

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Fundamentos de Educação

**A POLÍTICA DE ENSINO PARA A ARTE NO BRASIL:
A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DA
MÚSICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

SHEILA GRAZIELE ACOSTA DIAS

MARINGÁ
2010

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: MESTRADO
Área de Concentração: Fundamentos de Educação

**A POLÍTICA DE ENSINO PARA A ARTE NO BRASIL:
A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DA
MÚSICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada por SHEILA GRAZIELE ACOSTA DIAS, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Fundamentos de Educação, da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Ângela Mara de Barros Lara.

MARINGÁ
2010

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central – UEM, Maringá – PR., Brasil)

D541p Dias, Sheila Grazielle Acosta
A política de ensino para a arte no Brasil: a musicalização na educação infantil e o ensino da música nas séries iniciais do ensino fundamental / Sheila Grazielle Acosta Dias. -- Maringá, 2010. 218 f.

Orientador : Prof. Dr. Ângela Mara de Barros Lara.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.

1. Políticas públicas – Educação – Brasil. 2. Musicalização – Educação infantil – Brasil. 3. Música – Ensino fundamental – Brasil. 4. Educação infantil – Música – 1990-2001 – Brasil. 5. Ensino fundamental – Música – 1990-2001 – Brasil. I. Lara, Ângela Mara de Barros, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 21.ed. 372.878

SHEILA GRAZIELE ACOSTA DIAS

**A POLÍTICA DE ENSINO PARA A ARTE NO BRASIL:
A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DA
MÚSICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL A
PARTIR DE 1990**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lívia Maria Fraga Vieira – UFMG

Prof. Dra. Áurea Maria Paes Lemme Goulart – UEM

Profa. Dra. Ângela Mara de Barros Lara – UEM
(orientadora)

Maringá, __ de março de 2010.

Dedico este trabalho:

*A **Deus**, que me deu a vida;*

*Ao **Luciano**, meu marido, amigo e
companheiro, que, por me amar, sempre me
incentivou nos meus estudos;*

*À minha mãe, **Matilde**, que contribuiu para a
minha formação e para a realização dos meus
objetivos;*

*Às minhas irmãs, **Mirian** e **Jéssica**, que
sempre estiveram presentes em todos os
momentos da minha vida;*

*Ao meu sobrinho, **Aleksanderson**, ao qual
amo como um filho.*

Este trabalho é nosso.

AGRADECIMENTOS

À **professora Dr^a. Ângela Mara de Barros Lara**, pela sua competência profissional na orientação e no comprometimento com a abordagem dada a esta pesquisa e que me fez chegar até aqui por meio da confiança que depositou em mim e em meu trabalho no ingresso ao mestrado;

À **professora Dra. Livia Maria Fraga Vieira** que, por meio dos seus encaminhamentos, me auxiliou no aprofundamento das discussões na pesquisa;

À **professora Dra. Áurea Maria Paes Lemme Goulart** que contribuiu positivamente com suas considerações para a redação das análises da pesquisa;

À **professora Dra. Maria Angélica Olivo F. Lucas**, que contribuiu com suas observações na minha qualificação com primorosa competência e que me auxiliou na direção das análises desta pesquisa;

À **professora Dra. Amélia Kimiko Noma**, pelas sugestões para a condução da minha pesquisa às quais busquei atender como desafios para o meu refinamento acadêmico e teórico;

Aos **professores do Mestrado em Educação da Área de Fundamentos da Educação**, principalmente àqueles que lecionaram nas disciplinas que cursei em 2008;

Aos **colegas alunos do Mestrado**, principalmente à **Helaine Patrícia Ferreira** que sempre esteve presente durante a pesquisa e me auxiliou nas dificuldades ocasionadas pela distância e no meu amadurecimento acadêmico. Certamente uma amiga para toda a vida;

À minha amiga **Léia Angélica** que sempre me incentivou e compartilhou das minhas vitórias; e

Àqueles que compartilharam minhas aflições, meu temperamento e sempre acreditaram em mim.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta. **A POLÍTICA DE ENSINO PARA A ARTE NO BRASIL: A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DA MÚSICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DE 1990**. 218 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ângela Mara de Barros Lara. Maringá, 2010.

RESUMO

Este trabalho discute as políticas educacionais para a musicalização na Educação Infantil e o ensino da música nas séries iniciais do Ensino Fundamental a partir de 1990 até o ano de 2001. Foram tomados como fonte de pesquisa o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e o Parâmetro Curricular Nacional para a área de Artes (1997), elaborados pelo governo brasileiro. Com a finalidade de evidenciar o vínculo desses documentos ao contexto macroeconômico expresso no âmbito educacional e social, com o processo de mundialização do capital e da reforma de Estado no Brasil, o objeto de pesquisa foi abordado no contexto histórico de sua produção. O problema desta pode ser expresso na seguinte indagação: em que circunstâncias (ou condições) históricas específicas e por intermédio de que processos o ensino de Artes, mais especificamente da musicalização e o ensino da música, passou a se constituir em componente curricular obrigatório no Brasil a partir de 1990? Por quais mediações a política nacional destinada ao ensino de Artes vem configurando o trabalho educativo com a musicalização na educação infantil e o ensino da música nas séries iniciais do ensino fundamental, no período delimitado? Os objetivos desta pesquisa foram explicitar e analisar as condições históricas e os processos sociais de inclusão do ensino da musicalização e da música na agenda política internacional e nacional, que resultou do reconhecimento da importância das artes na formação dos sujeitos e na definição da política brasileira para o ensino de Artes. A fim de corroborar o contexto em que essas políticas foram elaboradas, organizou-se a dissertação em três momentos. Na segunda sessão, buscou-se contextualizar a inclusão de Artes e seu ensino na agenda política internacional e nacional, vinculando esse movimento ao panorama histórico-econômico da sociedade capitalista na qual a educação está inserida, e tratou-se de compreender o desenvolvimento das reformas econômicas e políticas da América latina, por meio dos documentos orientadores das Organizações Internacionais: BM, UNESCO, e Cepal. Na terceira sessão, buscou-se configurar a normatização legal da política brasileira para o ensino de Artes (inclusive música). Para tanto, foi realizado um resgate histórico do ensino de Artes (e da música) a partir da década de 1920 até os anos de 1990 com a obrigatoriedade das Artes na atual LDB. Na quarta sessão, buscou-se apreender a fundamentação conceitual, as diretrizes e a regulamentação política concernente à musicalização na Educação Infantil e no ensino da música nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Foi apresentada a concepção da musicalização no espaço escolar e do ensino da música que orientam esta pesquisa. Também foi analisada a orientação do governo brasileiro para a musicalização contida no RCNEI (1998) e para o ensino da música no PCN-Arte (1997). Procurou-se evidenciar o discurso das OI que orientam a educação na América Latina nos documentos ora analisados. Neste contexto ao mesmo tempo foram apontadas iniciativas no espaço acadêmico que contribuam para a presença da música na escola.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Política Pública Educacional. Educação Infantil. Musicalização. Ensino de Música. Ensino Fundamental.

DIAS, Sheila Grazielle Acosta. **POLITICS OF EDUCATION FOR ART IN BRAZIL: MUSICALIZATION IN THE KINDERGARTEN AND MUSIC TEACHING IN INITIAL GRADES OF ELEMENTARY SCHOOL FROM 1990.** 218 p. Master's Degree's Thesis in Education – University of Maringá. Counselor: Prof. Dr. Angela Mara Barros Lara. Maringá, 2010.

ABSTRACT

This paper discusses the educational politics for musicalization in the kindergarten and the teaching of music in the initial grades of elementary school from 1990 until 2001. It was taken as source of research the National Curricular Reference for the Kindergarten (1998) and the National Curriculum Parameters for Arts' area (1997), prepared by the Brazilian government. In order to evidence the link of these documents to the macroeconomic context expressed in the educational and social ambit with the process of capital's globalization and the State's reform in Brazil, the object of the research was discussed in the historical context of their production. The problem with this research can be expressed in the following question: under what specific historical circumstances (or conditions) and through which processes, the art's teaching, specifically the musicalization and the music teaching, began to constitute a compulsory curriculum component in Brazil from 1990? For which mediations the national policy destined to the Art teaching has been configuring the educational work with the musicalization in the kindergarten and the teaching of music in the initial grades of elementary school, in the delimited period? The objectives of this paper were to explain and analyze historical conditions and social processes of musicalization's teaching inclusion and music in the international and national political appointment book, which resulted from the recognition of arts' importance in the formation of people and in the definition of Brazilian politics for Art teaching. In order to strength the context in which these politics were developed, the thesis was organized in three moments. In the second session, it was aimed to contextualize the inclusion of arts and its teaching in the international and national political appointment book, linking this movement to the historical and economical background of the capitalist society in which education was inserted, and it aimed to understand the progress of economical reforms and politics for the Latin America, through the guiding documents of international organizations: World Bank, UNESCO and ECLAC. In the third session, it was aimed to set the legal regulation of Brazilian politics for Art's teaching (including music). For this, it was realized an historical rescue of Art's (and music) from the 1920s through the 1990s with the requirement of the Arts in the current LDB. In the fourth session, it was aimed to apprehend the conceptual basis, the directives and the political regulation concerned to the musicalization in the kindergarten and in the teaching of music in the initial grades of elementary school. It was presented the conception of musicalization in the school space and the teaching of music that guide this research. It was also analyzed the orientation of the Brazilian government for musicalization contained in RCNEI (1998) and for the teaching of music in the PCN-Art (1997). It was tried to highlight the speech of the IO that guide education in Latin America in the documents analyzed at this moment. In this context at the same time it was appointed initiatives in the academic space that can contribute to the presence of music in school.

Keywords: Neoliberalism. Educational Public Politics. Kindergarten. Musicalization. Music teaching. Fundamental Teaching.

LISTA DE SIGLAS

Aaeesc	–	Associação de Arte-Educadores do Estado de Santa Catarina
Aaepa	–	Associação de Arte-Educadores do Pará
Aerj	–	Associação de Arte-Educadores do Rio de Janeiro
Aesp	–	Associação de Arte-Educadores de São Paulo
Agars	–	Associação Gaúcha de Arte Educadores
AM	–	Agências Multilaterais
Amae	–	Associação Maranhense de Arte-Educadores
Amarte	–	Associação Mineira de Arte-Educação
Anarte	–	Associação Nordestina de Arte-Educadores
Apaal	–	Associação de Professores de Arte de Alagoas
Apparte	–	Associação Paraibana de Profissionais de Arte na Educação
AsAE-DF	–	Associação de Arte-Educadores do Distrito Federal
Asmae	–	Associação Sul-matogrossense de Arte-Educadores
BM	–	Banco Mundial
BNDES	–	Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
BOC	–	Bloco Operário Camponês
CEB	–	Câmara de Educação Básica
Cepal	–	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CESUMAR	–	Centro Universitário de Maringá
CF	–	Constituição Federal
CJAP	–	Centro Juvenil de Artes Plásticas
CNCO	–	Conservatório Nacional de Canto Orfeônico
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CONEDS	–	Congresso Nacional de Educação
Confaeb	–	Congresso Nacional da Federação dos Arte-Educadores
CPCs	–	Centros Populares de Cultura
DBAE	–	Discipline Based Art Education
EAB	–	Escolinhas de Artes do Brasil

FAEB	–	Federação de Arte-Educadores do Brasil
FHC	–	Fernando Henrique Cardoso
Flaac	–	Festival Latino-Americano de Arte e Cultura
FMI	–	Fundo Monetário Internacional
Fundeb	–	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
ICA	–	Instituto Central de Arte
Insea	–	International Society of Education through Art
LDB	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	–	Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado
MCPs	–	Movimentos de Cultura Popular
MEA	–	Movimento Escolinhas de Arte
MEB	–	Movimento de Educação de Base
MEC	–	Ministério da Educação
Miga	–	Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
OI	–	Organizações Internacionais
OIT	–	Organização Internacional do Trabalho
ONU	–	Organização das Nações Unidas
OSC	–	Organizações da Sociedade Civil
PAE	–	Programas de Ajustes Estruturais
PCNs	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	–	Plano Nacional de Educação
PNUD	–	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
Prodiarte	–	Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte Educação
Prouni	–	Programa Universidade para Todos
PUC	–	Pontifícia Universidade Católica
RCNEI	–	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEF	–	Secretaria de Ensino Fundamental
Sema	–	Serviço de Música e Canto Orfeônico
UDESC	–	Universidade do Estado de Santa Catarina
Udesc	–	Universidade do Estado de Santa Catarina
UEM	–	Universidade Estadual de Maringá

UERJ	–	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	–	Universidade Federal da Bahia
UFPA	–	Universidade Federal do Pará
UFPR	–	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	–	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRGS	–	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	–	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRJ	–	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	–	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	–	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	–	Universidade Federal de Uberlândia
UnB	–	Universidade de Brasília
UNESCO	–	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	–	Universidade Estadual Paulista
UNESP	–	Universidade Estadual Paulista
Unicamp	–	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	–	Fundo das Nações Unidas para a Infância
Unirb	–	Faculdade Regional da Bahia
USP	–	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	OS ASPECTOS DA REFORMA EDUCACIONAL NOS ANOS DE 1990 E A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DO ENSINO DE ARTES NA ESCOLA REGULAR.....	19
2.1	O NEOLIBERALISMO E A POLÍTICA INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO.....	21
2.1.1	Os documentos orientadores para a região latino-americana.....	36
2.1.1.1	A Declaração Mundial sobre Educação para Todos.....	38
2.1.1.2	Relatório: “Educação – um tesouro a descobrir”.....	44
2.1.1.3	“Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”.....	49
2.1.1.4	Relatório “Prioridades y Estratégias para la Educacion”.....	53
2.2	A POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO E A POLÍTICA DO ENSINO DE ARTES.....	61
2.2.1	Os documentos normativos para a educação brasileira.....	76
2.2.1.1	Constituição Federal de 1988.....	76
2.2.1.2	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	78
2.2.1.3	Plano Nacional de Educação.....	83
3	HISTÓRIA DO ENSINO DE ARTES E DE MÚSICA NO BRASIL (1930-1996).....	93
3.1	O ENSINO DE ARTE E DE MÚSICA E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....	97
3.1.1	O Canto Orfeônico e o Estado Novo.....	104
3.1.2	O Movimento Música Viva.....	112
3.1.3	A educação através da Arte e o Movimento Escolinhas de Arte do Brasil.....	117
3.1.4	As Artes na Lei de Diretrizes e Bases de 1961.....	123
3.1.5	A Educação Artística no ensino fundamental: séries iniciais.....	128
3.1.6	A organização de Arte-Educadores a partir da Década de 1980: relevância para a pesquisa e políticas para a área.....	132
3.2	A LEGISLAÇÃO DO ENSINO DE ARTES NO BRASIL: AVANÇOS E LIMITES.....	142

3.2.1	Os Documentos Curriculares para o Ensino de Artes: os PCN e o RCNEI.....	150
4	A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DA MÚSICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DE 1990.....	164
4.1	A EDUCAÇÃO INFANTIL: A MUSICALIZAÇÃO.....	171
4.1.1	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.....	171
4.2	AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O ENSINO DA MÚSICA.....	179
4.3	ANÁLISE DO DISCURSO DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS PARA MUSICALIZAÇÃO E O ENSINO DE MÚSICA NO BRASIL: O RCNEI (1998) E O PCN (1997).....	185
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	197
	REFERÊNCIAS.....	202
	APÊNDICE	215

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa originou-se das indagações decorrentes do cotidiano da pesquisadora como aluna de piano e professora de música, sobre o acesso à educação musical das crianças nas escolas brasileiras. Com o ingresso da pesquisadora no curso de Pedagogia, novas inquietações surgiram a respeito do acesso aos conteúdos de música das séries iniciais do Ensino Fundamental no Brasil, especialmente na escola pública.

Observando a realidade escolar na qual a pesquisadora atuou, viu-se que a presença da educação musical está presente com maior ênfase nas escolas de iniciativa privada, logo surgiu o interesse pela questão das políticas para esse ensino na escola pública.

Esta pesquisa teórica abordou a política para o ensino de Artes no Brasil, com ênfase na musicalização na Educação Infantil e no ensino da música nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Para a análise das fontes, foram delimitados os documentos elaborados pelo governo brasileiro no período de 1990 a 2001. Para esta pesquisa, optou-se em partir do ano de 1990, data em que se realizou a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, evento que deu início à discussão centrada na educação básica, característica em torno da qual a discussão será realizada.

Face aos estudos já realizados e a percepção dos vários trabalhos publicados na atualidade sobre esse tema, esta pesquisa buscou compreender a iniciativa do governo brasileiro na proposição de uma política do ensino de Artes e, especificamente, de música na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Os objetivos desta pesquisa foram explicitar e analisar as condições históricas e os processos sociais de inclusão do ensino da musicalização e da música na agenda política internacional e nacional, que resultou do reconhecimento da importância das artes na formação dos sujeitos e na definição da política brasileira para o ensino de Artes. Nesta pesquisa,

denominam-se **artes**, com inicial minúscula, todas as manifestações artísticas e, **Artes**, com inicial maiúscula, a disciplina, propriamente dita.

As artes, em todas as suas modalidades, são manifestações humanas, entendidas como produto da humanidade, pois os homens, organizados em sociedade, buscam fazer sua história e atingir seus objetos a partir das relações sociais estabelecidas que são baseadas no modo de produção desenvolvido em cada período histórico, em diferentes locais.

Para fundamentar a relação entre as artes e a sociedade, é observado que o desenvolvimento daquelas não esteve ligado diretamente ao desenvolvimento da produção material de determinada sociedade. A produção artística de determinados períodos históricos apresenta expoentes que se destacam em áreas diferentes das artes, porém, não podem ser vistos como indivíduos separados da sociedade. O fato de uma pessoa, em um momento histórico, desenvolver suas habilidades artísticas está ligado à divisão do trabalho e da educação à qual foi submetida.

Os expoentes artísticos de determinada época (um pintor, por exemplo) necessitam de materiais como pincel, telas, tintas, entre outros materiais, que, por sua vez, foram criados anteriormente àqueles, como produto da divisão de trabalho existente até aquele dado período.

O problema desta pesquisa se expressa na seguinte indagação: em que circunstâncias (ou condições) históricas específicas e por intermédio de que processos o ensino de Artes, mais especificamente da musicalização e o ensino da música, passou a se constituir em componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica¹ no Brasil a partir de 1990? Por quais mediações a política nacional destinada ao ensino de Artes vem configurando o trabalho educativo com a musicalização na educação infantil e o ensino da música nas séries iniciais do ensino fundamental, no período delimitado?

É essencial ressaltar o que difere musicalização do ensino de música. A primeira está presente no Referencial Curricular Nacional para a Educação

¹ Nesta pesquisa, Educação Básica, escrita com iniciais maiúsculas, refere-se à educação infantil, ensino fundamental e ensino médio de acordo com a legislação brasileira.

infantil (RCNEI), de 1998, que concebe que a musicalização se dá no contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida. A segunda, o ensino da música, tem seus referenciais na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-Artes), que concebe o ensino de música num contexto mais amplo, como condição fundamental para a formação de cidadãos.

A análise crítica sobre essas políticas foi realizada por meio do estudo das fontes elaboradas pelo governo brasileiro: a Constituição Federal (1988), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (1997), os Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil (1998) e o Plano Nacional de Educação (2001). Tendo em vista que estas fontes não falam por si, mas correspondem ao ponto de partida para a pesquisa, buscou-se compreender os fundamentos teóricos e ideológicos neoliberais, sob os quais foram formuladas a fundamentação conceitual, as diretrizes e a regulamentação política concernentes à musicalização e ao ensino da música contidos nesses documentos.

Para isso, num primeiro momento, foi realizado um levantamento prévio dos documentos brasileiros para a educação, elaborados no período de 1988 a 2001, com a finalidade de identificar quais fazem referência ao ensino de Artes. Tomou-se como base a compreensão da sociedade capitalista que se configurou no Brasil na década de 1990 e que estabeleceu as políticas para o ensino de Artes.

Os fundamentos teórico-metodológicos adotados nesta pesquisa foram embasados na perspectiva histórica, pois se acredita que, para compreender a política do ensino de Artes, é necessário fazer a mediação entre as determinações das Organizações Internacionais (OI) e a sua influência na legislação educacional brasileira. A partir do contexto das relações econômicas, políticas e sociais nos anos 1990, foram estabelecidas mediações entre as políticas implementadas pelas OI, no que se referia à educação e, posteriormente, estudadas as mudanças nas políticas educacionais brasileiras.

A intenção foi reconhecer como a política para o ensino de Artes e, especialmente, da música no Brasil se explicitou nesses documentos, a fim de

apreender o discurso político presente alinhado à inserção do país na economia internacional e às concepções da sociedade capitalista em sua fase monopolista atual, no movimento maior da mundialização do capital.

Nesse sentido, foi compreendido que essas políticas, da forma como são tratadas nos documentos, não resultam de iniciativas de um indivíduo ou um grupo de indivíduos neutros. Resultam do conjunto de sujeitos que estabeleceram relações entre si, que se articularam em determinado espaço social, produzido pela ação do homem na sua garantia material da vida. Assim, a legislação brasileira para o ensino de Artes, em especial da música, não pode ser explicada por si mesma, mas como resultante de um todo social nas suas determinações políticas e econômicas, pois essa legislação decorre das representações de uma sociedade num período histórico, com significações e com aspectos ideológicos do seu momento, expressando uma realidade social.

Analisar esses documentos e colher informações sobre quais são as concepções da sociedade capitalista utilizadas para a elaboração deles são procedimentos necessários para a compreensão ampla da participação de cada um dos autores e dos atores sociais envolvidos.

O aprofundamento desta discussão se tornou necessário para a superação dos estudos já realizados sobre a problemática em questão – a musicalização na educação infantil e o ensino da música nas séries iniciais do ensino fundamental –, salientados na revisão da literatura feita até o presente momento. A relevância desta dissertação encontra-se no fato de que as questões mais específicas referentes à Educação Básica, tais como reforma da educação até as mais amplas referentes à reforma do Estado, representam avanço na compreensão da política de ensino de Artes, portanto, da música, apreendendo, na legislação brasileira e nos documentos das OI a sua relação com as determinações políticas, econômicas e educacionais. As reformas acima salientadas foram orientadas por interesses diversos, tanto internos como externos ao país.

Na segunda seção, buscou-se contextualizar a inclusão de Artes e seu ensino na agenda política internacional e nacional, vinculando esse movimento ao panorama histórico-econômico da sociedade capitalista na qual a educação

está inserida. Para esse propósito, foram abordados o desenvolvimento das políticas neoliberais e suas expressões na educação, bem como a articulação da re-estruturação do capital e os documentos produzidos pelas organizações chamadas de multilaterais.

Na terceira seção, buscou-se configurar a normatização legal da política brasileira para o ensino de Artes (inclusive música), em articulação com o contexto histórico nacional. Para tanto, foi realizado um resgate histórico do ensino de Artes (e da música) a partir da década de 1920 até os anos de 1990. Essa seção abordou: a) a iniciativa do Canto Orfeônico nas décadas de 1930-1940; b) o movimento Música Viva, iniciado nesse mesmo período; c) as Escolinhas de Arte iniciadas no Brasil em 1948 e as posteriores inserções da arte na LDB de 1961 e na Lei Federal nº 5.692/1971, até chegar à atual LDB de 1996, que insere a obrigatoriedade do ensino de Artes na escola regular.

O avanço percebido na atual LDB para a área, para além da obrigatoriedade do ensino de Artes, pode ser visto na mudança nominal da disciplina, que de “Educação Artística” passou a ser nominada de “Artes”. A diferença é que a primeira engloba todas as artes sem considerar suas especificidades (música, teatro, artes visuais e dança), o que era concebido pela educação polivalente de artes, expressa pelos cursos de licenciatura implantados na década de 1970. A segunda, por sua vez, considera as especificidades de cada modalidade artística, respeitando os conteúdos específicos de cada uma delas.

A quarta seção teve por objetivo apreender a fundamentação conceitual, as diretrizes e a regulamentação política concernente à musicalização na Educação Infantil e no ensino da música nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Foi apresentada a concepção da musicalização no espaço escolar e do ensino da música que orientam esta pesquisa. Também foi analisada a orientação do governo brasileiro para a musicalização contida no RCNEI (1998) e para o ensino da música no PCN-Arte (1997). Procurou-se evidenciar o discurso das OI que orientam a educação na América Latina nos documentos ora analisados. Neste contexto ao mesmo tempo foram apontadas

iniciativas no espaço acadêmico que contribuíssem para a presença da música na escola.

A intenção desta pesquisa é contribuir para a produção científica na área em questão, haja vista que a produção teórica sobre a mesma questão não discutiu as questões que se pretendem tratar de forma efetiva nesta pesquisa: a política do ensino de Artes na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

**OS ASPECTOS HISTÓRICOS DA IMPLANTAÇÃO
DA POLÍTICA DO ENSINO DE ARTES NA
ESCOLA REGULAR**

2 OS ASPECTOS DA REFORMA EDUCACIONAL NOS ANOS DE 1990 E A IMPLANTAÇÃO DA POLÍTICA DO ENSINO DE ARTES NA ESCOLA REGULAR

Esta seção teve como objetivos a contextualização e a inclusão das artes e de seu ensino na agenda política internacional e nacional, vinculando esse movimento ao panorama histórico-econômico da sociedade capitalista na qual a educação está inserida. Para esse propósito, foram abordados o desenvolvimento das políticas neoliberais e suas expressões na educação, bem como a articulação da re-estruturação do capital e os documentos produzidos pelas organizações multilaterais.

Essas organizações são as que “[...] institucionalizam relações entre Estados (por exemplo, a Organização das Nações Unidas – ONU), em que os representantes nacionais são encarregados de defender, pelo menos teoricamente, não seus interesses individuais, mas interesses e políticas de seu país” (ROSEMBERG, 2000, p.69).

Dentre as OI, a que mais se destaca é a ONU, organização criada em 1945 com a promulgação da Carta das Nações Unidas, assinada por 51 países, inclusive o Brasil. A atenção da ONU está voltada para a sustentação da paz, bem como do desenvolvimento em todos os países do mundo. O sistema das Nações Unidas é composto pela Secretaria das Nações Unidas, pelos programas e fundos das Nações Unidas e pelos organismos especializados. No Brasil, a ONU iniciou sua representação a partir de 1950, por meio do trabalho iniciado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) (ONU, 2009).

Fazem parte da ONU, por exemplo, as seguintes organizações: Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), Fundo Monetário Internacional (FMI), Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais (Miga), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Organização

das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e as já citadas, UNICEF e OIT.

De acordo com Rosemberg (2000), essas organizações têm sede permanente, endereço, fonte de financiamento, organograma e quadro de pessoal, que influenciam as orientações adotadas por cada uma delas. As agendas das OI consistem em metas para serem desenvolvidas nas nações em desenvolvimento e podem ser influenciadas por motivos tanto internos quanto externos a essas organizações.

Para se dar conta do objetivo proposto, abordaram-se, inicialmente, a definição do Estado capitalista e o desenvolvimento das políticas neoliberais ocorridas no Brasil, principalmente na formulação da reforma do Estado, ocorrida na década de 1990. Alinhados a esse panorama maior, elegeram-se quatro documentos elaborados pelas seguintes OI: Declaração Mundial sobre Educação para Todos/UNESCO (1990), Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade/Cepal (1992), Prioridades e Estratégias para a Educação/Banco Mundial (1995) e Educação: um tesouro a descobrir/UNESCO (1997).

Apresentaram-se os aspectos relevantes dos discursos contidos nesses documentos e que são encontrados na política nacional do período delimitado. Os documentos mais expressivos que regularizam a política educacional brasileira são: a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996) e o Plano Nacional de Educação (2001). Esses documentos serão analisados à luz de uma fundamentação teórica a respeito das políticas neoliberais e dos documentos das OI abordadas ao longo da seção.

2.1 O NEOLIBERALISMO E A POLÍTICA INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO

Partindo-se da proposta de discussão da especificidade do ensino de Artes e da Música no Brasil, na década de 1990, e a sua relação com a sociedade, foi definida, inicialmente, a forma de Estado de que está sendo tratada nesta pesquisa e que regula tal sociedade, no caso, o Estado capitalista. Para fundamentar essa discussão, recorreu-se a Marx e Engels (1986, 2007); Harvey (1994), Boschetti (2008), Chesnais (2005), Moraes (2001), Paulani (2006), Boito Júnior (1999), Soares (2003), Laurrel (2002), Petras e Veltmeyer (2001), Toussaint (2002), Williamson (1992) e Fiori (2002).

Para que haja a continuidade e a manutenção do modo de produção capitalista, em que o capital é o principal meio de produção, configurou-se o então Estado capitalista, que é definido por Marx e Engels (2007, p.76) como “[...] forma na qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e que sintetiza a sociedade civil inteira de uma época”. O Estado, logo, é responsável por controlar os conflitos entre a classe dominante e a classe trabalhadora e por manter no poder os seus dirigentes, no caso, a classe dominante.

Essa classe dominante¹ é entendida como a que possui o capital e os meios de produção, logo, a que domina tanto a esfera econômica, o campo das ideias, e, principalmente, a esfera política. As ideias dessa classe são dominantes nas diversas épocas históricas, pois ela, que possui o poder material, possui também a potência dominante espiritual e intelectual.

A classe trabalhadora ou, igualmente, a chamada classe operária², é compreendida como a que não detém os meios de produção e o capital, pois possui apenas a sua força de trabalho para trocar por determinado salário. Essa relação entre as classes antagônicas, que compõe a sociedade

¹ “A expressão “classe dominante” abrange duas noções, que Marx e Engels distinguiam, embora não as tivessem explicado sistematicamente. A primeira é a de uma classe economicamente dominante que, em virtude de sua posição econômica, domina e controla todos os aspectos da vida social. [...] a segunda noção é a de que a classe dominante, para manter e reproduzir o modo e as formas de sociedade existentes, deve necessariamente exercer o poder de Estado, isto é, dominar politicamente” (BOTTOMORE, 2001, p.64).

² O desenvolvimento das classes sociais é abordado na obra “Manifesto Comunista”, de K. Marx e F. Engels, escrita em 1848.

capitalista, é o motor para a continuidade do modo de produção desta sociedade.

No decorrer da História, esse modo de produção e as relações entre as classes passaram por mudanças. Foi elaborado um recorte histórico para a compreensão desse processo a partir dos princípios de produção do fordismo e, posteriormente, do toyotismo, o que se encaminha para a compreensão da re-estruturação do capital.

O fordismo caracterizou-se por uma forma rígida de acumulação do capital, de fragmentação do trabalho e foi desenvolvido ao máximo com a produção em massa. “O fordismo se aliou firmemente ao keynesianismo³, e o capitalismo se dedicou a um surto de expansões internacionalistas de alcance mundial que atraiu para a sua rede inúmeras nações descolonizadas” (HARVEY, 1994, p.125).

O ápice do fordismo ocorreu durante o período que ficou conhecido como os Anos Dourados do capitalismo, porém, a partir da década de 1960, seu modelo rígido de produção não atendeu mais às necessidades do capital, que se encontrava em crise. Logo, na década de 1970, o fordismo e o keynesianismo não puderam refrear as contradições intrínsecas do próprio capitalismo. Naquela época, os lucros das empresas diminuíram, a força de trabalho aumentou e a crise do capitalismo tornou-se evidente, dando início, assim, à necessidade de novas políticas. Foi nesse sentido que

[a] adoção de políticas governamentais fundadas no neoliberalismo atingiu o coração do modelo fordista-keynesiano que permitiu a expansão do Estado social e da seguridade social nos países capitalistas do centro-norte europeu no período pós-Segunda Guerra até os anos 1970 (BOSCHETTI, 2008, p.174).

³ “Doutrina keynesiana (keynesianismo) é a filosofia social exposta por John Maynard Keynes (1883-1946) no final de sua ‘Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda’ (1936). Seria uma modalidade de intervenção do Estado na vida econômica, sem atingir totalmente a autonomia da empresa privada. As políticas dessa doutrina propunham solucionar o problema do desemprego pela intervenção estatal, desencorajando o entesouramento em proveito das despesas produtivas, por meio da redução da taxa de juros e do incremento dos investimentos públicos” (SANDRONI, 1985, p.224).

Como o modelo fordista não comportava mais as exigências de produção do capitalismo em crise, um novo padrão passa a predominar, o toyotismo. Este apresenta a substituição da produção em massa por uma produção mais maleável, direcionando o capital para uma acumulação flexível⁴, um imperativo perante as novas necessidades econômicas da sociedade da época.

Tendo como base as relações econômicas, entrou em cena um novo modelo de capital portador de juros, o chamado capital financeiro, aquele que busca produzir dinheiro “[...] sem sair da esfera financeira, sob a forma de juros de empréstimos, de dividendos e outros pagamentos recebidos a títulos de posse de ações e, enfim, de lucros nascidos de especulações bem-sucedidas” (CHESNAIS, 2005, p.35).

O capital financeiro se instituiu pela desregulamentação e pelo desbloqueio dos sistemas financeiros por parte dos Estados mais poderosos. Estes Estados recorreram às políticas de desregulamentação que facilitassem a centralização de fundos líquidos, que não foram investidos novamente nas empresas, e da poupança das famílias. Foi observado que, para que esse capital pudesse movimentar-se pelo mundo, foram necessárias novas formas de organização das relações econômicas, que geraram evolução no mercado e no poder dos países investidores.

Essas novas medidas implantaram um sistema de linhas de crédito que foram abertas, sobretudo, aos países periféricos, nos quais se incluem os países da América Latina, viabilizando o endividamento desses países. “Independentemente de seu contexto histórico específico, a dívida pública sempre teve por origem as relações de classe e o poder político que permitem aos ricos escapar amplamente, ou mesmo quase completamente, dos impostos” (CHESNAIS, 2005, p.39).

Os juros cobrados sobre esses empréstimos absorvem grande parte do orçamento do Estado dos países endividados, estimulando, assim, novos

⁴ “Acumulação flexível” é um termo criado por David Harvey no livro ‘Condição Pós-Moderna’ para designar a “[...] flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (HARVEY, 1994, p.140).

empréstimos, na busca de se saldar a dívida. Esse processo acelerou ainda mais a crise nesses países, levando à dominação econômica e política dos países centrais sobre os da periferia, durante a década de 1980. Nesse contexto é que se consolidaram as políticas neoliberais nos países periféricos.

A crise do capital, evidente a partir da década de 1970, que afetou o campo econômico e político, propiciou o ressurgimento de políticas concretas propostas pela doutrina do neoliberalismo⁵. As raízes deste, como ideologia, foram datadas do final da década de 1930, período em que o capital buscava uma solução para a crise decorrente da sua própria estrutura, porém, naquela época, o keynesianismo foi apontado como uma solução para os problemas. Por isso, a década de 1970 foi vista como ressurgimento do neoliberalismo.

Para melhor compreensão desse fenômeno, recorremos a Paulani (2006), que dividiu, de forma apropriada, o movimento neoliberal em duas etapas: a história intelectual do neoliberalismo e a história concreta do neoliberalismo. A primeira etapa esteve ligada ao economista e pensador, Friedrich Hayek⁶, discípulo da “escola austríaca” de pensamento econômico. Ele faz uma crítica à teoria neoclássica e a suas ideias sobre o indivíduo:

[...] afirma que, ao tomar o indivíduo e seu comportamento como dados *a priori*, a teoria neoclássica dá por resolvido aquilo que deveria resolver, [...], deveria funcionar como a prova ‘científica’ de que a sociedade de mercado consegue produzir o ótimo social, não consegue cumprir esse papel (PAULANI, 2006, p.69).

No momento em que Hayek defendeu suas ideias, havia uma grande crise no capital, e, naquele momento de pós-guerra, as políticas sociais eram imperativo social. Os conceitos de Hayek atendiam às necessidades da

⁵ De acordo com Moraes (2001, p.10-11), “pode-se dizer que o neoliberalismo, de modo semelhante, é a ideologia do capitalismo na era de máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza mais líquida, a era do capital volátil – e um ataque às formas de regulação econômica do século XX, como o socialismo, o keynesianismo, o Estado de bem-estar, o terceiro-mundismo e o desenvolvimento latino-americano”.

⁶ Friederich Hayek (1899-1992), economista pertencente à “Escola Austríaca de Economia”, é pensador liberal do século XX.

sociedade capitalista, pois esta caminhava em direção da financeirização do capital, mas enfrentava grande resistência da sociedade, tendo em vista as adversidades enfrentadas pela população. Para atender aos anseios sociais e, na contramão do pensamento de Hayek, posicionou-se o de John Maynard Keynes⁷. Como nessa ocasião ainda não era propícia a concretização das medidas de Hayek, apenas algumas décadas mais tarde é que foi viabilizado o projeto neoliberal. O keynesianismo indicava que o mercado levaria a um desajuste social, trazendo recessão, desemprego e miséria, o que era próprio da estrutura capitalista.

A enorme crise dos anos 1930 [...] funcionou como aliada poderosa da vitória de Keynes nessa contenda teórica. Mas, para além da disputa meramente intelectual, entre os dois, o que estava em jogo nesses tempos era o destino do mundo moderno (PAULANI, 2006, p.70).

Em resposta às necessidades daquele período, o keynesianismo mostrou-se como solução que atendia à sociedade, porém, com o alargamento das políticas sociais e dos direitos conquistados por diversos seguimentos da sociedade, principalmente dos trabalhadores, a reprodução do capital acabava por ser enfraquecida.

A segunda etapa do neoliberalismo, ou a história propriamente concreta, iniciou-se em meados da década de 1970, momento histórico e econômico que atravessou duas crises do petróleo (1973 e 1979), associado às crises fiscais dos Estados centrais, além da volta da inflação, o que preparou a sociedade capitalista para a introdução de uma nova fase (PAULANI, 2006).

A regulação das relações de movimentação de capitais que funcionaram durante o período denominado keynesianismo não era adequada para a nova forma de acumulação que se iniciava nos anos de 1970. Foi necessária uma adequação nas regras de movimentação do capital para sua valorização. As ideias que não puderam se solidificar na década de 1940, devido ao momento

⁷ John Maynard Keynes (1883-1946), economista britânico, defendia o Estado como regulador da economia por meio de medidas que visassem diminuir o impacto das reações próprias do sistema capitalista, como a recessão e a depressão econômica.

histórico, em que os países enfrentavam a II Guerra Mundial, passaram a ter espaço dentro da crise que se instaurava nos anos de 1970.

O neoliberalismo, portanto, não se efetivou como teoria, mas como um conjunto de doutrinas. Moraes (2001) apresenta-o como:

1. uma corrente de pensamento e uma ideologia, isto é, uma forma de ver e julgar o mundo social;
2. um movimento intelectual organizado, que realiza reuniões, conferências e congressos, edita publicações, cria *think-tank*, isto é, centros de gerações de idéias e programas, de difusão e promoção de eventos;
3. um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos de 1970, e propagadas pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) (MORAES, 2001, p.17).

A respeito dessas Agências Multilaterais (AM), cabe dizer que possuem representantes em diversos países e visam, principalmente, financiar projetos de desenvolvimento ou de ajuda para os países que passam por dificuldades financeiras. As AM tratadas nessa pesquisa são o FMI e o BM, que foram criados a partir do acordo de Bretton Woods, em 1944, convenção que reuniu 44 países, até mesmo com representação do Brasil. A diferença entre essas duas agências é a de que:

[...] o Banco Mundial é uma instituição que promove o desenvolvimento econômico e social e a redução da pobreza, enquanto o Fundo Monetário Internacional busca manter um sistema ordenado de pagamentos entre as nações (BANCO MUNDIAL, 2009)⁸.

O neoliberalismo apareceu, de acordo com Petras (1997, p.37), “[...] para justificar e promover a reconcentração de riquezas, a reorientação do

⁸ BANCO MUNDIAL. O que faz o Banco Mundial? Disponível em: <<http://web.worldbank.org/wbsite/external/homeportuguese/extpaíses/extlacinpor/brazilinforextn/0,,contentMDK:21352466~menuPK:3817183~pagePK:1497618~piPK:217854~theSitePK:3817167,00.html>>. Acesso em: 23 maio 2009.

Estado em favor dos super-ricos e o principal mecanismo para transferir riquezas para o capital estrangeiro”. Os países periféricos, sobretudo os países da América Latina, eram espaços propícios para a efetivação das políticas neoliberais, pois aqueles se encontravam “[...] submetidos a ditaduras que financiavam suas atividades (inclusive projetos econômicos faraônicos) mediante endividamentos a juros flutuantes” (MORAES, 2001, p.64).

Esse espaço encontrado nos países periféricos para a expansão do capital foi rapidamente ocupado pelos países centrais e seu capital excedente, mas, para a efetivação dessas políticas neoliberais, foi necessário um redimensionamento do papel do mercado e, sobretudo, do papel do Estado perante a economia. A respeito disso, afirma Boito Júnior (1999, p.25) que “[...] o discurso neoliberal procura mostrar a superioridade do mercado frente à ação estatal. Superioridade econômica, em primeiro lugar, [...]. Superioridade política e moral, em segundo lugar [...]”. O referido autor também aponta as contradições existentes no discurso neoliberal:

O discurso neoliberal fala de mercado, concorrência, soberania do consumidor e liberdade de iniciativa numa época em que o funcionamento do sistema capitalista é inseparável da existência dos grandes monopólios privados, do imperialismo e da intervenção do Estado na economia (BOITO JÚNIOR, 1999, p.28).

Outra contradição encontrada por esse autor é a de que, na visão dos neoliberais, os monopólios exercidos por empresas estatais são vistos como aspecto negativo, enquanto que, se forem exercidos por grupos privados, são vistos como positivo, como ocorre nos processos de privatização de siderurgia, serviços de transporte, abastecimentos de telefone, água e energia elétrica.

As medidas de privatização e de desnacionalização das empresas foram mobilizadas pelos países centrais que visavam enfraquecer o mercado interno dos países focados por eles. Para isso foram necessários ajustes no papel dos Estados dos países periféricos, logo, os neoliberais afirmavam que o Estado devia atuar de forma mínima no mercado, pois a intervenção deles acarretava o desperdício e a falta de eficiência do aparelho produtivo estatal.

Dentre os países que foram atingidos pela transferência do seu capital para os países centrais se incluem os da América Latina, onde o neoliberalismo atuou com objetivos específicos, procurou “[...] em primeiro lugar, ampliar a exploração financeira da região. Mudaram os interesses prioritários do imperialismo, e a economia latino-americana foi chamada a se readaptar” (BOITO JÚNIOR, 1999, p.39).

Essa chamada readaptação das nações latino-americanas refere-se ao alinhamento das suas políticas às necessidades impostas pelos países centrais. As medidas adotadas são diferentes nas diversas regiões, embora as políticas neoliberais busquem, tanto nos países periféricos como nos centrais, restringir, maiormente, os direitos dos trabalhadores, e os efeitos não são iguais em todos os lugares.

Essas mudanças na organização dos Estados não foram acolhidas de maneira igual e harmônica pelos mesmos, as tensões sociais não deixaram de ocorrer, mas o fizeram de maneira diferente em cada local. Nos países com sistema de proteção social pouco desenvolvido, o neoliberalismo avançou mais do que em relação aos países centrais.

Na Europa, por exemplo, onde o Estado do Bem-Estar já era avançado, as políticas neoliberais se configuram como ataque às conquistas sociais alcançadas pelos trabalhadores. Ao Estado caberia cumprir apenas funções mínimas: a justiça e a segurança, controlando ao máximo os seus gastos por diversos motivos. “[...] brandindo-se os princípios neoliberais da eficiência, da rigidez de gastos, da austeridade, administra-se hoje o Estado ‘como se fosse um negócio’” (PAULANI, 2006, p.78).

