

O ENREDO MÚSICA-EDUCAÇÃO

Letícia Teixeira da Silva¹

1-Universidade Federal Fluminense - Instituto Noroeste Fluminense de Educação Superior.

E-mail: leticia02_teixeira@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho busca incentivar a reflexão e o debate sobre educação musical, colaborando, assim, para que voltemos o olhar para o compromisso da educação musical com uma educação básica e com a democratização do acesso à cultura. E tudo isso, pensando o espaço escolar nos dias atuais com a recente sanção da lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016, que trata do ensino obrigatório das artes visuais, da dança, da música e do teatro. Serão discutidos neste texto os discursos essencialistas (intrínsecos) e contextualistas (extrínsecos), através de filósofos e músico-educadores, buscando promover questionamentos a respeito da inclusão da música no âmbito escolar.

Palavras-chave: Música-Educação; Legislação; Discursos; Essencialista; Contextualista.

ABSTRACT

The present work aims to stimulate reflection and debate on music education, by turning our attention towards music education's commitment to basic education and with the democratization of culture. And this, considering the school space nowadays with the recent sanction of the Law No. 13.278, from May 2, 2016, which deals with the compulsory education of visual arts, dance, music and theater in school. Essentialist (intrinsic) and contextualist (extrinsic) discourses will be discussed in this text, through philosophers and music-educators, by promoting questioning about the inclusion of music in school context.

Keywords: Music-Education; Legislation; Speeches; Essentialist; Contextualist.

1-INTRODUÇÃO

Durante as várias fases da trajetória musical no âmbito da educação, também ocorreram, entrelaçadas às mudanças, diferentes concepções musicais pensadas por diversos músicos-educadores. Pretendendo, pois, apresentar algumas dessas concepções, que podemos classificar entre abordagens essencialistas e contextualistas, e, a partir ou junto a esses discursos, articular pensamentos e perspectivas históricas e culturais ligadas às principais ideias.

Entra em vigor a Lei n.º 13.278, de Maio de 2016, sancionada pela Presidente Dilma Rousseff. Essa Lei tem o prazo de cinco anos para a implementação nas escolas e prevê em sua composição “§ 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”. (BRASIL, 2016).

No chão que se consolida a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas, cabe evidenciar as discussões acerca das lacunas deixadas com essa proposta, que em um contexto de ambiguidades, a educação musical se estende sobre a bandeira de uma lógica utilitarista e de metas quantitativas.

As reflexões acadêmicas, a respeito dos rumos do ensino da música, se divergem das práticas voltadas à uma pedagogia tradicional, com reproduções de modelos de memorização e repetição. Todavia, ainda há práticas musicais observadas, principalmente, na educação infantil, que carregam resquícios de uma tradição de memorização e gestos através de canções.

Fucks (1991), traz o exemplo das “musiquinhas de comando” presente no cotidiano escolar, principalmente na Educação Infantil. Os comandos, presentes nas letras, são disfarçados através das melodias harmônicas e os gestos corporais.

Essas estratégias de comando, apresentam-se através de “musiquinhas” para fazer fila de entrada, de saída, para lavar as mãos, para datas comemorativas, para a fixação, para atenção e memória, enfim, para inúmeras funções.

“Eu usava a música como artifício para acalmar as crianças; quando a música terminava, já estava todo mundo dominado”.

“Fica bem mais agradável você dar uma ordem através de uma musiquinha de que dizer: faz isso, faz aquilo... mas elas não vão fazer uma grosseria à ‘tia’, porque ela não está ‘brigando’, ela está cantando. Então eles cantam gritando (para desabafar). É uma forma bem mais agradável do que dizer ‘não’ para a ‘tia’. É uma coisa bem disfarçada. ”. “Para a hora da ‘merendinha’, a gente canta para lavar as ‘mãozinhas’. É melhor do que dizer: vamos lavar as mãos”. (FUKS, 1991, p.68-69).

Com esse posicionamento, o professor acaba impondo um comportamento de dominação e mecanização das crianças, além de, por muitas vezes, cair na armadilha ideológica inscrita nos comandos e letras de algumas músicas.

Partindo desse pressuposto, essa tática mais se enquadra à um processo de reprodução de uma receita, entretanto, esse ato causa uma dependência ao costureiro “não fazer”, porque é mais fácil e não dar espaço à uma musicalidade significativa prazerosa e, verdadeiramente, perceptiva, no sentido de exploração sonora, apenas colocando-a para suprir a finalidade de alguma utilidade imediatista.

