, como se pode perceber a seguir. “No Ensino Fundamental, o componente curricular Arte está centrado nas seguintes linguagens: as Artes visuais, a Dança, a Música e o Teatro.” (BRASIL, 2017).

Além das referências acima, a BNCC traz orientações quanto às dimensões de conhecimento, propondo “[...] que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento que, de forma indissociável e

simultânea, caracterizam a singularidade da experiência artística” (BRASIL, 2017, p.194. Essas dimensões são: criação, relacionada ao fazer artístico; crítica, envolvendo a construção de uma postura crítica cidadã; estesia, ligada ao desenvolvimento da sensibilidade artística; expressão; fruição; e reflexão. As três últimas dimensões vinculadas à capacidade criativa, ao prazer de ouvir e a possibilidade de refletir sobre seu espaço e tempo a partir das mensagens musicais (BRASIL, 2017).

Em uma análise inicial, no que diz respeito a implementação do ensino de música, parece haver bastante harmonia nas propostas descritas. Contudo, algumas contradições são perceptíveis no tocante às possibilidades práticas e carecem ser analisadas com maior cuidado. Ao não fazer referência a formação docente necessária para garantir que as linguagens do componente curricular Arte sejam aplicadas com eficácia, a BNCC parece se tornar um ambiente confortável para a prática da polivalência, um incentivo ao retorno do profissional docente generalista.

Nesse sentido, é importante destacar que diferente dos outros conteúdos disciplinares, as artes, cada uma no âmbito das suas especificidades, manifestam características muito particulares. Ressalta-se ainda, que no debate em questão não se trata do fazer artístico em si, mas sim de processos educativos que se originam nessas perspectivas. Concepções de formação humana que afloram a partir da essência da arte. Assim, torna-se uma área extensa e de complexidade exacerbada para ser desenvolvida por um único professor, um intelectual capaz de compreender em profundidade cada uma das linguagens artísticas e ministrá-las com eficiência.

Se não há definições claras de concepções formativas para estes docentes, por certo também não há cuidados para com o trabalho dos mesmos. Quando se discute a inclusão de uma política pública de qualquer eixo para a sociedade, teoricamente se deve discutir todas as suas nuances. É preciso não só pensar nos aspectos positivos que essa política pode promover, mas também desenvolver planejamentos que leve em conta todos os atores envolvidos.

Quando não se contempla todas as contradições no processo de implementação dessas políticas, escrutinando minuciosamente cada particularidade dos encaminhamentos necessários, corre-se o risco de não se entregar à sociedade os resultados esperados. Além de incorrer em prováveis injustiças. Se está na letra da lei e nas orientações da BNCC, significa praticamente estar no currículo das escolas. Se está no currículo tem que ser ensinado aos educandos, é direito deles. Mas quem deve ensinar? Se a Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016, regulamentou uma lei morta. Qual instrumento legal regulamenta o momento atual?

CONCLUSÃO

A partir dessas reflexões, nos parece que tal concepção de educação, no caso mais específico da educação musical, corre sério risco de se desenvolver de modo inadequado, incorrendo em prejuízo dos sujeitos que esperam acessar tais conteúdos e os possíveis níveis de desenvolvimento que os mesmos possam proporcionar. Por outro lado, há que se levar em conta também a condição de precariedade laboral a qual estará submetido o profissional generalista, já que estará sob sua responsabilidade dar conta de repassar com competência conteúdos tão diversos e dotados de grande complexidade.

Nossa percepção inicial é de que há pouco interesse por parte do Estado em relação a implementação dessa política pública que envolve as quatro linguagens do componente Arte. As ações que culminaram na criação das leis são de iniciativa popular. Apesar da presença de orientação curricular da BNCC em conformação com as leis, pouca movimentação institucional se percebe no tocante a sua concretização de fato. Nos primeiros contatos da nossa investigação com os docentes da disciplina arte percebeu-se muito pouco conhecimento dos aspectos gerais que envolvem a questão.