No campo das políticas sociais, o neoliberalismo atacou severamente as mais diversas áreas dessa política, e o impacto das políticas neoliberais se deu de forma diferente nas diversas regiões do mundo. Nos países latino-americanos, por exemplo, onde as políticas sociais eram menos desenvolvidas, a maior parte da população passou a ter suas necessidades sociais básicas não atendidas.

Os direitos sociais foram afetados na forma de desestruturação dos sindicatos, desregulamentação do mercado de trabalho, bem como de reforma

no sistema de aposentadorias e de pensões. A seguridade social passou a ser baseada em uma gestão da pobreza, “[...] as políticas sociais passa[ram] a ser substituídas por ‘programas de combate à pobreza’, que trata[vam] de, segundo seus componentes, ‘minimizar’ os efeitos dos ajustes sobre os ‘mais pobres’ ou os ‘mais frágeis’” (SOARES, 2003, p.27).

No que diz respeito à seguridade social, alguns dados auxiliam na compreensão de como esse segmento foi atingido. De acordo com Laurrel (2002), a seguridade social pública apresentou três características que marcam sua deficiência: a primeira é que sua cobertura para a população pode variar de 10% a 95%, dependendo do país; a segunda é que, como existem vários sistemas de seguridade social, oferece benefícios diferentes, com uma estratificação entre os beneficiados; por último, em quase todos os países não existem proteção econômica em caso de desemprego, nem políticas relevantes por parte do Estado para a geração de empregos e de influência no mercado de trabalho.

Os neoliberais atacam a intervenção estatal como sendo antieconômica e antiprodutiva, pois provocaria a crise fiscal do Estado, com revolta dos contribuintes e com desestímulo ao capital para investir e aos trabalhadores. Essa crise (que, segundo os neoliberais, foi causada pelos gastos do Estado com o setor social) é vista assim nos pressupostos da reforma deste:

No campo específico do bem-estar social, os neoliberais sustentam que ele pertence ao âmbito privado, e que as suas fontes “naturais” são a família, a comunidade e os serviços privados. Por isso, o Estado só deve intervir com o intuito de garantir um mínimo para aliviar a pobreza e produzir serviços que os privados não podem ou não querem produzir, além daqueles que são, a rigor, de apropriação coletiva (LAURREL, 2002, p.163).

As medidas neoliberais adotadas a partir da década de 1970 causaram grande impacto nas políticas sociais dos países atingidos por elas e as AM ocuparam dupla dimensão no que diz respeito a essas políticas. Essas agências ditaram as políticas econômicas seguidas pelos Estados como

condição para empréstimos e direcionaram os gastos com os diversos setores estatais. Por outro lado, forneceram documentos como produtos de consultorias para diversas áreas das políticas sociais, como a educação, por exemplo. As AM colocaram no seu discurso os motivos e as justificativas para que tais medidas fossem tomadas, isso com o intuito de convencer que suas medidas levavam em consideração o desenvolvimento humano.

Nesse contexto se iniciaram as ações das AM, como o BM e o FMI, que, preocupados com os efeitos políticos dos ajustes e das mudanças estruturais, inovaram seu discurso, justificando as privatizações e a diminuição dos gastos voltados ao bem-estar social, como o melhor caminho para a equidade, “[...] já que, ao poupar recursos dos programas universais, o Estado pode usá-los para subsidiar os pobres com programas sociais básicos” (LAURREL, 2002, p.173).

Com a implementação das políticas neoliberais e com o aumento de empréstimos pelos países periféricos, as dívidas destes aumentaram, o que gerou a necessária intervenção das AM. Ao fim da década de 1970, o Banco Central norte-americano financiou projetos nos países da América Latina, tornando-os cada vez mais inadimplentes devido às altas taxas de juros. Para a renegociação das dívidas, criaram-se programas de ajustes e suas condições exigiam mudanças estruturais, conduzidas e reguladas pelo BM e pelo FMI.

A integração dos diferentes países no mercado financeiro se deu de forma diferenciada, isso se explicou pelo fato de que os países centrais emprestavam seu capital aos da periferia que tomavam esses empréstimos para projetos nacionais e transferiam sua riqueza para as nações prestadoras por meio do pagamento de juros descomedidos. Moraes (2001, p.64) sugere que, “[...] aos países subdesenvolvidos, caberia o destino da integração competitiva na nova divisão internacional do trabalho. Esses elementos descrevem a primeira tendência, a lógica dos mercados e da eficiência”.

Os projetos nacionais muitas vezes não alcançaram os efeitos desejados pelos países prestadores, enquanto que o pagamento da dívida

não estava relacionado com a eficiência ou não desses projetos⁹. Após esses empréstimos, novos créditos eram tomados sem a avaliação do projeto anterior e sem que houvesse relação entre os projetos executados.

Para Petras e Veltmeyer (2001, p.11), “[...] o financiamento desses grandes projetos, as importações levaram a uma maior dependência dos recursos estrangeiros, isso precipitou a crise da dívida nos anos de 1980 e as baixas das taxas de crescimento”. Durante esse período, de crescente dívida dos países periféricos e da dificuldade em liquidá-las, foram necessárias ações de agências especializadas que buscavam negociar as dívidas entre as nações envolvidas.

Para renegociar a dívida, o FMI e o BM foram solicitados pelos países centrais para a recuperação do dinheiro emprestado. O “[...] FMI e o Banco Mundial podem obrigá-los (é uma espécie de chantagem econômica) a reorientar de modo ‘apropriado’ sua política macroeconômica conforme os interesses dos credores internacionais” (TOUSSAINT, 2002, p.199).

Para tanto, o FMI e o BM dividem suas atribuições da seguinte maneira:

- o FMI se encarrega das negociações-chave de política estrutural, tomando em consideração a taxa de câmbio e o déficit orçamentário;
- o Banco Mundial, de seu lado, envolve-se no processo de reforma estrutural, pela sua representação no país e por numerosas missões técnicas. Além disso, o Banco Mundial também se faz presente na maioria dos ministérios importantes que determinam o quadro específico do ajuste estrutural. As reformas em matéria de saúde, educação, indústria, agricultura, transporte, meio ambiente... ficam sob o controle do Banco Mundial (TOUSSAINT, 2002, p.201).

As AM, ao liderarem esses ajustes estruturais, agiram na renegociação da dívida dos países periféricos e na transação de novos empréstimos. Um marco importante da entrada dessas organizações na reforma dos países periféricos ocorreu a partir de uma conferência realizada em 1989, quando

⁹ Maior aprofundamento sobre os projetos elaborados no Brasil com empréstimos do Banco Mundial pode ser encontrado em Fonseca (1996).

participaram funcionários do governo dos Estados Unidos, das OI e, principalmente, do *Institute for International Economics*. Nesse evento foram discutidos pontos para as reformas dos países que estavam em crise.

As conclusões dessa conferência foram denominadas por John Williamson¹⁰ no “Consenso de Washington”. O referido autor relata: “[...] sugeri uma taxionomia de dez pontos relativos às reformas políticas exigidas da América por ‘Washington’, ou seja, em primeiro lugar, o Banco Mundial, o FMI e o governo dos Estados Unidos. Denominei isso de ‘Consenso de Washington’” (WILLIAMSON, 1992, p.43).

As medidas que foram apresentadas pela Conferência são: disciplina fiscal; prioridades dos gastos públicos; reforma fiscal; liberalização de financiamento; taxa de câmbio; liberalização do comércio; investimento externo direto; privatização e desregulamentação; e, por fim, o direito de propriedade (WILLIAMSON, 1992). Essas reformas podem ser entendidas como “[...] prudência macroeconômica, liberalização microeconômica e orientação externa” (WILLIAMSON, 1992, p.45).

Essas medidas foram destinadas apenas aos países latino-americanos, que se encontravam em profundo endividamento, e as diretrizes não foram seguidas pelo mercado nacional dos países formuladores dessas propostas, que visavam garantir que os países latino-americanos pagassem suas dívidas e permanecessem com sua economia dependente. O referido Consenso, como já mencionado, possuiu objetivos referentes à política macroeconômica e microeconômica, mas, sobretudo, se dispôs a finalizar com o modelo de industrialização dos países periféricos e, dessa forma, a economia interna ficou cada vez mais dependente.

Anteriormente a esse período, essas reformas já haviam sido experimentadas pelo Cone Sul¹¹, com medidas de liberalização ainda no fim dos anos de 1970. A Argentina, o Chile e o Uruguai liberaram o comércio, o

¹⁰ Pesquisador do *Institute for International Economics*, EUA, e do Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial.

¹¹ Cone Sul é a região que engloba o Chile, a Argentina, o Uruguai e os Estados brasileiros do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná e São Paulo. Algumas vezes o Paraguai e o Sul da Bolívia são inclusos.

sistema financeiro e, também, a conta de capitais (WILLIAMSON, 1992). A partir dos dez pontos do Consenso de Washington, os governos dos países latino americanos acataram essas medidas e organizaram a reforma macroeconômica e microeconômica.

O referido Consenso não surtiu os efeitos desejados pelos seus idealizadores e, logo após a implantação das suas medidas, vieram as crises da Argentina (1990), do México (1994) e do Brasil (1998). “Mas foi sobretudo o retumbante fracasso do mesmo modelo, responsável pela destruição econômica e social da Rússia, que acabou desacreditando o Consenso de Washington [...]” (FIORI, 2002, p.87).

Essas crises, evidentemente, não puderam ser evitadas, mesmo com a adoção das medidas do Consenso, pois, apesar de essas medidas atenderem aos interesses dos países centrais, não demonstraram serem suficientes para conter o grande efeito dos empréstimos realizados em massa. Detectados limites para a implantação do modelo apresentado por esse Consenso, logo se organizou o denominado pós-Consenso de Washington, que procurava revisar os pontos do antigo consenso. Esse pós-consenso, por sua vez, não rompeu com as ideias originais de reforma apontadas pelo Consenso de Washington.

A crítica voltou-se para a convicção de que os mecanismos de mercado poderiam resolver os problemas do crescimento econômico e da distribuição igual de renda. Outro fator criticado foi o de que a descontrolada privatização de empresas gerou monopólios privados e, apesar de reconhecer que havia desigualdades internas nos países, o novo consenso não discutiu soluções para essa questão.

Como essas medidas são voltadas aos países que procuram renegociar suas dívidas, os países devedores que se recusam a aceitar as medidas impostas pelo FMI enfrentam dificuldades para remodelar e pagar suas dívidas. Outro aspecto é que as agências também dificultam novos empréstimos por parte dos países e, com a dependência econômica, estes são impedidos de desenvolver-se econômica e politicamente e de ter acesso à assistência internacional.

As consequências sociais dos Programas de Ajustes Estruturais (PAE), elaborados pelas AM (programas acatados pelos governos dos países devedores), são expressas nos mais diversos níveis econômicos, políticos e sociais. Para a população, acarretaram diminuição nos direitos individuais e, para a educação, diminuíram-lhe o investimento em níveis e em modalidades diferentes, tanto no setor de infraestrutura como nos recursos humanos.

Essa diminuição no investimento da formação de professores e a demissão dos mesmos podem ser vistas como um “[...] processo, todavia, [que] implica a privatização parcial dos serviços sociais essenciais e a exclusão de fato de amplos setores da população (particularmente nas regiões rurais)” (TOUSAINT, 2002, p.219).

As medidas aplicadas pelos PAE trouxeram um redirecionamento dos gastos públicos, a partir do fato de que diversos setores do Estado tiveram seus investimentos diminuídos e direcionados para o pagamento da dívida externa. Dentre os setores atingidos, os sociais foram os que mais sofreram, como a educação, a saúde, a previdência, a habitação, entre outros. Para além de mudanças da esfera econômica, os ajustes neoliberais foram muito mais adiante, como afirma Soares (2003, p.19):

O ajuste neoliberal não é apenas de natureza econômica: faz parte de uma redefinição global do campo político-institucional e das relações sociais. Passa a existir outro projeto de “reintegração social”, com parâmetros distintos àqueles que entraram em crise a partir do final da década de 1970.

Outros aspectos que dizem respeito aos ajustes estruturais foram a eliminação de barreiras de proteção do mercado e a privatização das empresas e dos bancos públicos, o que resultou na transferência de renda do setor público para o setor privado. Os bancos e as empresas públicas foram vendidos, na sua maioria, para empresas privadas internacionais. Além disso, foram quebrados os regulamentos que impediam a entrada e a concorrência de capital estrangeiro nos países da América Latina e ocorreu maior concentração de propriedade fundiária.

Essas consequências foram também denominadas de *desajuste social*¹², as quais agravaram as condições de desigualdades na América Latina e geraram novas formas de exclusão social, precariedade e insegurança nos setores sociais que antes eram considerados incluídos nas políticas sociais, isso visando forçá-los a fazerem parte do mercado de trabalho sem os programas de proteção social (SOARES, 2003).

Além da influência econômica exercida nos países periféricos, as OI influenciaram, ainda, as diretrizes gerais destes. Os documentos elaborados por essas organizações voltaram-se, cada vez mais, para uma educação básica¹³ e tinham, em geral, por objetivo, a criação do consenso de que havia a necessidade de que os Estados reformassem a educação, e esta, por sua vez, deveria cumprir a função de combater a pobreza, a discriminação, entre outros problemas enfrentados pela sociedade atual.

As OI, por meio da produção e da divulgação dos seus documentos, influenciam as políticas educacionais brasileiras. Nesta pesquisa se elencam quatro documentos fundamentais para essa discussão, detendo-se na análise referente à Educação Básica e à disciplina de Artes contida neles.

2.1.1 Os documentos orientadores para educação na América Latina

As OI, a partir dos seus objetivos, elaboraram planos setoriais para as diversas regiões do mundo e para a América Latina, em especial para o Brasil. Alguns desses documentos desempenham papel preponderante na formulação de políticas voltadas para a educação. Nesta pesquisa serão abordados os seguintes documentos: a) a Declaração Mundial sobre Educação para Todos

¹² O termo *desajuste social* é desenvolvido na obra: SOARES, Laura Tavares. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 2001.

¹³ O termo educação básica, com iniciais minúsculas, refere-se a um ensino de conteúdos mínimos proposto pelas OI as quais serão estudadas no decorrer desta pesquisa.

(1990); b) Educação – um tesouro a descobrir (1997); c) Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (1992); e d) Prioridades y estrategias para la educación (1995). Para se estabelecer parâmetros de análise, utilizaram-se como referencial os seguintes autores: Oliveira (2001), Fonseca (1996), Coraggio (1996) e Lauglo (1997).

Iniciou-se com a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” que foi elaborada a partir da Conferência Mundial sobre a Educação para Todos (1990), organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)¹⁴, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo BM. A declaração foi publicada pelo Unicef, em 1991. Em seguida, abordou-se o documento *Educação – um tesouro a descobrir*, também conhecido como o Relatório “Jacques Delors” (1998), elaborado também pela Unesco.

Posteriormente, abordou-se o documento *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*, elaborado pela Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) e Unesco (1995) e, por último, o documento *Prioridades y estrategias para la educación*, elaborado pelo Banco Mundial (1995).

¹⁴ Em 1942, na Inglaterra, reuniram-se os governos dos países europeus que enfrentavam a Alemanha nazista e seus aliados, na Conferência de Ministros Aliados de Educação (CAME), para discutir sobre a reconstrução dos sistemas educacionais. Logo, outros países passaram a participar, como os Estados Unidos da América. “Sobre a base da proposta da CAME, realiza-se em Londres, de 1º a 16 de novembro de 1945, justamente no fim da guerra, uma Conferência das Nações Unidas para o estabelecimento de uma organização educacional e cultural (ECO/CONF). Nessa Conferência se reúnem representantes de uns 40 países. Com o impulso da França e do Reino Unido, dois países muito afetados pelo conflito, os delegados decidem criar uma organização destinada a instituir uma verdadeira **cultura de paz**. Dentro de seu espírito, esta nova organização deve estabelecer a “solidariedade intelectual e moral da humanidade” e, desta maneira, impedir que se desencadeie uma nova guerra mundial. No final da conferência, 37 destes países assinam a Constituição, que marca o nascimento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). A Constituição entra em vigor a partir de 1946 e é ratificada por 20 Países [...]” (UNESCO, 2009, p.1).

2.1.1.1 Declaração Mundial sobre Educação para Todos

Segundo a UNESCO, apenas os acordos políticos e econômicos não são suficientes para garantir a paz, portanto, seu enfoque é direcionado para a cooperação multilateral para a educação, a ciência, a cultura e as comunicações, e sua sede é na França, em Paris.

Para compreender as atividades da UNESCO no Brasil, faz-se necessário relatar que esta instituição começou suas atividades no país no ano de 1972, em Brasília, porém, a partir de 1992, motivada pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), foi que suas ações passaram a ser mais presentes no país, iniciando-se, assim, entrosamento maior com o Ministério da Educação (MEC). Logo, em 1993 foi realizado um plano de trabalho que envolveu a Unesco e o MEC para auxiliar na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993)¹⁵.

Outras parcerias foram realizadas entre o Brasil e a Unesco. Em 1997, o Governo do Distrito Federal doou um terreno de 1.000 m² para as instalações da sede dessa organização no Brasil. A UNESCO atua em diversos setores do país, como na educação, na cultura, na ciência, na tecnologia, na comunicação, na informática, no meio ambiente, nos direitos humanos e na gestão social. Sua ação é voltada para a cooperação técnica, firmada juntamente com o governo do país, para atingir os compromissos firmados entre os Estados membros.

O marco principal na área da educação foi a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que se realizou de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia. A referida Conferência reuniu cerca de 1.500 participantes e estiveram presentes delegados de 150 países, incluindo especialistas em educação e autoridades nacionais. Contou, ainda, com representantes de organismos intergovernamentais e não-governamentais. Os participantes

¹⁵ O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) foi elaborado pelo MEC como proposta alinhada aos compromissos firmados na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990).

examinaram documentos sobre educação divididos em 48 mesas-redondas, os quais foram revisados e aprovados na sessão plenária de encerramento da Conferência, em 9 de março de 1990.

Esses documentos compuseram a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Ambos foram publicados em maio de 1991 pela Unicef. As principais motivações que levaram à realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos são expostas no preâmbulo da Declaração.

Primeiramente, aponta-se que, passados mais de 40 anos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que garante que toda pessoa tem direito à educação, a realidade ainda é a mesma. Segundo dados levantados pela Conferência, mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário,. Ressalta-se que muitos adultos são analfabetos e que, por isso, não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias. Esses foram os problemas e as necessidades apresentados no campo educacional.

No que diz respeito aos fatores econômicos, a Declaração apresenta “[...] o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas” (UNESCO, 1991, p.1).

Os esforços para que a educação básica se efetive, ainda de acordo com a Declaração, têm como limite os problemas acima mencionados e isso é uma via de mão dupla, pois “[...] a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação” (UNESCO, 1991, p.1).

O referido documento é dividido em dez artigos, que apresentam objetivos específicos para a implantação da educação básica:

1. Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem;
2. Expandir o enfoque;
3. Universalizar o acesso à educação e promover a equidade;
4. Concentrar a atenção na aprendizagem;

5. Ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica;
6. Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;
7. Fortalecer as alianças;
8. Desenvolver uma política contextualizada de apoio;
9. Mobilizar os recursos;
10. Fortalecer a solidariedade internacional. (UNESCO, 1991)

O primeiro objetivo diz respeito à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que compreendem tanto “[...] os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes)” (UNESCO, 1991, p.3).

De acordo com a Declaração, essas condições são necessárias para que as pessoas possam desenvolver suas potencialidades e viver com dignidade. Outra particularidade desse documento é que a educação deve ser focalizada em grupos de excluídos, que seriam: os pobres, os meninos e as meninas de rua, as populações das periferias urbanas e das zonas rurais, os nômades, os trabalhadores migrantes, os povos indígenas, as minorias étnicas, raciais e linguísticas e as pessoas com necessidades especiais, garantindo medidas que promovam a igualdade de acesso à educação para todos (UNESCO, 1991).

Outro objetivo apontado no Documento se relaciona à aprendizagem, procurando proporcionar condições para “[...] **as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores**” (UNESCO, 1991, p.5). Tal objetivo estabelece a necessidade de concentrar-se na qualidade da educação e não mais na quantidade de matrículas efetuadas. Torna-se, portanto, necessária a implantação de sistemas que possam medir a qualidade do ensino.

Outra questão apontada é a referente à educação ao longo da vida, ou seja, que esta deve se iniciar na infância, “[...] seja através de estratégias que envolvam as famílias e comunidades ou programas institucionais, como for

mais apropriado” (UNESCO, 1991, p.4). A educação, segundo o Documento, deve se iniciar na família e continuar, depois, na escola fundamental.

O ambiente adequado à aprendizagem indica que “[...] **as sociedades devem garantir a todos os educandos assistência em nutrição, cuidados médicos e o apoio físico e emocional essencial para que participem ativamente de sua própria educação e dela se beneficiem**” (UNESCO, 1991, p.6). É necessário, para tanto, haver programas de educação comunitária, para que as necessidades educacionais para adultos e crianças sejam atingidas. O fortalecimento das alianças engloba os professores, os administradores e todos os que trabalham com a educação.

As alianças devem ser feitas entre os órgãos responsáveis pela educação e os demais setores do Governo, bem como com organizações governamentais e não-governamentais. Em relação ao setor privado e à comunidade, como grupos religiosos e famílias, essas alianças são consideradas fundamentais para o planejamento e a administração entre todas as partes envolvidas na educação. A mobilização de meios para as necessidades básicas de aprendizagem envolve recursos financeiros, humanos, públicos, privados e voluntários.

Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar, lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país. (UNESCO, 1991, p.7).

O setor público tem por finalidade atrair recursos de todos os órgãos governamentais responsáveis pelo desenvolvimento humano, por meio do aumento das dotações orçamentárias aos serviços de educação básica. É necessária melhor utilização dos recursos e dos programas disponíveis para a educação, “[...] como, por exemplo, uma transferência de fundos dos gastos militares para a educação” (UNESCO, 1991, p.8). Países que passam por processo de ajustes estruturais e possuem grande dívida externa devem ter proteção especial para garantir a educação básica.

Por último, fortalecer a solidariedade internacional, pois a educação básica é **“responsabilidade comum e universal a todos os povos, e implica solidariedade internacional e relações econômicas honestas e eqüitativas, a fim de corrigir as atuais disparidades econômicas”** (UNESCO, 1991, p.8).

Os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos decretam que o direito de todos à educação seja uma determinação individual e coletiva. Os participantes comprometem-se, então, a cooperar com medidas para a consecução dos objetivos a fim de proporcionar educação para todos. Propõem, aos governos e às organizações interessadas, acatarem as determinações e as propostas para a efetivação dessa educação.

No que diz respeito à cultura, o Documento entende que “[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional” (UNESCO, 1991, p.2).

De acordo com a Declaração, o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural contribuem para definir e para promover o desenvolvimento, o que torna necessários respeitar e desenvolver a herança cultural de um povo. Em complemento a este objetivo, torna-se importante defender a alfabetização na língua materna, para fortalecer a identidade e a herança cultural de um povo. (UNESCO, 1991).

De acordo com Peroni (2003, p.96), “[a] Conferência Mundial de Educação para Todos, apesar de ter sido organizada por várias entidades, teve, como orientação predominante, a da Cepal¹⁶, que influenciou muito a política educacional brasileira no início dos anos 1990”.

¹⁶ “A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal) foi criada em 25 de fevereiro de 1948, pelo Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (Ecosoc), e tem sua sede em Santiago, Chile. A Cepal é uma das cinco comissões econômicas regionais das Nações Unidas (ONU). Foi criada para monitorar as políticas direcionadas à promoção do desenvolvimento econômico da região latino-americana, assessorar as ações encaminhadas para sua promoção e contribuir para reforçar as relações econômicas dos países da área, tanto entre si como com as demais nações do mundo. Posteriormente, seu trabalho ampliou-se para os países do Caribe e se incorporou o objetivo de promover o desenvolvimento social e sustentável” (CEPAL, 2009, p.1).

Visto que o documento da UNESCO mencionado não apresenta tópicos específicos para o ensino de Arte, faz-se necessário ressaltar que, do mesmo modo que essa organização dirige sua atenção à educação, também o faz à cultura. Essa atenção não é observada de modo específico no ensino de Artes, mas sim, de um modo mais amplo, referente à cultura. Cabe destacar nesta pesquisa que a UNESCO, entre as décadas de 1970 e 1990, realizou três conferências internacionais a respeito desse assunto e, em 1988, lançou o projeto da Década Mundial de Desenvolvimento Cultural (1988-1997). Em 1991 estabeleceu uma Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento, para elaborar um Relatório Mundial sobre Cultura e Desenvolvimento. Esse Relatório foi intitulado de “Nossa diversidade criadora” (1996), elaborado por Javier Pérez Cuéllar¹⁷, que assim compreende o papel da cultura:

[...] o papel da cultura também deve ser considerado como um fim desejável em si mesmo, que é o de conferir sentido à nossa existência [...] Cultura, pois, não significa apenas um elemento do progresso material: ela é a finalidade última do “desenvolvimento”, definido como florescimento da existência humana em seu conjunto em todas as formas (CUÉLLAR, 1997, p.32-33).

A UNESCO lançou, também, a “Declaração universal sobre diversidade cultural” (2001), designando o dia 21 de maio como o “Dia mundial da diversidade cultural para o diálogo e o desenvolvimento”. O tema específico sobre a cultura, elaborado por ela, não será aprofundado nesta pesquisa, no entanto, o discurso sobre a cultura e a definição dada a ela por essa organização foram de grande valia para a compreensão dos objetivos e, principalmente, do discurso dessa instituição, voltado para a educação e sua relação com o ensino de Artes.

A UNESCO entende que o fator humano é importante para o desenvolvimento humano e que muitos projetos que o tinham como objetivo não alcançaram êxito “[...] porque a importância do fator humano – a teia

¹⁷ Para maior aprofundamento no que diz respeito à cultura para a UNESCO, ver: CUÉLLAR, Javier Pérez. **Nossa diversidade criadora**. Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento. Campinas: Papirus; Brasília, DF: Unesco, 1997.

complexa de relações, crenças, valores e motivações existentes no centro de toda cultura – fora subestimado em muitos projetos de desenvolvimento” (CUÉLLAR, 1997, p.9).

2.1.1.2 Relatório: “Educação – um tesouro a descobrir”

As OI não agem de forma independente. O discurso delas se repete e perpassa diferentes reuniões, conferências e documentos produzidos ou publicados pelas mesmas organizações, principalmente na década de 1990. Para se compreender melhor esse discurso sobre o desenvolvimento humano, prossegue-se agora com o relatório intitulado “Educação – um tesouro a descobrir”, elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI para a UNESCO, comumente chamado de Relatório “Jacques Delors”, pois este foi o presidente dessa comissão. Esse Relatório teve sua publicação no Brasil, em 1998, pela UNESCO, em parceria com o Ministério da Educação – MEC.

Tal Relatório é dividido em três partes. A primeira parte trata dos “Horizontes”; a segunda, dos “Princípios”; a terceira, e última, trata das “Orientações”. Ao término de cada capítulo são apresentadas pistas e recomendações para a educação. O Documento concebe a educação como a que “[...] permit[e] o acesso de todos ao conhecimento, [e] tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um se compreenda melhor a si mesmo” (DELORS, 1998, p.50).

O Relatório defende uma política educativa com a função de reforçar a inclusão social, a socialização dos indivíduos e o seu desenvolvimento pessoal, combinando a prerrogativa da integração e o respeito pelos direitos pessoais. Nesse contexto, o papel da educação não é de, isoladamente, resolver os problemas postos nas relações sociais. “Espera-se, no entanto, que contribua

para o desenvolvimento do querer viver juntos, elemento básico da coesão social e da identidade nacional” (DELORS, 1998, p.67). Defende que a escola deve, então, contribuir para a promoção e a integração dos menores grupos, desenvolvendo uma educação para a cidadania.

Preconiza, ainda, um desenvolvimento que respeite a natureza e as pessoas, estabelecendo relações de uma política educativa e de desenvolvimento, relações baseadas no saber e no saber-fazer para ampliar a iniciativa, o autoemprego e o espírito empreendedor, priorizando a educação básica. É o que ressalta a Declaração de Jomtien (DELORS, 1998).

São defendidos, no Documento, os quatro pilares da educação¹⁸, ou seja, um conjunto de quatro conceitos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. E, juntamente a esses conceitos, defende-se também a educação ao longo de toda a vida, e que as pessoas devem aproveitar as diversas oportunidades oferecidas por meio da sociedade. (UNESCO, 1997).

Outro aspecto levantado no referido relatório é a valorização da educação básica, especialmente o ensino primário, com o objetivo de desenvolver as habilidades de ler, de escrever e de calcular. Esse ensino deve ser adaptado às particularidades dos países desfavorecidos, estimulando uma aprendizagem que parta da vida cotidiana. Considera-se, ainda, a necessidade da alfabetização para adultos e que a relação entre professor e aluno deve contar com o papel das tecnologias.

O Relatório determina necessário aumentar as parcerias entre a família, o setor econômico, as associações e os atores da vida cultural, devendo-se oportunizar ao professor maior conhecimento. Nesse contexto, o papel político dos governos é o de apresentar opções para essas parcerias e assegurar sua

¹⁸ “Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão, de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta” (UNESCO/MEC, 1996, p.89-90).

regulamentação, para que não sejam pautadas apenas no mercado. Para os países em desenvolvimento, a prioridade é o financiamento do setor público na educação básica, sem a diminuição do investimento nos outros níveis de ensino.

Resumidamente, a seguir serão apresentadas algumas das medidas determinadas pelo Relatório Delors (1998):

- a) destinar a quarta parte da ajuda reservada ao desenvolvimento para o financiamento da educação;
- b) converter dívidas para compensar os efeitos negativos das despesas com a educação e políticas de ajustamento e de redução de déficits internos e externos;
- c) reforçar as alianças e a cooperação entre ministérios em nível regional, e entre países que enfrentam problemas semelhantes;
- d) estimular parcerias entre as instituições internacionais que se dedicam à educação, de acordo com o modelo de iniciativa interinstitucional, resultado da Conferência de Jomtien¹⁹.

O Relatório apresenta, ainda, a necessidade de se estimular a coleta, em nível internacional, de dados sobre os investimentos nacionais com a educação (montante total dos fundos privados, dos investimentos do setor industrial, das despesas com a educação não-formal), bem como de se criar um conjunto de indicadores para se detectar problemas educativos, como nível de despesas com a educação, taxas de desperdício, desigualdade de acesso, falta de eficácia das diferentes partes do sistema, qualidade deficiente de ensino e condição docente (DELORS, 1998, p.209).

As medidas apresentadas pelo Relatório, relacionadas com a UNESCO, são:

¹⁹ Resumo elaborado pela autora da dissertação.

- [...] criar um observatório UNESCO das novas tecnologias da informação, de sua evolução e de seu previsível impacto, não só sobre os sistemas educativos, mas também sobre as sociedades modernas.
- Estimular por intermediário da UNESCO a cooperação intelectual no domínio da educação: cursos UNESCO, escolas associadas, partilha equitativa do saber entre países, difusão das tecnologias da informação, intercâmbios de estudantes e de pesquisadores.
- Reforçar a ação normativa da UNESCO a serviço de seus Estados membros, por exemplo no que concerne à harmonização das legislações nacionais com os instrumentos internacionais (DELORS, 1998, p.209-210).

Em relação à cultura, o Relatório apresenta a necessidade da iniciação às disciplinas, às atividades ou às artes por especialistas na área, o que deve envolver parcerias entre as famílias e os diversos atores sociais. Entende-se por atores sociais todos os indivíduos envolvidos no processo educativo no país, como lideranças comunitárias, professores, membros de sindicatos de profissionais da área, bem como toda a comunidade da área.

Ainda de acordo com o Relatório, a arte e a poesia deveriam ocupar lugar importante na escola, mais do que aquele que lhes é concedido, pois, em muitos países, o ensino vem se tornando mais utilitarista do que cultural. Neste sentido, a imaginação e a criatividade deveriam valorizar a cultura oral e os conhecimentos vindos de experiências da criança ou do adulto (DELORS, 1998).

Outro aspecto apontado pelo Documento é que, além de um sistema educativo com educadores e professores bem formados, devem-se buscar meios para uma educação com qualidade, contando com livros, modernos meios de comunicação e ambientes culturais. Mais um citado papel importante da educação é o de que ela deve propiciar um ambiente destinado ao conhecimento e ao respeito de diferentes culturas e valores espirituais, buscando “contrabalançar” o movimento preocupado apenas com o desenvolvimento de aspectos econômicos ou tecnicistas.

Em relação ao patrimônio cultural, o Documento observa a necessidade de contato entre as instituições culturais (museus e bibliotecas) e o sistema escolar. Traz, como exemplo, as “aulas sobre patrimônio”, existentes em vários países, nas quais os alunos se familiarizam com algum monumento cultural ou local cultural. De acordo com esta ótica,

[a] escola deve, em colaboração com a televisão, cultivar a abertura a museus, teatros, bibliotecas, cinema e, de um modo geral, ao conjunto dos espaços culturais próprios de cada país, a fim de dar aos futuros adultos o sentido da emoção estética e o desejo de uma familiaridade constante com as diversas criações do espírito humano (DELORS, 1998, p.115).

Em síntese, o Relatório “Jacques Delors” está em consonância com a Declaração Mundial de Educação para Todos, faz parte das ideias mais gerais da UNESCO, propõe a necessidade da Reforma de Estado, prioriza o ensino básico com os conteúdos mínimos de ler, escrever e contar e propõe os denominados *Quatro Pilares da Educação*. De acordo com o Documento, “os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades da informação, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo” (DELORS, 1998, p.68).

As diretrizes apontadas pela UNESCO nesse Documento estão em consonância com as demais diretrizes divulgadas pelas outras OI, que atuam em conjunto na re-estruturação dos países periféricos, como é caso do BM e da Cepal. As propostas dessas organizações, como ver-se-á a seguir, visam interferir diretamente na economia, na política, bem como, na reforma de Estado dos países endividados, uma vez que o governo desses países acata, de forma consensual, essas propostas.

2.1.1.3 “Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”

A Cepal, em parceria com a UNESCO, produziu, em 1992, o documento intitulado “Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade”, publicado no Brasil em 1995, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, Cepal e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

A Cepal foi criada pela ONU em 1948 e deu início às ações especificamente no Brasil, em 1952. As propostas da Cepal são voltadas para a re-estruturação produtiva da América Latina e Caribe. De acordo com Oliveira (2001), a Cepal é composta por 41 países membros, mais sete associados. Seus objetivos são, dentre outros:

- Promover o desenvolvimento econômico e social mediante a cooperação e integração regionais e sub-regionais;
- Reunir, organizar, interpretar e difundir informação e dados relativos ao desenvolvimento econômico e social da região;
- Prestar serviços de assessoramento aos governos e planificar, organizar e executar programas de cooperação técnica;
- Formular e promover atividades e projetos de assistência para o desenvolvimento que se adéquem às necessidades e prioridades da região (OLIVEIRA, 2001, p.2).

De acordo com o próprio Documento, a Cepal (1995, p.3) busca “[...] o fortalecimento da base empresarial, a crescente abertura à economia internacional e, muito especialmente, a formação de recursos humanos e o conjunto de incentivos e mecanismos que facilitam o acesso e a geração de novos conhecimentos”.

O referido documento nomeia-se como a “[...] primeira tentativa de [se] delinear contornos da ação política e institucional capaz de favorecer o vínculo sistêmico entre educação, conhecimento e desenvolvimento [...]” (CEPAL, 1995, p.4). Esse objetivo está pautado nas condições apresentadas na década

de 1990 e, para a Cepal e a UNESCO, devem se concentrar na elevação da qualidade dos recursos humanos. Para a particularidade da educação, o Documento aponta a importância da competitividade econômica internacional:

A estratégia proposta coloca a educação e o conhecimento no centro da transformação produtiva com equidade, considerando-os fatores indispensáveis à promoção do desenvolvimento da região e objetivos alcançáveis mediante aplicação de um conjunto coerente de políticas. [...] Trata-se de tarefa de ampla envergadura, complexa, porém inevitável, até porque já em curso. Seus resultados condicionarão tanto a evolução econômica e social de cada nação quanto a gravitação dos países da América Latina e Caribe no contexto mundial (CEPAL, 1995, p.13-14).

A expressão de equidade na educação está relacionada ao fator de acesso à educação, por meio de oportunidades iguais de renda e, com sua qualidade, consiste em “[...] oportunidades semelhantes de tratamento e resultados em termos educacionais [...]”; a equidade está também relacionada com a orientação e o funcionamento do sistema educacional e, por conseguinte, com as políticas que orientam seu desenvolvimento” (CEPAL, 1995, p.205).

No que diz respeito à formação do cidadão, o Documento afirma que os sistemas educacionais devem buscar, por sua vez, “[...] distribuir equitativamente os conhecimentos e o domínio dos códigos pelos quais circula a informação socialmente necessária à participação cidadã” (CEPAL, 1995, p.201). E complementa, ainda, que as pessoas devem ter uma formação pautada em “[...] valores e princípios éticos e desenvolver [...] habilidades e destrezas que assegurem bom desempenho nos diferentes âmbitos da vida social; no mundo do trabalho, na vida familiar, no cuidado com o meio ambiente, na cultura, na participação política, na vida em comunidade” (CEPAL, 1995, p.202).

Em se tratando das instituições escolares, o Documento defende que esses estabelecimentos devem agir com níveis elevados de autonomia, ao invés de controlar, de forma detalhada e minuciosa, as escolas, buscando

comprovar sua ineficiência: “[...] deve-se apelar ao potencial inovador dos esquemas baseados na administração local autônoma, em normas ou regulamentos centrais fixados em função de objetivos globais e em requisitos mínimos de caráter nacional” (CEPAL, 1995, p.223).

Para Oliveira (2001), ainda que a Cepal não seja um organismo dedicado às políticas educacionais, suas ideias vêm despontando neste setor, pois a mesma passou a atribuir grande importância ao processo educativo como um dos responsáveis pelo aumento da competitividade, propiciando, assim, transformação na economia da América Latina e Caribe. “A Cepal estabelece, como prioridade à reestruturação produtiva dos países da América Latina e do Caribe, um maior investimento em formação de recursos humanos e atrela este dispêndio a uma constante avaliação da sua eficiência” (OLIVEIRA, 2001, p.1).

Sendo esta uma instituição voltada para aconselhar e recomendar políticas, defende que as nações por ela orientadas desenvolvam estratégias para alcançar uma economia competitiva, que tem como base o desenvolvimento humano por meio da implementação de reformas que busquem valorizar o desempenho e a descentralização de ações, pautados nas peculiaridades e nas realidades históricas de cada lugar.

As ações da Cepal voltaram suas atenções para a educação porque, segundo essa instituição, o atraso no campo econômico, político e social em muitos países, até mesmo nos industrializados, pode ser explicado pelo fato de que a educação apresenta pouca qualidade. Dessa forma,

[para] a CEPAL, esta certeza tem sido a principal responsável por haver, na maioria dos países – independentemente da sua posição na competição internacional –, uma tomada de posição em prol da reformulação dos seus sistemas educacionais e da implementação de mecanismos visando uma maior atenção à qualidade da educação básica, e ao repensar das ações que objetivem a capacitação profissional (OLIVEIRA, 2001, p.3).

A Cepal tem por objetivo adequar os países latino americanos à ação produtiva dos países centrais, utilizando o discurso de que a América Latina

deve alcançar o mesmo nível de desenvolvimento das nações centrais. Isso se daria por meio da educação, do desenvolvimento da cidadania e da competitividade. Diante disso, os países da América Latina, por sua vez, assimilam essas propostas da Cepal por meio da formação do consenso de que as medidas propostas por essa instituição sejam as melhores para o desenvolvimento econômico da região.

A Cepal também deixa para a iniciativa privada a qualificação profissional, enfatizando, no documento ora analisado, que a educação para a maioria da população parte do princípio de que os problemas econômicos e sociais da América Latina são decorrentes do acesso desigual da população ao processo educacional. Outro discurso corrente no documento da Cepal diz respeito à autonomia das instituições escolares, o que se repete no relatório do BM, apresentado adiante; essa autonomia está relacionada com o envolvimento da comunidade e da família, na escola.

Tal questão levantada pela Cepal, a partir da qual se convoca a comunidade a participar da educação, está em consonância com o discurso encontrado nos outros documentos norteadores da educação, como o da UNESCO e do BM. Por outro lado, essa autonomia,

[...] de forma alguma pode representar o descompromisso do Estado para com o financiamento da educação, deve ter como horizonte a ampliação da participação da sociedade, definindo um projeto educacional atento aos interesses dos setores majoritários da população (OLIVEIRA, 2001, p.6).

A atenção voltada para as camadas menos favorecidas da sociedade segue a orientação da equidade, que é de oferecer, para a população com menor acesso à educação, oportunidade de atingir o conhecimento básico. Essa proposta visa ao desenvolvimento humano como forma de fortalecer a nação na superação da crise financeira em que se encontra. Para a Cepal, essa preocupação em garantir um maior processo de escolarização para as camadas populares concebe que problemas sociais da América Latina derivam da diferença de acesso à educação.

Essa instituição defende uma educação que esteja próxima do processo produtivo, logo, esta “[...] desenvolve uma proposta de reforma educacional que atende aos interesses imediatos do capital. Mesmo reconhecendo a formação escolar como um requisito para a inserção no mercado de trabalho, não [se pode] aceitar a escola subordinada aos imperativos da economia” (OLIVEIRA, 2001, p.12).

A Cepal apresenta, em seu discurso, a preocupação com a formação para o trabalho e com a formação de recursos humanos, porém, isso se apresenta como uma contradição, tendo em vista que a sociedade capitalista, no contexto atual, não apresenta possibilidade de emprego a todos os trabalhadores, bem como existe um exército de reserva para o trabalho, o que é um imperativo para a manutenção do capitalismo.

2.1.1.4 Relatório “Prioridades y Estratégias para la Educacion”

Outro organismo Internacional que não tem seu objetivo específico voltado para a educação, mas que se apresenta como relevante para a esta pesquisa, é o BM²⁰. O Relatório “Prioridades y Estratégias para la Educacion”,

²⁰ O BM é uma agência do sistema das Nações Unidas, teve sua fundação em 1º de julho de 1944, por meio de uma conferência que reuniu representantes de 44 governos, em Bretton Woods, com a missão de financiar a reconstrução dos países devastados durante a Segunda Guerra Mundial. “O Banco Mundial ajuda governos em países em desenvolvimento a reduzir a pobreza por meio de empréstimos e experiência técnica para projetos em diversas áreas – como a construção de escolas, hospitais, estradas e o desenvolvimento de projetos que ajudam a melhorar a qualidade de vida das pessoas. [...] é uma das maiores fontes de conhecimento e financiamento do mundo, que oferece apoio aos governos dos países membros em seus esforços para investir em escolas e centros de saúde, fornecimento de água e energia, combate a doenças e proteção do meio ambiente. [...] não é um “banco” no sentido comum, mas uma organização internacional constituída por 185 países desenvolvidos e em desenvolvimento – que são os seus membros. O apoio prestado a um país mutuário é orientado por uma única estratégia (chamada de Estratégia de Assistência ao País), que é planejada pelo próprio país com a participação do Banco Mundial e de muitos outros doadores, grupos de ajuda e organizações da sociedade civil” (BANCO MUNDIAL, 2009, p.1).

elaborado pelo BM em 1995, apresenta características pertinentes ao discurso das AM para a educação, as quais serão tratadas a seguir.