Como proposta para a substituição, logo, uma possível alternativa para uma mudança nessa prática pedagógica e musical, há ideias pensadas e apoiadas em métodos pedagógicos de músicos contemporâneos e de músicos do século XIX e XX como Dalcroze, Koellreutter, Sá Pereira, Schafer, Reimer, Kodály, entre outros. (Paz, 2000). As técnicas que hoje são bem vistas, nos séculos XIX e XX não eram, e, como propostas inovadoras, não encontraram espaço nas instituições tradicionais de ensino.

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, DCNEB, no artigo 1º apresenta que:

A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica. (Brasil, 2013).

A partir dessa mudança, deu-se a alteração da nomenclatura, antes 1º e 2º graus, implementada pela Lei n.º 5.692 de 71. Essa articulação entre as três etapas de ensino ocasionou um novo parecer acerca do desenvolvimento do aluno.

Quanto a isso, Saviani (1998, p. 210 apud Ahmad, 2011, p. 37) ressalta:

A educação básica implica não apenas uma reorganização do ensino fundamental, mas o empenho decidido em universalizar o ensino médio na perspectiva de uma escola unificada, capaz de articular a diversidade de experiências e situações em torno do objetivo de formar seres humanos plenamente desenvolvidos e, pois, em condições de assumir a direção da sociedade ou controlar quem a dirige.

Deste modo, segundo a composição da LDB de 1996, no artigo 22 da seção 1, a educação básica tem por finalidade: “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), um dos objetivos inseridos no Ensino Fundamental, no ano de 2010, dispõe do:

II – foco central na alfabetização, ao longo dos três primeiros anos, conforme estabelece o Parecer CNE/CEB nº4/2008, de 20 de fevereiro de 2008, da lavra do conselheiro Murílio de Avellar Hingel, que apresenta orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos; (Brasil, 2013).

A explicação do que viria a ser a Base Nacional Comum é descrita documento com objetivos de amplos aspectos, que buscam possibilitar no sujeito desenvolvimento global, abrangendo aspectos éticos, culturais, estéticos, cognitivos e sociais:

Entende-se por base nacional comum, na Educação Básica, os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das *linguagens*; nas atividades desportivas e corporais; na *produção artística*; nas formas diversas e exercício da cidadania; nos movimentos sociais. (Brasil, 2013, grifo meu).

A LDB, no artigo 4º, declara que é dever do Estado garantir o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; ”. Como a Educação básica é composta também da Educação Infantil:

Portanto, na educação infantil fica subentendido que ela deve também estar presente, assim sendo, a normatização curricular nacional para tal nível de ensino – o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI) – engloba a música. (FERNANDES, 2004, p. 76).

A atual LDB, apesar de mudar a interpretação conceitual, ainda assim, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, propriamente a respeito da Arte, entendem arte como área de conhecimento com conteúdos específicos. Contudo, o cunho ambíguo permanece quando é retratado sobre as diferentes artes. A expressão “ensino” da arte, muda a noção de lazer para ensino, visto que anteriormente o termo abria espaço para diversas interpretações. Muitas vezes a legislação, por conter um

caráter dúbio, sujeito à várias interpretações, tenciona as escolas à incorporarem o ensino de artes à outras disciplinas.

O atual texto da Lei 13.278/16, que dispõe do ensino obrigatório de artes visuais, a dança, a música e o teatro, compostos no parágrafo 26, no artigo 6º, apresenta, no que tange à formação de professores, um caráter bastante vago: “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” (BRASIL, 2016, grifo meu). Mas o que seria essa “adequada formação”? Seria uma possibilidade de habilitação de docentes com diversas formações para que se apropriem dos cargos dispostos aos professores de arte, como aconteceu durante a vigência da Lei 11.769/08 ou retrocederíamos mais um pouco à Lei 5.692/71 com uma formação específica, mas polivalente nas quatro áreas?

2-ARTE COMO LINGUAGEM

Analisando alguns documentos de orientação, é comum encontrarmos, de modo recorrente, a música ou as Artes, em geral, sendo concebidas por “linguagem universal”. Há, pois, diversos autores que tentam argumentar, por meio de hipóteses, por vezes chamadas de teorias a respeito da universalidade da música que, em geral, adquire uma conotação ambígua, criando um espaço para o questionamento. Ao mesmo tempo que apontam para uma “linguagem” ou características “linguísticas” comuns a todos os povos, acabam se restringindo a uma perspectiva por demais ocidental e eurocêntrica de música.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental, na área de conhecimento de arte, um dos blocos de conteúdos, dentro da música, é intitulado: “Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical” (Brasil, 1997, p. 79-80). Para o Ensino Médio, a arte se integra na denominação “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”. (Brasil, 2000).