Para além das leis, muito ainda há de ser feito para que o Estado garanta a implementação dessa política pública, respeitando, sobretudo, o direito dos educandos de aprender as linguagens do componente artes como a lei propugna. Neste sentido, as providências para a formação continuada

dos docentes de arte já concursados e a realização de concursos públicos para atendimento específico de cada uma das quatro linguagens do componente é de fundamental importância.

As artes, como as outras disciplinas, representam portas que se abrem para que os educandos possam acessar o conhecimento que transforma, que pode dar a eles a possibilidade de desenvolvimento intelectual integral. Não se trata de seguir friamente a letra da lei, mas de atentar para a importância desse processo no tocante a formação humana e torná-lo acessível à sociedade.

Em detrimento de tantos percalços que se acercam do caminho, não podemos perder a esperança na educação como fio condutor dos processos de construção social. Assim, sempre haverá luz ao fim do túnel, como alvissareira notícia de seres melhores, construindo dias melhores. Tais perspectivas são oriundas da organização social que almeja a construção de outro projeto educacional, como alternativa à subordinação da escola aos interesses estreitos do capital.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1988.

BRASIL. **Lei n.º 11.769, de 18 de Agosto de 2008**, que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 18 maio 2023.

BRASIL. **Lei n.º 13.278, de 02 de maio de 2016a**, que Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 18 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016b**. Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40721-rceb002-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192.

Acesso em: 18 maio 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP). **Resolução CNE/CP n. 02 de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, p. 41-44, 22 dez. 2017.

BRESSER PEREIRA, L.C.; GRAU, N.C. Entre o Estado e o mercado: o público não-estatal. In: BRESSER PEREIRA, L.C.; GRAU, N.C. (Orgs). **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: FGV, 1999. p. 15-47.

COUTINHO, P. R. O. Canto orfeônico: uma breve análise do ponto de vista pedagógico-musical e político. **Interlúdio**, v. 5, n. 7, p. 38-50, 2017.

DANTAS, R. A grande crise do capital. **Cadernos de Ética e Filosofia Política** v. 1, n. 14, p. 47-72, 2009.

FARIAS, L. de M. **O trabalho docente nas instituições públicas de ensino superior**: intensificação do produtivismo acadêmico na UFPA. 2010. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2010.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GARDNER, H. **Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GRAMSCI, A. **Selections from the Prison Notebooks**, London. 1971.

GUIMARÃES, A. R.; CHAVES, V. L. J., “Mais trabalho em busca de mais salário” **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. 2, n. 3, p. 259-276, jul./dez. 2017.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. Tradução Carlos Szlak. São Paulo: Annablume, 2005.

MARIANO, D. A. L. **Processo de afirmação da obrigatoriedade do ensino da música na escola**: aspectos sociais, educacionais e legais. 2012. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.

MARX, K. ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. Trad. Castro e Costa. L. C. São Paulo: Martins e Fontes, 2002.

MÉSZÁROS, S. **A educação para além do capital**. São Paulo: BoiTempo, 2008.

OLIVEIRA, R. N. A.; LAUER-LEITE, I. D. Cenários da educação musical em Santarém/Pará, a partir da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. In: COLARES, M. L. I. S; PEREZ, J. R. R; TAMBORIL, M. I. B. (Orgs). **Educação e Realidade Amazônica**. v. 2. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 187-206.

OLIVEIRA, M. T. C.; BARÃO, G. O. D. Trabalho e formação docente no contexto do desmonte da educação pública no Brasil. **RTPS – Rev. Trabalho, Política e Sociedade**, v. 5, n. 9, p. 463-482, jul./dez. 2020.

OLIVEIRA, O. A.; PENNA, M. Impasses da política educacional para a música na escola – Dilemas entre a polivalência e a formação específica. **Revista Vórtex**, Curitiba, v. 7, n. 2, p.1-28, 2019.

PERONI V. M.; OLIVEIRA, R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. Estado e terceiro setor: As novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SIMÕES, S. N. A importância da educação musical em antigas civilizações e no Brasil com a aprovação da Lei nº. 11.769/2008. **Revista espaço acadêmico**, n. 184, p. 85-101, set. 2016.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

Recebido em: 12 de fevereiro de 2023.

Aprovado em: 04 de maio de 2023.

Publicado em: 12 de julho de 2023.