De acordo com o Relatório, a educação produz conhecimentos, capacidades, valores e atitudes, e é essencial para a ordem cívica, para a cidadania, para o crescimento econômico e para a redução da pobreza, além de essencial para a cultura. Esses vários propósitos da educação são o aspecto fundamental da política pública em todos os países (BANCO MUNDIAL, 1995).

Segundo o Banco Mundial (1995), um ensino básico contribui para a redução da pobreza, para o aumento da produtividade dos pobres, para a redução da natalidade e para a melhoria da saúde. Este ensino também auxilia as pessoas a desenvolver atitudes de que necessitam para participar plenamente da economia e da sociedade. A educação contribui para fortalecer as instituições civis, para criar a capacidade nacional em promover um bom governo, que são parâmetros essenciais para a implantação de políticas econômicas e sociais (BANCO MUNDIAL, 1995).

Cabe ressaltar neste ponto do texto que a denominação de educação básica trazida pelo BM refere-se aos conteúdos básicos de educação transmitidos no primário, o que corresponde às séries iniciais do ensino fundamental no Brasil. Para atingir a meta deste, de expansão da educação básica, o Relatório sugere seis medidas que são consideradas essenciais, apresentadas como um conjunto de medidas para os países (que acatam as diretrizes do BM) colocarem em prática. São elas:

- 1) mais Prioridade para a Educação;
- 2) mais atenção aos resultados;
- 3) mais atenção pública centrada nos resultados;
- 4) mais atenção à equidade;
- 5) mais participação das unidades familiares;
- 6) mais autonomia às instituições (BANCO MUNDIAL, 1995).

Esses seis pontos têm como princípio reformar a educação em consonância com a reforma maior, a de Estado. De acordo com o Documento, essas seis reformas propostas contribuirão para melhorar a educação nos países mais pobres e reduzir o analfabetismo futuramente.

A reforma do financiamento e da administração da educação está ligada à nova definição do papel do Governo e possui seis aspectos essenciais, contribuindo para os objetivos de assegurar o acesso, a equidade, a qualidade e superar as demoras da implantação das reformas (BANCO MUNDIAL, 1995).

Essas medidas apontam para que os governos dos países dirijam maior atenção aos investimentos, tanto materiais quanto humanos, como atenção à nutrição, à saúde e à natalidade, bem como determinem prioridades nos gastos à educação básica, mediante a análise econômica para o estabelecimento de normas (BANCO MUNDIAL, 1995).

A focalização é entendida pelo Documento como um processo de enfocar a preocupação com grupos que estão em condições adversas, centrando a atenção na educação de mulheres e de meninas, por exemplo. Isso ocorre devido ao fato de se constatar que elas constituem os grupos mais afetados pela falta de acesso à escolarização.

A equidade que é defendida pelo Documento refere-se, em primeiro lugar, à garantia de que todos tenham acesso a um ensino básico, para que, assim, adquiram as atitudes que permitam desempenhar seu papel na sociedade. Esse ensino deve ser oferecido pelo Governo a todos os grupos que possam estar em condições de desvantagem, como: pobres, mulheres, nômades, populações indígenas, refugiados de guerra civil e populações de comunidades afastadas (BANCO MUNDIAL, 1995).

As famílias que participam das atividades escolares, segundo o Relatório, ficam mais satisfeitas com as escolas, o que é importante, pois podem contribuir com a sua eficácia. A maior parte das famílias contribui diretamente e, assim, poderia participar da administração e da supervisão das escolas, juntamente com toda a comunidade (BANCO MUNDIAL, 1995).

Segundo o Relatório, para obter a flexibilidade necessária, a administração escolar deve ser capaz de organizar o pessoal, de decidir a organização da jornada de trabalho, a duração do ano escolar e o idioma usado na instrução, para que tudo se ajuste às condições locais. Essas medidas podem aumentar a eficiência da aprendizagem e o pessoal docente deve estar apto para determinar as práticas de ensino, ainda que dentro dos limites estabelecidos pelo plano de estudo nacional amplo, fomentado pelos exames, vigiado e respaldado pelas normas de aprendizagem dos diretores escolares. A administração escolar e o pessoal docente devem ser de responsabilidade da comunidade local (BANCO MUNDIAL, 1995).

Para compreender a interferência do BM nas políticas educacionais brasileiras, recorre-se a Fonseca (1996). Esta pesquisadora aponta que a cooperação técnica dessa instituição, no setor social do Brasil, inicia-se em meados da década de 1970 e que, anterior a esse processo, o BM já possuía vínculos com o país. Essa ligação entre o BM e o Brasil foi dividida em três fases distintas pela autora. A primeira fase, que se desdobra até os anos 1950, “[...] pode ser considerada como um estágio de intensa integração entre associações de educadores, brasileiras e norte-americanas, por intermédio das quais foram incorporados os ideais democráticos, de acordo com preceitos constitucionais daquele país” (FONSECA, 1996, p.229-230). Nesse período houve forte influência das ideias sobre educação para todos, visíveis na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961.

O segundo estágio inicia-se a partir da década de 1950. É o momento em que “[...] a cooperação internacional como uma integração política bilateral [...] da primeira fase da cooperação técnica à educação, será substituída pelo formalismo que caracteriza os acordos econômicos e seus corolários de inflexibilidade financeira [...]” (FONSECA, 1996, p.229-230).

Estes acordos provocaram resistência social e institucional. Ao término da década de 1960, as atividades bilaterais foram substituídas por cooperação por meio de organismos multilaterais, como o BIRD e o BID. “Esperava-se que a atuação dessas agências fosse menos propensa à ingerência política, segundo exigências dos próprios usuários latino-americanos” (FONSECA,

1996, p.230). Esses acordos, porém, não representaram diminuição da influência externa, uma vez que, dentro dos objetivos macroeconômicos dessas instituições multilaterais para a América Latina, estão diretrizes setoriais que se apresentam como pré-requisitos para empréstimos.

Até os anos 1960, o BM preocupava-se apenas com o desenvolvimento econômico, mas, após a década de 1970, a atenção se voltou para o crescimento da pobreza nos países periféricos. Os financiamentos do BIRD, que eram destinados para setores de infraestrutura e de energia, passam a direcionar-se ao setor social, inclusive à educação. Nesse contexto, os objetivos em relação à educação podem ser vistos em duas vertentes:

[...] a primeira busca integrar os objetivos dos projetos educacionais à política de desenvolvimento do Banco para a comunidade internacional; nesta modalidade, situam-se os projetos de educação fundamental integrados a projetos setoriais específicos. [...] **A segunda atribui à educação caráter compensatório, entendido como meio de alívio à situação de pobreza no Terceiro Mundo, especialmente em períodos de ajustamento econômico** (FONSECA, 1996, p.231-232, grifo nosso).

A partir desse período, a atenção do BM volta-se, em determinadas situações, para a educação. No início dos anos 1970, seu discurso voltava-se à formação em nível de (hoje) ensino médio, com o objetivo de preparar os indivíduos para o setor produtivo. Já ao final da mesma década, volta-se para a educação primária, com a intenção de assegurar às camadas mais populares conhecimentos básicos. O discurso também se volta para a educação feminina, no qual o BM defende a ideia de que a mulher com mais instrução pode aceitar melhor as políticas de controle da natalidade e ingressar no setor produtivo (FONSECA, 1996).

Essas questões levantadas por Fonseca (1996) são identificadas no relatório do BM (BANCO MUNDIAL, 1995), que apresenta focalização na educação da mulher, centralidade na educação básica, especificamente nas séries iniciais e, principalmente, relação entre os ajustes econômicos e a

educação. Essas características são observadas também nos documentos provenientes da UNESCO e da Cepal, apresentados anteriormente.

As ideias difundidas pelo BM alternam seu direcionamento para políticas isoladas e os governos dos países endividados acatam suas recomendações. Além do financiamento, o maior aporte do BM são as ideias que “[...] vão contribuir para dar forma a políticas estratégicas, que preparam nossas sociedades para um futuro sobre o qual somente podem ser feitas conjecturas [...]” (CORAGGIO, 1996, p.75).

As políticas impostas pelo BM atingiram os mais diversos países, especialmente a América Latina, que enfrentou a crise da industrialização e a consequente perda da importância dos atores sociais. Dessa forma, aumentaram a mobilidade do capital financeiro desses países e o distanciamento entre os países do Norte e do Sul. As reformas impostas pelas elites locais e estrangeiras, com discurso teórico e ideológico, mostram os ajustes como forma de crescimento e de estabilidade interna para esses países.

As prioridades apresentadas no Documento, por meio das seis reformas, direcionaram a atenção de suas políticas para objetivos contrários aos interesses educacionais. No Documento, bem como no discurso corrente das outras OI, a educação enfatizada é referente ao ensino de conteúdos básicos, que priorizem habilidades mínimas para o desenvolvimento, como ler, escrever e contar, com o objetivo maior de erradicar a pobreza. Esse ensino deve ser ministrado no primário (séries iniciais do ensino fundamental brasileiro) e, ainda de acordo com o BM, deve ser oferecido gratuitamente pelo Governo.

Dessa maneira, é observada que a focalização do BM não está centrada em todos os anos da Educação Básica como concebida no Brasil, apenas nas séries iniciais do ensino fundamental. Em contrapartida, os demais níveis de ensino devem ser sujeitos a pagamento, como a educação infantil, a educação secundária e ensino superior. A educação secundária, mencionada no Documento, refere-se ao atual ensino médio no Brasil, anteriormente também denominado de “segundo grau” no país.

Especificamente a respeito do relatório do BM, Jon Lauglo elabora uma crítica pontual ao referido documento:

Há muito consenso sobre os elevados objetivos explicitados no documento: que a educação é importante tanto como um direito quanto como um meio para melhorar as condições de vida; que a qualidade do ensino e da aprendizagem deve ser melhorada; que o financiamento deve ser aumentado; que o acesso à educação deve ser mais eqüitativo e que deve ser feito melhor uso dos recursos disponíveis (LAUGLO, 1997, p.11).

Retomam-se aqui os seis tópicos apresentados no referido relatório, que são eles: mais prioridade para a educação, atenção aos resultados, atenção pública centrada nos resultados, atenção à equidade, participação das unidades familiares e autonomia às instituições. Lauglo (1997) observa as seguintes características nessas medidas: centralidade na educação básica, devendo ser gratuitamente fornecida pela escola, priorizando os conteúdos de linguagem matemática, ciência e habilidade em comunicação, enquanto que a formação profissional deve ser deixada para o setor privado e ênfase nos resultados da educação, avaliados por meio de indicadores, e as escolas devem procurar ser mais autônomas, buscando maior envolvimento com a família e com a comunidade.

O mesmo autor salienta, ainda, que há uma diferença no discurso do relatório de 1995, em relação aos documentos anteriores do BM: “[...] a atenção agora é intensamente focalizada sobre a escola e sobre os benefícios da escolarização. Desapareceu a preocupação anterior de incluir também a educação não-formal” (LAUGLO, 1997, p.16).

O BM não se refere ao ensino profissionalizante como meio para o desenvolvimento econômico, como já fora priorizado antes, agora argumentando que os altos custos das escolas profissionais são uma barreira. Isso está relacionado com a atenção que naquele momento esteve voltada para as habilidades básicas necessárias para o indivíduo atuar de forma participativa na sociedade. Outra característica presente no relatório do BM é a

distribuição da responsabilidade da educação entre a família e a comunidade escolar, descentralizando o papel do Estado com o financiamento da educação.

Para formação do consenso de que as medidas defendidas pelo BM são as mais eficientes para se atingir os objetivos traçados, o Relatório apresenta o resultado de pesquisas na área. Os dados levantados podem não representar a realidade, pois as pesquisas são encomendadas de forma que atendam aos interesses da instituição, de forma tendenciosa: “[...] o Banco pode exigir procedimentos de análise nos quais os técnicos do governo não têm experiência – e nos quais eles não podem se integrar por conta própria a partir da sua débil base de pesquisa” (LAUGLO, 1997, p.14).

A atenção do BM nesse Documento se volta para a focalização na educação formal, desconsiderando disciplinas como Artes, Educação Física, Estudos Sociais, entre outras áreas. A educação profissional é descartada, pois é considerada malsucedida, enfatizando que é o setor privado que deve se responsabilizar com a educação e o treinamento profissional.

Para finalizar esta apresentação dos documentos orientadores para a educação da região latino-americana, conclui-se que os discursos contidos nos relatórios e nas declarações das OI, produzidos a partir da década de 1990, são característicos, se repetem e se reproduzem. São eles:

- a) centralidade na educação básica, (ênfase nas séries iniciais do ensino fundamental);
- b) priorização dos conteúdos mínimos: leitura, escrita e cálculo;
- c) descentralização das decisões: autonomia das escolas;
- d) participação da família e da comunidade na administração escolar;
- e) focalização de políticas para grupos excluídos;
- f) equidade nas políticas sociais e educacionais;
- g) privatização de empresas públicas e da educação;

- h) formação da cidadania;
- i) desenvolvimento da solidariedade e da competitividade.

Esse conjunto de ideias contidas nos documentos apresentados é visível na formulação e na implementação de políticas educacionais nos países periféricos a partir do processo de reformas. Esse arcabouço de ideias e assessoria técnica prestadas pelas OI foi conferido aos governos dos países periféricos endividados como condição para a renegociação de suas dívidas e para que novos empréstimos fossem efetivados.

Neste contexto, o Brasil iniciou seu processo de reforma do Estado, na década de 1990, alinhado às proposições de cunho neoliberal. Para se compreender como essas características se apresentam no contexto da reforma do Estado brasileiro, abordar-se-á como se organizaram a reforma do Estado brasileiro e seus principais resultados na educação.

2.2 A POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO E A POLÍTICA DO ENSINO DE ARTES

O objetivo desta unidade do texto é caracterizar a reforma do Estado brasileiro, ocorrida a partir da década de 1990, no seu contexto econômico e político e proceder à identificação das diretrizes das OI já mencionadas, contidas nesta reforma. Analisar-se-á, inicialmente, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995), documento alinhado às influências das OI.

Para tanto, são levantadas as relações econômicas internacionais do Brasil e seu percurso de inserção na economia mundial alinhada à doutrina neoliberal. Essas transformações se expressam, de forma pontual, na educação, especialmente na formação do consenso da necessidade da

reforma por meio da pedagogia da hegemonia e, mais recentemente, a nova pedagogia da hegemonia.

Para encaminhar tal discussão que envolve a reforma do Estado e da educação no Brasil, recorre-se aos seguintes autores: Porchmann (2006), Paulani (2006), Lima e Martins (2005), Melo e Falleiros (2005), Peroni (2003), Melo (2005), Neves e Sant'Anna (2005). Finaliza-se a seção com a análise dos documentos normativos brasileiros elaborados sob a orientação das OI.

É observado que, entre as décadas de 1930 e 1970, o Brasil concentrou-se no seu processo de industrialização e, ao abandonar esse projeto, o país se estagnou. Isso ocorreu devido a três fatores: “[...] a estabilidade da renda *per capita* em torno de valores não muito superiores aos da década de 1980; a permanência de baixas taxas de investimento; a desestruturação do mercado de trabalho” (POCHMANN, 2006, p.110).

Durante a década de 1980, com o fim do regime militar no Brasil, é instaurada a Nova República. Esse período se configurou pela reorganização econômica e social no país e, para a educação, pelas propostas em defesa do ensino público e gratuito. As políticas educacionais desse período apresentavam tendência à democratização da escola, à universalização do acesso e a uma gestão democrática que visava à formação do “cidadão”.

A partir de 1990, o Brasil ingressa num novo projeto de competição na economia global e essa inserção competitiva da economia nacional é entendida como ações governamentais formuladas com vistas:

- à redução na diferença possível entre os mercados interno e externo;
- à modernização de grandes empresas com fortes ligações no comércio internacional;
- à crescente vinculação econômica e financeira com o exterior e à passagem do Estado empreendedor para o Estado regulador e focalizador das ações sociais, com a privatização do setor produtivo estatal e a desnacionalização do setor produtivo (POCHMANN, 2006, p.110).

O autor sugere que as evidências de que o país caminha para um novo modelo econômico desde 1990 são “[...] a alteração na composição da demanda agregada; a reinserção externa; a reestruturação das grandes empresas privadas; a reformulação do setor público e a financeirização da riqueza” (POCHMANN, 2006, p.116).

Naquele período, os grupos transnacionais²¹ buscavam livrar-se dos investimentos de longa duração e aumentar a flexibilidade nas relações trabalhistas, visando relações mais lucrativas. Esses anseios foram viabilizados por ações que transferiam para a periferia do mundo as atividades mais simples, como a montagem de automóveis e de aparelhos tecnológicos e as etapas mais complexas que envolviam pesquisa e tecnologia ficaram a cargo dos países centrais.

Para que as empresas multinacionais se instalassem nos países periféricos, os governos destes concediam subsídios estatais diretos ou indiretos e permitiam o cerceamento de direitos trabalhistas, intensificando a extração de mais valor por meio da mais-valia absoluta (PAULANI, 2006).

Como o Brasil, naquele momento histórico, se encontrava em via de desindustrialização²², assim como os outros países da América Latina, essas medidas foram justificadas pela necessidade de modernização rumo ao mundo globalizado e se encontravam alinhadas aos acordos assinados no Consenso de Washington, vistos anteriormente. A seguir será apresentada como essa reforma na década de 1990 foi planejada, aplicada e seus principais argumentos.

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (Mare) e que, na época, tinha como ministro, Luiz Carlos Bresser Pereira, foi aprovado pela Câmara da Reforma do Estado no dia 21 de setembro de 1995 e,

²¹ Grupos transnacionais são empresas que possuem sede em um país e instalam filiais em diversos outros. Esses grupos também já foram denominados multinacionais.

²² O processo de desindustrialização é compreendido como o processo de desnacionalizar as empresas estatais e centralizar a indústria nacional em processos periféricos da produção, como, por exemplo, a montagem de automóveis produzidos nos países centrais.

posteriormente, aprovado pelo então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso (BRASIL, 1995).

A elaboração de um plano para guiar a reforma para o país é justificada pela crise de Estado existente. Essa crise, segundo o Documento, teve suas raízes na década de 1980 e as suas causas se devem ao deficiente modelo de desenvolvimento adotado pelos governos anteriores, em que o Estado se afastou de suas funções básicas para participar do setor produtivo. Essa iniciativa por parte do Estado gerou a deterioração dos serviços públicos, o agravamento da crise fiscal e da inflação. Logo, a reforma do Estado veio como medida para consolidar a estabilização, o crescimento da economia do país e alinhar as desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 1995).

Essa crise do Estado foi definida como:

- 1) uma crise fiscal, caracterizada pela crescente perda do crédito por parte do Estado e pela poupança pública que se torna negativa;
- 2) o esgotamento da estratégia estatizante de intervenção do Estado, a qual se reveste de várias formas: o Estado do bem-estar social nos países desenvolvidos, a estratégia de substituição de importações no terceiro mundo, e o estatismo nos países comunistas;
- 3) a superação da forma de [se] administrar o Estado, isto é, a superação da administração pública burocrática (BRASIL, 1995, p.10-11).

O Documento propõe “[...] uma administração pública que [se] chamaria de “gerencial”, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que [...] se torna “cliente privilegiado” dos serviços prestados pelo Estado” (BRASIL, 1995, p.7). Para solucionar os problemas deixados pela crise da década de 1980, uma das soluções apontadas foi ignorá-la. A segunda opção foi a proposta neoliberal e sua ideologia do Estado mínimo.

De acordo com o Documento, as duas não eram adequadas, pois a primeira ignorou o desequilíbrio vivido e a segunda era utópica. Porém, em meados da década de 1990, a reforma do Estado é proposta como solução

para a crise, com o objetivo de buscar para o Estado a sua autonomia financeira e a competência de programar políticas públicas.

O discurso que confere ao Estado a responsabilidade pela crise já era difundido pelos defensores neoliberais, muito antes da formulação do próprio documento da reforma no Brasil. A reforma do Estado, antes de ser uma necessidade gerada pela crise, foi um imperativo das orientações internacionais. O papel do Estado, que antes incluía políticas sociais e participava do mercado com suas empresas estatais, foi readequado em favor das necessidades do capital que se instaurava no Brasil, nos anos de 1990. A partir da reforma, o Estado passa a exercer um novo papel:

A reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, p.12).

No que diz respeito às políticas sociais, o Relatório aponta que essa crise econômica que o país vivencia apresenta dificuldades para que o Estado continue “[...] a administrar as crescentes expectativas em relação à política de bem-estar aplicada com relativo sucesso no pós-guerra” (BRASIL, 1995, p.10). Por isso, o Documento divide o aparelho do Estado em quatro núcleos, que são definidos como: Núcleo Estratégico, Núcleo das Atividades Exclusivas, Núcleo Serviços Não-Exclusivos e Núcleo de Produção de Bens e Serviços para o Mercado. O Núcleo dos Serviços Não-Exclusivos é o núcleo em que a educação está inserida, por isso sua relevância para a pesquisa. O mesmo é definido como:

[...] setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas. As instituições desse setor não possuem o poder de Estado. Este, entretanto, está presente porque os serviços envolvem direitos humanos fundamentais, como os da educação e da saúde, ou porque possuem “economias externas” relevantes, na medida que produzem ganhos que não podem ser apropriados por esses

serviços através do mercado. As economias produzidas imediatamente se espalham para o resto da sociedade, não podendo ser transformadas em lucros. São exemplos deste setor: as universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus (BRASIL, 1995, p.41-42).

Os objetivos gerais da reforma são: aumentar a capacidade administrativa do Estado pautado num governo que apresente efetividade e eficiência no atendimento ao cidadão; direcionar a ação do Estado para as suas funções próprias; transferir da União para os Estados e municípios as ações locais e, parcialmente, da União para os Estados as ações regionais (BRASIL, 1995).

O objetivo para os Serviços Não-Exclusivos é transferir para o setor público não-estatal os serviços não-exclusivos por meio de um programa de “publicização”. Isso consiste em transformar

[...] atuais fundações públicas em organizações sociais, ou seja, em entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que tenham autorização específica do poder legislativo para celebrar contrato de gestão com o poder executivo e, assim, ter direito à dotação orçamentária (BRASIL, 1995, p.46-47).

Dentre os outros objetivos apresentados pelo plano de reforma, destacam-se ainda: ampliar a autonomia dos dirigentes desses serviços, produzir um controle desses serviços pela sociedade por meio de seus conselhos de administração, viabilizar a participação da sociedade na formulação e na avaliação e realizar parceria entre o Estado, que “[...] continuará a financiar a instituição, a própria organização social, e a sociedade a que serve e que deverá também participar minoritariamente de seu financiamento via compra de serviços e doações” (BRASIL, 1995, p.47).

O Documento não se posicionou a favor do neoliberalismo, como uma proposta para solução da crise de Estado. Os formuladores da reforma

defendem, como medida para solucionar essa crise, a Terceira Via²³. Os adeptos dessa proposta criticam os pressupostos neoliberais de forma parcial, pois, para eles, “[...] os neoliberais não estão de todo errados ao defenderem com vigor a idéia de mercado, pois uma economia forte se faria com um mercado forte e não pelo dirigismo estatal” (LIMA; MARTINS, 2005, p.45).

A crítica direcionada aos neoliberais limita-se às questões sobre a desregulamentação do mercado sobre a participação do Estado, “[...] mas não a seus significados políticos e econômicos, como, por exemplo, os problemas relativos à mais-valia, exploração, lucro, etc. Mais do que uma crítica, essa postura indica uma defesa aberta do capitalismo em sua fase atual” (LIMA; MARTINS, 2005, p.45).

A Terceira Via ainda, segundo Lima e Martins (2005, p.46) “[...] pretende se contrapor à concepção de homem como síntese do conjunto das relações sociais. Ao fazê-lo, desumaniza o processo social-histórico, colocando-o como um local externalizado, um “mundo que se imporia aos homens como uma espécie de natureza, detendo um caráter próprio de perturbação”. Os defensores da Terceira Via direcionam suas críticas ao socialismo, porém esse exame é feito de forma ampla, pois incluem, ao termo *socialismo*, desde a social-democracia europeia até mesmo o socialismo revolucionário.

A reforma do Estado teve como objetivo disseminar a ideia de que os problemas das sociedades ocidentais não decorrem do modelo capitalista, mas da ação ineficaz do Estado, propagando que é preciso reformá-lo, legitimando as medidas neoliberais. Dentro desse posicionamento, as consequências das relações capitalistas são neutralizadas, pois o responsável pela crise passa a ser o Estado.

²³ “Denominado Terceira Via, centro radical, centro-esquerda, nova esquerda, nova social-democracia, social-democracia modernizadora ou governança progressista, esse projeto – direcionado, principalmente, às forças sociais de centro-esquerda que chegaram ao poder nos últimos anos do século XX ou que lutam intensamente para isso – parte das questões centrais do neoliberalismo para refiná-lo e torná-lo mais compatível com sua própria base e princípios constitutivos, valendo-se de algumas experiências concretas desenvolvidas por governos de países europeus. [...] Autodenominando-se “esquerda-modernizante”, o grupo critica teses mais ortodoxas do neoliberalismo, como, por exemplo, “Estado mínimo”, “desregulamentação irrestrita”, “individualismo econômico”, considerando-as como “fundamentalismo de mercado” (LIMA; MARTINS, 2005, p.44).

Essas medidas, porém, não são reconhecidas pelos neoliberais. Ao contrário, eles, os formuladores da reforma do Estado, o negam adotando o modelo da Terceira Via. “A experiência brasileira incorporou diversos elementos do projeto neoliberal da Terceira Via, assim, o processo de ajuste neoliberal atuou em algumas frentes, tal qual ocorreu em outros países” (MELO; FALLEIROS, 2005, p.177).

Embora critique os neoliberais e a ideia de “Estado mínimo”, a reforma aponta para a necessidade de diminuir o aparelho de Estado por meio da privatização, da publicização e da terceirização. Iniciou-se, então, no país, um processo de privatização acentuado de empresas e de bancos estatais, o que resultou na venda de parte dos bens públicos do país à iniciativa privada. Essas empresas foram vendidas, de modo geral, por valores abaixo do seu verdadeiro custo e ainda com o financiamento do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

O projeto da reforma visou retirar do Estado a função de executor de políticas e defendeu a separação entre a formulação e a execução das políticas públicas. Isso se dá por meio da distinção entre as agências formuladoras de políticas públicas (o núcleo central do Poder Executivo) das agências executoras e reguladoras. Logo, as executoras das políticas públicas seriam as organizações públicas não-estatais, o que se apresenta como forma de privatização dos serviços.

O Estado mínimo defendido no Documento refere-se a um Estado que age minimamente nas políticas voltadas para fins sociais, diminuindo, assim, ao máximo, os custos com os segmentos da sociedade que não representam investimento produtivo, como a educação, a saúde, a habitação, entre outros. Porém, o Estado continua a investir em empresas internacionais por meio de concessões e de benefícios para que estas se instalem no país.

A proposta da reforma encaminha o quadro nacional para que as políticas sociais fiquem sob a responsabilidade das instituições sociais, como a família, as ONGs e a comunidade, dividindo essas políticas em três setores:

[...] o primeiro (o Estado) o lugar da política e o segundo (o mercado) o da economia, a sociedade civil ou o terceiro setor seria o espaço do social, das relações sociais baseadas na solidariedade e no altruísmo, que promoveria a participação da “comunidade (MELO; FALLEIROS, 2005, p.183).

A partir da reforma do Estado, iniciou-se uma profunda campanha de convocação das Organizações da Sociedade Civil (OSC²⁴) na participação das políticas públicas, com o discurso de uma forma moderna e democrática de participação da sociedade nessas políticas, visando superar os modelos anteriores entre a relação do Estado e da sociedade, e a partir daí o papel das OSC passou a ser o de administrar cada vez mais as políticas sociais.

Esses mecanismos de privatização e de repasse da execução das políticas para outras esferas sociais, como a família e as OSC, diminuem o papel do Estado como executor de diversas atribuições que antes a ele pertenciam. Além de não participar como executor, recursos e financiamentos também são buscados pelas parcerias entre sociedade e setor privado – desonerando, assim, mais uma vez o Estado.

O espaço considerado terceiro setor compreende o setor privado nas suas diversas formas de organização, uma vez que o primeiro setor é ocupado pelo Estado e o segundo, pelo mercado. A abertura de espaços para o terceiro setor envolve a participação das OSC na atuação de ações direcionadas para as políticas públicas. De acordo com Peroni (2003, p.60), “entende-se por organizações sociais as entidades de direito privado que, por iniciativa do Poder Executivo, obtêm autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com esse poder, e assim ter direito à dotação orçamentária”.

²⁴ “Termo preferido, por muitos, no lugar de “organização NÃO-GOVERNAMENTAL (ONG)”. São as organizações formadas por cidadãos, em geral na forma de associações, dotadas de personalidade jurídica e que não são vinculadas ao aparato estatal. As OSC são criadas geralmente visando ao benefício das comunidades onde estão inseridas ou algum segmento específico dessa comunidade que ainda não tem os seus direitos completamente garantidos pelo Estado. Nesta linha, desenvolvem trabalhos em educação, assistência social, saúde, promoção social de portadores de deficiência, combate à fome e outras áreas. As OSC não têm, portanto, fins lucrativos e, habitualmente, desenvolvem trabalhos sociais com a participação de voluntários, além de seus próprios funcionários. As OSC são organizações autogeridas pelos próprios associados e dotadas, regularmente, de diretoria executiva, um conselho administrativo e/ou fiscal e curador” (FAEC, 2000, p.45).

O terceiro setor é chamado pelo Governo a participar das atividades voltadas para o atendimento público, buscando desenvolver atividades focalizadas na área social, atividades que antes seriam responsabilidades do Estado. Nesse sentido, o papel da comunidade, da família e das OSC coloca-se lado a lado com o Estado e, nessa perspectiva, é o Estado que transfere suas funções sociais para esses grupos. Essa chamada à participação da sociedade é difundida por diversos mecanismos do Estado:

A partir de consultas populares e do estímulo à presença de indivíduos de grupos organizados na sociedade civil do CDES²⁵ e nas Câmaras Orçamentárias, essa proposta de participação ajusta-se perfeitamente às campanhas das fundações e associações do capital do tipo “faça sua parte”, que ocupam espaço cada vez mais significativo na mídia, de caráter voluntário, restrito e individual nos programas compensatórios voltados à classe marginalizada pelo desemprego e pela precarização do trabalho (MELO; FALLEIROS, 2005, p.189).

Nos países periféricos, o Estado tem a função de gerir políticas de compensações. No caso, o Estado é mínimo, mas é capaz de garantir a execução de uma ordem social decorrente das reformas e do empobrecimento desses países. “A presença de novos atores sociais, na linguagem do Banco Mundial, começa a ser louvada como uma saída para a ineficiência do Estado que, sempre comparado a um animal grande, pesado, sem agilidade e ineficiente, seria o grande opositor das reformas sociais por vir” (MELO; FALLEIROS, 2005, p.74).

Nesse contexto, as medidas do BM são preponderantes na defesa de um Estado que busque ser mais próximo da população. A população é chamada a participar do planejamento, do monitoramento e da avaliação de programas como forma de facilitar a realização e a consolidação das reformas. Essa participação social é o aspecto democrático defendido pelas OI.

Para Melo e Falleiros (2005, p.189), “[...] o Banco Mundial, em conjunto com as organizações do capital na sociedade civil, processa as informações sobre as iniciativas necessárias à definição de políticas públicas que não

²⁵ Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social.

ponham em risco o projeto de sociabilidade por ele propagado”. Essas agências, representantes do neoliberalismo da Terceira Via, para garantir seus interesses e a manutenção da mundialização do capital, pregam a harmonia social com mecanismos de conformação social, por meio dos seus documentos, na busca da formação do consenso:

Assim, destaca-se novamente que as mudanças nos objetivos do FMI e do Banco Mundial em relação a uma auto-avaliação e resolução do problema da sustentabilidade da dívida dos países em desenvolvimento baseiam-se tanto na preocupação de garantir uma conformação social ao seu projeto conservador, capitalista, de sociabilidade quanto em garantir a lucratividade de seus investimentos e, principalmente, futuros (MELO; FALLEIROS, 2005, p.79).

As OI que defendem o neoliberalismo da Terceira Via consideram que, para maior mundialização do capital, se fazem necessárias estratégias de conformação social que gerem harmonia social. Além disso, propicia a formação do consenso a respeito da necessidade da reforma de Estado, baseada no projeto da Terceira Via, como sendo a única saída para a crise. Defendem, ainda, que o Estado necessita, para a legitimação das suas ações, de mecanismos de formação de uma hegemonia social que assimile essas medidas de reforma.

Com o objetivo de consolidar uma linguagem hegemônica, as OI difundem o ideário de cidadania ativa, ações de interdependência e de colaboração, buscando a imagem de uma sociedade harmônica. Para compreender a difusão da hegemonia na sociedade, e como ela se dá no espaço escolar, recorreremos às concepções gramscinianas de sociedade e de divisão de classes. Para Gramsci (2000), a dominação de uma classe sobre a outra ocorre pela formação de um bloco histórico, composto por estruturas e por superestruturas.

No entendimento de Neves e Sant’Anna (2005, p.21), “nas sociedades capitalistas, o poder emana das relações sociais de produção na sociedade civil (estrutura) e é exercido pelo Estado, ou sociedade política (superestrutura

política), forma ético-política de garantia da dominação da classe expropriadora sobre a classe expropriada ou trabalhadora”.

A politização da sociedade civil, observada por Gramsci a partir de 1870, trouxe mudanças para as relações de poder, o que contribuiu para que o consenso de que os indivíduos ou os grupos passassem a ser instrumentos de dominação da classe burguesa. Essa politização da sociedade civil colaborou para que a conformidade social se constituísse num aparelho de predomínio da hegemonia burguesa. Nesse sentido, o Estado passou a ampliar suas funções, buscando a homogeneidade da população em relação ao bloco que estava no poder (NEVES; SANT’ANNA, 2005).

Para manter sua posição social, os grupos dirigentes buscaram a utilização dos aparelhos difusores de ideias nos diversos espaços da sociedade. Nesse contexto, o Estado aparece como um Estado Educador, com o objetivo de ajustar as práticas educativas da sociedade às necessidades da sociedade capitalista. “Na condição de educador, o Estado capitalista desenvolveu uma *pedagogia da hegemonia*²⁶, com ações concretas na aparelhagem estatal e na sociedade civil” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p.27).

Os mecanismos de hegemonia estão presentes nos mais diversos espaços sociais, como a mídia, a escola e as igrejas. Essas esferas da sociedade são articuladas às classes consideradas dominantes, formando, assim, um grupo responsável pelo trabalho de harmonizar a luta dos interesses antagônicos entre os extratos sociais. Para atender a essa proposta, esses grupos organizam suas conjecturas alinhadas aos seus interesses particulares, divulgando-as como interesses gerais, por meio da formação do consenso.

Isso se dá por intermédio de ações, de proposições e de concepções pontuais na sociedade, uma vez que esses grupos, que propagam, reproduzem e realizam a manutenção da pedagogia hegemônica, agem nos diversos segmentos da sociedade. Um papel importante é atribuído aos meios de

²⁶ “Guiada por pressupostos teóricos keynesianos, a pedagogia da hegemonia se desenvolve no sentido de ampliar os direitos sociais por trabalho, moradia, alimentação, saúde, educação, transportes das massas trabalhadoras, com políticas sociais diretamente executadas pelo aparato governamental, tendo por intuito obter o decisivo consenso da maioria da população ao projeto burguês de sociabilidade e aumentar, concomitantemente, a produtividade da força de trabalho” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p.30).

comunicação juntamente com as escolas, pois, quando auxiliados pela mídia, a família, os educadores e a comunidade em geral são chamados a ajudar nos cuidados com a escola e com a educação.

O papel da escola, nesse contexto, seria o de “[...] elevar o grau de consciência individual atingido pela humanidade. É intrínseca a toda atividade intelectual nas sociedades urbano-industriais certa capacidade técnica e dirigente organizadora e a escola é o espaço social de formação desse novo tipo de humanidade” (NEVES; SANT’ANNA, 2005, p.28). Assim, a escola torna-se um espaço para a difusão da pedagogia da hegemonia, e, portanto, espaço que pode limitar as ações que, eventualmente, venham a favorecer uma pedagogia de contra-hegemonia.

O espaço escolar é amplamente propício para a divulgação da pedagogia da hegemonia, uma vez que o ideário neoliberal, nos últimos anos, procurou formar um homem, tanto na esfera social como na individual, alinhado aos imperativos do capital. Assim, a necessidade de se organizar a educação dentro dos pressupostos do capital acabou por fazer da escola um lugar para o desenvolvimento dos objetivos do capital, caracterizando, assim, um Estado educador. No Brasil, a ação de difusão da hegemonia não se limita apenas à aparelhagem estatal:

A história da hegemonia burguesa no Brasil [...] se amplia por meio da construção, na sociedade civil, de uma diversificada rede de organismos de obtenção do consentimento ativo e/ou passivo do conjunto da sociedade, comprometidos, em níveis diversos, com diferentes projetos societários, e também da atração de outros sujeitos políticos coletivos e de seus aparelhos a esses projetos (NEVES, 2005, p.87).

Com a efetivação das políticas neoliberais no Brasil, surge o imperativo de uma nova forma de difusão da hegemonia, a *nova pedagogia da hegemonia*, que é um mecanismo que o Estado utilizou com ações sólidas tanto no aparelho do Estado como na sociedade civil. Essa nova pedagogia apresenta três características. Na primeira propõe um tipo de participação que incentiva a busca por soluções individuais dos problemas:

[...] a nova pedagogia da hegemonia produz um maciço investimento em um modelo novo de cidadania, o qual, enfatizando a presença dos homens nos marcos delimitados desse estilo de participação política, procura articular esses homens às demandas mais caras ao projeto societário em busca de hegemonia (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p.35).

A segunda característica é a flexibilização das relações trabalhistas, que acentuou a precarização do trabalho e dos direitos trabalhistas com o objetivo de desmobilizar os grupos de contra-hegemonia. “Mais precisamente, a nova pedagogia da hegemonia estimula a pequena política em detrimento da grande política, propiciando, contraditoriamente, à classe trabalhadora a realização da grande política da conservação (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p.35).

A terceira característica é o estímulo, por parte do Estado, aos grupos que atuam na defesa de causas focadas e que, muitas vezes, não são relacionadas ao trabalho. “São cada vez mais numerosos os grupos de defesa dos interesses das mulheres, homossexuais, de crianças, jovens, terceira idade, raças e etnias e de valorização da paz e da ecologia (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p.36).

Faz-se necessário enfatizar que a luta por direitos diversificados está em constante transformação, são construídos e reivindicados em cada momento histórico. Como apresenta Bobbio (1992), os direitos do homem surgiram de uma inversão de perspectiva na relação entre Estado e os cidadãos, substituindo a de entre súditos e soberanos.

Nessa perspectiva, os direitos construídos foram divididos em quatro gerações pelo autor: a primeira geração é representada pelos direitos civis, os direitos naturais dos indivíduos. A segunda geração é representada pelos direitos sociais, como as reivindicações dos trabalhadores, a proteção contra o desemprego e dos camponeses com pouca ou nenhuma terra, entre outras, por exemplo. A terceira geração é representada pelos direitos econômicos, sociais e culturais nos quais se destacam os movimentos ecológicos que buscam o direito de viver em um mundo sem poluição. E a quarta geração de direitos é mais atual, diz respeito às pesquisas biológicas que buscam a defesa do patrimônio genético.

Assim, os direitos reivindicados pelo homem variam de acordo com o momento histórico em que eles surgem, os direitos da quarta geração, por exemplo, não teriam espaço na sociedade do século XVIII, pois ainda não existiam pesquisas biológicas. Não existem direitos fundamentais por natureza, pois os direitos são mutáveis no tempo, podem divergir entre si, portanto, o que seria mais adequado é que os direitos do homem possuíssem diversos fundamentos.

Logo, na visão de Bobbio (1992), os direitos de liberdade têm o objetivo de limitar o poder do Estado; já os direitos sociais ampliam os poderes do Estado, uma vez que necessitam de intervenção estatal ativa para a concretização dessas políticas. Nesse sentido, dentre os direitos apresentados anteriormente, esta pesquisa enfatiza os direitos sociais, que, como dito, necessitam de maior intervenção estatal. A luta pelos direitos sociais é enfraquecida à medida que o Estado focaliza sua atenção em grupos de interesses que não são diretamente sociais, embora não menos importantes, mas não consistem na defesa da educação, que é o foco da presente pesquisa.

As OI também exercem papel preponderante na organização e fomentação das ONGs que atuam em causas pontuais, como direito da mulher, do negro e, entre outros, à educação. Isso dilui o surgimento de grupos contra-hegemônicos que atuam na questão social, isto é, na diferença de interesses entre as classes antagônicas que possa defender os diferentes seguimentos na luta pela mesma causa, a da educação.

Esse movimento, a partir da década de 1990, reforça os interesses das OI que continuam voltando suas políticas para segmentos da sociedade, como, no caso, a educação básica como meio para o desenvolvimento social. Essas características das OI podem ser identificadas na reforma da educação mobilizada a partir dos pressupostos da reforma de Estado, o que será abordado a seguir.

2.2.1 Documentos normativos para a educação brasileira

Apresentar-se-ão os documentos elaborados pelo governo brasileiro e sua relação com o referencial teórico estudado até o momento. Elencam-se, para esta discussão, a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Plano Nacional de Educação (2001) e a Política Nacional de Educação Infantil (2006) e suas decorrentes relações, os princípios, as normatizações das OI estudadas.

Os documentos citados apontam um direcionamento para a área de Artes, dentro da qual está o ensino de música, que é o objeto desta pesquisa. A compreensão da formulação desses documentos é essencial para se discorrer a respeito da disciplina de Artes e, para fundamentar tal discussão, recorre-se a Cury (2000), Peroni (2003), Saviani (2008), Valente e Romano (2002), Frigotto e Ciavatta (2003).

2.2.1.1 Constituição Federal de 1988

As políticas educacionais formuladas na década de 1990 tiveram suas raízes na Constituição Federal (CF) vigente, promulgada em 5 de outubro de 1988. A promulgação desta respondeu, naquele momento, a muitos dos anseios sociais de um país que havia recém-saído de um período de regime militar. A aclamação de princípios constitucionais por uma sociedade mais democrática pode ser vista como grande conquista de direitos sociais da sociedade brasileira.

No capítulo III, na sessão I, a CF trata, especificamente, da educação nacional. Assim, de acordo com o artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração

da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

A Educação Básica, no Brasil, passou a compreender a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio e tem como objetivo garantir uma formação comum e necessária para todos os brasileiros para o exercício da cidadania. Em relação à educação infantil, a CF aponta, no artigo 7, inciso XXV: “[...] assistência gratuita a filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas”.

Essa Constituição inaugura a inserção do ensino para crianças de zero a seis anos de idade, como um direito e, como já mencionado, a CF atendeu aos anseios da comunidade que, de forma organizada, representara movimentos em direção a vários segmentos sociais. No que se refere a esse nível de ensino, Peroni (2003) aponta que, no momento da elaboração da Constituição, foi grande a organização de profissionais da educação, com associações representativas na busca da aquisição de direitos para a criança entre zero e seis anos.