Pelo seu caráter de sistema simbólico, como qualquer linguagem, elas funcionam como meios para se ter acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de agir e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais abrangente e, ao mesmo tempo, mais sólida. (BRASIL, 2000, p. 26).

Cabe aqui ressaltar que a noção de linguagem posta nos documentos é utilizada sem qualquer ligação a conceitos teórico-filosóficos, não deixando claro a delimitação do conceito de linguagem que está sendo colocado, permitindo, deste modo, ambivalências e diversas interpretações. (PENNA, 2010).

Gáinza (1964), concebe o caráter da música como linguagem por expressar sentimentos e impressões que coincidem, costumeiramente, “entre indivíduos de uma mesma raça, país ou grupo social”. (Gáinza, 1964, p. 25 *apud* SCHROEDER, 2006, 62).

Entretanto, posteriormente essa mesma autora afirma em outra pesquisa que “a música constitui uma forma universal de linguagem” (GAÍNZA *apud* SCHROEDER, 2006, 62).

A ideia de que “universo” e “cultura” fomentam o conceito de universalidade da música e que embasam os discursos voltados ao termo “linguagem universal” ou “linguagem internacional”, abre espaço para o questionamento acerca da atribuição ao sentido.

Pensar o “universal” como uma fusão dos diversos elementos culturais, faz com que “cultura” se delimite à uma área geográfica e “universo” se restrinja à um determinado grupo, pensado em proporção mundial. Um exemplo desta ideia se dá no trecho do:

Não rejeitei nada, acabei fazendo uma síntese de tudo, do nacionalismo de Guarnieri às ideias “ecológicas” de Messiaen, que era ligado à natureza. Isso rendeu as Cartas Celestes (de 1974), por exemplo, *que é música universal, sem se preocupar em saber se o tema é nordestino, ou seja lá o que for* (COELHO, 2000 *apud* SCHROEDER, 2006, p. 63, grifo meu, aspas do autor).

Analisando um trecho sobre Villa-Lobos, nota-se uma diferença em como o conceito de “universo” é concebido em sua justificativa: “A música de Villa Lobos fala a *língua comum* a todos os brasileiros, a dos cultos e a dos iletrados, dos urbanos e suburbanos, do moderno e do arcaico” (PORTO; PAULA *apud* SCHROEDER, 2006, p. 63, grifo meu).

O discurso exposto aqui, traz uma ideia de união nacional que independe de formação, classe ou nível de desenvolvimento. Entretanto, apesar de Heitor Villa-Lobos trabalhar com um material folclórico, sua base metodológica ainda era espelhada e tão elaborada quanto música europeia. Além de que muitas de suas músicas ainda não são tão naturalmente ou popularmente aceitas mesmo quando usam temas populares como material composicional e mesmo no Brasil.

Em recentes experiências musicais com crianças e jovens, proporcionada pelo projeto de extensão “Música no Noroeste Fluminense”, em Santo Antônio de Pádua, no Estado do Rio de Janeiro, pudemos verificar que algumas composições de Villa-Lobos não têm uma recepção tão natural ou fácil quanto se poderia supor ou imaginar. Isso permite, no mínimo, repensar a ideia pronta de que músicas que se situam “entre o popular e o erudito” sejam mais bem aceitas ou assimiláveis. Outra consideração importante a se fazer, seria que o dualismo entre o erudito e o popular vem sendo superado já há algumas décadas. Além disso, alguns autores e professores de cursos superiores de música já indicam substituições para a expressão “música erudita”, considerada por demais elitista e vazia, preferindo as expressões “música de partitura” ou “música de concerto”.

Há correntes distintas quando se trata de a Arte ser concebida por Linguagem ou não. No VIII Encontro Anual da ANPPOM¹ (1995), essa problemática foi notória quando algumas falas se contrapõem as falas em que há posicionamentos discrepantes.

David Wintter (1995) expressa que a música, por não ter vocabulário, não se constitui como linguagem internacional, tampouco uma linguagem absoluta. (ANPPOM, 1995, p. 27-28). Enquanto que, Enrico Fubini (1995), declara que “tradicionalmente, a música sempre foi considerada uma linguagem, ligada, de algum modo, aos sentimentos e às emoções”. (ANPPOM, 1995, p. 26).

Partindo das premissas acima, Vygotsky (1998) explica o mundo do signo, que se constitui sócio culturalmente, compreendendo, pois, que signo a princípio é relação social, e posteriormente quando, intrínseco ao indivíduo, acaba por tornar relação com ele próprio. Em outras palavras, o signo nasce dentro de uma determinada cultura e ali se estabelece como uma convenção social. As significações serão as que predominaram coletivamente, e após a apropriação, as significações dos outros, se tornarão as próprias significações do indivíduo.