Quanto ao ensino fundamental, passou a ser obrigatório, como expresso, na CF, no artigo 208: “I- ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Em relação aos conteúdos desse nível de ensino, apresenta-se, no artigo 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

As bases para o ensino são determinadas no artigo 206: “[...] I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”. Mais adiante, no que se refere ao dever do Estado, em relação à Arte, aponta, no artigo 208: “V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”.

O nível de ensino obrigatório é o ensino fundamental. Dessa forma, observa-se que não há a pretensão, por parte dos direitos expostos na CF, de universalização do conhecimento nos níveis mais elevados, especialmente o

acesso ao ensino universitário. Em relação à criação artística, ou demais manifestações, são restritas apenas aos que tenham capacidade, embora não seja descrito quais seriam os requisitos para capacitar os indivíduos a atingir tais níveis de ensino.

O espaço para a cultura é mencionado no artigo 215: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”. Incluem-se, nos parágrafos que seguem esse artigo, a proteção, por parte do Estado, das manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, entre outros grupos que participaram do processo civilizatório nacional, bem como a fixação de datas comemorativas significativas para diferentes etnias nacionais. Essas disposições da CF ficaram a cargo da formulação de diretrizes curriculares para a educação, o que será analisado mais adiante nesta pesquisa.

De acordo com Cury (2000), a CF de 1988 instituiu um modelo de divisão de competências e atribuições entre União, Estados e Municípios no lugar de um antigo sistema hierárquico e centralizado em que a União era superior ao Estado e este, aos municípios. Este novo modelo viabiliza a colaboração recíproca e descentralizada entre as instâncias governamentais. Para o mesmo autor, com o sistema normativo proposto pela CF, plural e descentralizado, se iniciam novos mecanismos de participação social, o que aumenta o número de sujeitos políticos que tomam decisões.

2.2.1.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A primeira mudança substancial deste período na legislação brasileira para a educação foi marcada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida como Lei “Darcy Ribeiro”, aprovada pelo Congresso Nacional em 17 de dezembro de 1996, promulgada em 20 de dezembro de

1996 e publicada em Diário Oficial da União em 23 de dezembro de 1996²⁷, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

“Considerando-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como lei maior da educação no país [...], ela situa-se imediatamente abaixo da Constituição, definindo as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira” (SAVIANI, 2008, p.2). Dessa forma, a LDB é fundamental para a compreensão da política educacional brasileira, pois é a partir dela que se definem as legislações complementares por meio de leis e decretos de iniciativas governamentais, bem como sua maior expressão, o Plano Nacional de Educação (2001).

Antes mesmo da promulgação da referida Lei, já haviam sido aprovados alguns dispositivos legais como a Lei Federal nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, que alterava artigos, referentes à União e ao Conselho Nacional de Educação (CNE), dispostos na LDB de 1961 e que estavam ainda em vigor. Concomitante à proposta da LDB, também tramitava a proposta da Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, que se referia ao financiamento do ensino fundamental. Essa emenda foi regulamentada pela Lei Federal nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (SAVIANI, 2008).

Inaugura-se, a partir dessa emenda, o termo Educação Infantil, como um nível da Educação Básica. Em relação à CF, a diferença está que a responsabilidade passa a ser dos municípios, compreendendo as creches (zero a três anos) e as pré-escolas (quatro a seis anos). Em relação ao financiamento da educação contido na CF, a referida emenda altera, na CF, o artigo 211: § 2º: Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil”.

A emenda ainda inclui mais dois parágrafos ao artigo 211: “§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio” e “§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório”.

Saviani (1999), prefácio.

A redação desses novos parágrafos está alinhada às diretrizes estipuladas pelas OI, descentralizando as responsabilidades do Estado, com o objetivo de diminuir a aparelhagem estatal. Observa-se também nesses novos parágrafos a focalização no nível de ensino fundamental obrigatório, em relação aos outros níveis de ensino da Educação Básica.

A respeito da formulação da LDB, na época foi erguida uma disputa de diferentes objetivos e anseios entre os educadores e o governo FHC, em um processo de discussão que durou cerca de dez anos aproximadamente:

O início de sua formulação foi em 1988, antes mesmo do Plano Decenal, ficando oito anos tramitando no Congresso Nacional. Paralelamente ao projeto que tramitava no Congresso, o senador Darcy Ribeiro apresentou um novo dispositivo da Lei que foi aprovado. A aprovação da LDB, de forma atropelada, foi interpretada por muitos como um grande golpe nas políticas para a educação pública, pois o Congresso deixou de lado o debate nacional e privilegiou um texto que visa, em grande parte, à legalização das políticas educacionais do governo (PERONI, 2003, p.79).

A LDB (1996) apresenta os níveis de ensino no artigo 21: “A educação compõe-se de: I- educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”. O intuito dessa educação é apresentado logo no artigo 22: “A educação básica tem por finalidades 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”. Assinala também:

Art. 23 A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Quanto ao conteúdo ministrado na Educação Básica, a escola deve atender ao desenvolvimento do aluno em outros níveis, como a LDB traz:

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

- I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II - consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento;
- III - orientação para o trabalho;
- IV - promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não-formais.

No que diz respeito à educação infantil, o artigo 30 estabelece que ela seja oferecida em: “I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade” (BRASIL, 1996).

Embora a LDB estipule que a Educação Básica compreenda a educação infantil, o ensino fundamental e ensino médio, as políticas educacionais, a partir da década de 1990, concentram-se na oferta do ensino fundamental, de acordo com as disposições do BM e da Unesco, que enfatizam prioridade para a educação primária, ou seja, as primeiras séries do ensino fundamental e seus conteúdos básicos.

Essa focalização no ensino fundamental está alinhada ao artigo 4º da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que é “concentrar a atenção na aprendizagem”; logo, é obrigatório o nível que ensine conteúdos básicos como ler, escrever e calcular. Como visto no artigo 10 da CF, o Estado fica encarregado de fixar um currículo com conteúdos básicos para o ensino fundamental. Essa ação do Estado será discutida mais adiante, na abordagem da elaboração dos PCN (1997).

Outra característica presente na LDB é a divisão de responsabilidades, para com a educação, entre o setor privado, as OSC, a família e o Estado. O artigo 2º da LDB apresenta: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Contrariamente a isso, na CF de 1988, conforme consta do artigo 205, o Estado vem em primeiro lugar e, depois, a família. Logo, essa pequena inversão na ordem do texto atende aos anseios das OI, expressos por meio dos seus documentos, que propõem a transferência das responsabilidades para com a educação entre outros setores sociais. Essa chamada à participação da comunidade e o apelo à solidariedade já eram evidentes no artigo 7 da Declaração Mundial (1990), que prescrevia “fortalecer as alianças” entre comunidade e grupos religiosos, descentralizando a responsabilidade do Estado como único provedor e mantenedor da educação.

A LDB (1996) apresenta, no artigo 26, que os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, mas podem ser complementados com as características regionais e locais da sociedade. O mesmo artigo, no § 2º, estabelece: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Foi, portanto, a partir da LDB, que a obrigatoriedade do ensino de Artes foi inserida na escola regular. Essa questão será amplamente discutida na próxima seção deste texto.

Após a promulgação da LDB, outras disposições a respeito da mesma lei a normatizaram e/ou a alteraram²⁸, como exemplo, artigos referentes ao sistema federal, à educação profissional e ao ensino religioso. Durante o governo Lula, outras leis também foram promulgadas, como é o caso da instituição do Programa Universidade para Todos – Prouni (Lei Federal nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005 e o Decreto Federal nº 5.493, de 18 de julho de 2007, que a regulamentou) e a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb (Ementa Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 e a Medida Provisória nº 339, de 28 de dezembro de 2006, que a regulamentou) (SAVIANI, 2008).

²⁸ “[...] Decreto n. 2.306, de 19 de agosto de 1997 (que regulamentou pontos relativos ao sistema federal de ensino); o Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, relativo à educação profissional, complementado pela Portaria MEC 646, de 14 de maio de 1997; e a Lei 9.475, de 22 de julho de 1997, referente ao ensino religioso, [...] uma alteração do que havia na LDB (1996)” (SAVIANI, 2008, p.3).

De acordo com a LDB (1996) e com a CF (1988), o MEC ficou encarregado de elaborar um Plano Nacional de Educação (2001). A CF apresenta:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

Essa obrigatoriedade é assim contemplada pela LDB:

Art. 9º - A União incumbir-se-á de:

I – elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;

Art. 87º - É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

Parágrafo 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

2.2.1.3 Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação – Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 – (PNE), define as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação, as diretrizes e as metas para cada nível e modalidade de ensino e para a formação e a valorização do magistério e dos demais profissionais da educação para os próximos dez anos. O referido documento traz como objetivos e prioridades:

- a elevação global do nível de escolaridade da população;
- a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis;
- a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública; e
- democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001, p.5).

Tal documento estabelece ações para todos os níveis de ensino, apresentando-lhes diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas. Também propõe a ampliação do atendimento, permitindo maior acesso, com garantia de vagas e oportunidade de formação às diferentes faixas etárias além de uma formação para a demanda do mercado de trabalho. Pretende, com isso, assegurar a educação profissional complementar, além da educação básica, para o preparo para a vida produtiva.

É possível observar a relação direta, na LDB, com os pressupostos das OI , em particular com a UNESCO na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, no “§ 1º do artigo 87: “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”. Como a União foi incumbida para a elaboração do PNE, segmentos sociais da área ficaram à margem da formulação de tal documento.

A necessidade de formulação e a aprovação de um Plano Nacional de Educação, apesar de disposta na CF (1988) e na LDB (1996), surgiu a partir de pressões organizadas pela sociedade, principalmente pelos profissionais da área, no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Duas propostas de PNE foram divulgadas na época. A primeira era o PNE da Sociedade Brasileira, elaborado por educadores no I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDS), que se tornaram o Projeto de Lei nº 4.155/1998, iniciado pelo deputado, Ivan Valente. Essa proposta de PNE

[...] reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a educação básica. Isso implicaria propor objetivos, metas e meios audaciosos, incluindo a ampliação do gasto público total para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público (VALENTE; ROMANO, 2002, p.98).

A segunda proposta foi do governo FHC, Projeto nº 4.173/1998, e estava de acordo com as propostas das demais políticas da década de 1990 no Brasil. Defendia a “[...] máxima centralização, particularmente na esfera federal, da formulação e da gestão política educacional, com o progressivo abandono, pelo Estado, das tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo-as, sempre que possível, para a sociedade” (VALENTE; ROMANO, 2002, p.99).

De acordo com Valente e Romano (2002), apesar da possibilidade de um debate acerca da elaboração do PNE, o governo FHC colocou seu projeto de PNE como um anexo ao PNE da Sociedade Brasileira. Porém, o Plano Nacional de Educação, aprovado em 9 de janeiro de 2001, foi o texto substitutivo, organizado pelo deputado, Nelson Marchesan, e apresentado na forma da Lei Federal nº 10.172. Vários artigos foram vetados, justamente os considerados mais significativos para a sociedade.

Em relação à proposta apresentada pelo MEC, Saviani (2008, p.6) aponta:

Essa proposta de Plano Nacional de Educação tramitou no Congresso Nacional concomitantemente ao projeto da oposição e foi aprovada, com alguns aperfeiçoamentos, pela Lei n.10.172, de 9 de janeiro de 2001. Mas os vetos opostos pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) anularam as melhorias introduzidas no Parlamento. E o Governo Lula, não obstante seus compromissos com a proposta elaborada pelo movimento dos educadores reunidos no II Congresso Nacional de Educação (CONED)²⁹, não tomou

²⁹ Evento realizado de 6 a 9 de novembro de 1997, com o apoio de 36 entidades, três universidades federais, com a participação de milhares de educadores, incluindo apresentação de trabalhos científicos, conferências e mesas-redondas que visavam discutir a elaboração do Plano Nacional de Educação. Desse evento resultou um documento de 73 páginas com diagnóstico, dados estatísticos e uma proposta para um Plano Nacional de Educação (SAVIANI, 2008).

a iniciativa de derrubar os referidos vetos. O PNE em vigor sofre, portanto, das mesmas limitações que marcaram o governo anterior.

A relação entre as políticas educacionais, que visavam responder aos requisitos internacionais, é descrita no próprio documento quando se refere ao fato de que o PNE levou em consideração o Plano Decenal de Educação para Todos, que foi baseado nas diretrizes fornecidas pela UNESCO. Em relação à educação infantil, o PNE aponta a existência de grande preocupação com esse nível de ensino, demonstrado nas conferências e nas recomendações das OI, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos e os documentos como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Relatório “Jacques Delors”.

Sobre os objetivos e prioridades, Valente e Romano (2002) apresentam um quadro comparativo entre o PNE da Sociedade Brasileira e o PNE aprovado:

PNE DA SOCIEDADE BRASILEIRA – DIRETRIZES GERAIS	PNE APROVADO – ITEM 2, OBJETIVOS E PRIORIDADES
Consolidar um Sistema Nacional de Educação.	<i>Não trata do tema (em verdade opõe-se a esse instrumento).</i>
Assegurar os recursos públicos necessários à superação do atraso educacional e ao pagamento da dívida social, bem como à manutenção e ao desenvolvimento da educação escolar em todos os níveis e modalidades, em todos os sistemas de educação. Assegurar a autonomia das escolas e universidades na elaboração do projeto político-pedagógico de acordo com as características e necessidades da comunidade, com financiamento público e gestão democrática, na perspectiva da consolidação do Sistema Nacional de Educação.	Redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública.
Universalizar a educação básica (nos seus diversos níveis e modalidades) e democratizar o ensino superior, ampliando as redes de instituições educacionais, os recursos humanos devidamente qualificados e o número de vagas e fortalecendo o caráter público, gratuito e de qualidade da educação brasileira, em todos os sistemas de educação.	Garantia de ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e a permanência na escola e a conclusão desse ensino (...). Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – educação infantil, o ensino médio e a educação superior (...).
Garantir a gestão democrática nos sistemas de educação nas instituições de ensino.	Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios de participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

(continuação....)

Garantir a valorização dos profissionais da educação (professores, técnicos e funcionários administrativos) em sua formação básica e continuada, carreira e salário.	Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação de aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério.
Garantir a educação pública, gratuita e de qualidade para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, aparelhando as unidades escolares, adequando-lhes os espaços, alocando-lhes recursos humanos suficientes e devidamente qualificados, em todos os sistemas públicos regulares de educação e em todos os níveis e modalidades de ensino.	<i>Não trata do tema em nível de prioridade.</i>
Definir a erradicação do analfabetismo como política permanente – e não como conjunto de ações pontuais, esporádicas, de caráter compensatório – utilizando, para tanto, todos os recursos disponíveis do Poder Público, das universidades, das entidades e organizações da sociedade civil.	Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram. A erradicação do analfabetismo faz parte dessa prioridade, considerando-se a educação de jovens e adultos como ponto de partida e parte intrínseca desse nível de ensino.
Garantir a organização de currículos que assegurem a identidade do povo brasileiro, o desenvolvimento da cidadania, as diversidades regionais, étnicas, culturais, articuladas pelo Sistema Nacional de Educação. Incluindo, nos currículos, temas específicos da história, da cultura, das manifestações artísticas, científicas, religiosas e de resistência da raça negra, dos povos indígenas, e dos trabalhadores rurais, e suas influências e contribuições para a sociedade e a educação brasileiras.	<i>Não trata do tema em nível de prioridade.</i>
Instituir mecanismos de avaliação interna e externa em todos os segmentos do Sistema Nacional de Educação, com a participação de todos os envolvidos no processo educacional, por meio de uma dinâmica democrática, legítima e transparente, que parte das condições básicas para o desenvolvimento do trabalho educativo até chegar a resultados socialmente significativos.	Desenvolvimento de Sistemas de Informação e de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive educação profissional, contemplando também o aperfeiçoamento dos processos de coleta e difusão dos dados, como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino.

Fonte: Valente e Romano (2002, p.101-102).

Dessa forma, fica evidente o descaso para a elaboração de um Sistema Nacional de Educação e, principalmente, descaso com o financiamento e a gestão participativa escolar. Na verdade, o caráter de participação na escola é limitado à participação da comunidade e da família, o que já era prescrito nos documentos como da UNESCO e do BM.

Outra característica é que o PNE aprovado não insere os termos de universalização dos diversos níveis e modalidades da Educação Básica, assim como não o faz em relação ao objetivo de democratização do Ensino Superior, como disposto no PNE elaborado pela sociedade. Esse fato demonstra preocupação com a garantia do ensino obrigatório apenas no nível fundamental (alunos de sete a 14 anos) e dispõe sobre a necessidade de focalização

apenas no ensino básico, como prescrito pelas OI. A equidade, pregada pela UNESCO e pelo BM, pode ser observada quando o PNE aponta para uma educação básica que seja voltada para crianças e jovens, desconsiderando os demais níveis de ensino.

No que diz respeito à cultura, o PNE elaborado pela sociedade tem como objetivo:

Garantir a organização de currículos que assegurem a identidade do povo brasileiro, o desenvolvimento da cidadania, as diversidades regionais, étnicas, culturais, articuladas pelo Sistema Nacional de Educação. Incluindo, nos currículos, temas específicos da história, da cultura, das manifestações artísticas, científicas, religiosas e de resistência da raça negra, dos povos indígenas, e dos trabalhadores rurais, e suas influências e contribuições para a sociedade e a educação brasileiras (VALENTE; ROMANO, 2002, p.103).

Sobre questão cultural, o PNE aprovado não trata desse aspecto como prioridade. Nesse sentido, embora nos documentos das OI estudadas se defenda a importância da cultura nacional e a valorização das diferentes culturas, quando essa diretriz toma forma de lei, o aspecto cultural é deixado de lado.

A valorização da cultura tratada por parte das OI, como a UNESCO, é referente à cooperação internacional entre os países, sobretudo no que se refere à dominação intelectual e cultural dos países centrais sobre os países periféricos. Logo no primeiro artigo, que trata de “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”, da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, a Unesco esclarece:

A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, lingüística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o

meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente (UNESCO, 1991, p.2).

Essa relação entre os países centrais e periféricos e o discurso de solidariedade internacional é a bandeira que as OI, principalmente a UNESCO, que se volta para a educação e para a cultura, utilizam para atingir seu objetivo nos países periféricos – já exposto na seção anterior –, que é de aumentar a financeirização do capital dos países centrais. Porém, o discurso sobre cultura e valorização dos diferentes costumes de cada população não se concretiza nas leis nem na tentativa de elaboração de currículos nacionais para a educação dos países que seguem as diretrizes das OI, como é o caso do Brasil.

Essa diretriz pode ser observada no artigo 8º, da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), que está voltado para o desenvolvimento de uma política contextualizada de apoio, defendendo que as “[...] **políticas de apoio nos setores social, cultural e econômico são necessárias** à concretização da plena provisão e utilização da educação básica **para a promoção individual e social**” (UNESCO, 1991, p.5). Como a educação básica passa a ser um imperativo para o desenvolvimento social de uma nação, os fatores culturais são levantados como fator de garantia desse desenvolvimento.

Embora esses parâmetros culturais não sejam descritos nos documentos elaborados pelas OI, voltados para a educação, a importância da cultura está presente no discurso dessas organizações como forma de atingir o desenvolvimento social, por meio da educação.

Sobre a aprovação do PNE, os vetos foram divulgados na Mensagem nº 9 (09/01/2001), de acordo com Valente e Romano (2002, p.105), em que o presidente FHC “[...] confessa que sua posição ante a matéria foi ditada pela área econômica do governo e não pelos seus auxiliares e organismos diretamente responsáveis pela educação”. No total houve nove vetos. O

primeiro foi referente à educação infantil, sobre o aumento do programa de renda mínima. Os quatro subsequentes eram referentes ao ensino superior. O quinto veto deu-se sobre a meta que determinava o aumento do financiamento público à pesquisa científica e tecnológica (VALENTE; ROMANO, 2002).

O sexto e o sétimo vetos tratam do financiamento público da educação. O oitavo veto, por sua vez, “[...] **manda que as três esferas do Poder Público, ao elaborarem os orçamentos, respeitem as vinculações e subvinculações constitucionais relativas à educação, bem como os valores necessários à garantia de mínimos padrões de qualidade do ensino**” (VALENTE; ROMANO, 2002, p.105, grifo dos autores). O último veto refere-se ao pagamento dos aposentados e pensionistas do ensino superior público – de acordo com esse veto, esse valor precisa ser eliminado das despesas de manutenção e de desenvolvimento do ensino.

Tais vetos sobre a proposta de PNE são formas de visualizar a não-participação e o não-atendimento dos anseios da comunidade dos profissionais da educação na formulação do programa. O PNE aprovado serviu para atender às exigências das OI, tendo em vista que, desde a Conferência Mundial de Educação Para Todos (1990), a educação básica passou a ocupar um espaço de agente de desenvolvimento para os países periféricos. Poucos avanços puderam ser observados na redação do PNE, como, por exemplo, na educação infantil, o que levou à necessidade de definição de parâmetros de qualidade e infra-estrutura. A centralidade no ensino fundamental priorizou o sentido mínimo da educação: ler, escrever e calcular, deixando em uma posição marginalizada outras atividades e áreas do conhecimento.

Mesmo com a proposta elaborada por esses educadores, a realidade da concretização dessa lei passou longe de seus anseios. O governo brasileiro, alinhado aos ideais das OI e às AM, como o BM e o FMI, assumiu com essas agências compromissos que passaram a atender às diretrizes sugeridas por essas instituições.

Os encaminhamentos específicos para a musicalização na Educação Infantil e o ensino da música no ensino fundamental são encontrados nos documentos curriculares: os Referenciais Curriculares Nacionais para a

Educação Infantil (RCNEI), de 1998, e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), de 1997.

A partir das questões levantadas nesta seção do presente trabalho, pode-se afirmar, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p.97), que

[do] ponto de vista da educação, ocorre uma disputa entre o ajuste dos sistemas educacionais às demandas da nova ordem do capital e as demandas por uma efetiva democratização do acesso ao conhecimento em todos os seus níveis. Os anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias e farta produção documental.

Ao se analisar a legislação e as políticas educacionais brasileiras, encontram-se contradições que mostram o papel de um Estado mínimo, cujos interesses favorecem a classe dominante, seguindo os preceitos neoliberais. Podem-se encontrar as aproximações reais entre esse projeto neoliberal e a elaboração dos documentos ora analisados ao se considerar as políticas, bem como os discursos retratados nos documentos, por meio da compreensão da totalidade, das condições da produção material da vida dos homens, nas suas ações e relações. Como enfatizam Marx e Engels (1986, p.24), “[...] teremos que examinar a história dos homens, pois quase toda a ideologia se reduz a uma concepção distorcida dessa realidade ou a uma abstração completa dela”.

Verifica-se que a década de 1990 apresenta mudanças substanciais na sociedade brasileira tanto com a reforma do Estado, bem como com a reforma na educação. A organização dessas políticas nacionais, alinhadas aos pressupostos neoliberais, é gestada anteriormente a esse período, de modo que a referida década se apresenta como ápice nas ações políticas neoliberais.

Essas reformas foram lapidadas pelo modelo de organização dirigido por OI que promovem a assimilação de suas prioridades por meio de reuniões, conferências, documentos e declarações. Como decorrência, as deliberações políticas determinadas por essas organizações são acatadas pelos governos

dos países em reforma, que buscam se alinhar aos modelos exigidos pelos países centrais.

Assim, é necessário o entendimento de que, embora as OI determinem, de diversas formas, seus ideais, a implementação do discurso dessas organizações serve como subsídio das políticas nacionais por meio do consentimento dos governos. O consentimento e a formação do consenso sobre a necessidade dessas reformas são efetivados pelos atores e autores sociais nacionais.

Esta seção do presente trabalho teve, portanto, por objetivo, o resgate histórico e político da formulação das políticas educacionais brasileiras na década de 1990. Essa fundamentação serve de subsídio para a continuidade desta pesquisa e para a compreensão das políticas educacionais voltadas para a musicalização e para o ensino da música nesse período, que é o objeto desta pesquisa.

**A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA O ENSINO
DE ARTES E DE MÚSICA**

3 A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA PARA O ENSINO DE ARTES E DE MÚSICA

O objetivo da presente seção é a configuração da normatização legal da política brasileira para o ensino de Artes, em especial da música, em articulação com o contexto histórico nacional. Inicialmente foi apresentada a caracterização do ensino de Artes e da música no Brasil, como da circulação dos pressupostos da Arte Moderna inseridos no país no começo do século XX.

Optou-se em iniciar o resgate histórico na década de 1930 pois é o momento em que as políticas voltadas para o ensino de Arte e de música passam a ser regulamentadas no país. A expressão legal do ensino da música na educação brasileira foi dada com a inserção do Canto Orfeônico como disciplina obrigatória nos currículos escolares, por meio do Decreto nº 19.890, de 18 de abril 1931. Esse movimento teve como seu maior expoente Heitor Villa-Lobos¹, que atuou como mobilizador dos cursos implantados, e tinha como uma das principais finalidades abranger a população com os ideais políticos que se formavam no país. Sua prática estendeu-se nas escolas brasileiras até a década de 1960, época quando a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 4.024), de 20 de dezembro de 1961, inseriu, no lugar do canto orfeônico, o ensino da música.

Ainda na década de 1930, o movimento 'Música Viva', liderado por Hans-Joachim Koellreuter², se iniciou em São Paulo e no Rio de Janeiro, contando com diversos compositores e educadores da área da música da

¹ Heitor Villa-Lobos (1889-1959). Foi compositor brasileiro que participou do Modernismo no Brasil, marcando presença na Semana da Arte Moderna (1922). Durante a década de 1920 estudou na França, voltou e participou do programa de educação musical do governo de Getúlio Vargas, no movimento conhecido como Canto Orfeônico. Durante os anos de 1940, viajou para os Estados Unidos, onde suas obras tiveram grande aceitação do público.

² Hans Joachim Koellreutter (1915-2005). Professor, compositor e musicólogo alemão. Exilou-se no Brasil em 1937, ficando no Rio de Janeiro, onde conheceu Heitor Villa-Lobos e Mário de Andrade. Já em 1938 começou a lecionar música no Conservatório de Música do Rio de Janeiro. Atuou na fundação da Escola Livre de Música (São Paulo - SP, 1952) e da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia (Salvador – BA, 1954). Ao final da Segunda Guerra Mundial, voltou à Europa, trabalhou na Alemanha, na Itália, na Índia, no Sri-Lanka, no Japão, no Uruguai e na Coreia do Sul. De volta ao Brasil em 1975, morou em São Paulo, onde foi diretor do Conservatório Dramático e Musical de Tatuí e professor visitante do Instituto de Estudos Avançados da USP.

época. O principal objetivo do movimento foi, por meio dos manifestos publicados pelos integrantes, divulgar a música contemporânea e as composições dos seus participantes com uma característica pedagógica. Dentro desse movimento, as transmissões por rádio foram uma das ações que mais se destacaram e contavam com programas voltados para a formação musical de adultos e de crianças. O movimento durou cerca de 12 anos e, após sua dissolução, Koellreutter continuou atuando no ensino da música no Brasil e na Índia.

Na década de 1940, iniciou-se no país o movimento maior sobre o ensino de Artes – Educação Através da Arte. Seu maior idealizador foi Herbert Edward Read³ e suas ideias tinham, por princípio, educar por meio da Arte. No Brasil, seus princípios foram incorporados por um grupo de arte-educadores, cujos maiores representantes foram Augusto Rodrigues, que iniciou a Escolinha de Arte do Brasil (EAB), e Noêmia Varela, que dirigiu a EAB de Recife. Essas escolas se multiplicaram, formando o Movimento Escolinhas de Arte (MEA). Esse movimento atuou em escolas especializadas e, mais tarde, com a LDB de 1961 e com a reforma educacional de 1971, serviu como local de formação de professores, bem como meio de consultorias para a área. Com pouca expressividade durante o Governo Militar, as ações do movimento apenas foram vistas, posteriormente, nos anos de 1980.

A reforma educacional de 1971, concretizada por meio da Lei Federal nº 5.692/1971, implantou no país, para a área de Artes, a então chamada Educação Artística, que contemplava o ensino polivalente das diversas linguagens artísticas: a dança, a música, o teatro e as artes plásticas. Para atuar nessa disciplina, dentre outras medidas tomadas pelo governo da época, que tinha como presidente da república, Emílio G. Médici, e como ministro da Educação, Jarbas Passarinho, foram criados, no ano de 1973, cursos de licenciatura, que tinham duração de dois a quatro anos e visavam formar profissionais polivalentes, aptos para atuarem nas quatro modalidades artísticas.

³ Herbert Edward Read (1893-1968). Foi poeta e crítico de arte e literatura da Britânia. Serviu como oficial na Guerra Mundial e atuou como crítico entre os anos de 1930 e 1950. Foi o precursor do movimento Educação Através da Arte. Entre suas obras se destacam “O Significado da Arte” (1931), “A Forma na Poesia Moderna” (1932) e “Educação pela Arte” (1943).

Dada a marginalidade em que se encontrava o ensino de Artes no currículo escolar e, principalmente, a precariedade na formação de profissionais para a área, educadores de todo o país começaram a se organizar em encontros e reuniões e formaram associações com objetivos comuns. Dentre essas organizações, destaca-se o papel da Federação de Arte-Educadores do Brasil (Faeb), criada em 1987, que contribuiu com ações, pesquisas e publicações que servem como fonte para pesquisas em diversas linhas sobre as relações entre as artes e seu ensino.

Chegados os anos 1990, grandes expectativas foram formadas em torno da elaboração das leis e do currículo que iriam reger o ensino de Artes e da música no país. Com as conquistas alcançadas pelos profissionais de diversas áreas na promulgação da Constituição Federal de 1988, conquistas calcadas nos novos rumos que o país tomava em direção a sua redemocratização, a lei mais importante para a educação foi a Lei Federal nº 9.394/1996, a atual LDB, que tem como sua maior expressão, para a área das artes, a obrigatoriedade do ensino de Artes no país.

Para o currículo em Artes, os documentos que passaram a regular a especificidade do ensino da música para as séries iniciais do ensino fundamental e a musicalização na educação infantil foram as diretrizes expressas por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN) de 1997 e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998.

Os alcances e os limites dessas políticas implantadas no país para o ensino de Artes e de música, na década de 1990, serão abordados nessa seção. Para a discussão deste tema, os seguintes autores servirão de base: Marx e Engels (1986), Barbosa (1990, 2002a, 2002b, 2003a, 2003b, 2006), Fusari e Ferraz (1993), Bacarin (2005), Frange (2002), Rizzi (2002), Saviani (2007), Eisner (2008), Tourinho (2002), Unglaub (2000), Lisboa (2005), Villa-Lobos (1937), Kater (1994a, 1994b), Neves (1981) e Porto (2002).

3.1 O ENSINO DE ARTE E DE MÚSICA E SUA IMPLEMENTAÇÃO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.

Para se compreender o movimento histórico da implantação o ensino de Artes, e da música em especial, na escola regular no Brasil a partir da década de 1990, faz-se necessário o entendimento sobre a relação entre a arte e a sociedade. No país, com o decorrer do século XX, foram evidentes as tendências em busca da organização do ensino de Artes na escola regular, no entanto, os primeiros anos do referido século foram voltados para a tentativa de concretizar as ideias produzidas no século XIX⁴. Pode-se demarcar como ponto inicial do desenvolvimento, no campo da cultura em geral do século XX, o ano de 1918, com o fim da Primeira Guerra Mundial, ou o ano de 1922, com a realização da Semana da Arte Moderna no Brasil (BARBOSA, 2006).

Tomando como base esse entendimento sobre a relação entre as artes e a sociedade, far-se-á um recorte nesta pesquisa, buscando os princípios e os fundamentos do ensino de Artes no Brasil na escola regular. Precisamente, concentra-se-á a pesquisa no ensino de Artes, em que a música se insere, nas séries iniciais do ensino fundamental e na educação infantil.

Apesar de esta pesquisa analisar um período mais restrito sobre o ensino de Artes, cabe ressaltar que opta em iniciar seu resgate histórico sobre o ensino das Artes e da música no país com a Semana da Arte Moderna, realizada na cidade de São Paulo nos dias de 11 a 18 de fevereiro de 1922. Esse evento introduziu na cultura brasileira o expressionismo, o futurismo e o

⁴ Um maior aprofundamento nas questões de ensino de Arte no Brasil desse período pode ser encontrado em Barbosa (2006). A autora aponta, entre outras questões: "A preocupação central a respeito do ensino de Artes, nos inícios do século XX, era a sua implantação nas escolas primárias e secundárias e mesmo sua obrigatoriedade: não só os argumentos reivindicatórios de um lugar para a Arte nos currículos primários e secundários como também os modelos de implantação estavam baseados principalmente nas idéias de Rui Barbosa, expressas em 1882 e 1883 nos seus projetos de reforma do ensino primário e secundário, e no ideário positivista extensamente divulgado no país, principalmente a partir da segunda metade do século XIX" (BARBOSA, 2006, p.32-33).

dadaísmo⁵, movimentos da arte contemporânea europeia e, em seguida, a arte infantil passou a ser valorizada em suas características estéticas, ligadas principalmente ao espontaneísmo.

Naquele contexto, foi de suma importância, para o ensino de Artes, o papel dos modernistas Oswald de Andrade⁶ e Anita Malfatti⁷, os quais introduziram atividades que buscavam a apreciação, em termos estéticos, da arte infantil, como também introduziram, na época, metodologias inovadoras sobre o ensino de Artes, baseadas na livre expressão e no espontaneísmo. Anita Malfatti, uma das artistas que mais se destacou na Semana de Arte Moderna, inovou os métodos e o entendimento sobre a arte infantil e o fazia através de um ateliê que mantinha na Biblioteca Infantil Municipal, no Departamento de Cultura de São Paulo, com cursos para crianças (BARBOSA, 1990).

Essa atenção voltada para a livre expressão das crianças baseou-se na ideia de que a Arte não deveria ser ensinada, mas, sim, expressa por elas. Nesse mesmo período, Monteiro Lobato⁸ posicionava-se contra o expressionismo e as tendências da chamada arte moderna e criticava as exposições de Anita Malfatti. Para Barbosa (2006, p.114), os expressionistas acabaram “[...] transformando a função do professor em espectador da obra de arte da criança, e ao qual competia, antes de tudo, preservar sua ingênua e autêntica expressão”.

O processo histórico em defesa do ensino de Artes no país teve como grande influência os movimentos internacionais em defesa da Arte-Educação, que se articularam naquele período. Esses movimentos direcionaram o movimento interno do país em favor do ensino de Artes.

⁵ Expressionismo (1905-1933), Futurismo (1909-1914) e Dadaísmo (1916-1922) são movimentos de vanguarda europeia que se opõem ao sistema vigente, principalmente em artes.

⁶ José Oswald de Sousa Andrade (1890-1954). Foi escritor, ensaísta e dramaturgo, um dos promotores da Semana de Arte Moderna (1922) e um dos principais expoentes do Modernismo literário brasileiro.

⁷ Anita Catarina Malfatti (1889-1964). Foi pintora, desenhista, gravadora e professora.

⁸ Monteiro Lobato (1882-1948). Escritor brasileiro precursor da literatura infantil no país.

Paralelamente ao movimento artístico iniciado na Semana da Arte Moderna, inicia-se um novo modelo de ensino da música, o chamado Método Analítico⁹, inserido por Carlos Alberto Gomes Cardim (1875-1938)¹⁰ e por João Gomes Jr.¹¹, no ano de 1926, na Escola Normal Caetano de Campos¹², em São Paulo. Esse método tinha por objetivo “[...] vincular o aprendizado da música à sua prática, o ensino da melodia era feito através da repetição de um modelo, geralmente executada por um professor” (UNGLAUB, 2000, p.22).

Esse método influenciou o ensino da música na escola nos anos seguintes, visto mais tarde na Reforma de Fernando de Azevedo¹³ (Lei Federal nº 3.281, de 23/01/1928), que instituiu o jardim de infância e incluiu a musicalização para crianças e ensino de música nos diversos cursos.

⁹ “Esse método originou-se do ensino da leitura e escrita da língua portuguesa, e foi aplicado, posteriormente, a outras disciplinas, como no caso da música. Baseava-se no aprendizado direcionado “do geral ao particular”, ou seja, da prática à teoria. Os professores ensinavam os alunos a cantar melodias folclóricas conhecidas e, posteriormente, conduziam-nos a inferir os conceitos de grafia a partir da prática vocal. Esse método, segundo seus adeptos, conquistava os alunos por meio de sua integração emotiva junto à música, ao contrário do ensino basicamente teórico” (LISBOA, 2005, p.69).

¹⁰ Carlos Alberto Gomes Cardim (1875-1938). Professor da Escola Modelo Prudente de Moraes, entre os anos de 1908 e 1913, reorganizou o sistema de ensino no Estado do Espírito Santo. Entre os anos 1925 e 1928 dirigiu a Escola Normal de São Paulo, organizou a primeira biblioteca do ensino primário, foi diretor do Conservatório Dramático e Musical e esteve entre os fundadores da Academia de Belas Artes de São Paulo, em 1925. Produziu a *Cartilha Infantil* para a Escola Normal Caetano de Campo.

¹¹ João Gomes de Júnior (1868 ou 1871-1963). Músico, regente, foi diretor do Instituto Musical de São Paulo e regeu a primeira apresentação do Hino de São Paulo na Rádio Cruzeiro do Sul, em 26 de julho de 1932.

¹² Escola Normal Caetano de Campos. Foi inaugurada em 1894. Sua construção foi ordenada no ano de 1890 por Prudente de Moraes, por indicação de Rangel Pestana. O primeiro diretor da escola foi Antônio Caetano de Campos, que era médico e dedicava-se também ao ensino. Esta Escola Normal mantinha uma escola primária em anexo, a chamada Escola Modelo, e também um Jardim de Infância, que, em 1886, foi inaugurado como a primeira escola pública infantil. A escola exerceu grande influência na educação da época, pois normalistas formados por ela passaram a ocupar cargos públicos da administração escolar, bem como se tornaram autores didáticos com grande relevância naquele período.

¹³ Fernando de Azevedo (1894-1974). Professor, educador, crítico, ensaísta e sociólogo brasileiro. Ocupou, em 1967, a 14ª cadeira da Academia Brasileira de Letras, sucessor de Antônio Carneiro Leão. Foi redator e crítico literário de O Estado de S. Paulo (1923-1926). Entre os anos de 1926 e 1930 foi diretor geral da Instrução Pública do Distrito Federal e ali traçou e executou um grande plano de construções escolares. Redigiu e foi o primeiro signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), em que se lançaram as bases e as diretrizes de uma nova política de educação. No ano de 1933 promoveu reformas, consubstanciadas no Código de Educação.

Cabe ressaltar que as concepções modernistas de ensino de Artes ainda se encontravam fora do espaço da escola regular no Brasil. Para compreender como esses pressupostos chegaram até a escola, faz-se necessário resgatar o movimento maior o qual a educação brasileira estava vivendo naquele período. De acordo com Saviani (2007, p.177), “[...] as primeiras décadas do século XX caracterizaram-se pelo debate das idéias liberais sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização, considerado grande instrumento de participação política”. Esse movimento em busca de um ensino universal, gratuito e laico, visto nos primeiros anos do século XX, teve suas raízes nos fins do século XIX, como afirma o autor acima:

Na Primeira República, a expressão “educação popular”, em consonância com o processo de implantação dos sistemas nacionais de ensino ocorridos ao longo do século XIX, encontrava-se associada à instrução elementar que se buscava generalizar para toda a população de cada país, mediante a implantação de escolas primárias. Coincidia, portanto, com o conceito de instrução pública (SAVIANI, 2007, p.315).

Como o analfabetismo se apresentava como um entrave ao direito ao voto, foi necessária a expansão do ensino para a população. Além disso, com a nova organização econômica nacional que se instaurava, os debates em torno da educação popular foram deflagrados. Essa mudança econômica é observada a partir de 1929, ano em que o Estado de Minas Gerais apoia, como candidato à presidência, Getúlio Vargas¹⁴, do Rio Grande do Sul, rompendo com a chamada política do café-com-leite, que alternava o governo do país entre os Estados de São Paulo e de Minas Gerais.

Dessa forma, Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, apoiados por grande parcela das Forças Armadas, da classe média e do Bloco Operário Camponês (BOC), fizeram a Revolução de 1930, culminando com o golpe de Estado (1930). Esse golpe foi a tomada do poder, por Getúlio Vargas (e não

¹⁴ Getúlio Dorneles Vargas (1882-1954). Político brasileiro, chefe civil da Revolução de 1930, exerceu a presidência do país entre os anos de 1930 e 1945, iniciando, a partir de 1937, o Estado Novo. Posteriormente, foi presidente entre os anos de 1951 a 1954, eleito por meio de voto direto.

por Júlio Prestes, que fora eleito em março de 1930), instaurando o Governo Provisório, marcando o fim da República Velha.

Com o início do governo de Getúlio Vargas, houve novo direcionamento da ordem sócio-político-econômica no país, em que a perda da força da agricultura cafeeira deu espaço ao processo de industrialização nacional. Como os demais modelos de desenvolvimento capitalista, passou a acontecer o “[...] deslocamento do eixo da vida societária do campo para a cidade e da agricultura para a indústria, ocorrendo, inclusive, um progressivo processo de urbanização do campo e industrialização da agricultura” (SAVIANI, 2007, p.191).

Esse capital acumulado foi investido no mercado interno e na produção industrial, instituindo um novo modelo de Estado Moderno, um “[...] Estado Revolucionário, resultado político da transição econômica, formal no principal agente de expansão industrial, desde a aceleração da acumulação de capitais à implementação da infra-estrutura necessária” (XAVIER, 1990, p.38). Ainda, segundo Xavier (1990), a industrialização brasileira foi financiada pelo capital internacional dos Estados Unidos e da Europa, gerando, assim, a dependência econômica brasileira.

A partir da Revolução de 1930 se iniciou, no país, um modelo de produção industrial. Para esse processo se implantar, foi utilizado, pela elite nacional, o capital acumulado no período anterior, com a agricultura cafeeira e a infraestrutura por ela construída, como estradas de ferro, bancos, importações e exportações de mercadorias, tudo construído e instalado nas regiões de cultivo do café. De acordo com Saviani (2007, p.193), “[...] o que resultou politicamente da Revolução de 1930 foi um ‘Estado de compromisso’ e [...] esse Estado se pôs como agente, no plano governamental da hegemonia da burguesia industrial”.

Com essa nova organização política e econômica brasileira, foi necessária a formação de mão de obra especializada para se atuar nas indústrias, necessitando-se, assim, de um novo modelo de educação nacional. Surgiram, nesse período, discussões a respeito do sistema educacional

nacional. Para tanto, já no primeiro ano do Governo Getúlio Vargas, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública (em 1930) e no ano seguinte o Governo sancionou decretos que organizavam o ensino secundário e as universidades brasileiras, ainda inexistentes no território nacional.

Com o intuito de iniciar uma reforma na sociedade, para atender a essas novas transformações, foi necessário reformar primeiro o homem, o que seria atingido por meio da reforma do ensino escolar. “Nessa época, as idéias de John Dewey¹⁵ foram amplamente aceitas e operacionalizadas em todo o país por educadores que tiveram oportunidade de conhecê-las, com exceção do radical grupo católico, que as conhecia, mas as rejeitava” (BARBOSA, 2002a, p.68).

Em 1932, um grupo de educadores publicou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, redigido por Fernando de Azevedo, sob influência da Escola Nova¹⁶. Dentre os signatários, estavam Lourenço Filho¹⁷ e Francisco

¹⁵ John Dewey (1859-1952). Graduou-se na Universidade do Vermont em 1879, em 1882 estudou Filosofia, na Universidade Johns Hopkins, onde fez doutorado. Foi professor de Filosofia na Universidade de Michigan (1884), publicou o livro *“Psychology”* (1887). Depois assumiu o cargo de professor de Filosofia Mental e Moral na Universidade de Minnesota (1888). No ano seguinte voltou à Universidade de Michigan como chefe do Departamento de Filosofia. Em 1894 foi para a recém-criada Universidade de Chicago, onde passou a liderar o Departamento de Filosofia e o Departamento de Pedagogia. Em 1896 criou a University Elementary School, junto à Universidade de Chicago, para experimentar as teorias da “pedagogia nova”. Passou a adotar uma nova posição, o pragmatismo. Depois se ligou à Universidade de Columbia (Nova Iorque) e ficou lá até 1930.

¹⁶ Escola Nova é um movimento educacional inspirado no pensamento pedagógico de John Dewey, que se opõe à concepção tradicional da educação, vigente até o início do século XX. De acordo com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932): “O que distingue da escola tradicional a escola nova não é, de fato, a predominância dos trabalhos de base manual e corporal, mas a presença, em todas as suas atividades, do fator psicobiológico do interesse, que é a primeira condição de uma atividade espontânea e o estímulo constante ao educando (criança, adolescente ou jovem) a buscar todos os recursos ao seu alcance, 'graças à força de atração das necessidades profundamente sentidas'” (MANIFESTO, 2006, p.196).

¹⁷ Manuel Bergström Lourenço Filho (1897 - 1970). Educador brasileiro, participou do movimento dos pioneiros da Escola Nova. Seus estudos estavam voltados para temas como a educação pré-primária, a alfabetização de crianças e adultos, bem como com o ensino secundário, ensino técnico rural e a universidade. Atuou como diretor de gabinete de Francisco Campos (1931) e diretor geral do Departamento Nacional de Educação, nomeado por Gustavo Capanema (1937) e diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938-1946).

Campos¹⁸. O Manifesto dos Pioneiros foi elaborado num período de rompimentos políticos e econômicos de uma organização social.

Em termos políticos, o “Manifesto” expressa a posição de uma corrente de educadores que busca se firmarem [sic] pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade, capacitando-se, conseqüentemente, ao exercício dos cargos de direção da educação pública tanto no âmbito do governo central como dos Estados federados (SAVIANI, 2007, p.253).

Os pressupostos da Escola Nova não foram implantados no país de forma idêntica ao seu projeto original, isto é, não houve um simples transplante de ideias, mas um conjunto de ressignificações dessas ideias de acordo com a realidade do país. A presente pesquisa não se propõe a discutir a Escola Nova e os ideais de Dewey para o ensino de Artes¹⁹, porém suas contribuições são de suma importância para a compreensão desse período histórico. A reforma de Anísio Teixeira²⁰, de 1932, por exemplo, destacou o papel da música e das artes em geral, baseado na Escola Nova.

¹⁸ Francisco Luís da Silva Campos (1891-1968). No ano de 1914 se formou pela Faculdade Livre de Direito de Belo Horizonte. Em 1919 foi eleito deputado estadual pelo Partido Republicano Mineiro e, em 1921, foi eleito deputado federal. Já no ano de 1926, ele assumiu a Secretaria dos Negócios do interior de Minas Gerais. Participou de maneira significativa na articulação para a Revolução de 1930, como representante de Minas Gerais. Em 1931, juntamente com Capanema, Amaro Lanari, fundou a Legião de Outubro, com inspiração no fascismo italiano. Em 1932 ele deixou o MEC e foi para o Rio de Janeiro onde passou a lecionar na Faculdade Nacional de Direito. “[...] Francisco Campos se firmou como um dos mais importantes ideólogos da direita brasileira, juntamente com Oliveira Vianna e Azevedo Amaral. Sua missão de ideólogo será coroada em termos prático-políticos com a elaboração da Constituição do Estado Novo que será imposta à nação pelo golpe de 10 de novembro de 1937. Em consequência, Francisco de Campos assumirá o Ministério da Justiça do novo regime. (SAVIANI, 2007, p.268). Ainda durante o Estado Novo, Francisco Campos foi ministro da justiça e promoveu diversas reformas, tais como: Código de Processo Civil (1939), Código Penal (1940), Código de Processo Penal (1941), participou da elaboração dos Atos Institucionais (AI-1 e AI-2) e também contribuiu com sugestões para a elaboração da Constituição de 1967.

¹⁹ A ressonância do pensamento de Dewey na educação brasileira foi estudada por Ana Mae Barbosa, na sua tese de doutorado. Parte dessa tese foi publicada no início da década de 1980, na primeira e segunda edições, com o título de: “Recorte e Colagem: influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil”. Posteriormente, já em 2002, foi publicada com o título de “John Dewey e o Ensino da Arte no Brasil”.

²⁰ Anísio Spínola Teixeira (1900-1971). Foi advogado, intelectual, educador e escritor brasileiro. Atuou, de forma intensa, no campo da educação brasileira entre as décadas de 1920 e 1930. Foi o principal difusor dos ideais da Escola Nova no Brasil. Atuou na reformulação do sistema educacional da Bahia e do Rio de Janeiro. Foi um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932. Fundou a Universidade do Distrito Federal no ano de 1935, instituição que, mais tarde, foi transformada em Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil.

A Pedagogia Nova para a área de Artes estava mais voltada para a preocupação de o aluno “exprimir-se” de forma individual e subjetiva, centrando as aulas mais no processo por que o aluno percorria nas aulas de Artes do que no produto. Assim, o ato de “aprender fazendo” seria adequado para capacitar o aluno a atuar na sociedade de forma cooperativa (FUSARI; FERRAZ, 1993).

No país, em 1934, foi promulgada uma nova Constituição, que, pela primeira vez, colocava a educação como direito de todos, devendo esta ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. Com as mudanças econômicas e do alinhamento nacional ao processo de industrialização, observou-se que as reformas educacionais ocorridas entre os anos de 1930 a 1945 objetivaram adequar o sistema de ensino ao projeto nacional. Nesse contexto, o papel da escola foi o de preparar para o trabalho, para a formação um novo homem urbano que atuasse no desenvolvimento do país.

3.1.1 O Canto Orfeônico e o Estado Novo

É no contexto histórico e educacional, descrito anteriormente, que o ensino da música é inserido na escola regular brasileira. O papel de Villa-Lobos e o de Mário de Andrade²¹ destacaram-se no campo político, acadêmico e artístico da época. Mário de Andrade (e outros modernistas da sua época) almejava delinear uma identidade brasileira em artes, que fosse independente dos modelos europeus utilizados até aquele momento. Ele foi o primeiro diretor do Departamento de Cultura da cidade de São Paulo (1935) e professor do Conservatório Dramático e Musical da cidade. Por isso influenciou músicos da

²¹ Mário Raul de Moraes Andrade (1893-1945). Poeta, romancista, crítico de arte, musicólogo e professor universitário, liderou o movimento modernista no Brasil, participou da Semana de Arte Moderna (1922) e atuou na cultura nacional entre os anos de 1934 a 1937. Respondeu pela direção do Departamento Municipal de Cultura de São Paulo. Foi pesquisador de música brasileira, principalmente de ritmos nordestinos, sendo considerado um dos primeiros musicólogos do país. Suas principais obras na área de música são “Ensaio sobre a Música Brasileira” (1928), “Compêndio da História da Música” (1929), “Música, Doce Música” (1933), “Música do Brasil” (1941).

sua época e, na condição de pertencente ao movimento modernista, buscou a valorização da tradição da música folclórica e popular do país.

Mário de Andrade contribuiu com o ensino da arte quando passou a estudar a produção infantil pictórica, baseado em critérios científicos vinculados à filosofia da Arte. O curso de Filosofia e de História da Arte, ministrado por ele na Universidade do Distrito Federal, contemplava o estudo comparado de espontaneísmo e normatividade do desenho infantil. Ele dirigiu uma pesquisa que relacionava os livros e o cinema e sua expressão nos desenhos produzidos por alunos entre quatro e 16 anos, da classe operária e média dos Parques Infantis²² e da Biblioteca Infantil de São Paulo. Com a publicação de artigos em jornais, Mário de Andrade deu um importante passo para a valorização da produção artística infantil, como modelo de espontaneísmo e de expressionismo.

Em 1937, ele realizou, no Teatro Municipal de São Paulo, o I Congresso Nacional da Língua Nacional Cantada. Esse evento reuniu muitos artistas, como poetas, músicos e educadores, direcionados à discussão sobre a consciência nacional. Outra iniciativa vista naquele mesmo ano foi a de Liddy Chiaffarelli Mignone²³ e de Antônio de Sá Pereira²⁴, que implantaram um curso de Iniciação Musical no Conservatório Brasileiro de Música, do Rio de Janeiro, baseados também na Escola Nova, em Anísio Teixeira e em Lourenço Filho. Ambos utilizavam o método baseado em Dalcroze e Orff. A iniciação musical

²² Os Parques Infantis surgiram em São Paulo, na década de 1920, e foram institucionalizados na década seguinte. As ações de Mário de Andrade à frente do Departamento de Cultura (1935-1938) impulsionaram a criação desses locais, que eram mantidos pela administração municipal com verbas do departamento citado. Esses parques eram destinados aos filhos da classe operária, crianças entre três e seis anos idade se localizavam em bairros populares da cidade e seus pressupostos eram baseados na Escola Nova e tinham por objetivo assistir, educar e recrear as crianças atendidas.

²³ Liddy Chiaffarelli Mignone (1891-1961). Uma das pioneiras da iniciação musical no Rio de Janeiro, introduziu, juntamente com Sá Pereira, o curso de Iniciação Musical no Conservatório Brasileiro de Música (1937). Seu trabalho estava alinhado ao pensamento da Escola Nova. No ano de 1948 instituiu o curso de especialização em Iniciação Musical, curso que formou os primeiros professores para atuar em escolas públicas e particulares.

²⁴ Antônio Leal de Sá Pereira (1888-1966). Compositor e pedagogo, estudou música na Europa e foi responsável pela inserção da metodologia de Dalcroze para a educação musical no Brasil. Foi diretor e professor de piano no Conservatório de Música de Pelotas (1918-1923), período em que implementou um projeto de ensino e de performance que buscou valorizar a música moderna e brasileira.

desenvolvida nesse conservatório se posicionava contrária à prática da época, que era baseada na iniciação pela teoria musical com a leitura e a escrita da música.

O referido curso foi ministrado em escolas vocacionais e não-vocacionais no Rio de Janeiro, destinadas à pré-escola e ao primário. Com crescente interesse, foi criado um curso em nível de especialização para a formação de professores. Nos anos de 1950, o curso passou a ser oferecido em escolas de formação em geral e se caracterizava, por vezes, como uma disciplina ou atividade para a formação das crianças (UNGLAUB, 2000).

Em 1937, no dia 30 de setembro, meses antes das eleições presidenciais que ocorreriam em janeiro do ano seguinte, Getúlio Vargas fechou o Congresso Nacional, extinguiu os partidos políticos, outorgou uma nova Constituição que lhe dava o controle total do poder executivo federal e nomeou interventores nos Estados. Esse ato foi denominado de Golpe do Estado Novo, situação que durou até 1945, período de regime ditatorial que, dentre outras medidas, buscou, por meio da educação popular, alcançar a aceitação e a legitimação do poder do Estado.

De 1937 a 1945, o estado político ditatorial implantado no Brasil, afastando das cúpulas diretivas educadores de ação renovadora, entravou o desenvolvimento da arte-educação e solidificou alguns procedimentos, como o desenho geométrico na escola secundária e na escola primária, o desenho pedagógico e a cópia de estampas usadas para as aulas de composição em língua portuguesa. É o início da pedagogização da arte na escola. Não veremos, a partir daí, uma reflexão acerca da arte-educação vinculada à especificidade da arte como fizera Mário de Andrade, mas uma utilização instrumental da arte na escola para treinar o olho e a visão ou para liberação emocional (BARBOSA, 2003b, p.2).

As iniciativas de Mário de Andrade foram deixadas em segundo plano com o novo modelo político implantado no Brasil em 1937. No que se refere ao ensino da música, iniciou-se, então, um amplo movimento, apoiado pelo Governo, de Canto Orfeônico nas escolas regulares. Essa modalidade de canto, de origem francesa, é definida como canto em grupo, mas com

características diferentes do canto coral, que está ligado à formação profissional do músico e se utiliza de um repertório técnico e seu estudo se dá dentro de conservatórios.

O canto orfeônico, por sua vez, utilizava cantores amadores em conjuntos, não exigia/exige conhecimentos vocais apurados ou classificação de vozes e tinha por finalidade a alfabetização musical nas escolas regulares. “Uma vez implantado na escola regular, seria possibilitada uma popularização da prática e do conhecimento musical, que passariam a atingir diversos setores sociais” (LISBOA, 2005, p.58).

No momento em que o canto orfeônico foi difundido na França, o país passava por mudanças na área política, logo, esse canto serviu de apoio para auxiliar a harmonização social, com ideais de unidade coletiva. A formação da opinião em massa sobre o Estado era uma necessidade da época e era intermediada pelo canto orfeônico, que carregava, em suas letras de música, valores morais e cívicos²⁵.

Tendo em vista que Estado Novo foi instaurado num período de transformações econômicas (com a industrialização) e sociais (com a formação de uma sociedade urbana), o Canto Orfeônico atuou como aliado da instauração dessa nova organização nacional, como foi visto na França.

Dos antecedentes históricos do ensino da música no Brasil, podemos destacar o Decreto Federal nº 331A, de 17 de novembro de 1854, que determinou o ensino de noções de música e exercícios de canto nas escolas primárias (que incluíam o ensino de 1º e de 2º graus)²⁶ e Normais (o magistério). Com a Reforma de Francisco Rangel Pestana²⁷, sob a Lei Federal nº 81, de 6 de abril de 1887, o canto coral passou a ser obrigatório nas escolas públicas da então província de São Paulo. O referido decreto federal, que

²⁵ Maior aprofundamento sobre o canto orfeônico e sua relação com a formação do aluno são realizados por Gilioli (2003).

²⁶ Corresponde à atual Ensino Fundamental e Ensino Médio, respectivamente.

²⁷ Francisco Rangel Pestana (1839-1903). Jornalista e político brasileiro, esteve entre os signatários do Manifesto Republicano (1870). Atuou como deputado da Província de São Paulo. Após a proclamação da República, assumiu a direção da Província juntamente com Prudente de Moraes e o coronel Joaquim de Sousa Mursa. Participou ativamente do processo de Reforma Republicana do Ensino Público Paulista na década de 1890. No ano de 1890, foi eleito senador, ocupando o cargo até 1896.

regulamentou o ensino de música, orientou as atividades docentes e, logo no ano seguinte, um novo decreto passou a exigir concurso público para se contratar professores de música.

Contrariamente ao que os historiadores apresentam, as primeiras manifestações do canto orfeônico antecedem ao trabalho de Villa Lobos, vistas no sistema público de ensino do Estado de São Paulo nas décadas de 1910 e 1920 pelo trabalho de Carlos Alberto Gomes Cardim, de João Gomes Júnior, de Lázaro Rodrigues Lozano²⁸ e de Fabiano Lozano²⁹, além de outros educadores (LISBOA, 2005).

No contexto da implantação do Canto Orfeônico no Brasil, a população era predominantemente rural, com grande índice de analfabetismo, tendo em vista uma rede pública de ensino bem menor que a atual. Outra característica era a de que o canto orfeônico foi implantado por meio de diferentes mecanismos do regime autoritário, cumprindo, assim, uma função política, principalmente na edificação da nacionalidade brasileira.

Durante o Estado Novo, o movimento em torno da educação popular, engajado aos interesses da burguesia nacional daquele período, ganhou mais força, intensificando as campanhas para a alfabetização de jovens e de adultos, a partir de 1940. Dentre estas, destacam-se: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947 a 1963), a Campanha Nacional de Educação Rural (1952 a 1963) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1952 a 1953 e 1963).

Todas essas campanhas consideravam a educação popular [...] abrangendo as questões relativas à instrução pública, isto é, a educação elementar destinada seja às crianças (ensino

²⁸ Lázaro Rodrigues Lozano (1871-1951). Atuou no ensino da música com atividades orfeônicas na Escola Complementar de Piracicaba, posteriormente chamada de Escola Normal de Piracicaba, e foi o primeiro regente da Orquestra de Piracicaba em 1900.

²⁹ Fabiano Lozano (1884-1965). Espanhol, músico e compositor radicado na cidade de Piracicaba-SP, atuou como professor na Escola Complementar de Piracicaba, posteriormente Escola Normal de Piracicaba, além de ter se destacado como coordenador de diversas apresentações orfeônicas em São Paulo. Fundou, em 1913, estimulado pelo irmão Lázaro, a Orchestra do Theatro Cinema de Piracicaba, conhecida, mais tarde, como Orquestra Lozano. Criou, em 1925, a Sociedade da Cultura Artística, com sede em sua própria residência.

primário), seja de adultos (programas de alfabetização) (SAVIANI, 2007, p.314).

Ainda durante o chamado Governo Provisório, o Decreto nº 19.890, de 18 de abril 1931, assinado pelo Presidente Getúlio Vargas, instituiu o ensino de Canto Orfeônico como disciplina obrigatória nos currículos escolares nacionais, permanecendo assim nas três décadas seguintes: 1930, 1940 e 1950. A atuação de Villa Lobos prevaleceu no Rio de Janeiro, que era o Distrito Federal na época, dentro das escolas primárias, secundárias e profissionais do município. Sua ação deu-se por meio do Serviço de Música e Canto Orfeônico (SEMA³⁰), que pertencia à Secretaria de Educação e Cultura, da prefeitura do então Distrito Federal. Seu objetivo era definir a formação de professores de Canto Orfeônico, bem como a grade curricular, o material a ser utilizado, entre outros aspectos.

O SEMA, além de organizar a formação dos professores de Canto Orfeônico, realizou atividades externas, junto à comunidade, para a divulgação dos seus ideais para além das escolas, alcançando a população do Distrito Federal. Essas atividades foram: Orfeão de Professores (1932), Orquestra Villa-Lobos (1933), Orfeões Escolares (para os alunos com mais aptidão). Dentro do Rio de Janeiro, realizou as Concentrações Orfeônicas, Concertos da Juventude, Concertos Culturais, Concertos Educativos na Zona Rural, Audições da obra de J. S. Bach, Reuniões de Confraternização, Bailados Artísticos, Apresentações Radiofônicas, Colônia de Férias, Bandas Recreativas, “Sôdade do Cordão” (LISBOA, 2005).

Anos mais tarde, o Decreto-Lei nº 4.993, de 26 de novembro de 1942, instituiu o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO). Essa medida expandiu o movimento para outros lugares do país, o que, aos poucos, já vinha acontecendo. Antes disso, os cursos eram concentrados no Rio de Janeiro, sob coordenação do SEMA, e, mais tarde, pela Universidade do Distrito Federal.

³⁰ “O SEMA foi criada em 1932 com o nome de Serviço de Música e Canto Orfeônico, passando, em 1933, a ser denominada Superintendência de Educação Musical e Artística e, a partir de 1936, Serviço de Educação Musical e Artística, do Departamento de Educação Complementar do Distrito Federal. Villa-Lobos assumiu o cargo de diretor desse órgão, a convite do educador, Anísio Teixeira, então Secretário de Educação do Distrito Federal, no ano de 1931” (LISBOA, 2005, p.24).

Após o referido decreto, profissionais dos diversos Estados do país matriculavam-se no curso intensivo e, quando terminavam, começavam a realizar atividades orfeônicas nos Estados em que trabalhavam.

A regulação da disciplina de Canto Orfeônico foi feita por meio da Lei Orgânica do Canto Orfeônico, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 9.494, de 22 de julho de 1946. Esse decreto estipulava as normas gerais para a efetivação do curso preparatório para a disciplina. O artigo 1º do referido documento propunha a finalidade do curso, que era: “I. Formar professores de canto orfeônico; II. Proporcionar aos estudiosos os meios de aquisição de cultura musical, especializada, de canto orfeônico; III. Incentivar a mentalidade cívico-musical dos educadores” (BRASIL, 1946). Essa formação deveria ser ofertada, conforme o artigo 4º, em um único tipo de estabelecimento de ensino, o de Canto Orfeônico.

O citado decreto também estipulava os programas e a grade curricular do Curso de Preparação, fosse para alunos sem o curso completo da Escola Nacional de Música, para o Curso Seriado, para Cursos de Aperfeiçoamento, facultativos e com a duração de um ano, e para o Curso de Especialização.

Em seu artigo 37, encontram-se definidos os locais em que seria ofertada a disciplina de Canto Orfeônico. Eram eles os estabelecimentos federais de ensino, mantidos pela União e por outras duas modalidades de estabelecimentos: os equiparados e os reconhecidos. Os primeiros eram mantidos pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Territórios, e os segundos seriam os mantidos pelos municípios ou por particulares de personalidade jurídica e ambos precisavam da autorização do governo federal.

Com a centralização do curso sob o controle do governo federal, o Conservatório passou a ofertar atividades de férias e de emergência para a formação de professores, o que comprometeu a qualidade do curso ofertado. Outra dificuldade enfrentada por Villa Lobos foi na orientação dos professores, o que acabou por resumir o curso a aulas de teoria e de memorização de peças orfeônicas cívicas e de exaltação.

As relações entre o canto orfeônico e a Escola Nova foram evidentes na prática desse movimento que, desde o seu princípio, demonstrava a

preocupação com o uso da música na formação do caráter e da valorização do aspecto coletivo. Outro fator é o modelo de democratização buscado pelo canto orfeônico ao procurar oferecer, para todos os estratos sociais, o acesso ao ensino da música, mostrando alinhamento com os ideais da Escola Nova (LISBOA, 2005).

O caráter cívico de exaltação nacional foi o ponto mais discutido e divergente do caráter da disciplina de Canto Orfeônico. Esse caráter cívico foi expresso por meio das letras, das músicas folclóricas, das canções, dos hinos e das marchas utilizadas no curso. Essa concepção é reforçada quando se leva em consideração o momento político e histórico da época.

O canto orfeônico encontrou alguns entraves para sua maior concretização. A primeira pode ser observada num escrito do compositor Villa-Lobos – “*Las Actividades de la SEMA de 1932 a 1936*” (VILLA-LOBOS, 1937). Ele expõe que houve interesse dos professores nos primeiros cursos de formação, bem como interesse por parte dos alunos, porém, algumas pessoas, das quais ele não cita os nomes, não apresentaram grande receptividade.

Outros aspectos que também dificultaram a implantação do ensino orfeônico em todas as escolas do município foi a carência de professores especializados, bem como de instalações apropriadas, tendo em vista que, em algumas escolas, não havia salas, quadros ou carteiras para os alunos.

Sem dúvida, o canto orfeônico constituiu uma importante experiência de música na educação, que procurou abarcar todas as escolas públicas do país (a partir de 1942). No entanto, é preciso dimensioná-lo criticamente, analisando o seu contexto histórico, que, do ponto de vista político e social, era sem dúvida bem mais propício a *garantir* a música na escola (PENNA, 2008, p.153).

Na década de 1960 é que são vistos os últimos traços do Canto Orfeônico, o movimento tendia para um padrão adotado pelo país, alinhado às ideias internacionais expandidas pelo surto de crescimento nacional. Esse crescimento foi baseado no amplo endividamento do Brasil para investimento em projetos nacionais.

3.1.2 O Movimento Música Viva

No mesmo período do Estado Novo, iniciou-se no país outro movimento em favor do ensino da música, liderado por Koellreutter, que chegou ao Brasil no ano de 1937, e logo ficou amigo de Mário de Andrade e de Villa-Lobos. As ideias de Koellreutter se intensificaram no país a partir de 1938/39 com um movimento, iniciado por ele e outros musicistas da época, chamado Música Viva³¹.

Com a formação da Música Viva estabelece-se gradualmente uma nova concepção e função social da música. Ela pretende associar-se agora mais diretamente à atualidade das conquistas vibrantes na Europa, verificadas no campo das artes, da música, das ciências exatas e humanas (KATER, 1994a, p.1).

Com as experiências de Koellreutter nos movimentos musicais de vanguarda na Europa, como o “Círculo Música Nova” (1935) e o “Círculo de Música Contemporânea” (1936), o movimento Música Viva foi criado no Rio de Janeiro e em São Paulo. As ideias centrais e as composições do movimento foram divulgadas por meio de audições, de concertos, de recitais, bem como a publicação de boletins e de partituras. Para Koellreutter, o papel da música dentro da nova sociedade não devia ser apenas objeto de ornamento de uma classe social, como símbolo de *status*:

Há, dentro da sociedade, vários campos de atividades que podem ser intensificados e desenvolvidos através de música aplicada: por exemplo, no campo da educação em geral, no campo do trabalho, na medicina e nos setores de planejamento urbano, na administração, nas relações inter-humanas, na terapia e reabilitação sociais, etc. (KOELLREUTTER, 1977, p.1).

³¹ Maior aprofundamento sobre o Movimento “Música Viva” e a trajetória de Koellreutter são apresentados em Kater (2001).

O Movimento também se difundiu por meio de cursos, de conferências e de emissão radiofônica com obras contemporâneas internacionais e brasileiras, objetivando a “[...] criação e a instalação da modernidade musical no Brasil e conseqüente revitalização cultural do ambiente, relativamente constrangido, da época” (KATER, 1994a, p.2).

Naquele momento, o país encontrava-se numa relação desarticulada entre músicos, públicos e composições. Na primeira etapa do Movimento foram divulgadas obras inéditas, surgindo, assim, novas perspectivas estéticas e artísticas no contexto musical. Iniciaram-se os primeiros boletins e a revista *Música Viva* (1942), criada por Koellreutter junto com Francisco Curt Lange³². (KATER, 1994a)

Os programas radiofônicos da “*Música Viva*” foram uma das ações do Movimento, que intensificaram sua proposta educativa. A transmissão era feita pela PRA-2 (Rádio Ministério da Educação e Saúde, do Rio de Janeiro). O rádio era um meio de comunicação de grande alcance na época. A estreia foi em 13/5/1944, com obras brasileiras de compositores contemporâneos como César Guerra Peixe³³, Mozart Camargo Guarnieri³⁴,

³² Francisco Curt Lange (1903-1997). Musicólogo teuto-uruguaio, inspirou e contribuiu para diversos movimentos musicais na América Latina. No ano de 1930 organizou, no Uruguai, o Serviço Nacional de Radiodifusão do Uruguai (Sodre), posteriormente chamado de Rádio Sodre, que fazia gravações de música erudita e instrumental. Iniciou também nos países da América do Sul atividades para graduação em Musicologia, bem como organizou nos países americanos o evento Interamericano de Música (entre 1933 e 1946), especialmente a Conferência Ibero-Americana (Colômbia, 1938). Participou, como editor e colaborador, de publicações, de livros e de revistas musicais do movimento *Música Viva*. Seu acervo pessoal encontra-se na Biblioteca Universitária da Universidade Federal de Minas Gerais, o chamado Acervo “Curt Lange”.

³³ César Guerra-Peixe (1914-1993). Compositor brasileiro, estudou violino e piano. Prestou concurso para a Escola Nacional de Música, onde fez cursos de harmonia elementar. Influenciado pela obra de Mário de Andrade, Guerra-Peixe mudou seu conceito de composição. No ano de 1943 voltou à Escola Nacional de Música para estudar composição. No ano seguinte entrou em contato com Koellreutter e o dodecafonismo e participou do grupo *Música Viva*. Participou da Orquestra Sinfônica Nacional como violonista, atuou como professor na Escola de Música Villa-Lobos e na Universidade Federal de Minas Gerais, onde trabalhou até a década de 1980 e criou o grupo “Escola Mineira de Composição”.

³⁴ Mozart Camargo Guarnieri (1907 - 1993). Compositor brasileiro, filho de músico, iniciou seus estudos de piano aos dez anos. Em 1923 se mudou com a família para São Paulo. Em 1925 iniciou seus estudos de piano com Antônio de Sá Pereira e dedicou-se também aos estudos de harmonia, de contraponto, de orquestração e de composição, com Lamberto Baldi. Em 1928 conheceu Mário de Andrade, que influenciou sua formação intelectual, e iniciou trabalhos artísticos em conjunto. Em 1938 se mudou para Paris para estudar. Em 1944 se destacou com suas composições nos Estados Unidos e, em 1950, publicou a chamada

Cláudio Santoro³⁵ e Villa-Lobos. A partir do período citado, toda semana eram executadas obras ao vivo, ou gravações, com a presença de integrantes do Movimento³⁶, bem como artistas convidados com palestras e intérpretes. Nos anos seguintes foram contempladas obras de diversos períodos da História da Música (KATER, 1994a).

A característica didática e pedagógica dos programas foi difundida por meio de respostas a questões formuladas pelos ouvintes. Ao mesmo tempo foi difundida, na simulação de perguntas e respostas, por exemplo, sobre o atonalismo (composição que não segue o sistema tonal), sobre o politonalismo (composição que considera as 12 notas da escala cromática como equivalentes, entendimento iniciado na década de 1920 por Arnold Schoenberg). Kater (1994a, p.2) salienta que esse estilo pedagógico da época “[...] busca tornar sempre mais acessível e compreensível, a um vasto público, características estéticas e criativas, seja do ponto de vista técnico ou estilístico, da produção artística mais recente”.

No campo da educação musical infantil, Gení Marcondes³⁷ atuou de maneira singular com cursos, conferências e nas transmissões do rádio, chamadas “Apreciação Musical”, em que “Dona Gení” e uma ou mais crianças discursavam, em forma de diálogo, tópicos musicais, como formas, estruturas, estilos e compositores de diferentes períodos históricos. A série “O Mundo em (da) Música” foi direcionada para o público infanto-juvenil com assuntos sobre

Carta Aberta aos Músicos e Críticos do Brasil, em que repudia o dodecafonismo. O acervo pessoal de Gaurnieri está no Instituto de Estudos Brasileiros, da Universidade de São Paulo.

³⁵ Claudio Franco de Sá Santoro (1919- 1989). Compositor e maestro brasileiro, iniciou estudo de violino e piano ainda criança. Mais tarde foi estudar no Rio de Janeiro. Foi aluno de Koellreutter e atuou como professor adjunto do Conservatório de Música do Rio de Janeiro, como professor fundador do Departamento de Música da Universidade de Brasília – UnB, bem como foi Regente Titular da Orquestra do Teatro Nacional, de Brasília, conhecida atualmente como Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional “Claudio Santoro”.

³⁶ “Egydio de Castro e Silva, Cláudio Santoro, Guerra-Peixe, Mirella Vita, Koellreutter, Aldo Parisot, João Bretinger, Edino Krieger, Oriano de Almeida, Esteban Eitler, Jaioleno dos Santos, Marcos Nissenson, Santino Parpinelli, Loris Monteiro, Gení Marcondes, Eunice Katunda, Lidia e Heitor Alimonda estão entre os principais intérpretes que participaram das atividades do movimento e dos programas radiofônicos [...]” (KATER, 1994b, p.2).

³⁷ Gení Marcondes foi pianista, pedagoga e participou ativamente do movimento, porém, poucas são as menções a seu respeito. Encontram-se informações sobre seu trabalho em Neves (1981).

instrumentos, fabricantes e intérpretes. Antecedentes desses programas podem ser vistos em 19/5/1945, quando se transmitiu a “Música para Crianças”, contendo peças de Prokofiev, de Guerra-Peixe e de Camargo Guarnieri, “[...] evidenciando-se assim o empenho geral do movimento em contribuir para a formação musical técnica e cultural, de um público de todas as idades” (KATER, 1994a, p.4).

Em seguida ao manifesto Música Viva (1º/05/1944), se iniciou a segunda etapa do Movimento. Esse manifesto entendia “[...] a obra musical, como a mais elevada organização do pensamento e sentimentos humanos, como a mais grandiosa encarnação da vida, está em primeiro plano no trabalho artístico do Grupo Música Viva” (NEVES, 1981, p.54).

O Manifesto, que igualmente foi difundido por meio de transmissões radiofônicas, defendia que, naquele momento histórico, acontecia uma revolução espiritual que influenciava a produção contemporânea de um modo geral. Assim, o Grupo Música Viva se propôs a lutar pelas ideias de um mundo novo, crendo na força criadora do espírito humano e na arte do futuro. Ao final do Manifesto, era defendido que “[i]déias [...] são mais fortes do que preconceitos! Assim, o Grupo Música Viva lutará pelas ideias de um mundo novo, crendo na força criadora do espírito humano e na arte do futuro” (NEVES, 1981, p.54). Esse Manifesto consagrou a música moderna no Brasil, contrapondo-se à produção de princípio nacionalista feita por Villa-Lobos.

O Movimento propôs novas técnicas e novas linguagens musicais, como o atonalismo e o dodecafonismo, em oposição ao emprego do folclore na composição erudita. Outro manifesto foi divulgado em 1945, em que as ideias apresentadas foram amadurecidas no manifesto posterior, do ano de 1946, que defendeu a arte musical como expressão da realidade.

De acordo com Porto (2002, p.256), esse documento de 1946 “[...] é um texto mais complexo em sua estética, o qual serve de base para o movimento até a sua dissolução. O texto contém variações com relação ao Manifesto 44, e aos outros textos publicados pelo movimento”. Nesse período se iniciam as premissas das rupturas do Movimento, com as discussões e debates e,

também, com a não-participação de Cláudio Santoro na escrita desse documento. Com o Apelo do Congresso Internacional de Compositores e Críticos Musicais (Praga, maio de 1948), iniciam-se os desacordos entre Koellreutter e Santoro, que havia participado do “*Congresso dos Compositores Progressistas*” e se coloca contra a música moderna (dodecafônica), alegando que esta é uma produção burguesa e atrasada.

Koellreutter esteve presente no setor da educação musical, pois criou cursos, escolas e seminários, articulando o cenário musical no Brasil. Em 1950, Camargo Guarnieri publica a “Carta Aberta aos Músicos e Críticos do Brasil”, o que gerou polêmica no meio musical do Brasil. Em 28 de dezembro, Koellreutter responde a Guarnieri com uma “Carta Aberta”. Desse episódio resultou o fim do Movimento Música Viva. A partir da década de 1950, Koellreutter dedicou-se a ministrar palestras, cursos e a atuar como diretor em eventos musicais³⁸.

Um novo movimento alinhado à Música Viva foi visto em março de 1963, quando foi divulgado o “Manifesto Música Nova”³⁹, em São Paulo, que tinha por embasamento o compromisso com o mundo contemporâneo. O Manifesto reafirmava as ideias do movimento Música Viva (1946). Os signatários do manifesto consideraram que a cultura brasileira possuía uma modernização em bases internacionais, logo, revitalizaram a concepção de que a música e a arte têm universalismo, ideia que havia guiado o movimento Música Viva.

³⁸ A cronologia da vida, da atuação profissional de Koellreutter e do movimento Música Viva são descritos por Kater (2001).

³⁹ O manifesto foi assinado por Gilberto Mendes, por Willy Correia de Oliveira, por Sandino Hohagen, por Alexandre Pascoal, por Régis Duprat, por Rogério Duprat e por Damiano Cozzella. Os dois últimos haviam sido ex-alunos de Koellreutter, em São Paulo (KATER, 1994b).

3.1.3 A educação através da Arte e o Movimento Escolinhas de Arte do Brasil

No que diz respeito ao contexto mais amplo do ensino das artes no país, foi visto o movimento *Educação através da arte*, iniciado na década de 1940, que influenciou de forma expressiva o Movimento de Arte Educação⁴⁰ e as decorrentes Escolinhas de Arte do Brasil.

Read formulou uma tese que tinha por base a arte para a educação, sendo o precursor da então Arte-Educação. Segundo Frange (2002, p.45), “[...] arte-educação surge na tentativa de conectar Arte e Educação, por isso a razão do hífen e até mesmo no intuito de, com essa junção, resgatar as relações significativas entre Arte e Educação”. O termo Arte-Educação foi relacionado com a *Educação através da Arte*, criado em 1943, por Herbert Read, na Inglaterra.

Read acreditava que a livre-expressão favorecia a imaginação, bem como a criatividade e, como um dos expoentes sobre a relação entre a arte e a educação, suas ideias entusiasmaram diversos outros estudiosos da área em todo o mundo. “Em síntese, as idéias de Read sobre o desenvolvimento psicológico e a livre-expressão representaram o eixo condutor da Arte-educação, ao favorecer o desenvolvimento da imaginação e da criatividade” (BACARIN, 2005, p.75).

A arte, como forma de liberação emocional e de expressão da criança, foi aceita no país, especialmente no período pós-ditatorial, engajando entusiasmo para o movimento que se iniciava. Essas forças, alinhadas em

⁴⁰ A compreensão da dimensão histórico/política do Movimento Arte-Educação, ocorrido no Brasil, e seus precedentes, baseados em parâmetros internacionais, fundamentados na concepção de Herbert Read, são aprofundados na dissertação de mestrado intitulada *O Movimento de Arte-Educação e o Ensino de Arte no Brasil: História e Política*, defendida por Lígia Maria Pereira Bacarin pelo Programa de Pós-Graduação – UEM – Universidade Estadual de Maringá – no ano de 2005.

âmbito internacional, da Europa e dos Estados Unidos, que passavam pelo período pós-guerra, foram consideradas neo-expressionismo⁴¹.

No país iniciaram o funcionamento de ateliês dirigidos por Guido Viaro⁴², em Curitiba, e por Lula Cardoso Ayres⁴³, no Recife. A primeira escola, chamada inicialmente de “Escola de Arte Guido Viaro”, iniciou suas atividades em 1947, em uma das dependências da Sociedade “Dante Alighieri”. Com o Decreto nº 9.628, de 16 de junho de 1953, a escola passou a ser chamada de Centro Juvenil de Artes Plásticas (CJAP), ligada ao Departamento de Cultura, da Secretaria de Educação e Cultura do Paraná.

No ano de 1956, o Decreto nº 6.177 oficializou esse centro, que funcionou em condições experimentais no sótão da Escola de Música e Belas Artes e no subsolo da Biblioteca Pública do Paraná. Apenas em 1989 a escola passou a ter sede própria, ainda na cidade de Curitiba, sendo o prédio definitivo da escola reconstruído e inaugurado em 30 de junho de 2006 (CJAP, 2009).

Essas experiências em escolas especializadas antecederam o trabalho liderado por Augusto Rodrigues⁴⁴, ligado a Alcides da Rocha Miranda⁴⁵ e Clóvis

⁴¹ Neo-expressionismo é o movimento artístico iniciado na Alemanha na década de 1980, que objetivou resgatar a pintura como meio de expressão e a identidade cultural do país.

⁴² Guido Pellegrino Viaro nasceu na Itália em 9/9/1897. Iniciou seus estudos sobre pintura aos nove anos de idade. Aos 14 anos de idade, enviou uma pintura para uma mostra realizada em Veneza, depois se mudou para essa cidade para iniciar seus estudos de pintura, propriamente ditos. Em 1921 iniciou sua carreira de Mestre de Desenho, na Escola Artística de Badia. Depois de estudar em Bolonha e Paris, instalou-se em Curitiba – PR e voltou sua preocupação para o ensino de desenho em escolas, com o objetivo de mudar a mentalidade artística dominante da época e chamar a atenção do governo para esse setor de ensino. Passou a atuar como professor de desenho em diversos colégios e, ao mesmo tempo, fundou a Escola de Arte “Guido Viaro”, em 1947 (CJAP, 2009).

⁴³ Lula Cardoso Ayres (1910-1987). Pintor e programador visual brasileiro, foi influenciado pela obra de Cândido Portinari.

⁴⁴ Augusto Rodrigues (1913-1993). Foi artista plástico, arte-educador, pintor, desenhista, gravador, ilustrador, caricaturista e fotógrafo. Destacou-se como pioneiro na criação das Escolinhas de Arte voltadas para crianças no Brasil.

⁴⁵ Alcides da Rocha Miranda (1909-2001). Arquiteto, pintor, desenhista, professor, pesquisador e conservador do patrimônio brasileiro, formou-se em 1932 em Arquitetura, pela Escola Nacional de Belas Artes. Estudou arte com Portinari e com Guignard. Fundou, juntamente com Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, a UnB.

Graciano⁴⁶ que, no ano de 1948, fundaram a Escolinha de Artes do Brasil (EAB), que funcionava nas dependências de uma biblioteca infantil, no Rio de Janeiro. Essa escola de arte, voltada para crianças, multiplicou-se e, com o tempo, ficou conhecida como o Movimento Escolinha de Arte (MEA), que recebeu o apoio de educadores da época, preocupados com a redemocratização da educação, como Helena Antipoff⁴⁷ e Anísio Teixeira.

O MEA tinha seus pressupostos baseados no pensamento da Escola Nova europeia e norte-americana, originário do início do século XX e fundamentado em Dewey e Read. A proposta da Escolinha de Arte era transformar a prática dos professores e da educação para alcançar o respeito à livre-expressão das crianças. No ano de 1954, o MEA, por intermédio da EAB, participou da fundação da International Society of Education through Art⁴⁸ (Insea), um órgão afiliado à UNESCO, também chamado no Brasil de Associação Internacional de Arte/Educação. Sua fundação contou com a participação de Ana Mae Barbosa⁴⁹ e de Noêmia Varela⁵⁰ e atraiu professores de todo o país que ministraram cursos com base em estudos bibliográficos e tradução de textos para o Português. A partir disso, houve a criação de outras

⁴⁶ Clóvis Graciano (1907-1988). Pintor, desenhista, cenógrafo, figurinista, gravador e ilustrador brasileiro.

⁴⁷ Helena Antipoff (1892-1974). Psicóloga e pedagoga russa que estudou na Rússia, em Paris e em Genebra. Mudou-se para o Brasil a partir de 1929 e participou da Reforma “Francisco Campos-Mário Casassanta”. Atualmente existe no Brasil a Fundação “Helena Antipoff”.

⁴⁸ INSEA é um instituto ligado à UNESCO. A respeito da Insea, Ana Mae Barbosa fala em uma entrevista concedida à Rita Inês Petrykowski Peixe, Professora da Universidade do Contestado, de Caçador/SC, em 21 de maio de 2004. Em sua entrevista, a pesquisadora aponta que essa organização atua mais nos países desenvolvidos e, segundo Barbosa, que já foi presidente dessa organização, para realizar um congresso da Insea, o país que sediar tal evento deve repassar 10% de todas as entradas para a Insea, o que é muito difícil quando se trabalha com órgãos do governo, pois é difícil passar esse valor (que o governo concede para a realização do congresso) para uma associação internacional. Dessa forma, ela explica que nunca realizou um evento da Insea no Brasil (BARBOSA, 2004).

⁴⁹ Ana Mae Barbosa. Fez graduação em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (1960), mestrado em Art Education – Southern Connecticut State College (1974) e doutorado em Humanistic Education – Boston University (1978). Atualmente é professora titular aposentada da USP e professora da Universidade Anhembi Morumbi. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Educação Artística.

⁵⁰ Noêmia de Araújo Varela (1917). Atuou como professora e como diretora na Escola Especial “Ulisses Pernambucano” entre os anos de 1940 e 1950, onde teve contato com a educação especial. Participou da fundação da Escolinha de Arte do Recife em 1953 e, desde então, atuou nas questões de Arte-Educação no Brasil. A obra de Noêmia Varela e sua atuação na Escolinha de Arte do Recife são resgatadas na obra de Frange (2001).