Penna (2010, p. 70), cita Possenti (1993, p. 49) e trata do termo “linguagem” artística na perspectiva da linguagem verbal, afirmando que se substituirmos o termo “língua” por “linguagem”, ela se torna apropriada para artes também, visto que essa concepção permite compreender “linguagem” como produto de processos históricos e sociais.

¹ VIII Encontro Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, que aconteceu em João Pessoa, no ano de 1995.

Nessa perspectiva exposta por Possenti (1993, *apud* Penna, 2010, p. 70), a linguagem verbal é posta por uma abordagem que a trata como um “sistema formal [...] cujo funcionamento se esgota a significação”. Essa concepção não permite que se exclua o caráter de linguagem da arte.

Já Marcushi (2007), afirma que “a língua não tem uma semântica imanente, mas ela é um sistema de signos indeterminados em vários níveis (sintático, semântico, morfológico e pragmático)” (Marcushi, 2007, p. 138, *apud*, Penna, 2010, p. 68).

Marcushi (2007), portanto, entende que a significação é resultante de um conjunto de fatores, sendo possível a realização de múltiplas leituras, entretanto, compreendendo que, apesar dos diversos fatores que envolvem a significação, também há a atuação do próprio sistema linguístico. Diferente de Possenti (1993), Marcushi (2007) considera que apesar da significação depender do sistema linguístico, ela não se limite a ele.

Outros termos recorrentes na área da arte é “expressão” e “comunicação”. Essa concepção tem seu início no Romantismo, tratando-a como emoção, e, para Penna (2010), coloca em foco as ideias de originalidade, genialidade e imaginação. Nessa perspectiva, a noção de convenção é posta de lado, ocasionando a impossibilidade da arte como linguagem.

Segundo Penna (2010), os PCN’s do ensino fundamental, na área de arte, empregam, eventualmente, o termo “código”. O trecho que será descrito em seguida, dispõe da passagem sobre o ensino de arte na Escola Tradicional: “Competia a ele [professor] ‘transmitir’ aos alunos os códigos, conceitos e categorias, ligados a padrões estéticos que variavam de linguagem para linguagem”. (Brasil, 1997, aspas do autor).

Para Penna (2010):

Seja aplicada à linguagem verbal ou às linguagens artísticas, a concepção de comunicação baseada na codificação e decodificação pressupõe um código (ou sistema linguístico) tomado como um sistema formal plenamente determinado. (PENNA, 2010, p. 74).

Arte como meio de comunicação e expressão é uma outra proposta recorrente na área da arte. Essa concepção que foi construída no Romantismo, trata a arte como expressão de sentimentos. Dentro dessa ideia, a noção de convenção é descartada, impossibilitando o tratamento da arte como linguagem.

Ao se falar em arte na educação, não devemos esquecer que não está em jogo somente qual é a concepção de educação, mas também qual é a concepção de arte. Esse problema está presente nos PCN-Arte, uma vez que, mesmo tentando resgatar os conhecimentos específicos de cada linguagem e usando a proposta triangular, “sua fundamentação é permeada por uma visão romântica de arte, com base nos pressupostos da arte como expressão e comunicação, com ênfase na transmissão e recepção de emoções” (PENNA, 1998, p. 96 *apud* FERNANDES, 2004, p. 77).

Diante de uma série de questionamentos, entre eles, sobre o que é música, Fonterrada e Teca Alencar (2012) consideram música uma forma de expressão, no qual não cabe um pensamento engessado, diante disso, as problematizações que cerceiam o pensamento acerca das práticas musicadas nas escolas, propõe repensar as necessidades emergentes que promovam um currículo mais estético, mas não somente isso, explorando um trajeto dinâmico:

Queremos pensar as possibilidades de conciliar a educação musical com a matriz da manifestação da arte que Deleuze nos apresenta: arte como plano de composição estética. Desta forma, as considerações de Deleuze impelem a pensar na possibilidade da construção de um ambiente de ensino-aprendizagem potencializado pelo momento da imersão num corpo-música e caracterizado pela singularidade do encontro, conjugando parâmetros ordenadores e estruturas abertas, gerando um ciclo problematizador e metodologias problematizadoras de senso estético. (SANTOS, *apud* SANTOS, 2011, p. 235).