Escolinhas, ligadas ao apoio técnico da EAB, objetivando influenciar o sistema educacional da época.

O MEA alcançou maior espaço dentro do contexto escolar da Arte-Educação a partir de 1958, ano em que classes experimentais com as práticas existentes na EAB foram inseridas na escola pública. Isso se deu com o apoio do Governo Federal no Rio de Janeiro, em São Paulo, em Pernambuco e na Bahia para a formação de arte-educadores. A EAB passou, assim, a ser uma consultora para o ensino público e privado e, na década de 1970, a EAB passou a desenvolver suas atividades nos moldes tecnicistas da época. Num contexto histórico maior, a economia nacional inseria-se num novo modelo de produção, em que

[...] o Brasil consolidou, sob égide do modelo de substituição de importações, as indústrias de bens de consumo não duráveis até o início dos anos de 1950 e instalou nos anos finais dessa década, no governo de Juscelino Kubitschek, as indústrias de bens de consumo duráveis (SAVIANI, 2007, p.193).

Logo o Brasil iniciou o processo de industrialização nacional e, para tanto, recorreu a novas formas de empréstimos, estabelecendo vínculo com A. M. Essa nova forma de desenvolvimento nacional difere, porém, do ocorrido anteriormente, como aponta Saviani (2007, p.311):

[...] até 1961, a visão ideológica caracterizava-se predominantemente como progressista, industrialista, modernizadora, correspondente, portanto, a uma burguesia que se queria esclarecida. A partir de 1962, a coloração de esquerda tendeu a radicalizar-se, acenando com a possibilidade de ruptura com a ordem burguesa. [...] O clima do nacionalismo desenvolvimentista erradicou-se por toda a sociedade brasileira ao longo da década de 1950 e nos primeiros anos da década seguinte, penetrando, portanto, também na educação.

Entre os anos de 1958 e 1963, com as mudanças políticas ocorridas no interior do país, a educação foi atingida pelos novos modelos de modernização e a importação de princípios e de metodologias usadas em outros países.

Naquele período, a defesa da educação popular surgia novamente, mas com uma característica diferenciada daquela apresentada anteriormente. As iniciativas a respeito da educação popular, que emergiram nos primeiros anos da década de 1960, preocupavam-se com a participação política da população e não se restringiam apenas à alfabetização de crianças e adultos. De acordo com Saviani (2007, p.315),

[...] a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando controlá-lo e ajustá-lo à ordem existente.

As mobilizações em favor da educação popular foram vistas naquele mesmo período. Os movimentos mais expressivos foram os Centros Populares de Cultura (CPCs)⁵¹, os Movimentos de Cultura Popular (MCPs)⁵² e o Movimento de Educação de Base (MEB)⁵³. De acordo com Saviani (2007), embora diferentes, esses movimentos tinham uma característica em comum, que era a transformação da cultura social por meio da valorização da cultura do povo, considerando-a como sendo a verdadeira cultura nacional.

Diferentemente dos CPCs e dos MCPs, o MEB, instituído pelo Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961, assinado pelo então presidente, Jânio Quadros, tinha por base os mesmos objetivos apresentados pelas campanhas

⁵¹ “Os CPCs centravam-se nas artes, principalmente no teatro, mas também no cinema, nas artes plásticas e na música, fotografia, literatura de cordel. Tendo como referência o CPC da União Nacional dos Estudantes (UNE), os CPCs se multiplicaram por todo o país, tendo por base o entendimento de que a cultura popular se liga diretamente à ação política, pois, enquanto expressão autêntica da consciência e dos interesses e das necessidades das massas, prepara para a revolução” (SAVIANI, 2007, p.316).

⁵² “Os MCPs tiveram origem no MPC criado em maio de 1960 junto à Prefeitura de Recife, que inspirou outros MCPs em diferentes locais. Pretendia-se desenvolver uma educação genuinamente brasileira, visando à conscientização das massas por meio da alfabetização centrada na própria cultura do povo” (SAVIANI, 2007, p.316).

⁵³ A base de operação do MEB eram as escolas radiofônicas, que chegaram a atingir o expressivo número de 7.353 em setembro de 1963, contando com o trabalho de monitores e de animadores dos grupos de base. Entre 1961 e 1965 foram treinados 13.771 monitores.

de educação popular existentes entre os anos de 1940 e 1963: uma instrução pública centrada na alfabetização no primário e na alfabetização de adultos.

O MEB atingiu grande espaço no meio rural e resistiu ao Governo Militar⁵⁴, instituído em 1964. Esse Movimento tomou, porém, outros rumos em relação àqueles esperados tanto pela Igreja como pelo Governo e alcançou um nível além da alfabetização; transformou-se em prática que desafiou os interesses hegemônicos da época. As ações mais marcantes nesse sentido foram as de Paulo Freire⁵⁵ (SAVIANI, 2007).

No contexto desses movimentos e com a instauração do regime militar, diversas áreas se organizaram contra este. O MEA ficou, porém, à parte desses movimentos políticos da época. Isso se deu pelo fato de o trabalho das Escolinhas de Arte acontecer de forma isolada no interior de ateliês e de as mesmas escolinhas serem instituições particulares. O objetivo do MEA restringiu-se a divulgar sua metodologia de ensino no interior da escola e não em intervenções sociais propriamente ditas (BACARIN, 2005).

A partir de 1964, as escolas experimentais, que trabalhavam desde 1958, foram praticamente extintas e a presença do ensino de Artes nas escolas públicas se restringiu a temas e a desenhos referentes às datas comemorativas, principalmente as de cunho cívico. A movimentação da EAB foi vista, novamente, a partir da década de 1980, o que será abordado adiante.

⁵⁴ Governo Militar (1964-1985). Iniciado no Brasil após um golpe das Forças Armadas em 31 de março de 1964 contra o governo do então presidente João Goulart. Durante esse governo, o país era administrado por representantes militares.

⁵⁵ Paulo Regis Neves Freire (1921-1997). Graduado pela Faculdade de Direito de Recife (Pernambuco), foi professor de Língua Portuguesa do Colégio Oswaldo Cruz, diretor do setor de Educação e Cultura do Sesi (Serviço Social da Indústria) de 1947-1954 e superintendente do mesmo de 1954-1957. Ao lado de outros educadores e de pessoas interessadas na educação escolarizada, fundou o Instituto Capibaribe. Ele foi quase tudo o que deve ser como educador, de professor de escola a criador de ideias e “métodos”. A Paulo Freire foi outorgado o título de Doutor *Honoris Causa* por 27 universidades. Por seus trabalhos na área educacional, recebeu, entre outros, os seguintes prêmios: “Prêmio Rei Balduino para o Desenvolvimento” (Bélgica, 1980); “Prêmio UNESCO da Educação para a Paz” (1986) e “Prêmio Andres Bello”, da Organização dos Estados Americanos, como Educador do Continente (1992). No dia 10 de abril de 1997, lançou seu último livro, intitulado “Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa” (IPF, 2009, p.1).

3.1.4 As Artes na Lei de Diretrizes e Bases de 1961

Ainda durante os anos 1960 houve mudanças na organização da educação nacional, a inclusão do ensino de Artes iniciou-se com a deliberação da nossa primeira legislação: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961), que propôs, no artigo 38, § 4º, “Atividades complementares de iniciação artística”.

Sobre a primeira LDB, Barbosa (2002a, p.45) afirma:

Sua generalidade, criticada por muitos analistas da Educação, permitiu a flexibilidade necessária à continuação efetiva da experimentação que emergia na Lei de 1958. Foram de significado algumas experiências realizadas com arte-educação em escolas públicas e particulares.

A Universidade de Brasília (UnB) ocupou lugar de destaque naquele período, pois colocou a Arte-Educação num nível relevante dentro da Universidade, que pretendia iniciar a Escola de Educação no Departamento de Arte-Educação. Dentro da Universidade foi criada uma escola de arte para crianças e adolescentes e a sua organização contou com a participação de diversos profissionais, como arte-educadores, arquitetos, psicólogos, artistas, entre outros, por volta de um ano de trabalho. Almejava-se realizar pesquisas de educação através da arte, de modo fiel ao pensamento de “educação através da arte” (BARBOSA, 2002b).

Nos primeiros meses de 1964, o Departamento de Arte e Artesanato iniciaram sua estruturação, separada do Instituto Central de Arte (ICA), e logo passaram integrar diferentes áreas de interesses, como fotografia, cinema, artes gráficas e música. Porém, desde o golpe militar de 31 de março de 1964, a UnB passou a ser vista como local de subversão, em consequência disso, as tropas da Polícia Militar de Minas Gerais invadiram o campus em nove de abril de 1964 e, no dia 13, após um decreto presidencial, foram extintos os

mandatos dos componentes do Conselho Diretor da FUB, inclusive o do reitor, Anísio Teixeira (UnB, 2009).

O clima de tensão continuou na Instituição, o que agitou os estudantes que passaram a exigir a readmissão dos professores demitidos. Logo o reitor, Zeferino Vaz, renunciou e foi substituído por Laerte Ramos de Carvalho. As atividades acadêmicas foram suspensas e o Departamento Federal de Segurança Pública enviou tropas policiais para a garantia da integridade patrimonial da instituição.

A ocupação policial dessa vez durou uma semana. A crise na UnB chegou ao seu ponto de maior desgaste quando, no dia 18 de outubro, 15 professores considerados subversivos foram arbitrariamente demitidos. Considerando que a UnB não mais oferecia as condições mínimas de tranquilidade para o ensino, pesquisa ou qualquer outro trabalho intelectual, mais de 200 professores pediram demissão, entre eles o então coordenador do ICA, o professor Alcides Áquila da Rocha Miranda, e os trinta e cinco professores [...] (UnB, 2009, p.1).

Em 1965, a UnB realizou o primeiro Encontro de Arte/Educação em espaço universitário, porém, teve sua experiência desarticulada pelas ações do governo da época, que se estenderam nos anos seguintes ao Golpe. O espaço para a área de Artes ficou restrito ao currículo de escolas particulares e poucas escolas públicas puderam desenvolver um trabalho com artes.

Naquele período houve a tentativa de implantação de cursos para formação de educadores musicais. A respeito disso, Unglaub (2000) aponta para duas iniciativas ocorridas na década de 1960. A primeira foi com a criação do “Curso de Formação de Professores de Música”, organizado pela Comissão do Conselho Estadual de Cultura de São Paulo, articulado com a Secretaria de Estado dos Negócios do Governo. O objetivo era que os alunos formados, ao término de três anos e meio, atuassem no interior do Estado em caráter experimental. Com a mudança de orientação do governo estadual, houve apenas uma turma formada, que não recebeu sequer diplomas.

Nessa mesma perspectiva, em 1969, foi criado o “Curso de Formação de Professores e Treinamento de Fiscais”, ligado ao Serviço de Fiscalização Artística, vinculado à Secretaria de Cultura, Esporte e Turismo do Estado de São Paulo. Esse curso durou apenas um ano e meio e, pelos mesmos motivos do curso anterior, foi extinto.

Essa formação docente não se efetivou tanto por motivos de recursos humanos como também por falta de melhor definição sobre os conteúdos e os métodos de ensino das Artes. Quanto ao ensino da música, não pode ser vista mudança substancial na área, uma vez que os professores eram os mesmos profissionais que atuavam na disciplina do Canto Orfeônico. A ênfase ainda era voltada para o calendário cívico do país, dando continuidade à predominância dos valores nacionais para a aula de música.

Realizando-se um paralelo entre as mobilizações no currículo de Artes no país e os movimentos internacionais do ensino de Artes, percebeu-se que, nos Estados Unidos, durante a década de 1960, ocorreu mudança nos currículos escolares. Em decorrência da corrida espacial, o sistema de educação do país passou por uma avaliação e foi verificado que era necessário um programa de estudos para suprir o currículo em vigor, que era considerado flexível e em desacordo com os avanços das outras disciplinas principais. Assim, foram criados diversos currículos novos, voltados para o ensino secundário, que buscavam maior rigorismo e maior coerência ao ensino ministrado nas escolas (EISNER, 2008).

Os professores de arte passaram a re-examinar suas práticas e procuraram embasar melhor o ensino de Artes. Artigos publicados durante a década de 1960, nos Estados Unidos, mostraram preocupação voltada para as funções da arte no ensino de crianças e a relação entre os métodos de ensino. Difundiu-se o conceito de que a arte tem conteúdos específicos, intrínsecos a ela, para além de utilizar materiais de arte, e que o professor deveria agir de maneira ativa, não apenas oferecendo esses materiais. Eisner (2008) complementa que essas ideias sobre o ensino da arte acabaram por não repercutir nas escolas, pois não contaram com o apoio das fundações privadas

e até mesmo do Governo. Assim, não estava presente nos currículos escolares o que já se havia avançado dentro das universidades.

As ideias a respeito da reformulação do currículo em Artes nos Estados Unidos foram resgatadas, no Brasil, a partir da década de 1980 e, com essa preocupação com o currículo, foi elaborada, por educadores norte-americanos, uma nova abordagem sobre o ensino de Artes, o *Discipline Based Art Education* (DBAE), traduzido para a língua portuguesa como “Arte-Educação como Disciplina”. Esta proposta foi sistematizada por uma equipe patrocinada pelo Getty Center for Education in the Arts dos EUA, em 1982, da qual participavam Elliot Eisner⁵⁶, Brent Wilson⁵⁷, Ralph Smith⁵⁸ e Marjorie Wilson⁵⁹. A opção em apresentar o DBAE deve-se ao objetivo de relacioná-lo com a Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa que será abordada adiante.

O DBAE foi elaborado com o objetivo de promover experiências nas quais os alunos pudessem refletir sobre a arte. Os antecedentes do DBAE originam-se nas críticas tecidas a respeito do currículo do ensino de Artes, vivenciado na década de 1960, nos Estados Unidos. De acordo com Rizzi (2002, p. 66), o que o DBAE traz de novo em relação ao Modernismo é que sua proposta estabelece “[...] um paradigma diferente daquele da auto-expressão criativa que dominou o universo de ensino da Arte no pós-guerra, anos 40 e 50”.

Além da característica de expressar-se livremente, inserida com o advento das ideias modernistas, a preocupação em Artes estava voltada para que a criança pudesse ter experiências de diversas manifestações artísticas. A proposta do DBAE era baseada nas experiências fundamentadas na relação entre o aluno e as artes. De acordo com Eisner (2008, p.84). “[e]xistem quatro

⁵⁶ Elliot Eisner é professor da Faculdade de Educação da Universidade de Stanford, Estados Unidos, especialista em estudos sobre currículo do ensino de Artes.

⁵⁷ Brent Wilson foi professor na Penn State University, Pensilvânia – Estados Unidos. Atuante na área de Arte/Educação, estuda sobre as influências culturais no desenvolvimento artístico infantil. Realizou, no ano de 1998, uma pesquisa sobre os programas de Arte-Educação nas escolas dos Estados Unidos.

⁵⁸ Ralph Smith é professor da Universidade do Estado de Illinois, EUA, pesquisador e autor na área da Arte-Educação.

⁵⁹ Marjorie Wilson, professora na Penn State University, Pensilvânia – Estados Unidos. Atua em pesquisas sobre Arte-Educação.

coisas principais que as pessoas fazem com a arte. Elas vêem arte. Elas entendem o lugar da arte na cultura, através dos tempos. Elas fazem julgamentos sobre suas qualidades. Elas fazem arte”.

Seguindo esse entendimento, foram elaboradas quatro disciplinas referentes às Artes: Produção de Arte, Crítica de Arte, História da Arte e Estética da Arte. Essas quatro disciplinas poderiam ser abordadas de maneira isolada, como cursos paralelos, ou de maneira integrada, e poderiam ser explicadas como

[a] produção de arte ajuda a criança a pensar inteligentemente sobre a criação de imagens visuais. Ela pode criar imagens que tenham força expressiva, coerência, discernimento e inventividade. A crítica de arte desenvolve sua habilidade para ver, ao invés de simplesmente olhar, as qualidades que constituem o mundo visual – um mundo que inclui, e excede, trabalhos formais de arte. A História da Arte ajuda a criança a entender alguma coisa de tempo e lugar, pelos quais todos os trabalhos artísticos se situam: nenhuma forma de arte existe em um vácuo descontextualizado. A estética é o mais novo componente curricular da Arte-educação – compõe as bases teóricas que permitem o julgamento da qualidade daquilo que se vê (EISNER, 2008, p.85).

O curso proposto tinha duração de três a cinco anos para o desenvolvimento dessas disciplinas, entretanto, o professor não precisava, necessariamente, utilizar todas as 40 semanas do calendário do ano escolar norte-americano. O professor tinha espaço para elaborar atividades que visassem atender aos objetivos propostos pelo DBAE. Rizzi (2002) elabora uma crítica em relação ao DBAE. De acordo com a autora,

[...] dividir o ensino em quatro disciplinas como apontado pelos teóricos do DBAE, embora seja uma mudança em relação ao paradigma modernista, ainda leva, no próprio domínio do ensino da Arte, à disjunção e redução do paradigma científico clássico separando o sujeito da ação do objeto dessa mesma ação, dificultando a ocorrência do diálogo criador entre as várias faces de uma mesma realidade do universo da Arte e seu ensino (RIZZI, 2002, p.63).

A compreensão dos fundamentos do DBAE é de suma importância para a apreensão da sua relação com a Proposta Triangular, que orientou, em parte, a formulação do currículo brasileiro para o ensino de Artes. Esse tema será o tópico de discussão seguinte desta seção, na sua relação com a Proposta Triangular.

3.1.5 A Educação Artística no ensino fundamental: séries iniciais

Retomando-se o contexto histórico do ensino de Artes no Brasil, em pleno Governo Militar foi feita a reforma educacional no Brasil, expressa na Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. A partir dessa Lei, foi estipulada a inserção da *Educação Artística* nas séries iniciais do ensino fundamental. De acordo com o artigo 7º: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programa de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus”.

A referida Lei foi promulgada no momento em que a pedagogia tecnicista dominava a concepção pedagógica no país. De acordo com Saviani (2007), o tecnicismo na educação teve suas raízes no pensamento de Theodor Schultz, que publicou, em 1963, o livro “O Valor Econômico da Educação”, lançado no Brasil no ano de 1973 com o título “O Capital Humano: investimentos em educação e pesquisa”. Essa visão tecnicista também foi observada na coletânea de textos, organizada por Luiz Pereira, sob o título “Desenvolvimento, Trabalho e Educação” (1967), proveniente de OI como a Cepal, a ONU, a UNESCO, bem como nas publicações da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

A concepção tecnicista se inseriu no país no momento em que se discutia a ineficiência da educação para a formação de profissionais para atuar no mercado tecnológico que se iniciava. “Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e

produtividade, a pedagogia tecnicista advogava a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional” (SAVIANI, 2007, p.379).

Para o ensino de Educação Artística, a Lei Federal nº 5.692/1971 demonstrou-se um impasse tanto para os professores de Artes que já atuavam nas escolas, como para os alunos que buscavam formação profissional. Para os primeiros foram organizados cursos rápidos, de fim de semana, ou até mesmo de férias, para assegurar seus empregos. Para o segundo grupo, os alunos interessados em uma formação em Educação Artística, foram implantados no país cursos de graduação.

Para se formar os professores que atuariam nessa disciplina, foi criado, em 1973, pelo Governo, o curso de graduação em Educação Artística, com formação polivalente nas diversas linguagens artísticas. O profissional era formado em dois anos, no curso de Licenciatura Curta em Educação Artística e era habilitado a ensinar aos alunos de 1ª à 8ª série, ou até, no segundo grau⁶⁰, as Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança.

Os alunos formados nesses cursos prestavam concurso público, conforme a Lei Federal nº 5.692/1971, para lecionar da 5ª à 8ª série, ou no segundo grau. As então séries primárias⁶¹ ficaram sem professor especializado na área, logo, o ensino da música foi se minimizando em músicas cantadas em eventos da escola e em datas comemorativas.

De acordo com Barbosa (2002a), essa formação polivalente é uma variante, reduzida e incorreta, do que era praticado nas escolas norte-americanas, que tinha por objetivo desenvolver a interdisciplinaridade ou também a chamada de artes relacionadas.

Os cursos foram, com raríssimas exceções, implantados e trabalhados como um *laissez-faire*, um deixar fazer “qualquer coisa”, partindo ora de uma sensibilização apenas primeira, ora de simplistas apropriações de sucatas e/ou “lixo-limpo” para grotescas reproduções copistas [...] (FRANGE, 2002, p.40).

⁶⁰ Atualmente é o denominado Ensino Médio.

⁶¹ Atualmente denominada séries iniciais do Ensino Fundamental.

O trabalho realizado em escolas especializadas de Artes influenciou a ação docente nesse período, quando o Ministério da Educação realizou um convênio com a Escolinha de Arte do Brasil. Este convênio visava preparar um representante das Secretarias de Educação de cada Estado, para posterior implantação dessa disciplina. Os Estados que mais se destacaram foram o Rio de Janeiro, o Rio Grande do Sul e Minas Gerais.

Esta decisão, amplamente festejada por todos os pioneiros em arte-educação, promoveu, contudo, através da multiplicação não planejada, uma diluição das experiências anteriores que talvez viessem a dar alguma autenticidade à arte-educação no Brasil (BARBOSA, 2002a, p.48).

Em 1977, o MEC criou o Programa de Desenvolvimento Integrado de Arte Educação (Prodiarte), dirigido por Lúcia Valentim⁶², com o objetivo de integrar a cultura da comunidade e da escola por meio de convênios com órgãos estaduais e universidades. De acordo com Barbosa (2003b), os objetivos dos programas do Prodiarte são, em síntese, os que constam no enunciado do projeto realizado em Pernambuco:

Objetivo Geral:

- Concorrer para a expansão e a melhoria da educação artística na escola de 1º grau.

Objetivos específicos:

- Enriquecer a experiência criadora de professores e alunos;
- Promover o encontro entre o artesão e o aluno;
- Valorizar o artesão e a produção artística junto à comunidade (BARBOSA, 2003b, p.5).

No ano de 1979, diversos Estados haviam iniciado o Prodiarte, destacando-se os programas realizados nos Estados da Paraíba (convênio com a Universidade Federal da Paraíba e Secretaria de Educação), do Rio Grande do Sul (convênio com DAC-SEC) e do Rio de Janeiro (convênio com a Escolinha de Arte do Brasil e SEC-RJ).

⁶² Lúcia Alencastro Valentim (1921). Artista plástica brasileira, nascida no Rio Grande do Sul, que atuou, juntamente com Augusto Rodrigues e Margaret Spence, na concretização da Escolinha de Artes do Brasil (1948).

O fato de a LDB de 1971 estipular a implantação de uma disciplina tão ampla no ensino regular causou busca pela formação, o quanto mais rápida, de profissionais para atuarem nessa área. Isso desencadeou uma série de tentativas de formação de professores em grande escala sem antecedentes, o que causou grandes críticas pelos profissionais da época. Observa-se que o Prodiarte foi uma tentativa de se inserir a Educação Artística nas escolas, assim como os cursos de graduação de licenciatura curta, os cursos rápidos e as parcerias com a EAB.

A referida Lei nomeava disciplinas e atividades de forma separada. Isso não trouxe o suporte necessário para a implantação e a valorização da Arte no contexto escolar e uma identidade para a disciplina de Educação Artística. Diante disso, dois perigos perpassavam a valorização da Arte na escola. “A ameaça estaria em considerar a Arte apenas como uma atividade. O outro perigo est[aria] em entender a criação como fator afetivo, que intervém no ato de aprender” (BARBOSA, 1990, p.111).

A Educação Artística, compreendida como atividade polivalente, desarticulou o ensino da música em si, pois esta perdeu sua identidade dentro da realidade escolar. A partir da não-obrigatoriedade do ensino da música, as escolas não se preocuparam em inserir profissionais especializados para tal ensino, o que restringiu o ensino dessa arte a conservatórios e a escolas especializadas, elitizando-se, assim, o acesso ao ensino da música. As outras manifestações artísticas, como a dança e o teatro, também ficaram à parte da Educação Artística, pois ocupavam papel apenas nas festas comemorativas e nas atividades recreativas, visto que a ênfase desta disciplina passou a ser nas artes plásticas.

Finalizando, no decorrer do século XX, foram diversas as experiências que a Arte-Educação e o ensino da música percorreram, calcadas principalmente sob a influência de propostas de educadores internacionais. Essas influências que chegaram até o Brasil não se produziram por simples cópia, mas, sim, por meio de uma releitura e de uma adaptação dessas ideias para a realidade do país. As iniciativas foram tomadas por grupos de educadores, dos quais geralmente se destacam alguns nomes de maior evidência, já citados neste texto, e dos quais as

sínteses de suas ideias se tornaram expoentes de determinado movimento artístico, como o Canto Orfeônico e o MEA.

Dentro desse processo histórico, os profissionais da área procuravam desenvolver atividades artísticas e educacionais, em alguns casos para além das escolas e dos conservatórios especializados, na busca pela inclusão da arte nas séries iniciais do ensino fundamental. Essa ação dos profissionais ora se apresentava de forma mais organizada, ora acabava por ser desmobilizada pelas próprias transformações políticas ocorridas no país, como no caso do Estado Novo e, mais tarde, com o Governo Militar. Com o fim deste, as organizações de profissionais se intensificaram, em meados dos anos de 1980, e culminaram suas reivindicações na década de 1990.

3.1.6 A organização de arte-educadores a partir da década de 1980: relevância para a pesquisa e políticas para a área

Com o final do regime militar e o início de um novo modelo político no país, houve um período de efervescência e intensa participação civil. A década de 1980 foi marcada pela organização dos profissionais de Arte-Educação, que passaram a se reunir em encontros e em congressos e, conseqüentemente, formaram associações. Esses eventos, organizados em diferentes regiões do país, colocavam em pauta assuntos como a relação entre a Arte e a Educação, a Arte e a Vida, a Arte e Cultura e a Arte e a Comunicação. Com a experiência dos cursos de formação polivalente implantados na década de 1970 e com a necessária resistência à legislação vigente, novas perspectivas educacionais surgiram para a área. No ano de 1980⁶³ foi realizada a Semana de Arte e

⁶³ Nessa mesma época, Paulo Maluf solicitou que os arte-educadores treinassem durante o ano seus alunos para cantar num coral de dez mil crianças, coral que ele próprio iria acompanhar ao piano, e ofereceu aos professores participantes aumento no salário e cinco pontos de acesso na carreira docente. Com a revolta dos professores, foi criada a Associação de Arte-Educadores de São Paulo e, juntamente com a Associação de Corais, conseguiram anular o compromisso de aumento de salário dos profissionais que participassem do referido Coral do Maluf. Entre os anos de 1982 e 1983 houve um avanço para os profissionais da área com a criação de Doutorado, Mestrado e Especialização em Artes, com a orientação de Ana Mae Barbosa, na Universidade de São Paulo (BARBOSA, 2003b).

Ensino, no *campus* da Universidade de São Paulo. Esse evento tratou de questões políticas da Arte/Educação e contou com a participação de cerca de 3.000 professores.

O resultado desse evento foi a organização do Núcleo Pró-Associação de Arte-Educadores de São Paulo, que passou a atuar na luta pelo ensino de Artes no ensino fundamental. A efetivação dessa associação deu-se no ano de 1982, formando, assim, a Aesp. Em 1983 foi realizado, em Salvador, o *I Congresso Nacional de Arte-Educação* e, no mesmo ano, foi criada a Associação Nordestina de Arte-Educadores (Anarte). Logo outras associações foram criadas, como a Associação Gaúcha de Arte Educadores (Agars) em 1984 e a Associação de Arte Educadores do Distrito Federal (AsAE-DF) em 1986.

No mesmo período surgiu um conflito de objetivos entre os remanescentes da EAB, que teve sua presença diminuída no contexto da Arte-Educação, por aspectos já mencionados, e os acadêmicos. Por um lado, os acadêmicos almejavam maior base teórica e mais pesquisas em Arte-Educação. Além disso, posicionavam-se contra formação polivalente para professores. De outro lado estavam os remanescentes da EAB, membros do Prodiarte, que não apresentavam experiência em formação de professores. Estes defendiam a formação polivalente, com duração de dois anos, para professores que iriam lecionar aulas de teatro, de expressão corporal, artes plásticas, desenho e música (BACARIN, 2005).

Embora houvesse esse conflito, foram produzidos, por esses grupos de arte-educadores, por meio de encontros em diversos lugares do país, documentos, manifestos e moções que foram encaminhados ao governo. Dentre eles, destacamos: o Manifesto Diamantina (1986), a Carta de São João del Rei (1986), a Carta Protesto de Brasília (1986), a Carta ao Ministro da Educação (1987), Documento da Comissão Pró-Federação de Arte-Educadores do Brasil à Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes (1987) e, também, o Documento de Educadores e de Parlamentares de Brasília (1987), o Manifesto Alerta AMARTE (1987), Aesp-Alerta Educação Artística (1987).

A seguir se apresentará uma síntese do conteúdo dos documentos mais expressivos:

MANIFESTO DIAMANTINA (1985)	Redigido a partir dos debates desenvolvidos no 17º Festival de Inverno da UFMG e Encontro Nacional de Arte-Educação, em 1985. Esse documento reivindicava das autoridades federais, das universidades e dos arte-educadores maior compromisso com a arte na escola. Dentre as solicitações, os arte-educadores pediam a extinção dos cursos de licenciatura curta e da polivalência em Educação Artística, além da criação de uma comissão para re-estruturação curricular de Artes, com representantes de diversas áreas. Para as Secretarias Estaduais e Municipais da Educação e da Cultura, exigiam especificamente: a) Criação de espaço adequado à área de Arte, nas escolas, e respeito às especialidades da área, inclusive com abolição da polivalência; b) adoção de uma política de contratação de pessoal através de concurso público; c) ampliação e aperfeiçoamento da prática artística e seus fundamentos nos cursos de formação para o magistério; d) participação do arte-educador na elaboração de qualquer projeto que a Secretaria venha a implantar (FAEB, 2009a, p.1).
CARTA DE SÃO JOÃO DEL REI (1986)	Redigida no II Encontro Nacional de Arte-Educação, realizado em São João del Rei – MG, durante o 18º Festival de Inverno. Esse Documento reivindicava, como no Manifesto Diamantina, a formação de uma comissão composta por representantes do MEC, das universidades e de representantes ⁶⁴ de diferentes regiões do país indicados por este Documento, com a finalidade de apresentar propostas curriculares na área. Esta comissão deveria levar em consideração, dentre outras questões, a “[...] formulação de uma política educacional para o ensino de artes [...] o espaço da arte no processo de ensino e na aprendizagem no nível de primeiro, segundo e terceiro graus” (FAEB, 2009b, p.2).
CARTA PROTESTO DE BRASÍLIA (1986)	Escrita em 11 de dezembro de 1986, apresentava os equívocos para a área de Artes contidos no Parecer 785/1986 e na Resolução 6/1986. Dentre os equívocos mencionados, estava o fato de que a arte não era tratada nem como linguagem, nem como atividade, nem como matéria ou como disciplina. Outra ambiguidade levantada acerca da Arte era o fato de ela ser ou não obrigatória, se era uma disciplina própria ou permearia as outras matérias, e, ainda, se a reivindicação de que a Educação Artística não constava no núcleo comum das disciplinas. A partir dessas questões, os arte-educadores redatores da carta “[...] manifestaram-se contrários ao Parecer 785 e à Resolução 6/86 do CFE, solicitando sua anulação” (FAEB, 2009c, p.5).
CARTA AO MINISTRO DA EDUCAÇÃO, JORGE KONDER BORNHAUSEN (1987)	Em 20 de fevereiro de 1987, educadores e parlamentares se reuniram na Confederação de Professores do Brasil, para discutir o Parecer 6/1986 do CFE, e se manifestaram contrários ao mesmo. Foi enviada uma Carta ao Ministro da Educação, Jorge Konder Bornhausen, que solicitava a “[...] a necessidade da revogação da Resolução 6/86 que contraria a própria Lei de Diretrizes de Bases” (FAEB, 1987a, p.1) e acrescentava que “[...] para a nova Lei da Educação do País, propomos que essa lei seja elaborada com audiência de instituições representativas da área [...]” (FAEB, 1987a, p.1).
DOCUMENTO À SUBCOMISSÃO DA EDUCAÇÃO, CULTURA E ESPORTES (1987)	A Comissão Pró-Federação de Arte-Educadores do Brasil encaminhou à Subcomissão da Educação, Cultura e Esportes, em 1987, um documento que apresentava um breve histórico das lutas pelo ensino de Artes no Brasil e solicitava que fosse inserido um espaço para Arte dentro da nova Constituição: 1. A favor de todas as formas de expressão, em especial através da arte, como um direito de todos, garantindo desde a infância até a idade adulta, em sua opção vocacional ou profissional [...]; 2. Em defesa do ensino da arte, como forma de construção de conhecimento, iluminadas pelos princípios da unidade pela diversidade [...]; 3. A favor da viabilização e prioridade na resolução dos problemas educacionais de interesse da sociedade através de a. acesso de todos, em todos os níveis, à Educação Artística; b. formação plena para o ser humano através do desenvolvimento artístico, como construção do conhecimento; c. estímulo à cultura do povo e à vocação para a criação e o cultivo da Arte e a capacidade para apreciá-la (FAEB, 1987b, p.4).

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos textos de FAEB (1987a, 1987b, 2009a, 2009b, 2009c)⁶⁵

⁶⁴ Fayga Ostrower (representante dos Artistas); Alexandre S. da Silva (região Sul); Ana Mae Barbosa (região Sudeste); Marco Camarotti (região Nordeste); Laís Aderne (região Centro-oeste) (FAEB, 2009b, p.2).

⁶⁵ As fontes desse levantamento são manuscritos originais, que foram disponibilizados no site da FAEB e, como esses documentos não foram publicados, se optou para esta pesquisa em colocá-los com a data de acesso da pesquisadora ao site da FAEB.

Em 1987 foi concretizada, em Brasília, a Federação dos Arte-Educadores do Brasil (Faeb), durante o *II Encontro Latino-Americano de Arte-Educação*⁶⁶ e o I Festival Latino-Americano de Arte e Cultura (Flaac). A organização dessa federação já havia sido proposta em 1986, durante o II Simpósio Internacional de História da Arte-Educação, em Salvador, quando as associações e os núcleos de arte-educadores assumiram o compromisso com a sua criação. Embora tenha sido formalizada apenas em 1987, essa Organização já atuava na área, como visto anteriormente. Os sócios fundadores foram Laís Fontoura Aderne⁶⁷ (presidente), Mirian Celeste Ferreira Dias Martins⁶⁸, Ivone Mendes Richter⁶⁹ (vice-presidente), Cleusa Helena Guaita Peralta⁷⁰, Neiva Maria Fonseca Bohns⁷¹, Geraldo Salvador de Araujo⁷², juntamente com as demais associações estaduais.

⁶⁶ O Primeiro Encontro Latino-Americano de Arte-Educação reuniu por volta de quatro mil professores no Rio de Janeiro, nos anos de 1976 e 1977. “Neste encontro, ficou demonstrada a ausência e a carência de pesquisas sobre o ensino da arte. As poucas pesquisas existentes eram de caráter histórico financiadas pela Fundação Ford e Fapesp, ou se resumiam a mero recolhimento de depoimentos (Idart – São Paulo). A Funarte e o Inep chegaram a colaborar com uma percentagem mínima de verba para registro, documentação ou descrição sistematizada de algumas experiências intuitivas em arte-educação. Apesar do grande número de professores, esse Encontro evitou a reflexão política, pois tinha como organizadora a mulher de um político extremamente comprometido com a Ditadura” (BARBOSA, 2003b, p.5).

⁶⁷ Laís Fontoura Aderne Faria Neves (1937-2007). Pintora, gravadora e professora brasileira, estudou em Belo Horizonte. Fez graduação em Pintura e Xilografia, especialização em Direção Teatral, Pintura e História da Arte, mestrado em Arte, Educação e Sociedade. Criou a Casa da Cultura da América Latina (CAL), o Instituto Huah, o Festival Latino-Americano de Arte e Cultura (Flaac) e foi vice-presidente do Conselho da APA do Planalto Central, representando o Fórum das ONGs Ambientalistas (ADERNE, 2005).

⁶⁸ Mirian Celeste Ferreira Dias Martins. Fez graduação em Licenciatura em Desenho e Plástica (1970), mestrado em Artes pela Escola de Comunicações e Artes/Universidade de São Paulo (1992) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1999). Atua como docente na Universidade Presbiteriana Mackenzie, como sócia-diretora do Rizoma Cultural; corresponsável pela Proposta Curricular de Arte da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Foi docente e coordenadora do Grupo de Pesquisa Mediação arte/cultura/público do Instituto de Artes/Unesp - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho; co-coordenadora da DVDteca do Instituto Arte na Escola/Fundação lochpe. É sócia do Espaço Pedagógico e atua na área de Artes.

⁶⁹ Ivone Mendes Richter. Fez graduação em Bacharelado em Desenho e Plástica pela Universidade Federal de Santa Maria - UFSM (1976), graduação em Licenciatura em Desenho e Plástica pela UFSM (1974), mestrado em Master In Art Education pela Concordia University (1981) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Foi presidente da Faeb e representante da América Latina na Insea. Atualmente é professora pesquisadora aposentada da UFSM.

⁷⁰ Cleusa Helena Guaita Peralta é professora adjunta 2 da Fundação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atua na graduação nos cursos de Artes Visuais e Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental e nas especializações em Artes Visuais e Linguagem, Cultura e Educação (ILA).

⁷¹ Neiva Maria Fonseca Bohns (1961). Historiadora e crítica de arte, doutora em Artes Visuais na área de História, Teoria e Crítica das Artes pela UFRGS, professora nas áreas de História da Arte, Arte Contemporânea e Metodologia da Pesquisa em Arte, do Departamento de Artes e Comunicação da Universidade Federal de Pelotas, RS.

⁷² Geraldo Salvador de Araujo é professor de Ensino de 1º e 2º graus da UFRJ, possui experiência na área de Artes, com ênfase em Ensino de Arte.

O Estatuto da Faeb definiu, no artigo 1º, que “[a] Federação de Arte-Educadores do Brasil – Faeb, é uma associação civil, sem fins lucrativos, de duração indeterminada, democrática, sem caráter religioso ou político-partidário”. De acordo com o 1º parágrafo: “A FAEB é uma associação constituída por entidades de arte-educação, e sua autonomia administrativa, financeira e patrimonial está vinculada a todas as entidades filiadas a esta associação” (FAEB, 2009a). Sobre as finalidades da Faeb, o artigo 2º as define como:

- I – Apoiar, defender e integrar as entidades associadas na luta comum pelo fortalecimento e valorização do ensino da Arte em busca de uma educação comprometida com a identidade social e cultural brasileira;
- II - Representar as entidades associadas perante o poder público, entidades e instituições, a nível nacional e internacional;
- III - Alertar e mobilizar as entidades associadas em relação a situações que ponham em risco princípios da arte-educação;
- IV - Contribuir para a melhoria da qualidade de ensino da Arte com todos os níveis da educação formal e não formal;
- V - Promover o intercâmbio entre as entidades associadas quanto a atuações, experiências, pesquisas, publicações, etc.
- VI - Promover o intercâmbio entre outras entidades nacionais, ligadas à educação, cultura e arte;
- VII - Agilizar a comunicação de todas as informações de interesse da classe (FAEB, 2009, p.1).

No I Congresso da Faeb, realizado em 1988, foi discutido o caráter em que se encontrava a política educacional para artes no país, sob os aspectos do Parecer n. 785/1986 e da Resolução n. 6/986, que levavam em consideração apenas as disciplinas básicas para a formação cidadã. De acordo com o documento produzido nesse Congresso, esta proposta acabou “[...] minimizando o desenvolvimento da dimensão artística que valoriza o homem como ser pensante e sensível, capaz de ler criticamente o mundo e ter dele uma compreensão pessoal” (FAEB, 1988, p.1).

O Documento apresentou ainda sua proposta para a formação do professor de Artes, que devia ter por princípio uma Concepção de arte que a considerasse como meio de expressão e de construção de conhecimento. Foi

destacada também a necessidade do domínio de conteúdos específicos (da linguagem artística) e conhecimentos em educação, entre outros aspectos levantados para a formação do professor de Artes.

Para o ensino fundamental, os arte-educadores defendiam a obrigatoriedade do ensino de artes visuais, de artes cênicas e de música, desde a pré-escola até o segundo grau, bem como o ensino de desenho a partir da 5ª série do 1º grau. Outra reivindicação era a inserção de Artes nos cursos de Magistério e Curso Normal. “[...] Não se exclui, entretanto, nas primeiras séries do 1º grau, a necessidade do professor especialista” (FAEB, 1988, p.3).

Durante a V Conferência Brasileira de Educação, ocorrida em Brasília, a Faeb se pronunciou no dia 4/8/1988 e expôs sua principal reivindicação, que era incluir o espaço da Arte na redação da LDB em processo de discussão. Em 5 de agosto do mesmo ano, uma carta com as conclusões do I Congresso da Faeb foi encaminhada para a V CBE. No mesmo dia, uma moção, intitulada “A Educação Artística ausente na nova LDB”, foi encaminhada à V CBE, assinada por Mauro S. R. Costa e Laís Aderne. Essa moção reivindicava atenção mais adequada para a Arte, que ela constasse como disciplina básica nos currículos de 1º e 2º graus da LDB.

A presença do ensino de Artes no texto constitucional, e na LDB, era reivindicada incessantemente pela Faeb. Com a publicação de Boletins, a Faeb passou a divulgar seus anseios políticos para a área e os principais compromissos dos arte-educadores com o ensino de Artes:

- desmantelamento da política educacional que foi implantada com a Lei 5692/71, que, embora tenha considerado Educação Artística como obrigatória nos vários níveis de ensino, revestiu-a com uma visão polivalente, desconsiderando-a como área de conhecimento e sujeitando-a nos currículos a uma mera “atividade decorativa”;
- desmantelamento da política de formação do professor em Educação Artística a [sic] nível de 3º grau [...]. As grandes disparidades ocorridas nestes cursos provocaram uma falta de identidade na própria formação do arte-educador, fragilizando sua função e papel educacional;
- alheamento institucional na formação avançada dos especialistas e professores de Arte. No Brasil apenas existem:

um mestrado e doutorado em Artes Plásticas e Artes Cênicas [...] três mestrados em Música [...] e um mestrado em História da Arte;

- posicionamento e intervenção frente aos projetos de lei que vêm sendo apresentados para a LDB, garantindo no ensino fundamental e médio a obrigatoriedade de um currículo mínimo [...] mantendo um continuísmo histórico das chamadas “disciplinas básicas”;

- defesa e garantia dos princípios nascidos e fundamentados pela experiência de anos de atuação nas salas de aula e nas comunidades, bem como na análise crítica da prática do ensino da Arte (FAEB, 1989, p.2-3).

Diante desses objetivos, iniciaram-se congressos anuais da Faeb. O segundo deles foi em Brasília-DF (1989) e tinha por objetos a discussão da formação do professor e a presença da Arte na LDB. O terceiro evento foi realizado em 1990, organizado juntamente com a Aesp, cuja discussão ficou em torno da questão da sensibilidade. Nesse período, entre os anos de 1990/1991, a presidente da Faeb era Ivone Richter, e o vice-presidente, José Afonso Medeiros Souza.

O quarto Congresso, sediado em Porto Alegre-RS, 1991, foi realizado juntamente com a Agars. Após esse evento, a Faeb concretizou-se como entidade presente na área em nível nacional. Este Congresso contou com a presença de mais de mil professores, bem como a participação de 13 conferencistas internacionais, entre eles, Elliot Eisner, que era, na época, o presidente da Insea.

Foi realizado, na região Norte, em 1992, o V Congresso da Faeb na cidade de Belém do Pará-PA, organizado pela Associação de Arte-Educadores do Pará (Aaepa). Concomitante às palestras de pesquisadores em nível nacional e internacional, realizou-se também o 1º Fórum sobre os Currículos dos Cursos de Artes. Nesse mesmo Congresso foi criado o fórum de estudos pela reformulação do ensino superior em Arte. Entre os anos de 1992 e 1993, respondia pela presidência da federação Marcos Villela Pereira⁷³.

⁷³ Marcos Villela Pereira é professor Titular da PUC – RS. Publicou artigos e trabalhos sobre os processos de subjetivação e desenvolve estudos filosóficos nesse campo. Atua nos cursos de Graduação e de Pós-Graduação em Educação, com ênfase nos Fundamentos da Educação.

No ano de 1993, foi a vez de a região Nordeste sediar o evento, realizado em Recife-PE. A partir de então, os eventos passaram a se chamar de Congresso Nacional da Federação dos Arte-Educadores (Confaeb). A exemplo do evento anterior, também foi realizado o 2º Fórum sobre os Currículos do curso de Arte, dessa vez com a participação de representantes do MEC.

No ano seguinte, 1994, o encontro aconteceu em Campo Grande-MS, porém, com um diferencial: foram realizados três eventos paralelos: o VII Confaeb, o III Encontro Latino-Americano de Arte-Educadores e o II Fórum Nacional de Avaliação e Reformulação do Ensino Superior das Artes. Entre os anos de 1994 e 1996, a diretoria da Faeb foi de Ana del Tabor (presidente) e Lucimar Bello⁷⁴ (vice-presidente).

Em 1995 o encontro foi em Florianópolis-SC, sob a responsabilidade da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Deste encontro foi feita uma moção, que foi encaminhada ao Senado Federal. Esta reforçava as diversas reivindicações que foram enviadas para o Senado, solicitando emenda ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que havia sido proposto por Darci Ribeiro, que garantisse o Ensino das Artes.

No ano de 1996, entre os dias 2 a 5 de dezembro, ocorreu a IX Confaeb. A Associação de Arte-Educadores de São Paulo (AESP) sediou o evento com o apoio da Pontifícia Universidade Católica (PUC/Campinas). Esse evento apresentou um modelo mais científico, uma vez que promoveu uma mesa redonda com os presidentes da Faeb e aprofundou a discussão sobre metodologias e a história do ensino de Artes no país. O evento ocorreu em meio a grandes expectativas em relação à LDB. Nessa ocasião, os arte-educadores decidiram, em plenária, realizar um “[...] Manifesto Contra a Exclusão da Arte dentro dos Currículos Nacionais, como propunha o atual

⁷⁴ Lucimar Bello Pereira Frange. Artista plástica e arte-educadora, é pós-doutora em Arte-Educação pelo CPS/COS/PUC-SP. Professora do Departamento de Artes Plásticas da Universidade Federal de Uberlândia (MG). Entre os anos de 1994-96 foi vice-presidente da Faeb. Atuou também como representante da América Latina no Conselho Mundial do Insea (1996-1998).

projeto da LDB⁷⁵ [...] que ora tramitava na Câmara dos Deputados” (FAEB, 1997, p.8).

No dia 5 de dezembro, os participantes do referido Congresso se dirigiram até a 23ª Bienal para se manifestarem. “Aproximadamente 150 arte-educadores, vestidos de luto (sacos plásticos pretos), caminharam de mãos dadas pelo Pavilhão da Bienal gritando: **“Queremos o quê? ARTE na LDB”** (FAEB, 1997, p.8).

No dia 9 de dezembro ocorreu a leitura dos pareceres da Comissão de Educação, Cultura e Desporto (relator deputado José Jorge) no plenário da Câmara dos Deputados e no dia 12 do mesmo mês o Projeto entrou em discussão no plenário. Dando continuidade às manifestações, no dia 14 de dezembro, a Faeb e as demais associações estaduais se mobilizaram nas ruas, em muitas cidades do país. “Cada Associação reuniu um grupo (de luto) numa praça da cidade e cobriu um monumento ou obra de arte de preto. Um ato político de repúdio à aprovação da LDB” (FAEB, 1997, p.8).

No final do mesmo ano foi aprovada a LDB pelo Congresso Nacional. Os arte-educadores da Faeb, a então presidente da federação, Alice Bemvenuti⁷⁶ e a vice-presidente, Roberta Puncetti comemoraram a conquista da presença da Arte na LDB. Com as mobilizações da Faeb e das demais associações estaduais foi possível a obrigatoriedade da Arte na LDB.

Sim! Após 8 anos entre debates, fóruns, emendas, *impeachment*, substitutivo Darcy Ribeiro, moções, inúmeras manifestações e telegramas (fax), solicitando a permanência da obrigatoriedade da arte na escola, geramos o espírito de união e luta pelos direitos da arte frequentar a escola. [...] Agora está em nossas mãos garantir a qualidade na produção do nosso trabalho (FAEB, 1997, p.1).

⁷⁵ Esse manifesto referia-se ao PL 67/1992 apresentado por Darcy Ribeiro.

⁷⁶ Alice Bemvenuti é professora adjunta da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) nos Cursos de Graduação em Fotografia; Pedagogia Educação Infantil e Anos Iniciais e Pedagogia EAD. É Diretora do Museu do Trem e de Patrimônio Cultural em São Leopoldo (RS).

Entre os anos de 1998 a 2000, a diretoria da Faeb foi assumida por Augusto Neto (presidente) e Roberta Puncetti (vice-presidente), seguidos por Roberta Puncetti e Fernando Azevedo, entre 2000 e 2002, José Mauro Ribeiro Barbosa e Márcio Noronha, entre 2003 e 2005.

O processo de elaboração da LDB (1996) durou cerca de oito anos desde a sua proposta inicial até chegar ao documento final. Dentre as propostas que foram encaminhadas, o ensino de Artes ora estava presente, ora estava ausente, como apresentado no seguinte quadro:

PL 1258 – A/1988 (apresentado pelo Dep.Octávio Elísio)	Não constam artigos referentes ao ensino de Artes.
SUBSTITUTIVO JORGE HAGE (dez./1988 – jun. /1990)	Cap.VII, Art. 35: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, para desenvolver a criatividade, a percepção e a sensibilidade estética, respeitadas as especificidades de cada linguagem artística, pela habilitação em cada uma das áreas, sem prejuízo da integração das artes com as demais disciplinas”.
PROJETO DARCY RIBEIRO PL 67/1992	Não constam artigos referentes ao ensino de Artes.
LDB (Lei 9394/1996, sancionada em 20/12/1996)	Art. 26, § 2º: “O ensino de Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.”

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos textos de Saviani (2006).

A relevância da Faeb entre os anos de 1980/90 se deu, primordialmente, em duas instâncias. A primeira foi pela esfera política, por meio da formulação de documentos, de reivindicações e de mobilizações que buscavam se opor à legislação vigente e, ao mesmo tempo, contribuía na construção de uma nova política. A segunda, pela importância dos encontros, das conferências e das discussões especializadas, viabilizando uma vasta produção científica, bem como publicações, resultando em um amplo material acadêmico para pesquisa, em diversos ramos de atividades artísticas.

Atualmente, quanto às associações estaduais existentes no Brasil, além das já mencionadas (Aesp, Agars, Anarte e Asae), existem ainda a Associação Paraibana de Profissionais de Arte na Educação (Apparte), a Associação Maranhense de Arte-Educadores (Amae), a Associação de Professores de Arte de Alagoas (Apaal), a Associação de Arte-Educadores do Estado de Santa

Catarina (Aaeesc), a Associação de Arte-Educadores do Rio de Janeiro (Aerj), a Associação Mineira de Arte-Educação (Amarte), a Associação dos Arte-Educadores do Pará (Aaepa) e a Associação Sul-matogrossense de Arte-Educadores (Asmae), que está em processo de eleição.

Assim, o tema sobre as políticas para o ensino de Artes continuou sendo alvo de discussão. Os seguintes eventos foram realizados: em Macapá-AP (1997), em Brasília-DF (1998), em Salvador-BA (1999), em Campinas-SP (2001), em Goiânia-GO (2003), no Rio de Janeiro-RJ (2004), em Ouro Preto-MG (2006) e em Florianópolis-SC (2007). O último Encontro comemorou os 20 anos da Faeb, fato expressivo dentro da comunidade da área no país e contou com a presença de quase mil congressistas. O XVIII Confaeb foi realizado em 2008 na Cidade do Crato-CE e teve como tema a Arte-Educação Contemporânea⁷⁷.

3.2 A LEGISLAÇÃO DO ENSINO DE ARTES NO BRASIL: AVANÇOS E LIMITES

Diante das mudanças políticas ocorridas no Brasil e com a organização dos profissionais da área por meio de associações, é chegada a década de 1990, em que políticas para o ensino de Artes foram concretizadas. Como demonstrado anteriormente, após a LDB (1996), documentos curriculares passaram a ser produzidos pelo Governo FHC, que tinha como Ministro da Educação, Renato de Souza.

Dentre eles, foram selecionados para esta pesquisa os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998. Esse conjunto de políticas gerou transformações na área de Artes, pois, com essas determinações legais,

⁷⁷ A cronologia dos eventos da FAEB foi baseada em Meneghetti (1999) e em Faeb (2009).

diversas questões acerca do ensino de Artes passaram a ser formuladas pelos professores e pelos pesquisadores do país. Foram elaboradas questões como:

- Qual modalidade artística (Artes Visuais, Música, Teatro ou Dança) deverá ser privilegiada?
- Elas deverão ser trabalhadas separadas ou concomitantes?
- Qual prática de ensino norteará essa disciplina?
- Que conteúdos serão abordados na área?

Também foram formuladas questões acerca da formação profissional na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental: que professor ministrará a disciplina de Artes (o professor generalista⁷⁸ ou um professor especialista)? – Haverá formação continuada para os profissionais, tanto da educação infantil como do ensino fundamental, para Artes? – Haverá inserção de disciplinas de Artes nos cursos de graduação para formação de professores (Pedagogia e Normal Superior)?

Diante desses questionamentos, diversos autores discorrem sobre o assunto, entre eles, Penna (2002, 2004, 2008), Fernandes (2004) e Figueiredo (2004). A respeito do ensino de Artes, a legislação em vigor admite distintas interpretações em torno de como o ensino da música será concretizada na escola. A denominação adotada pela LDB, ensino de “Artes”, foi usada em substituição ao termo Educação Artística, vinculado em 1971. Essa mudança pode significar tanto um avanço substancial no ensino de Artes ou uma simples troca de nomenclatura, ausente de uma revisão do conceito.

A nomenclatura da disciplina “Artes”, expressa na atual LDB, é igualmente passível de estudos e de interpretações, pois esse termo substitui a “Educação Artística”. Este fato mostra a necessidade de se averiguar como essa mudança foi vinculada à prática escolar, levantamento esse que depende de uma análise que não é proposta desta pesquisa. Como a lei é abrangente, não fica claro se houve mudança no ensino ou apenas alteração nominal, se

⁷⁸ Professores generalistas são aqueles que atuam nos primeiros anos escolares, ou seja, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Em diferentes sistemas educacionais, assim como na literatura, são utilizadas várias denominações para esse profissional: não-especialista, unidocente, docente, professor de classe, professor regente, e outros. Apesar da variação de nomenclatura, esse profissional é compreendido como aquele responsável pela educação de crianças numa perspectiva integradora, evitando fragmentações curriculares (FIGUEIREDO, 2004, p.55).

ainda permanece o ensino polivalente em Artes, ou até mesmo, se há um ensino de Artes.

É observado que, ao longo do percurso de inserção do ensino referente às artes, no ensino fundamental, ocorreram mudanças nominais acerca da terminologia empregada. O termo Arte-Educação, com um hífen, por exemplo, surge como uma ideia de imbricamento entre essas duas áreas, mas também pode ser considerado, por alguns linguistas, como pouco apropriado, pois se entende como separação entre os termos e não como inter-relação entre eles. O termo veiculado atualmente é “*Arte e seu ensino*”, utilizado após a realização do 3º *Simpósio Internacional sobre o Ensino da Arte e sua História* ECA-USP (1989).

Outra questão bastante relevante é a respeito da formação de professores para atuar nessa área, pois não há especificidade de qual formação é necessária para se ministrar a disciplina de Artes:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, Art. 62).

Essa determinação chegou às escolas brasileiras quando a realidade ainda era bem diferente. Muitos professores que atuavam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental das redes de ensino possuíam apenas o curso de magistério, ou curso normal, formação essa exigida pela Lei Federal nº 4.024/1961 (LDB). Tendo em vista isso, a atual LDB determinou, no artigo 87, § 4º: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. A década da Educação foi estipulada a partir de 1996 com esta mesma Lei. Assim, os profissionais da área teriam dez anos para buscar formação em nível superior.

Para atender a esses professores, foram implantados no país inúmeros cursos rápidos, presenciais, semipresenciais e a distância. Surgiu, paralelamente à Pedagogia, o curso Normal Superior, que, por ser de nível superior, é aceito pelas disposições da citada Lei para atuação na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Além dos cursos de graduação em Pedagogia e Normal Superior, o professor de educação infantil e o das séries iniciais do ensino fundamental podem apresentar diploma em diversos outros cursos de licenciatura. Para a área de Artes, especificamente, não há uma lei que determine que o professor da área deva ser especialista, embora existam, no país, cursos de licenciatura em Educação Artística e em outras modalidades, como Dança, Teatro e Música.

Em diferentes regiões do país existem cursos com denominações e habilitações diferentes, como “Licenciatura em Educação Artística: Artes Plásticas e Desenho” (UFRJ), “Artes Visuais” (Uerj), “Educação Artística-Habilitação em Artes Plásticas” (Unicamp), “Educação Artística” (UFPR), “Licenciatura em Artes Visuais” (UFRGS), “Educação Artística” (Unesp), “Licenciatura em Artes Visuais” (CESUMAR), entre outras instituições de ensino superior que oferecem cursos na área.

Esta pesquisa se restringe à formação do professor generalista que atua nessas séries. Ele é responsável por todas as disciplinas e sua preparação artística (inclusive musical), inicial e continuada vem sendo contemplada de maneira “superficial” e “insuficiente” pelos cursos de formação.

Esses professores “[...] não são matemáticos, mas incluem matemática em sua prática cotidiana; não são cientistas, mas abordam as ciências em suas atividades de ensino; [...]”; mas normalmente não se sentem confiantes para aplicar questões artísticas e musicais por se considerarem desprovidos de talento para tal (FIGUEIREDO, 2004, p.56).

Essa visão por parte dos professores é decorrente de uma sociedade em que as artes sempre foram restritas a um público que pudesse ter acesso a elas, ou seja, as elites, que frequentavam conservatórios, teatros e/ou museus e assistiam a peças e a obras de diversas manifestações artísticas. Se o

público é um tanto restrito, os possuidores de conhecimentos musicais, por exemplo, são tidos como talentos, afastados da realidade, como pessoas que possuem um conhecimento diferente, quando nada mais são do que fruto das relações sociais estabelecidas pela sociedade capitalista.

Mesmo assim, a música sempre esteve em diferentes ocasiões da vida escolar, pois “[...] várias atividades musicais ocupam espaços na prática pedagógica de muitos professores generalistas. Tais atividades poderiam ser melhor abordadas e desenvolvidas se os professores recebessem formação musical suficiente nos cursos universitários” (FIGUEIREDO, 2004, p.56).

Em algumas grades curriculares dos cursos de Pedagogia pode ser verificado que os conteúdos referentes às artes pouco são contemplados, apesar de algumas instituições oferecerem disciplinas como: “Arte, Expressão e Movimento” e “Tópicos Especiais em Arte e Ensino de Arte” (USP), “Metodologia e Prática de Ensino da Educação Artística” (Ufscar), “Arte e Educação” (Unirb), “Formação Docente para o Ensino de Arte na Escola” (UEM), “Arte e Educação” (Ufpa). Esses são alguns exemplos de conteúdos referentes às artes presentes nos cursos de graduação que visam formar o professor generalista. De acordo com Coutinho (2002, p.155),

[a]s faculdades de educação e cursos de Pedagogia não estão ainda preparados para responder atualizadamente à formação dos seus próprios educadores. As referências ao ensino de Arte nessas instituições são em geral de caráter modernista, fundamentadas em uma concepção psico-pedagógica, centradas no desenvolvimento da criatividade e da expressão pessoal do aluno.

Diante disso, percebe-se que não são claras as evidências de que houve mudança significativa no trabalho com o ensino da música dentro do contexto escolar. Estudos como os de Penna (2002), de Bellochio (2002) e de Mateiro (2003), dentre outras publicações na área, discutem a respeito do espaço da música no contexto escolar. Embora pesquisas em locais diferentes não demonstrem a totalidade das práticas com música em sala de aula, podem, porém, corroborar um novo entendimento quanto às políticas em torno do

ensino das artes (e da música), na tentativa de desmarginalizar essa disciplina no contexto escolar.

Essa forma abrangente de inclusão do ensino de Artes na escola apresenta impasses e limites. Assim, cabe perguntar: – Apesar de a LDB garantir o ensino de Artes na escola, essa proposta é viável? – Existem profissionais habilitados? – Há condições materiais nas escolas?

Não se devem depositar todas as responsabilidades pela efetivação do ensino da música apenas na lei, que, por si só, não pode fazer mudanças. Entre a Educação Artística e a atual disciplina de Artes, a música aparece em condição ambígua e imprecisa. Deve, porém, ser ressaltado que é com base nas leis que medidas são adotadas em função de atender às suas determinações. Ora, se as leis não atendem na totalidade aos anseios dos educadores da área, outra questão deve ser levantada:

[...] até que ponto a reduzida presença da música na educação básica não reflete o fato de que a educação musical reluta em reconhecer a escola regular de ensino fundamental como **um espaço de trabalho seu**? Um espaço de trabalho que deve ser conquistado pelo compromisso com os objetivos de formação geral e de democratização da cultura, assim como pela busca de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto escolar e a sua clientela (PENNA, 2002, p.17, grifo do autor).

De acordo com os conceitos de flexibilidade e de autonomia, a LDB delegou aos estabelecimentos de ensino a obrigação de “[...] elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996, art. 12). Essa determinação foi cumprida por meio do Parecer CEB nº 04/1998, aprovado em 29/1/1998, que formula as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Na LDB (1996) foi estipulado como sendo função da União:

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996, art. 9º, inciso IV).

Após o referido parecer, no mesmo ano foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental⁷⁹, por meio da Resolução n. 2 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 7 de abril de 1998. Essas diretrizes são, conforme o artigo 2º, “[...] o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimento da educação básica, [...] que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas”.

As Diretrizes Curriculares, expostas na Resolução nº 2/1998, nomeiam como áreas do conhecimento as seguintes: Língua Portuguesa, Língua Materna (para populações indígenas e migrantes), Matemática, Ciências, Geografia, História, Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Física e Educação Religiosa, conforme o artigo 33º da LDB de 1996.

Observa-se que, por meio da citada Resolução, as artes passaram a compor uma área do conhecimento, embora ainda apresentando a nomenclatura “Educação Artística”. Este termo foi alterado, posteriormente, para “ensino de Artes”, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2006⁸⁰. Para os educadores da área, essa substituição implica mudança de concepção desse ensino. Acerca desta mudança nos termos, Fernandes (2004, p.76) questiona que

[...] a troca de denominação nem sempre assegura a transformação de argumentos, pressupostos, idéias e práticas subjacentes, fazendo com que, na verdade, as linguagens não sejam mais integradas, mas sim separadas, embora enjauladas num campo chamado de ‘arte’.

Apesar da mudança na denominação oficial para ensino de Artes, não são vistas maiores transformações na própria política para este ensino, pois,

⁷⁹ Resolução CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, publicada no DOU de 15/04/1998 – Seção I – p.31 (BRASIL, 1998).

⁸⁰ “Art. 1º A alínea “b” do inciso IV do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998, passa a vigorar com a seguinte redação: *Art. 3º (...) IV ... a ... b. Artes*” (BRASIL, 2006b, p.1).

inclusive na música, “[...] há uma continuidade nos dispositivos legais das décadas de 1970 e de 1990: em ambos os casos, a música integra, potencialmente, o campo da arte, sendo uma dentre as outras linguagens artísticas que podem ser trabalhadas na escola” (PENNA, 2008, p.139).

A Resolução CEB-CNE nº 2/1998 estabeleceu sete diretrizes que norteavam a organização do currículo escolar do ensino fundamental, levando em conta que as escolas deveriam atender os princípios de autonomia, de responsabilidade e de solidariedade, bem como os direitos e os deveres da cidadania. No que diz respeito às manifestações artísticas, o Documento estabelece que devem ser considerados “[...] os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 1998a, p.1). De acordo com o Parecer nº 4/1998, do citado órgão colegiado, esses princípios podem assim ser compreendidos:

Viver na sociedade brasileira é fundamentar as práticas pedagógicas, a partir dos Princípios Estéticos da Sensibilidade, que reconhecem nuances e variações no comportamento humano. Assim como da Criatividade, que estimula a curiosidade, o espírito inventivo, a disciplina para a pesquisa e o registro de experiências e descobertas. E, também, da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais, reconhecendo a imensa riqueza da nação brasileira em seus modos próprios de ser, agir e expressar-se (BRASIL, 1998a, p.4).

De acordo com o referido Parecer, as escolas devem utilizar a sua diversidade local para contribuir com a base comum de conhecimento, de modo a atender aos interesses da sua comunidade: [a] “[...] compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, desenvolvimento da capacidade de aprendizagem” (BRASIL, 1998a, p.8). Esse entendimento pode ser alcançado por meio dos vínculos de família, de solidariedade humana e de tolerância.

Com a LDB de 1996 se intensificou a discussão em torno da elaboração de um currículo com conteúdos básicos para o país, que levasse em

consideração as realidades diferentes do território nacional. Tal currículo foi elaborado pelo CNE, contando com a participação de órgãos representativos e pesquisadores, em cumprimentos aos dispositivos legais da atual LDB, diretrizes curriculares para os diferentes níveis de ensino. As diretrizes foram elaboradas pelo CNE, tendo efeito legal e contaram com a participação de órgãos representativos.

Paralelamente a isso, o MEC elaborou os PCNs e o RCNEI e os distribuiu para escolas do país, porém, esses documentos não são obrigatórios, uma vez que têm caráter pedagógico, com o papel de definir os conteúdos e encaminhamentos que serão dados pelos professores. Assim, os PCN foram elaborados num período em que a sociedade se abria para um novo modelo de democratização na escola, em torno dos princípios de flexibilidade e de participação da comunidade, já apresentados na LDB.

3.2.1 Os Documentos Curriculares para o Ensino de Artes: os PCN e o RCNEI

No momento em que foram elaborados os PCN, os profissionais da educação almejavam um currículo que não fosse fechado, imposto nas escolas, mas, sim, que permitisse a participação dos professores. Além disso, uma proposta com conteúdos fechados seria irreal diante da diversidade social e cultural brasileira:

Em certa medida, essa flexibilidade procura considerar os diferentes contextos escolares deste imenso país, levando em conta também a disponibilidade de recursos humanos. Diante das condições de nosso sistema de ensino, seria irrealista pretender vincular cada linguagem artística a séries determinadas, num programa curricular fechado (PENNA, 2004, p.24).

Com base nessa abrangência, que deveria constar nos PCN, uma versão preliminar foi elaborada e enviada para diversas instituições de ensino no intuito de coletar pareceres dos diferentes profissionais da educação, mas, a esse processo de consulta, foi destinado pouco tempo. Diante dessa situação, algumas instituições acabaram por se negar a analisar a proposta, alegando que o tempo era curto. Alguns pontos levantados pelos profissionais acabaram não sendo considerados na redação do documento. No documento final, os textos não foram assinados, houve citação indiscriminada de consultores, uma lista com os nomes de diversos profissionais consultados, porém, não trouxe qual foi de fato a participação de cada integrante no corpo do texto. Diante disso, “[...] evidencia-se a clara intenção da Semtec de diluir a autoria dos textos no processo de edição do documento” (FALLEIROS, 2005, p.218).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN), correspondente às séries 1^a à 4^a, foram publicados em 1997 pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Nesse período, o ministro era Paulo Renato Souza. De acordo com o Documento, o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais surgiu das propostas curriculares de Estados e municípios brasileiros e das análises feitas pela Fundação Carlos Chagas⁸¹ sobre os currículos e as experiências de outros países (BRASIL, 1997a, p.15).

Os PCN foram apresentados em dez volumes: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (volume 1), Documentos de Área (volumes 2 a 7) e Documentos de Temas Transversais (volumes 8 a 10). Para esta pesquisa, foram abordados o Documento Introdutório e os PCN-Artes (volume 6). De acordo com o Ministro da Educação e do Desporto, no texto “Ao Professor”, o objetivo dos PCN para o docente é: “[...] auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos

⁸¹ A Fundação Carlos Chagas (FCC) é uma instituição privada sem fins lucrativos, reconhecida como de utilidade pública nos âmbitos federal, estadual e municipal. Criada em 1964, tinha como finalidade a realização de exames vestibulares para a área biomédica. A partir de 1968, passou a atuar também no campo da seleção de recursos humanos, prestando serviços técnicos especializados a órgãos públicos e a empresas privadas, na realização de processos seletivos para uma grande população de candidatos (FCC, 2009, p.1).

plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (BRASIL, 1998a, p.4).

Dentro do contexto maior de re-estruturação do país e das reformas educacionais, os PCNs não puderam deixar de ser norteados pelas OI, como é apresentado pelo próprio Documento:

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi – assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo –, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (BRASIL 1998a, p.14).

A formulação dos PCNs passou a ser discutida pela comunidade de profissionais das diversas áreas. No que se refere à sua elaboração, é observado que a Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) contou com a consultoria de César Coll⁸², ideólogo da reforma educacional espanhola. Nesse sentido, não foram consideradas, pelo MEC, as diferenças relevantes entre a realidade brasileira e a espanhola. O MEC justificou a elaboração de um currículo recentralizado, divulgando que os projetos educacionais em nível estadual eram precários, necessitando-se, assim, de um parâmetro que fosse nacional.

Sobre a questão da recentralização, observa-se que é instituída uma composição de diferentes esferas administrativas entre o planejamento e execução da educação. A respeito disso, Falleiros (2005, p.218-219) aponta que “[...] no novo modelo de gestão estatal instalado nos governos do FHC, os

⁸² César Coll: “[...] professor de psicologia evolutiva e psicologia da educação na Faculdade de Psicologia da Universidade de Barcelona e atribui importância central ao currículo na formação de valores entre os educandos. Sua inspiração teórica é construtivista e sua ênfase metodológica é a contextualização entre currículo e vida (o “saber acumulado”) a partir de uma nova abordagem das disciplinas e da inclusão de temas transversais” (FALLEIROS, 2005, p.214).

papéis do núcleo central e das esferas locais de poder foram desmontados e restabelecidos de acordo com o modelo de descentralização”. Apesar do discurso sobre descentralização, o MEC assumiu papel político-estratégico centralizado, e as secretarias estaduais e municipais, por sua vez, o papel estratégico-gerencial, logo, as escolas ocuparam o papel gerencial-operacional, o que se configurou como organização hierarquizada.

O volume dos PCNs-Artes apresenta, na primeira parte, um histórico sobre o ensino das artes no Brasil e, em seguida, estabelece as diretrizes para o ensino das seguintes modalidades artísticas: Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança. Uma diferença contida nos PCNs-Artes, em relação aos demais parâmetros, é que a sua organização não é dividida por série, mas, sim, por modalidades artísticas.

Tomando-se por base que os PCNs-Artes foram destinados à orientação dos professores generalistas das séries iniciais do ensino fundamental, considera-se que a proposta desse Documento é abrangente e pouco específica para o profissional em questão. Os conteúdos em Artes são:

- a arte como expressão e comunicação dos indivíduos;
- elementos básicos das formas artísticas, modos de articulação formal, técnicas, materiais e procedimentos na criação em arte;
- produtores em arte: vidas, épocas e produtos em conexões;
- diversidade das formas de arte e concepções estéticas da cultura regional, nacional e internacional: produções, reproduções e suas histórias;
- a arte na sociedade, considerando os produtores em arte, as produções e suas formas de documentação, preservação e divulgação em diferentes culturas e momentos históricos (BRASIL, 1997b, p.42).

Os conteúdos de cada modalidade artística não são definidos no Documento. Essa definição é deixada a cargo das equipes escolares. “Os conteúdos podem ser trabalhados em qualquer ordem, conforme decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe” (BRASIL, 1998c, p.49).

No entanto, essa flexibilidade permite que as escolhas das escolas não contemplem todas as linguagens, o que é bastante provável, diante da carga horária de Arte, em geral muito reduzida, e ainda pela questão da disponibilidade de professores qualificados e os critérios financeiros de contratação – situação similar à que a prática da Educação Artística enfrentava, em muitos espaços, quando da vigência da Lei 5.692/71 (PENNA, 2004, p.24).

Essa responsabilidade atribuída, pelos PCNs, às equipes escolares, na escolha dos conteúdos de cada modalidade artística, apresenta-se como impasse para o professor, para a escola e para os alunos, pois fica a pergunta de quais seriam os parâmetros de consulta para que essas equipes escolares exerçam autonomia na escolha desses conteúdos. Essa abertura à participação dos professores na escolha dos conteúdos não vem acompanhada de real autonomia para tal participação. De acordo com Bellochio (2000, p.2),

[...] as políticas educacionais têm buscado parametrizar a realização do ensino escolar, determinando o que se espera da organização e execução da prática educativa escolar. Mas, será que esses documentos são suficientes para a construção do que se propõe?

As mudanças na prática escolar não podem ser buscadas apenas por meio de formulações de currículos para a educação, mas também na formulação de meios que visem atender a esses documentos, com recursos humanos (professores mais qualificados) e recursos materiais (salas, materiais adequados para as diferentes modalidades artísticas):

Há questões sem definição como a da qualificação do professor que deverá desenvolver os parâmetros em sala de aula. Há lacunas nas reflexões teóricas e práticas sobre as considerações da fundamentação psicopedagógica das propostas de ensino. Acima de tudo, falta discussão acerca das reais condições educativas, humanas e materiais para a viabilidade dos parâmetros propostos nos documentos (RIBEIRO, 2003, p.43).

Na introdução elaborada para o Documento, a orientação geral para o ensino de Artes estabelece que sejam consideradas três diretrizes para o trabalho pedagógico. “O conjunto de conteúdos está articulado dentro do processo de ensino e aprendizagem e explicitado por intermédio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar” (BRASIL, 1997b, p.49). Essas características remetem à Proposta Triangular do Ensino de Artes.

Os PCNs-Artes buscaram resgatar os conhecimentos específicos de cada modalidade artística (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança). Essa fundamentação teve por base 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). Essa visão romântica de arte presente nos documentos é vista quando “[...] os PCN se preocupam com a formação do cidadão e para isso constroem um projeto de ensino da arte voltado para a democratização do acesso à cultura” (FERNANDES, 2004, p.78).

Para se discutir a dimensão da Proposta Triangular, é necessário entender que, até o início dos anos de 1980, a Arte, dentro da escola, desempenhava um papel voltado para a expressão pessoal do aluno. Nesse período, o ensino de Artes se direcionou para a preocupação com a livre-interpretação de uma obra de arte. “O slogan modernista de que todos somos artistas era utópico e foi substituído pela idéia de que todos podemos compreender e usufruir da Arte” (BARBOSA, 2002a, p.17).

Nesse mesmo período houve mudança pontual no entendimento sobre o ensino da Arte para as crianças, quando se iniciou um novo movimento em direção às ideias chamadas de pós-modernas, conforme informa Barbosa (2003b, p.6): “[a] Pós-Modernidade em Arte/Educação caracterizou-se pela entrada da imagem, sua decodificação e interpretações na sala de aula junto com a já conquistada expressividade”.

Essa nova concepção de ensino de Artes enfatiza as relações entre o fazer e o ler a obra de arte, que seria a apreciação interpretativa, e também a contextualização histórica e social da mesma obra, conforme informam os pesquisadores, Elliot Eisner e Brent Wilson. Outro aspecto dentro dessa

mudança no ensino das artes é que não se objetiva apenas desenvolver sensibilidade no aluno de maneira vaga, mas também, difundir o desenvolvimento cultural, conhecendo-se a Cultura e a Arte de um país (BARBOSA, 2002a).

A criatividade é outro ponto que foi ampliado, buscou-se desenvolver a criatividade por meio de leituras e de interpretações de obra de arte. “Para o Modernismo, dos fatores envolvidos na criatividade o máximo valor era a originalidade. Atualmente, a elaboração e a flexibilidade são extremamente valorizadas” (BARBOSA, 2002a, p.18). A imagem também vem ocupando um maior espaço na atualidade, pois as imagens estão em diversos locais. Assim há “[...] uma forte tendência de associar o Ensino da Arte com a Cultura Visual” (BARBOSA, 2002a, p.18).

Outro discurso corrente é a valorização da diversidade cultural, para apreciar não apenas a cultura europeia e norte-americana branca como anteriormente e, por isso, alguns termos foram utilizados na procura de se definir a busca por essa valorização da diversidade, como os termos multicultural⁸³, pluricultural e intercultural. “Enquanto os termos “Multicultural” e “Pluricultural” pressupõem a coexistência e o mútuo entendimento de diferentes culturas na mesma sociedade, o termo “Intercultural” significa a interação entre as diferentes culturas” (BARBOSA, 2002a, p.19).

Quando se estuda a cultura local, um impasse que se revela é o fato de se valorizarem apenas as obras dos artistas em nível erudito. Barbosa (2002a) cita, como exemplos, Tarsila do Amaral e Portinari, enquanto que a cultura das classes menos favorecidas não é contemplada. Devido a esse fator, uma das mudanças na atualidade é a iniciativa de alguns projetos de Arte-Educação que inserem a cultura da comunidade local e sua relação com as outras culturas.

Para se compreender como as expressões pós-modernas chegaram ao Brasil, em um paralelo muito bem elaborado por Barbosa (2003a, p.7), este

⁸³ As terminologias “Multiculturalidade” e “Interdisciplinaridade” são apresentadas e detalhadas em: RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

explica que “[o] *Critical Studies*”⁸⁴ é a manifestação pós-moderna inglesa no Ensino da Arte, como o DBAE é a manifestação americana e a Proposta Triangular, a manifestação pós-moderna brasileira, respondendo às nossas necessidades, especialmente a de ler o mundo criticamente”. A partir desses movimentos, observa-se que não há uma cópia dos modelos internacionais, mas uma adaptação das ideias para a realidade de cada país.

De acordo com Barbosa (2003a), a Proposta Triangular teve suas raízes no Festival de Inverno de Campos de Jordão-SP, no ano de 1983, quando as pesquisas em torno dessas propostas se intensificaram, especialmente entre os anos de 1987 e 1993, no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo e na Secretaria Municipal de Educação, sob a administração de Paulo Freire e de Mário Cortella⁸⁵.

A Proposta Triangular para o ensino de Arte foi elaborado por Ana Mae Barbosa e não se trata de uma adaptação do DBAE, anteriormente mencionado, mas de uma sistematização a partir desse modelo. De acordo com Rizzi (2002, p.67-69), a Proposta Triangular tem três ações básicas:

1. *Ler Obras de Arte*: ação que, para ser realizada, inclui necessariamente as áreas de Crítica e de Estética. A leitura de obra de Arte envolve o questionamento, a busca, a descoberta e o despertar da capacidade crítica dos alunos [...]
2. *Fazer Arte*: ação do domínio da prática artística, como, por exemplo, o trabalho em ateliê. [...]
3. *Contextualizar*: ao contextualizar, estamos operando no domínio da História da Arte e outras áreas de conhecimento necessárias para determinado programa de ensino.

⁸⁴ Esse movimento iniciou na Inglaterra na década de 1970. “Surgiu em resposta à utilização crítica de Arte no ensino com uma postura mais ligada ao *enjoyment*, no lugar de uma apreciação mais ligada à leitura, análise e reconhecimento de uma obra como inserida em um universo histórico, estético e mesmo técnico trabalhando de maneira inclusiva na formação prática dos estudantes ao considerar a Arte contemporânea, a arte de outros tempos, a Sociologia, a Filosofia, e a Psicologia, na composição dos programas de ensino da Arte” (RIZZI, 2002, p.65).

⁸⁵ Mario Sergio Cortella possui graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira (1975), Mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1989) sob a orientação do Prof. Dr. Moacir Gadotti e Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997) sob a orientação do Prof. Dr. Paulo Freire. Atualmente é professor-titular do Departamento de Fundamentos da Educação e da Pós-Graduação em Educação da PUC-SP desde 1977. Atuou como Secretário Municipal de Educação de São Paulo (1991/1992).

De acordo com a própria formuladora da Proposta, Ana Mae Barbosa, os PCNs se apropriaram da sua metodologia de maneira diferenciada da proposta original. “A nomenclatura dos componentes da Aprendizagem Triangular designado como: Fazer Arte (ou Produção), Leitura da Obra de Arte e Contextualização, foi trocada para Produção, Apreciação e Reflexão (da 1ª a 4ª séries) ou Produção, Apreciação e Contextualização (5ª a 8ª séries)” (BARBOSA, 2003a, p.7).

Contudo, os limites e os impasses para a consolidação do ensino de Artes na escola ainda são imensos. De acordo com Barbosa (2002b, p.14), “[...] nem a mera obrigatoriedade nem o reconhecimento da necessidade são suficientes para garantir a existência da Arte no currículo”.

Para a Educação Infantil, foi elaborado, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), documento que visou direcionar o trabalho com este nível escolar, reconhecido como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil. O Referencial é dividido em três volumes: 1) Documento de Introdução, que traz reflexões sobre creches e pré-escolas brasileiras; 2) Formação Pessoal e Social; e 3) Conhecimento de Mundo. O conteúdo de cada volume é assim descrito pelo próprio Documento:

Um documento Introdução, que apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil e orientaram a organização dos documentos de eixos de trabalho que estão agrupados em dois volumes relacionados aos seguintes âmbitos de experiência:

Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo.

- Um volume relativo ao âmbito de experiência Formação Pessoal e Social que contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da **Identidade e Autonomia** das crianças.
- Um volume relativo ao âmbito de experiência Conhecimento de Mundo que contém seis documentos referentes aos eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: **Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática** (BRASIL, 1998b, p.7)

O RCNEI foi elaborado no período do governo FHC, tendo como Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, que, logo no primeiro volume, na Carta aos Professores, destacou que

[...] o **Referencial** pretende apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural. [...] Ele representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas (BRASIL, 1998b, p.5).

Outro aspecto mencionado na Carta é que o referencial se constitui como fruto de amplo debate de educadores da área da educação infantil. A respeito da consulta aos profissionais da área, Cerisara (2007) recompõe o processo de elaboração e analisa os pareceres emitidos pelos profissionais e pelas instituições consultadas, bem como apresenta qual a relevância de tais pareceres na publicação final do Documento.

De acordo com a autora, cerca de 700 profissionais foram consultados, mas apenas 230 pareceres chegaram até o MEC e, tal como na elaboração dos PCNs, o tempo para a análise do documento preliminar pelos pareceristas foi curto, menos de um mês. Algumas críticas ao documento preliminar foram levantadas pelos pareceristas, tais como a linguagem empregada, problemas de redação, de gramática e de ortografia, bem como incoerência interna e conceitual. Outro aspecto levantado foi o de que o Documento era muito extenso e detalhado. O aspecto, porém, de maior preocupação entre os pareceristas foi sobre a concepção de criança:

[...] é uma concepção abstrata e reducionista que a vê unicamente como aluno, pois apesar de ter uma concepção de construção histórico-social, o documento não toma a criança como princípio educativo, uma vez que privilegia mais o “sujeito escolar” que o “sujeito criança”. É neste sentido que as observações feitas foram na direção do quanto o RCNEI, da

forma como está estruturado, fere a criança como sujeito de direitos [...] (CERISARA, 2007, p.29).

A versão final do RCNEI atendeu a alguns requisitos dos pareceres, tais como a redução do tamanho do documento, a divisão de idades que ficou entre zero a três anos e entre quatro a seis anos e o termo “educador” que foi substituído pelo termo “professor”. Apesar de terem sido mantidos os itens objetivos, conteúdos e orientações didáticas, não foi mencionado o item “avaliação”. Embora não tenham sido atendidas todas as solicitações dos pareceres, Cerisara (2007) entende que, como a área de educação infantil está em processo de construção, o RCNEI representou um avanço.

É válido deter-se, agora, na análise do terceiro volume, com 269 páginas, por conter os conteúdos relativos à *Arte: o movimento, a música e as artes visuais*. “Estes eixos foram escolhidos por se constituírem em uma parcela significativa da produção cultural humana que amplia e enriquece as condições de inserção das crianças na sociedade” (BRASIL, 1998c, p.45). O conteúdo referente ao movimento apresenta uma introdução e a presença deste na educação infantil com as ideias e práticas correntes. A relação entre criança e movimento é dividida entre criança no primeiro ano de vida, crianças de um a três anos e crianças de quatro a seis anos.

Os objetivos a serem trabalhados com *movimento* são divididos entre crianças de zero a três anos e de quatro a seis. Os conteúdos são distribuídos entre expressividade, equilíbrio e coordenação, para as crianças de zero a três anos, de quatro a seis anos e as orientações didáticas. Por fim, trazem as orientações gerais para o professor como a organização do tempo, a observação, o registro e a avaliação formativa. No que diz respeito à formação e à atuação do professor, o Documento estabelece que

[...] o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 1998b, p.41).

Essa concepção polivalente está relacionada com o professor generalista, único profissional para atuar nessa etapa da educação. O trabalho com movimento concentra-se na ação motora, “[...] abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança” (BRASIL, 1998c, p.15). Os conteúdos referentes ao eixo *movimento* contemplam o trabalho com a imagem do próprio corpo, gestos, ritmos corporais, atividades de andar, correr, pular, etc. Para crianças de quatro a seis anos, consideram ainda explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade.

O eixo de *Artes Visuais* também é dividido entre crianças de zero a três anos e quatro a seis anos. De acordo com o RCNEI, as Artes Visuais estão no cotidiano infantil. “Ao rabiscar e desenhar no chão, na areia e nos muros, ao utilizar materiais encontrados ao acaso (gravetos, pedras, carvão), ao pintar os objetos e até mesmo seu próprio corpo, a criança pode utilizar-se das Artes Visuais para expressar experiências sensíveis (BRASIL, 1998b, p.85).

As Artes Visuais devem contemplar o fazer artístico, embasado na “[...] exploração, expressão e comunicação de produção de trabalhos de arte por meio de práticas artísticas, propiciando o desenvolvimento de um percurso de criação pessoal” (BRASIL, 1998, p.89). Outro aspecto é a apreciação, que deve trabalhar a percepção e a reflexão, que contempla o ato de pensar sobre os conteúdos do objeto artístico que se manifesta em sala.

Referente ao conteúdo do eixo *Música*, o Documento apresenta a introdução, a presença da música na educação infantil com as ideias e práticas correntes. A relação entre criança e música é dividida entre criança no primeiro ano de vida, crianças de um a três anos e crianças de quatro a seis anos.