Segundo Deleuze e Guatarri (1992), citado por Santos (2011), “A arte não pensa menos que a filosofia; mas pensa por afectos e perceptos”, logo, a arte por causar sensibilidade não pode ser vista como algo menor, ou menos importante para constituir formação. A arte é expressão, e para além disso, ela é conhecimento:

A arte é a linguagem das sensações, que faz entrar nas palavras, nas cores, nos sons, ou nas pedras. A arte não tem opinião. A arte desfaz a tríplice organização das percepções, afecções e opiniões, que substitui por um monumento composto de perceptos, de afectos e de blocos de sensações [...]. (DELEUZE; GUATARRI, 1992 *apud* SANTOS, 2011, p. 250).

Santos (2011), em uma postura essencialista, acredita que:

[...] nos distanciamos de um pensamento em educação e de uma teoria do currículo em música centrados no paradigma científico da ciência moderna e no paradigma da cultura [...] [partimos] do que Deleuze designa como estético e do que Larrosa comenta sobre experiência, como condição para formular princípios que caracterizam um paradigma estético no funcionamento de currículos [...]. (SANTOS *apud* SANTOS, 2011, p. 235).

A experiência puramente técnica é privilegiada no espaço educacional por caracterizar pseudociências, ao contrário, a experiência estética promove exploração sonora e produção de materiais advindos desse meio, constituindo-a como desencadeadora de devires.

2.1.DISCURSOS ESSENCIALISTAS E CONTEXTUALISTAS

Desde a Antiguidade, toda a história do significado musical e o conceito de estética musical varia entre as concepções musicais com significados intrínsecos (essencialistas) e extrínsecos (contextualistas). As concepções musicais que concebem o significado de modo intrínseco, entendem-na como decorrente das relações sonoras “da própria estrutura musical”. Já no caso das concepções extrínsecas, buscam significar a música a partir da linguagem verbal.

Dentro da lógica utilitarista, há a necessidade de justificativa por um viés cientificista através de “pesquisas que comprovam os benefícios trazidos pela aprendizagem musical”, no que tange uma formação integral da criança, para a inclusão da música no currículo, ou para o desenvolvimento cognitivo.

Quanto a isso, Fonterrada (2008) afirma:

Não é habitual, nos tempos atuais, encontrar-se uma obra de pedagogia musical em que se depare com a presença de um pensamento crítico. O habitual é que, nesta era ultra cognitivista, os pesquisadores utilizem ferramentas metodológicas afins ou correlatas à realidade que pretendem descrever ou investigar. (p. 19).

Quando é exposto sobre a importância da música na educação, sobretudo na educação infantil, aparece fortemente o discurso da música como algo funcional, atrelando-a ao desenvolvimento da cognitivo, da coordenação motora, ou até mesmo servindo de suporte para memorização.

Partindo do pressuposto da abordagem contextualista, essa concepção justifica a presença da arte nas escolas afim de contribuir para o resgate do “patrimônio cultural”, para que, através dela, haja o reconhecimento da diversidade cultural, promovendo a inclusão social.

Elliot Eisner (1972), em sua posição contextualista, acredita que a arte é como um meio para um fim, ou seja, sua importância é justificada por se concebida como um veículo para alcançar um fim de méritos. Nessa concepção a arte é colocada a serviço de uma responsabilidade social para a formação integral do indivíduo.

Os argumentos extrínsecos, apesar de buscarem a defesa da importância da música no espaço escolar, acabam por contribuir para a desvalorização, já que, as

justificativas postas apresentam objetivos que não precisam, diretamente, da aprendizagem musical para serem atingidos.

Para Santos (2011), a música na escola deve potencializar o desenvolvimento musical do sujeito, compreendendo-a como forma de pensamento. Para ela, se a música no currículo é respaldada por objetivos extrínsecos, remove o desenvolvimento potencial das práticas musicais, pois retira o foco da criação, do fazer musical.

Temmerman (1991) citada por Fernandes (2004) argumenta que os ideais extrínsecos são mais antigos que os intrínsecos. Na Antiguidade a música era vinculada aos valores para se formar um bom cidadão; na Idade Média estaria à função da igreja, com o intuito de promover a aproximação na relação entre a humanidade e Deus; passando pelo Renascimento, até o final da década de 50, após a publicação obra de Britton (1958), surge o conceito de estética, ou como Temmerman chama, “Filosofia intrínseca” da educação musical.

Vicent Lanier (2002) supõe que a orientação não-artística, ou extrínseca, se deve as influências sofridas pelas teorias behavioristas, pois, segundo ele, durante a década de 40, e as três posteriores a ela, a Psicologia, a Sociologia e a Antropologia guiaram o olhar dos arte-educadores para referências extra artísticas.

Lanier (2002), em seu texto “Devolvendo a arte à arte-educação”, adota uma postura ‘essencialista’ para defender princípios de educação estética, aproximando-a à perspectiva intrínseca. O autor então critica a concepção dos contextualistas, por considerar que o foco deles se concentra principalmente em argumentos extra-artísticos.

Minha opção como linha direcional em programas de arte-educação tem sido usar a arte como meio de clarificar os modos pelos quais o mundo social, econômico e político atua e como isso pode ser incrementado. Isso significa, naturalmente, a arte a serviço da responsabilidade social. [...] vou me concentrar por ora num degrau intermediário essencialista (LANIER, 2002, p. 44-45).

Britton (1958) deixa explícito que, embora não negue os valores extrínsecos, ela lança fora o foco dessa concepção, desviando-o para o intrínseco:

Embora não se possa negar os valores extrínsecos das atividades musicais, ou de qualquer outra atividade artística, o problema da concepção de Platão, e daqueles que o seguem, está no fato de ser uma concepção que no fundo deprecia a música e outras formas de arte. Argumentos como esses jamais soam verdadeiros, não convencem, e a música permanece injustificada. Os valores sociais alcançados através da participação de uma banda escolar poderiam facilmente ser alcançados em várias outras atividades em grupo. (BRITTON, 1958, p. 195 apud Guimarães, 2013, p. 35).

Assim também busca, Vincet Lanier, quando propõe que devolvamos arte à arte-educação:

O ponto sobre o qual queremos insistir é que todos esses outros aspectos do crescimento individual não são ou não deveriam ser o principal foco para o professor de artes plásticas: que a sua principal referência deveria ser o progresso no domínio dos procedimentos estético-visuais. Se outros benefícios colaterais resultam das atividades de arte, tanto melhor. Se, no entanto, eles não ocorrem, o papel educacional da arte não terá sido traído – contanto que o crescimento das capacidades estético-visuais tenha se efetuado. (LANIER, 2002, p. 45).

Para Penna (1995, 1998) citada por Fernandes (2004), três enfoques devem ser observados na história do ensino da arte no Brasil: 1) o enfoque técnico-profissionalizante; 2) o enfoque que traz a arte na educação vinculada à formação plena do indivíduo (formação integral); 3) o enfoque que tenta resgatar os conteúdos de linguagem, que visa a apreensão, compreensão e apreciação.

O primeiro coloca em ênfase o caráter técnico-profissionalizante, evidenciando o domínio técnico através de métodos mecanicistas de repetição, reprodução, conteúdos fixos e elitismo. Na área da música, esse método é utilizado nos Conservatórios e cursos de Graduação em música.

A concepção essencialista, que procurava fundamentar o ensino de arte (ou de música) nos seus conhecimentos próprios, trouxe uma certa ênfase no domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico, por vezes beirando o academicismo ou o padrão conservatorial de ensino. Ao mesmo tempo, tal postura descartou os objetivos contextualistas, que, por sua vez, colocavam em primeiro plano a formação global do indivíduo, voltando-se para aspectos psicológicos ou sociais (ALMEIDA *apud* PENNA, 2006, p. 37).

O segundo enfoque dispõe da inserção da arte na educação integral em busca da formação global do indivíduo. Esse enfoque está articulado ao movimento artístico-filosófico chamado Arte-Educação. Fernandes (2004) afirma que essa tendência se liga às orientações da Escola Nova, ressaltando o processo e não o produto.

O terceiro enfoque propõe o resgate dos conteúdos de linguagem. Essa tendência se baseia na proposta pedagógica da “metodologia triangular”, divulgada e revista por Ana Mae Barbosa no Brasil. A princípio, a terceira tendência deveria se equilibrar entre essencialismo e contextualismo, entretanto, muitas vezes tende para o contextualismo.

Barbosa (1994) afirma que:

A triangulação Pós-Colonialista do ensino da Arte no Brasil foi apelidada de metodologia pelos professores. Culpo-me por ter aceitado o apelido. Hoje recuso a ideia de metodologia por ser particularizada, prescritiva e pedagogizante, mas subscrevo a designação triangular. (*apud* FERNANDES, 2004, p. 77).

Essa proposta “triangular” é centrada no fazer artístico com atividades de criação, na apreciação através da leitura da obra de arte e atividades de contextualização histórica da arte.

A literatura aponta que a proposta triangular apresenta também alguns problemas, como, por exemplo, “o risco de uma aplicação mecânica, sem uma maior compreensão de seus pressupostos ou sem que se leve em conta as peculiaridades de cada situação pedagógica” (Penna, 1998, p. 95). Se os professores que a adotam forem mal preparados, a “releitura” pode virar uma simples cópia, não contribuindo para a consciência da linguagem artística. A seleção de materiais também é um problema, pois se pode cair no erro de escolher somente obras da chamada “alta” produção (“arte consagrada”), negando a produção cotidiana e a da cultura popular. Apesar desses riscos, as três diretrizes da proposta triangular são propícias para todas as áreas da arte, embora o seu uso seja, ainda, quase que especificamente nas artes plásticas. (FERNANDES, 2004, p. 77).

Nos PCN de arte, adotam a proposta triangular quando assinalada que o conhecimento da arte envolve o fazer, a fruição e o refletir:

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

Em verdade, os PCN em seus textos trazem uma preocupação com a formação do cidadão, justificando um ensino de artes voltado para o acesso democratizado da cultura.

Para Penna (1997, p. 74), um projeto assim “não pode se sustentar sobre quaisquer concepções de educação e de arte, mas antes requer abordagens teóricas que permitam discutir e compreender os mecanismos que reproduzem o acesso socialmente diferenciado à arte”, principalmente o aspecto da elitização, o da arte para poucos. (FERNANDES, 2004, p. 78).

Segundo Loureiro (2004), que defende o discurso da educação integral do aluno:

As atividades pedagógicas propiciadas através da linguagem musical dizem respeito à relação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. O modo de conceber o processo e o objeto dessa aprendizagem é que valoriza a ação pedagógica inserida na prática social concreta, tornando-a, dessa forma, mediadora entre o individual e o social. (p. 67).

Koellreutter (1997), aborda o tema trazendo a arte de uma perspectiva do valor social:

Como instrumento de libertação, a arte torna-se um meio indispensável de educação, pelo fato de oferecer uma contribuição essencial à formação do ambiente humano. Assim, através de sua integração na sociedade, a arte torna-se um traço central da sociedade moderna, desde que, por meio desta sua integração, ela vença sua alienação social e sobreviva a sua crise. (KOELLREUTTER, 1997 *apud* LOUREIRO, 2012, p. 113).

Ou seja, a música é entendida, dentro dessa perspectiva contextualista, como uma prática social, pois ela integra valores e significados.

Almeida (2004), citado por Penna (2006), relembra o embate entre essencialistas e contextualistas. Ela, por sua vez, procura situar-se entre as duas perspectivas. Sustenta a posição de Lanier quanto os valores artísticos, desenvolvimento de habilidades e conhecimento, mas também acrescenta ideias sustentadas na posição de Eisner, como o desenvolvimento da autoestima, autonomia, etc. Desta forma, para Almeida, os aspectos intrínsecos não seriam esquecidos ou apagados da arte-educação.

Penna (2006) discute sobre os projetos de educação não formal com objetivos sociais:

Discute se esses projetos de educação não formal com objetivos sociais conseguem articular as funções essencialistas – voltadas para os conhecimentos propriamente musicais, enfatizando o domínio técnico-profissionalizante da linguagem e do fazer artístico – e as contextualistas – que priorizam a formação global do indivíduo, enfocando aspectos psicológicos ou sociais –, superando assim a oposição entre essas duas posturas, que predominaram em distintas propostas para o ensino das artes. (p.37).

Penna (2012) explica que é necessário lembrar que os projetos sociais e educativos não são homogêneos, havendo, pois, práticas diferentes.

Em certa medida, essa mudança de posição – de um extremo a outro, do contextualismo ao essencialismo – atende à “teoria da curvatura da vara”, segundo a qual, para endireitar uma vara que está torta, é necessário puxá-la para o outro lado, para que, quando for solta, ela possa finalmente encontrar o ponto central. Nesse sentido, refutar a postura contextualista foi um momento necessário para o resgate das especificidades de cada linguagem artística, em seus conhecimentos próprios. (PENNA, 2006, p. 37).

Penna (2006) comenta sobre a teoria da curvatura da vara², aplicada por Saviani a partir de Lênin, e traz a partir dessa perspectiva, um possível caminho intermediário de diálogo entre as duas posturas, entendendo que a postura essencialista da música pela música ou da arte pela arte foi necessária para que houvesse um meio termo entre as duas, não excluindo nem os propósitos ou finalidades intrínsecas e nem as extrínsecas, mas superando o que há para ser superado nessas duas concepções, em busca de uma terceira que as compreenda.

3-CONSIDERAÇÕES FINAIS

A princípio, compreendendo o atual contexto, e todas as justificativas e análises de documentos ao longo do trabalho, fica claro que as práticas embasadas por discursos contextualistas se sobressaem no campo da educação, seja ela formal ou extraescolar.

Pensar a música na escola significa também pensar os inúmeros desafios que vêm pela frente, e até mesmo os que já vêm lá de trás. O texto-lei não considera uma formação específica para os professores que a ministrariam. Mas e se o veto do 2º artigo da Lei 11.769/08 não tivesse ocorrido? E se, com a alteração da Lei 13.278/16, constasse uma formação específica para os professores? A expressão “formação adequada” é por demais misteriosa.

O discurso da Lei não dá conta das singularidades, tomando para si um discurso da generalidade e de caráter ambíguo. Se muito aberta, dando espaço para brechas, na prática ela pode ser omitida, e se muito fechada, ela tende à homogeneização da diversidade.

O foco da música, no atual contexto escolar, não está no fazer musical, mas no conteúdo a ser transmitido, no comando a ser estabelecido e obedecido, ou até então, como um pano de fundo para outras atividades. Esse contexto nos faz refletir como a música vem sendo concebida na escola.

Nesse sentido, podemos entender que a música, propriamente dita, não esteve fora das escolas, mas fora da grade curricular enquanto disciplina, porém, dentro enquanto prática disciplinadora ou “facilitadora”.

² A “teoria da curvatura da vara” foi enunciada por Lênin, citada e aplicada por Dermeval Saviani em seu trabalho “Escola e Democracia”.

Dentro dos questionamentos obtidos através deste ensaio, é possível entender os inúmeros desafios para se pensar a música no contexto escolar. Desde a formação dos professores até o espaço concreto disposto a ela, como salas de aula, instrumentos, materiais, currículo.

A falta da formação específica e experiência musical desse professor não formado, acarreta em concepções carregadas de estereótipos a respeito dos diversos tipos de músicas ou até mesmo métodos conflituosos acerca do ensino da música. Além de correr o risco de reduzir as aulas apenas à linguagem verbal, focalizando o objetivo apenas no conteúdo das letras das canções.

Por conta disso e de tantas outras questões, os educadores do país ainda lutam por uma reconsideração quanto à formação específica musical, considerando, pois, uma exigência, para que os professores responsáveis em lecionar esse conteúdo na educação básica tenham o conhecimento necessário para a aplicação das atividades.

Em suma, entender como a música vem se firmando na escola, quais os caminhos históricos percorridos no âmbito escolar até os dias de hoje e todos os desafios postos a ela, faz-nos pensar a respeito do cumprimento da Lei 13.278/16, que apesar das falhas, desperta nos educadores do país uma compreensão de garantia de espaço legítimo e bem definido. Todavia, a luta por melhorias ainda continua e está apenas começando.

4-REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANPPOM - **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Música**. Boletim informativo. Ano VII, n. 4, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Brasília, DF, 1971.

_____. **Lei nº 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Brasília, DF, 2008, que trata da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.

_____. **Lei nº 13.278**, de 02 de Maio de 2016. Brasília, DF, 2016, que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro no currículo da educação básica.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 1999. OU 2010. OU 2013*

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília, 2000.

FERNANDES, José Nunes. **Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão**. Revista ABEM nº 10, Março, 2004.

FONTEIRADA, Marisa Trench; BRITO, Teca Alencar de. **A música na Escola**. São Paulo: Ministério da cultura e Vale, 2012.

FONTEIRADA, Marisa Trench. **De tramas e fios - Um ensaio sobre música e educação**. 2 ed. São Paulo. Editora UNESP. 2008.

FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

LANIER, Vincent. **Devolvendo arte à arte-educação**. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). Arte-educação: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. **A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar**. Revista ABEM nº 10, Março, 2004.

PAZ, Ermelinda A. **Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências**. Brasília: MusiMed, 2000.

PENNA, Maura. **Música (s) e seu Ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2010, 2ª ed ampliada e revisada.

_____. **Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo**. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 13, 35-43, mar. 2006. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/articloe/view/310/240>> Acesso em: 12 julh. 2016.

PENNA, Maura; BARROS, Olga Renalli Nascimento e; MELLO, Marcel Ramalho de. **Educação musical com função social: qualquer prática vale?** Revista ABEM. Londrina v.20. n. 27 p. 65-78 jan. jun. 2012.

SANTOS, Regina Márcia Simão; DIDIER, Adriana Rodrigues; VIEIRA, Eliane Maria; ALFONZO, Neila Ruiz. Um paradigma estético para o currículo. In: SANTOS, Regina Márcia Simão (Org). **Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical**. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. **O discurso sobre a música: reflexos na educação musical**. Claves n. 2, novembro, 2006.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.