Os objetivos do trabalho com música com crianças de zero a três são: “[...] ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais” (BRASIL, 1998c, p.55). E, entre crianças de quatro a seis anos, “[...] explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo; perceber e

expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais (BRASIL, 1998c, p.55).

Os conteúdos são divididos entre o fazer musical e a apreciação, também divididos entre crianças de zero a três anos, de quatro a seis anos e as orientações didáticas. O Documento apresenta algumas orientações gerais para o professor, como a organização do tempo, de oficina, de jogos do espaço, das fontes sonoras, bem como o registro musical, a observação e a avaliação formativa. Enfim, traz uma lista com sugestões de obras musicais e discografia.

Observa-se que os PCNs foram organizados sem se levar em consideração os anseios dos profissionais de diversas áreas da educação, uma vez que, como já foi destacado, a estes não foi oferecido tempo hábil para intervenção no processo de elaboração do referido Documento.

As críticas elaboradas pelos pareceristas demonstram que na versão final do RCNEI há uma comprovação de lançamento prematuro para a área, carente de discussões e definições, da ausência de ampla participação dos envolvidos na Educação Infantil (SILVA, 2006, p.110).

As concepções e métodos presentes nos documentos curriculares no Brasil não apresentam definição clara de como as artes devem ser trabalhadas na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental. Diante disso, é relevante ressaltar que a elaboração dos PCNs e dos RCNEI foi realizada de forma desconexa dos anseios dos profissionais da educação e dos alunos. Tendo em vista que a formulação e a implementação de políticas curriculares não são neutras, Peroni (2003, p.107) afirma que “[...] são, na realidade, resultantes da luta entre posicionamentos, interesses e projetos sociais, políticos, culturais e pedagógicos”.

Esse movimento de interesses refletido nos PCNs e nos RCNEI é observado no decorrer da história da inserção das artes (inclusive da música) no ensino regular, o que permite o entendimento dos impasses encontrados na atualidade pelos educadores. A ênfase nas disciplinas consideradas básicas

(que desenvolvem as habilidades de leitura, de escrita e de cálculo) permeou a organização curricular brasileira e se intensificou no país a partir dos anos de 1990 para responder às diretrizes internacionais para a educação e respectivo financiamento de programas.

Dessa forma, as artes (e a música) sempre estiveram marginalizadas no currículo nacional, uma vez que a Arte ocupou espaços dentro da escola com objetivos variados e não com conteúdos próprios de cada linguagem artística, como apresentado por Tourinho (2002, p.31):

1. aprendizagem da Arte para o desenvolvimento moral, da sensibilidade e da criatividade do indivíduo; 2. ensino da Arte como forma de recreação, de lazer e de divertimento; 3. Arte-Educação como artifício para a ornamentação na escola e como veículo para a animação de celebrações cívicas ou familiares daquele ambiente; 4. Arte como apoio da aprendizagem e memorização de conteúdos de outras disciplinas, e, finalmente; 5. Arte como benefício ou compensação oferecida para acalmar, resignar e descansar os alunos das disciplinas consideradas “sérias”, importantes e difíceis (TOURINHO, 2002, p.31).

Esta seção do texto buscou fazer um resgate histórico do ensino de Artes e a sua inserção na escola regular no país, procurando fontes, estudos e pesquisas na área, de nível internacional e nacional, que corroborassem o entendimento da formulação da política educacional para a Arte e a música. Pôde ser observado que os movimentos a favor desse ensino ora foram vistos de maneira mais presente, ora com suas forças diminuídas por fatores políticos diferentes. Diante da análise das propostas da LDB de 1996, que traz a obrigatoriedade do ensino de Artes, e com os PCNs para o Ensino Fundamental (1997), bem como o RCNEI (1998), observa-se que não há definições claras de como se encaminhar o ensino de Artes na escola.

**A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E
O ENSINO DA MÚSICA NAS SÉRIES INICIAIS DO
ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DE 1990**

4 A MUSICALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DA MÚSICA NAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL A PARTIR DE 1990

O objetivo desta seção é apreender a fundamentação conceitual, as diretrizes e a regulamentação política concernente à musicalização na educação infantil e ao ensino da música nas séries iniciais do ensino fundamental. A delimitação do período para análise das fontes se restringe à década de 1990, abordando-se os documentos elaborados especificamente para a área de música: o PCN (1997) e o RCNEI (1998).

Esta análise foi feita à luz do movimento maior da reforma educacional brasileira alinhada às OI a partir da década de 1990. Para esta pesquisa é fundamental ressaltar que a regulação da musicalização difere da regulação do ensino de música no ensino fundamental. A proposta para a primeira é expressa no RCNEI (1998) e, para a segunda, são os PCN para o Ensino Fundamental (1997).

De acordo com o RCNEI, o ponto de partida para o processo de musicalização se dá no contato intuitivo e espontâneo com a expressão musical desde os primeiros anos de vida da criança. “Ouvir música, aprender uma canção, brincar de roda, realizar brinquedos rítmicos, jogos de mãos, etc. são atividades que despertam, estimulam e desenvolvem o gosto pela atividade musical” (BRASIL, 1998e, p.48).

Segundo os PCN-Artes, a proposta para o ensino de música nas séries iniciais do ensino fundamental é mais ampla, pois ali se defende uma educação musical que seja fundamental para a formação de cidadãos.

[...] é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula. Envolvendo pessoas de fora no enriquecimento do ensino e promovendo interação com os grupos musicais e artísticos das localidades, a escola pode contribuir para que os alunos se tornem ouvintes

sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais. Incentivando a participação em shows, festivais, concertos, eventos da cultura popular e outras manifestações musicais, ela pode proporcionar condições para uma apreciação rica e ampla onde o aluno aprenda a valorizar os momentos importantes em que a música se inscreve no tempo e na história (BRASIL, 1998c, p.54).

Para fundamentar o conceito de musicalização, Brasil, tomam-se por base os estudos de autores como: Penna (1998), Swanwick (2003), Mateiro (2003), Ribeiro (2003), Arroyo (2004) e Beyer (2003). O significado de música no seu sentido amplo, discorrido por Penna (2008), abrange duas afirmações correntes sobre a música: “1) Os pássaros fazem música; 2) A música é uma linguagem universal”. De acordo com a autora, os pássaros não fazem música, pois isso seria projetar sobre eles uma experiência humana. Portanto, “[...] os homens fazem música; criam, produzem música” (PENNA, 2008, p.20). A respeito da segunda questão, ela ainda afirma que

[...] a música não é uma linguagem universal. É, sem dúvida, um fenômeno universal, mas como linguagem é culturalmente construída. Se a música fosse uma linguagem universal, seria sempre significativa – isto é, qualquer música seria significativa para qualquer pessoa –, independentemente da cultura, e desse modo a estranheza em relação à música do outro não existiria (PENNA, 2008, p. 22).

A música possui um conjunto de significados que são construídos e identificados por cada organização dos seres humanos, incluindo nisso a própria produção da existência dos indivíduos. Mas o processo de musicalização, especificamente, pode ser definido como o procedimento de se musicalizar um indivíduo. Essa ação pode acontecer de forma espontânea, no cotidiano, pois, nas diversas culturas, a música está presente nos rituais, festas e outros momentos do cotidiano desde a infância, o que está diretamente relacionado ao ambiente sócio-cultural em que o indivíduo está inserido.

Já os métodos formais de musicalização podem ocorrer tanto nas escolas especializadas de música, nos conservatórios, nas igrejas, bem como

em diversas organizações sociais, como também na escola regular e, é deste último processo de musicalização que esta pesquisa trata. Dessa forma, não são levantados aqui estudos que tratam sobre a musicalização em centros especializados e/ou conservatórios musicais, uma vez que a musicalização nesses locais visa à formação de instrumentistas ou cantores profissionais que necessitam aprender leitura e teoria musical entre outros fatores da linguagem musical sistematizada. No espaço escolar, a musicalização possui objetivos específicos:

[...] musicalizar é desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo. Pois nada é significativo no vazio, mas apenas quando relacionado e articulado ao quadro das experiências acumuladas, quando compatível como os esquemas de percepção desenvolvidos (PENNA, 2008, p.31).

Dentro desse contexto, a procura pela inserção da musicalização na escola regular é uma das formas de se repartir socialmente o conhecimento, mesmo entendendo que o próprio sistema escolar é excludente, uma vez que não é toda a população que tem acesso à mesma. O ensino da música na escola regular é entendido como

[...] a musicalização como um processo educacional orientado que se destina a todos que, na situação escolar, necessitam desenvolver ou aprimorar seus esquemas de apreensão da linguagem musical – mesmo que sejam adolescentes ou adultos. Necessitam, porque foram privados socialmente das condições para desenvolver tais esquemas em sua vivência cotidiana prévia à escola, cabendo, portanto, aproximá-los da música, em suas diversas manifestações (inclusive eruditas) (PENNA, 2008, p.40).

Um trabalho sistematizado de musicalização nas escolas ampliaria o conhecimento do aluno em duas perspectivas, a primeira se daria pelo acesso a um conteúdo musical até então elitizado, ao mesmo tempo contribuiria para o próprio desenvolvimento cognitivo infantil. Entendendo que a produção musical

e seu ensino se apresentam de forma diferenciada em cada sociedade, observa-se que o ensino da música também é diferenciado. Nos países ocidentais o ensino da música obedece basicamente ao sistema tonal desenvolvido na Europa, composto por sete notas da escala musical. Nos países orientais, por exemplo, as estruturas musicais construídas são diferentes do sistema tonal europeu.

As significações musicais, que foram organizadas por convenções entre os homens de uma mesma sociedade, carregam consigo, além da linguagem, os grupos que podem, ou não ter, acesso à mesma. O ensino em conservatórios se apresenta como forma de selecionar os indivíduos que terão acesso a esse conhecimento acumulado pela humanidade. Logo, o ensino da música carrega consigo as questões sociais de acesso, pois é reservado a uma parcela da elite que pode pagar pelo acesso àquela. Pensando-se nessa questão, em várias partes do mundo surgiram métodos que apresentam diferentes encaminhamentos para o ensino de música, tais como os métodos criados por Dalcroze na Áustria; por Kodaly na Hungria; por Suzuki no Japão e por Villa-Lobos no Brasil¹.

As tentativas de inserção e regularização de um ensino da música na escola buscaram, em momentos diferentes e em países diferentes, desenvolver o conhecimento musical nesse espaço. Agregando às considerações feitas anteriormente a respeito da dominação de “musicalização”, optou-se neste ponto da pesquisa em trazer a proposta teórica e metodológica do musicólogo Keith Swanwick², que é tida como referencial para esta pesquisa no processo de musicalização na educação infantil e do

¹ Vide Apêndice A.

² “Keith Swanwick é Professor Emérito do Instituto de Educação da Universidade de Londres. Foi o primeiro professor titular de Educação Musical e Diretor e Pesquisa na Europa. Formou-se com honras na Royal Academy of Music, onde estudou trombone, piano, órgão, composição e regência. Passou então a dedicar-se à docência e lecionar em escolas de ensino médio, cursos de especialização e universidades. Tem vasta experiência como regente e já atuou como músico de orquestra e organista em igrejas. Foi editor do *British Journal of Music Education*, com John Paynter; o primeiro presidente da British National Association for Education in the Arts; chefe do Music Education Council (Inglaterra); professor visitante na Universidade de Washington e professor conselheiro no Instituto de Educação (Hong Kong)” (SWANWICK, 2003, p.9).

ensino da música nas séries iniciais do ensino fundamental (que será discutido com mais profundidade na próxima subseção da pesquisa).

Swanwick (2003) investigou a prática musical curricular que estava sendo realizada na Inglaterra entre os anos de 1985 e 1987, em 60 escolas. O pesquisador observou que havia variadas atividades nas salas de aula e que, na verdade, cada professor a organizava de acordo com seus pressupostos teóricos e pedagógicos. Logo, não havia uma sistematizada e contínua prática curricular no que se referia ao ensino de música (MATEIRO, 2000).

De acordo com Swanwick (2003), isso gerava duas consequências. A primeira era a ausência de um senso de direção no ensino, o que fazia com que alguns professores tomassem uma direção errada e, em segundo lugar, era a incapacidade de os profissionais de olhar para além de si mesmos na negociação com a administração e a política de educação em qualquer nível em que atuem. O papel do professor nesse processo é o de fortalecer o relacionamento entre o aluno e a música, pois este precisa de múltiplas oportunidades e experiências para entrar em contato com músicas diversas. Uma coisa é escutar uma música sem objetivos específicos, outra coisa é ouvir e se relacionar com a música.

Essa relação com a música pode ser vivida por três maneiras: pela composição, apreciação e performance (execução). A composição diz respeito à invenção musical, que não é restrita apenas a uma obra escrita em determinada espécie de notação, mas sim à criação de um objeto musical com a combinação de materiais sonoros. A apreciação diz respeito ao ato de ouvir uma música, mas de forma apreciativa enquanto plateia.

A apreciação é a razão central da existência da música e é o objetivo final da educação musical. Já a própria performance, traduzida e utilizada por muitos autores brasileiros como execução, refere-se à própria ação de executar uma obra musical de um compositor ou uma criada pelos próprios alunos (SWANWICK, 1979).

Essas maneiras de se relacionar com a música são vistas por Hentschke e Del Bem (2003, p.180) como: “as atividades de composição, execução e apreciação são aquelas que propiciam um envolvimento direto com a música,

possibilitando a construção do conhecimento musical pela ação do próprio indivíduo”. Já as atividades periféricas, que norteiam o ensino de música, dizem respeito à soma de habilidades (técnica) e à literatura de estudo. A primeira diz respeito “[...] à aquisição de habilidades, que incluem controle técnico vocal e instrumental, desenvolvimento da percepção auditiva, da leitura e da escrita musical” (HENTSCHKE; DEL BEM, 2003, p.180).

A segunda, por sua vez, abarca os estudos históricos e musicológicos, como “[...] contexto da obra, carreira do compositor ou intérprete, análise, estilo, gênero etc. Técnica e literatura são concebidas como atividades complementares – já que não propiciam envolvimento direto com música (HENTSCHKE; DEL BEM, 2003, p. 180).

Para tanto, o modelo desenvolvido por ele foi o C(L)A(S)P: Composição, Literatura, Apreciação, Soma de habilidades e Performance. Traduzido para o português, pesquisadores da área denominam de (T)EC(L)A³: Técnica, Execução, Composição, Literatura e Apreciação. O musicólogo elaborou este modelo como um modelo para se embasar o planejamento das atividades musicais em sala de aula. De acordo com a seguinte tabela é possível compreender seu método:

Tabela 1: Modelo (T)EC(L)A

Atividade	Descrição
(T) (Técnica)	Aquisição de habilidades - aurais, instrumentais e de escrita musical; "controle técnico, execução em grupo, manuseio do som com aparatos eletrônicos ou semelhantes, habilidades de leitura à primeira vista e fluência com notação".
E Execução	Comunicação da música como uma "presença", geralmente implica uma audiência [público] - não importando o tamanho ou caráter (formal ou informal).
C Composição	Formulação de uma idéia musical; "todas formas de invenção musical, [...] improvisação { .. }; isto de fazer um objeto musical agrupando materiais sonoros de uma forma expressiva".
(L) (Literatura)	"Literatura de" e "literatura sobre" música; inclui "não somente o estudo contemporâneo ou histórico da literatura da música em si por meio de partituras e execuções, mas também por meio de criticismo musical, histórico e musicológico".
A Apreciação	Audição receptiva como (embora não necessariamente em) uma audiência; "envolve uma empatia com os executantes, um senso de estilo musical relevante à ocasião, uma disposição a 'ir com a música' e [...] uma habilidade em responder e relacionar-se com o objeto musical como uma entidade estética".

Fonte: Hentschke e Krüger (2003, p.26).

³ Maior aprofundamento do modelo TECLA é exposto em Swanwick (1979).

A partir desse modelo, o autor não pretendeu fragmentar o ensino de música com atividades isoladas que compunham cada especificidade do modelo, mas sim orientar e auxiliar o planejamento do professor a fim de contemplar as diversas manifestações musicais de maneira que o aluno não apenas receba informações musicais, mas viva experiência com a música.

4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: A MUSICALIZAÇÃO

Para esta discussão, a presente sessão abordou o conceito, as diretrizes e a regulação política da musicalização para a educação infantil contidas no RCNEI (1998). A segunda parte tratará sobre o conceito, as diretrizes e a regulação política do ensino da música concernente às séries iniciais do ensino fundamental contidas no PCN – Arte (1997). Logo em seguida serão feitas as análises que apresentam a dimensão do discurso das OI, estudadas na segunda sessão e contidas nos documentos específicos para o ensino de música na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

4.1.1 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

O documento mais expressivo do governo brasileiro para musicalização, o RCNEI (1998), é elaborado para atender às necessidades da educação infantil, reconhecida como primeira etapa da Educação Básica no Brasil. O terceiro volume contém o encaminhamento para o trabalho com a música. De acordo com o mesmo: “[...] A música é a linguagem que se traduz em formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e

pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio” (BRASIL, 1998e, p.45).

Para o RCNEI, a música está presente nas diversas culturas em situações de festas, de comemorações, de rituais religiosos, de manifestações cívicas e políticas, fazendo parte da educação. Esse documento aponta que, na Grécia antiga, a música era fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da matemática e da filosofia.

Como uma das formas importantes de expressão humana, justifica sua presença na educação, em especial na educação infantil. O Documento traz um retrato de como a música está no contexto da educação infantil e mostra que, ao longo de sua história, atende a vários objetivos alheios às questões da música na escola, como na formação de hábitos de higiene e na realização de comemorações escolares.

Ressalta como também tem sido comum o uso da música na escola para a “[...] formação de hábitos, atitudes e comportamentos [...], a realização de comemorações relativas ao calendário de eventos do ano letivo” (BRASIL, 1998e, p.47). Outra crítica tecida pelo Documento é a utilização de bandinhas rítmicas, com “[...] pandeirinhos, tamborzinhos, pauzinhos etc. — muitas vezes confeccionados com material inadequado e conseqüentemente com qualidade sonora deficiente” (BRASIL, 1998e, p.47). O que reforça “[...] o aspecto mecânico e a imitação, deixando pouco ou nenhum espaço às atividades de criação ou às questões ligadas à percepção e conhecimento das possibilidades e qualidades expressivas dos sons” (BRASIL, 1998e, p.47).

O RCNEI (1998, p.48) propõe um trabalho com música, fundamentando-se em estudos sobre o tema para garantir à criança a vivência e a reflexão a respeito da música para o “[...] desenvolvimento de habilidades, de formulação de hipóteses e de elaboração de conceitos”. Como a música é bastante presente no cotidiano da criança na mídia, rádio, TV, entre outros, e através de brincadeiras e de manifestações espontâneas, as aulas de musicalização são baseadas em:

- produção: centrada na experimentação e na imitação, tendo como produtos musicais a interpretação, a improvisação e a composição;
- apreciação: percepção tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando desenvolver, por meio do prazer da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento;
- reflexão: sobre questões referentes à organização, criação, produtos e produtores musicais. (BRASIL, 1998e, p.48).

O Referencial defende a linguagem musical como um meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima, do autoconhecimento e de integração social. O Documento traz a relação da criança e a música, do primeiro ao terceiro ano de vida, e a sua ação com os materiais sonoros, com manifestações como sacudir e bater. “Assim, o que caracteriza a produção musical das crianças nesse estágio é a exploração do som e suas qualidades, que são altura, duração, intensidade e timbre” (BRASIL, 1998e, p.51). Em seguida mostra que, a partir dos três anos de idade, os jogos com movimento são fonte de prazer, de alegria e de possibilidade efetiva para o desenvolvimento motor e rítmico das crianças que, aos poucos, começam a cantar com maior precisão, a reproduzir ritmos simples.

Os objetivos são divididos entre crianças de zero a três anos: “ouvir, perceber e discriminar eventos sonoros diversos, fontes sonoras e produções musicais; brincar com a música, imitar, inventar e reproduzir criações musicais” (BRASIL, 1998e, p.55) e, para crianças de quatro a seis anos:

[...] explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo; perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais (BRASIL, 1998e, p.55).

Os conteúdos estão organizados em “O fazer musical” e “Apreciação musical”, que englobam as questões referentes à reflexão. Os conteúdos trazidos pelo Documento, para a área de música, são:

- a exploração de materiais e a escuta de obras musicais para propiciar o contato e experiências 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;
- a reflexão sobre a música como produto cultural do ser humano é importante forma de conhecer e representar o mundo (BRASIL, 1998e, p.57).

As orientações didáticas para os professores são divididas para o trabalho com crianças entre zero a três anos e de quatro a seis anos e, para o professor, as orientações gerais são: “Considerando-se que a maioria dos professores de educação infantil não tem uma formação específica em música, sugere-se que cada profissional faça um contínuo trabalho pessoal consigo mesmo” (BRASIL, 1998e, p.67). Em seguida salientam qual é esse trabalho que os professores devem alcançar sozinhos:

- sensibilizar-se em relação às questões inerentes à música;
- reconhecer a música como linguagem cujo conhecimento se constrói;
- entender e respeitar como as crianças se expressam musicalmente em cada fase, para, a partir daí, fornecer os meios necessários (vivências, informações, materiais) ao desenvolvimento de sua capacidade expressiva (BRASIL, 1998e, p.67).

Outra orientação que o RCNEI sugere ao professor é a disposição do tempo, de oficinas, jogos e brincadeiras e do espaço, bem como a utilização de fontes sonoras, o registro musical e a avaliação. O seguinte tópico *observação, registro e avaliação formativa* cita que a avaliação deve ser contínua, considerando os processos vividos pelas crianças. “Deverá constituir-se em instrumento para a reorganização de objetivos, conteúdos, procedimentos, atividades, e como forma de acompanhar e conhecer cada criança e grupo” (BRASIL, 1998e, p.77).

O Documento privilegia a observação cuidadosa do professor, o registro de suas observações de cada criança. Os critérios podem ser o

desenvolvimento vocal, o desenvolvimento rítmico e motor, a imitação, a criação e a memorização musical da criança. Como autoavaliação sugere:

Uma maneira interessante de propiciar a auto-avaliação das crianças nessa faixa etária é o uso da gravação de suas produções. Ouvindo, as crianças podem perceber detalhes: se cantaram gritando ou não; se o volume dos instrumentos ou objetos sonoros estava adequado; se a história sonorizada ficou interessante; se os sons utilizados aproximaram-se do real etc (BRASIL, 1998e, p.77).

O Documento finaliza com uma lista de obras musicais que são indicadas para o trabalho com as crianças na educação infantil. A discografia indicada possui obras variadas de compositores nacionais e internacionais. Dentre os mais conhecidos estão “Os Saltimbancos”, adaptado por Chico Buarque de Holanda e obras do compositor Villa-Lobos.

Iniciando pelo próprio conceito de musicalização contido no Documento, observamos que o RCNEI enfatiza o desenvolvimento musical espontâneo, em detrimento do processo de musicalização sistematizado, pois, conforme PENNA (2008), esses dois momentos de musicalização são diferentes, como visto no início desta sessão. Logo, observa-se que no ambiente escolar a prática musical necessita ser sistematizada, enquanto se pensa nos processos intuitivos e espontâneos de musicalização, a organização de um currículo fica comprometida, uma vez que o próprio documento, que tem o papel de delinear essa prática, se inicia com ênfase no próprio conhecimento do aluno.

O texto ainda tece três críticas de como a música vem sendo usada nas escolas nos últimos anos, que é a sua utilização para hábitos e atitudes na escola, a utilização da música para eventos comemorativos escolares e a utilização nas salas de aulas com “[...] pandeirinhos, tamborzinhos, pauzinhos etc. [...]” (BRASIL, 1998e, p.47).

O Documento parece ignorar a realidade escolar de que, devido às condições de infraestrutura e de formação dos profissionais que nela atuam, as artes plásticas ainda predominam nas salas de aula. Essas considerações a respeito da realidade escolar, embora não verificadas de forma sistematizada

nessa pesquisa, são observações fruto da experiência da pesquisadora em sala de aula. A musicalização na Educação Infantil dificilmente poderia ser diferente da maneira com que é descrita no Documento. O RCNEI possui uma visão romantizada a respeito do cotidiano escolar, pois, como a Educação Infantil foi inserida como primeira etapa da Educação Básica na Constituição de 1988, ele se encarregou de ser o primeiro documento que dava encaminhamentos pedagógicos para a educação infantil.

Diante disso, surgem algumas questões bastante pertinentes às condições em que as escolas que atendiam crianças de zero a seis anos: Como a educação Infantil ainda estava em processo de regulamentação e integração ao sistema de ensino, no momento em que o documento estudado foi escrito, e, se os mais variados objetivos e conteúdos da educação infantil estavam sendo elaborados, como esperar que uma atividade pontual como a musicalização fosse desenvolvida de maneira um tanto elaborada e de qualidade, anteriormente a esse período?

Quando o Documento se refere às bandinhas rítmicas usadas com instrumentos de pouca qualidade, se encontrava nas escolas e, ao alcance dos professores da rede pública, o Instrumental Orff⁴ para que estes o utilizassem nas aulas? Será que, ao confeccionar instrumentos de sucata, o professor estava sendo retrógrado ou, na verdade, estava apenas procurando lidar com as condições oferecidas na escola?

Mais uma questão que surge diante das críticas apontadas no Documento: Tendo em vista que no ambiente escolar as músicas cantadas por professores e alunos são as que desenvolvem comportamento, hábitos e comemorações da escola, esse repertório estaria se distanciando cada vez

⁴ O conjunto de instrumentos conhecidos como “bandinha rítmica” ou “Instrumental Orff” foi elaborado por Karl Orff, projetado para o uso em sala de aula, adaptado para as crianças. Com exceção da Flauta de bisel, todos os instrumentos que compõem o conjunto são de percussão (instrumentos que podem ser percutidos, batidos, balançados). O conjunto de instrumentos é dividido por famílias de acordo com a composição do instrumento. São eles: Peles: Bombo; Tamborim; Pandeireta com pele; Caixa de Rufo; Timbales Congas; Bongós. Instrumentos de Madeira: Xilofone Baixo; Xilofone Contralto; Xilofone Soprano; Castanholas; Caixa Chinesa; Reco reco; Maracas; Clavas; Temple-block e instrumentos de Metal: Metalofone Baixo; Metalofone Contralto; Metalofone Soprano; Jogo de Sinos Soprano e Jogo de Sinos Contralto; Triângulo; Pandeireta sem pele; Guizeira; Windchime; Gongo; Pratos.

mais dos alunos e tendo seu espaço tomado pelas músicas produzidas pela indústria cultural as quais são difundidas nos meios de comunicação?

Outra questão imprecisa encontrada no Documento diz respeito à fundamentação teórica adotada, pois, de acordo com o referencial, seus fundamentos estão baseados nos estudos dos educadores: o inglês, Keith Swanwick, a americana, Marilyn P. Zimmerman, o compositor e pedagogo francês, François Delalande e o americano, Howard Gardner. No entanto não são discriminadas no corpo do texto quais as contribuições desses educadores. Até mesmo o modelo TECLA, elaborado por Swanwick e apresentado no início desta sessão, não aparece no decorrer do texto.

No RCNEI, os princípios da musicalização são descritos como “produção, apreciação e reflexão”. Essas três ações são intermediadas com as ações de: experimentação, imitação, interpretação, improvisação, composição, percepção, som e silêncios, estruturas e organizações musicais, criação, produtos e produtores musicais.

A linguagem e os termos utilizados no Documento demandam de conhecimento prévio, por parte do professor, dos conteúdos musicais, caso contrário, o referencial pode ser apenas mais um material de consulta esporádica, não estando presente nas aulas cotidianas de música na escola.

A realidade da formação dos professores, na maioria dos casos, não contempla os conteúdos expostos no Documento. Outros termos utilizados no Documento, tais como as qualidades do som que são: “timbre, altura, intensidade e duração”, são apresentados de maneira genérica e pouco aprofundada. Um exemplo é da própria definição de altura do som, que se refere a sons graves e agudos⁵. Esses termos necessitam de entendimento mais do que teórico, já que a questão é que discriminar som grave e agudo não é suficiente para que o professor se aproprie das diferenças desses sons, uma vez que ele já o fez durante a sua formação.

⁵ A denominação de sons graves e agudos refere-se à vibração emitida por algum objeto sonoro. Essa medida está relacionada à quantidade de ciclos dos sons em um segundo, os Hertz, cada ciclo é uma vibração completa de uma onda. Os sons graves têm uma frequência baixa de ciclos, em torno de 20 ou 30 Hertz. Já os sons agudos têm frequências muito altas, que podem alcançar aproximadamente 20 kHz ou 20.000 ciclos por seg. Em música isso pode ser diferenciado entre instrumentos e vozes graves e agudas.

Esse distanciamento entre o referencial, a formação e a rotina do professor da educação infantil pode ser atribuído também ao processo de elaboração do Documento. A elaboração do RCNEI não foi amplamente debatida e divulgada, conforme visto anteriormente neste texto, entre os profissionais. Alguns posicionamentos contidos no Documento se revelam por vezes desalinhados da realidade das crianças na sua vivência familiar e escolar. Como se pode observar neste excerto:

Adultos cantam melodias curtas, cantigas de ninar, fazem brincadeiras cantadas, com rimas, parlendas etc., reconhecendo o fascínio que tais jogos exercem. Encantados com o que ouvem, os bebês tentam imitar e responder, criando momentos significativos no desenvolvimento afetivo e cognitivo, responsáveis pela criação de vínculos tanto com os adultos quanto com a música (BRASIL, 1998, p. 51).

Esse entendimento a respeito dos primeiros anos de idade da criança não se aplica de forma geral no cotidiano das crianças de zero a seis anos que frequentam a educação infantil. Por meio da experiência profissional da pesquisadora com a educação infantil, foi observado que as crianças possuem um repertório cada vez mais alinhado às músicas veiculadas nos meios de comunicação em massa que deixam de longe as cantigas de roda, entre outras do repertório folclórico do país.

Outra questão que tange à educação infantil e que não pode ser preenchida de um momento para o outro, é a consolidação da mesma na Educação Básica, uma vez que a esta passou a ser reconhecida como um nível da Educação Básica a partir da LDB 1996, no Art. 29: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996).

A Educação Infantil, como etapa da educação básica, representou para a área uma conquista, variados temas a respeito da formação dos profissionais dessa área foram debatidos na busca de novas possibilidades e de garantia de

um ensino de qualidade nesse nível. Discutir um ponto específico da formação dos professores, que é a formação para o ensino da música, ainda pode parecer um pouco precipitado diante de grandes questões que se formam em torno desse assunto.

Porém, não se pode perder de vista que os cursos de formação de professores que os capacita a atuar no ensino infantil muitas vezes são o mesmo para a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental, comumente a pedagogia. Dessa forma, as discussões a respeito dos conteúdos de música contidos nessa formação de professores, para esses dois níveis da educação básica, devem ser amplamente estudadas e debatidas.

4.2 AS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O ENSINO DA MÚSICA

Para o ensino fundamental, o encaminhamento dado pelo governo brasileiro para o trabalho com o ensino de música está contido no PCN-Artes, que possui 85 páginas, das quais quatro são dedicadas à música. O Documento salienta que a música está associada às diversas tradições e culturas, e que, na atualidade, as propostas de ensino devem considerar a diversidade e o espaço para o aluno trazer sua cultura e oferecer obras que auxiliem seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e de produção. As principais recomendações para o trabalho com essa área são as que valorizam a interpretação, a improvisação e a composição:

As canções brasileiras constituem um manancial de possibilidades para o ensino da música com música e podem fazer parte das produções musicais em sala de aula, permitindo que o aluno possa elaborar hipóteses a respeito do grau de precisão necessário para a afinação, ritmo, percepção de elementos da linguagem, simultaneidades, etc (BRASIL, 1997b, p.54).

O Documento é dividido em três tópicos, e o primeiro é “Comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição”. O Documento define “[...] o momento da interpretação [como] aquele em que o projeto ou a partitura se tornam música viva [...] pois tanto o contato direto com elas quanto a sua utilização como modelo são maneiras de o aluno construir conhecimento em música” (BRASIL, 1997b, p.53). As improvisações situam-se entre as composições e as interpretações. São momentos de composição que coincidem com momentos de interpretação. A composição é descrita como:

O processo de criação de uma composição é conduzido pela intenção do compositor a partir de um projeto musical. Entre os sons da voz, do meio ambiente, de instrumentos conhecidos, de outros materiais sonoros ou obtidos eletronicamente, o compositor pode escolher um deles, considerar seus parâmetros básicos (duração, altura, timbre e intensidade), juntá-lo com outros sons e silêncios construindo elementos de várias outras ordens e organizar tudo de maneira a constituir uma sintaxe (BRASIL, 1997b, p.53).

Nesse tópico se propõe a interpretação, pelos alunos, de músicas existentes, além de arranjos, improvisações e composições destes. Baseadas em elementos da linguagem musical, essas atividades devem valorizar os processos pessoais, com sua própria localidade e identidade culturais.

Também se propõem a experimentação, a seleção e a utilização de instrumentos, de materiais sonoros, de equipamentos e de tecnologias disponíveis. A utilização e a elaboração de notações musicais em atividades de produção e a criação de letras de canções, de parlendas, de *raps*, com a utilização do sistema modal/tonal, na prática do canto, a uma ou mais vozes, e a utilização progressiva da notação tradicional da música relacionada à percepção da linguagem musical.

O tópico “Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical” compreende a percepção e identificação dos elementos da linguagem musical, motivos, forma, estilos, gêneros, sonoridades, dinâmica, texturas, atividades de apreciação, de notações ou de representações diversas e a identificação de instrumentos e de materiais sonoros associados a ideias musicais de arranjos e de composições. Dentro

desse tópico, são selecionadas também quais as relações que deverão ser feitas no momento da apreciação:

- Percepção das conexões entre as notações e a linguagem musical.
- Observação e discussão de estratégias pessoais e dos colegas em atividades de apreciação.
- Apreciação e reflexão sobre músicas da produção regional, nacional e internacional consideradas do ponto de vista da diversidade, valorizando as participações em apresentações ao vivo.
- Discussão e levantamento de critérios sobre a possibilidade de determinadas produções sonoras serem música.
- Discussão da adequação na utilização da linguagem musical em suas combinações com outras linguagens na apreciação de canções, trilhas sonoras, *jingles*, músicas para dança, etc (BRASIL, 1997b, p.55)

E, por último, “A música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo” que traz os seguintes encaminhamentos:

- Movimentos musicais e obras de diferentes épocas e culturas, associados a outras linguagens artísticas no contexto histórico, social e geográfico, observados na sua diversidade.
- Fontes de registro e preservação (partituras, discos, etc.) e recursos de acesso e divulgação da música, disponíveis na classe, na escola, na comunidade e nos meios de comunicação (bibliotecas, mídiatecas, etc.).
- Músicos como agentes sociais: vidas, épocas e produções.
- Transformações de técnicas, instrumentos, equipamentos e tecnologia na história da música.
- A música e sua importância na sociedade e na vida dos indivíduos.
- Os sons ambientais, naturais e outros, de diferentes épocas e lugares e sua influência na música e na vida das pessoas.
- Músicas e apresentações musicais e artísticas das comunidades, regiões e País consideradas na diversidade cultural, em outras épocas e na contemporaneidade.
- Pesquisa e frequência junto dos músicos e suas obras para reconhecimento e reflexão sobre a música presente no entorno (BRASIL, 1998c, p.56).

Observando-se as características contidas no Documento, aponta-se para o discurso da formação cidadã, que vigora em detrimento do próprio

conhecimento musical. E essa formação está pautada no relacionamento e na vivência musical com manifestações artísticas locais. Além disso, é atribuído também para a escola o papel de “[...] contribuir para que os alunos se tornem ouvintes sensíveis, amadores talentosos ou músicos profissionais (BRASIL, 1998c, p.54).

Dessa forma, o objetivo mais amplo da música na escola não está vinculado ao desenvolvimento de habilidades e apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade. Os conteúdos para a música não são tratados, são deixados para que a escola os desenvolva. Nesse caso, não se trata sequer de fundamentação metodológica para as aulas de música.

De maneira similar ao que acontece no RCNEI, a linguagem utilizada nos PCNs também é de difícil interpretação para os profissionais das séries iniciais do ensino fundamental, o que muitas vezes torna necessário o auxílio de um professor com formação musical com conhecimentos de escrita musical, execução musical, e com base de história da música.

Como apresentado no fragmento a seguir: “[...] elaborar hipóteses a respeito do grau de precisão necessário para a afinação, ritmo, percepção de elementos da linguagem” (BRASIL, 1997b, p.54), percebe-se que essa orientação se encontra descolada da realidade musical do aluno, uma vez que a “precisão” sobre afinação, ritmo e dos elementos da música seriam atividades complexas para o nível de compreensão musical que a escola tem condições de oferecer. Esse nível de entendimento musical mais elaborado é encontrado no ensino vinculado aos conservatórios de música, isso foi observado pela pesquisadora que atuou em ambas, na escola pública e em conservatórios.

Outro exemplo desse distanciamento segue no próximo fragmento que diz: “[...] o momento da interpretação é aquele em que o projeto ou a partitura se tornam música viva [...]” (BRASIL, 1997b, p.53). A escrita musical, mais especificamente a partitura, são elementos que estão presentes, geralmente, nas atividades de musicalização praticadas em conservatórios. Com poucas exceções de escolas particulares, esse conhecimento é praticado em grandes grupos, em sala de aula.

Outro aspecto que chama a atenção quanto à complexidade da escrita do Documento é referente às qualidades sonoras que são: duração, altura, timbre e intensidade. Essas são as características que um mesmo som contém, o que denota conhecimento prévio do professor a respeito do mesmo. Não apenas na forma física de explicar as propriedades do som, mas na linguagem musical, são necessários um entendimento mínimo de música, um diálogo essencialmente musical. Essa distância entre a vivência e o conhecimento musical do professor é também o que representa um entrave entre o Documento e sua efetivação na escola e no aprendizado do aluno.

No que diz respeito ao processo de elaboração do Documento, os profissionais da educação não tiveram tempo hábil para se manifestar, o que foi visto na sessão anterior. Porém, não se pode desconsiderar qual a apropriação dos conteúdos musicais que os professores, tanto da educação infantil como do ensino fundamental, tinham na época.

Em 1997 e 1998, datas respectivas à elaboração dos PCNs e do RCNEI, a exigência de cursos de graduação para os professores que estavam trabalhando nas escolas havia recentemente sido implantada pela LDB (1996). Nesse período, muitos professores que estavam na escola não possuíam graduação para formação pedagógica e estavam em processo de adequação à Lei mencionada. Dessa forma, a consulta aos profissionais da educação desse período contou, em grande parte, com professores que atuavam nas escolas, que ainda não possuíam, em muitos casos, graduação em cursos de formação, como a pedagogia, por exemplo.

Esses entraves na formação dos professores, que dizem respeito aos estágios de elaboração, implantação e aplicação concreta em sala de aula do RCNEI e dos PCNs, foram em grande parte consequência da formação dos professores que não tinham subsídios dos conteúdos de Artes, de modo geral, especialmente da música. Logo, os documentos estudados aqui, que buscam delinear conteúdos básicos na área de música e ser incorporados a eles, conteúdos que respeitassem as particularidades de cada região, não conseguem ao mesmo delinear os conteúdos mínimos, pois existe uma grande distância entre os conteúdos, os professores e, conseqüentemente, os alunos.

Os conteúdos de música que deverão ser trabalhados em sala de aula não são apresentados no Documento e é atribuída a cada equipe escolar e aos professores a autonomia para a escolha específica dos conteúdos musicais a serem tratados. Dessa forma, a equipe escolar pode escolher dentre as manifestações artísticas, como artes visuais, o que comumente é mais contemplado como mostra a citação: “Cada equipe de trabalho pode eleger projetos a serem desenvolvidos em caráter interdisciplinar, ou mesmo referentes a apenas uma das formas artísticas” (Artes Visuais, Dança, Música, Teatro) (BRASIL, 1997b, p.76).

Sendo assim, muitas equipes escolares e educadores podem considerar a música muito específica, sobretudo pela linguagem utilizada nos referências como RCNEI e PCNs e, conseqüentemente, a excluem do cotidiano escolar. Isso restringe ainda mais o contato com a música para os que possuem “talento” ou têm condições de acesso a essa arte. Essa questão do talento é assim entendida, por Figueredo (2005, p.26): “[...] por um lado (música não é para todos porque nem todos possuem condições especiais para se desenvolverem nessa área), e da exclusão por outro lado (quem não tem talento não pode participar de atividades musicais)”.

Os professores de educação infantil e das séries iniciais acabam por ter a visão equivocada de que não possuem talento para ministrar aula de música, não observando que os objetivos do trabalho com música na escola não estão ligados à formação de músicos, mas fazem parte da formação do indivíduo. Vê-se que essa abertura à participação dos professores na escolha dos conteúdos não vem acompanhada de real autonomia. Como observado na formação dos professores nos cursos de graduação, os conteúdos musicais são pouco ou nada contemplados.

Apesar das críticas realizadas, há grande limitação em se desenvolver uma nova política, uma nova forma de assimilar mais os conteúdos de música na escola, uma vez que mal se conseguem sustentar as políticas oficiais já estabelecidas, como os PCN e o RCNEI.

4.3 ANÁLISE DO DISCURSO DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS NAS POLÍTICAS PARA A MUSICALIZAÇÃO E O ENSINO DA MÚSICA NO BRASIL: O RCNEI (1998) E O PCN (1997)

Os anos iniciais da década de 1990 no país foram marcados pelas reformas políticas e econômicas que interferiram nas políticas públicas educacionais com o objetivo maior de garantir a educação para todos, conforme a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Organizações Internacionais, como BM, auxiliaram financeiramente esse processo de reforma no país, bem como, juntamente com a UNESCO e Cepal, ajudaram o país tecnicamente no que diz respeito à educação.

Os documentos dessas O.I. não dirigem-se uma atenção específica à área de artes e de música, e, incluí-los na presente pesquisa, contribui para o debate a respeito da marginalidade com que a área é tratada nos documentos internacionais norteadores para a educação. Logo, observa-se que os documentos não tratam de uma proposta de debate aprofundado das políticas educacionais, uma vez que não abordam as artes no conjunto de conteúdos para formação educacional.

Juntamente com as reformas ocorridas e com essas orientações das OI, a educação passou a centralizar a Educação Básica, mais especificamente o Ensino Fundamental. Foi com a LDB (1996) que as definições na política educacional passaram a se consolidar, e, no que diz respeito ao ensino da música, isso aconteceu com a elaboração do PCN (1997) e do RCNEI (1998). Diante da elaboração e distribuição desse material surgiu o empenho em se analisar, nesses documentos, como as mudanças da década de 1990 foram retratadas na particularidade do ensino da musicalização e da música, considerando que eles eram a forma de acesso para que essa política para a área de música chegasse aos professores.

As características da reforma do Estado, alinhadas à doutrina neoliberal, presentes nos documentos orientadores para a educação dirigida à América Latina, foram apresentadas na segunda sessão desta pesquisa. O discurso da

UNESCO, BM e Cepal é visto com maior clareza quando se analisam os documentos que orientam a prática pedagógica do professor, nesse caso, o PCN (1997) e o RCNEI (1998), uma vez que eles representam uma forma de acesso à ideologia que perpassa as políticas propostas pelo governo que trazem consigo o discurso o qual defendem em suas políticas educacionais.

Os documentos que subsidiam o trabalho dos professores, de caráter pedagógico, perpassam as políticas estabelecidas por meio da reforma e mostram como elas são aplicadas na prática. As características contidas no discurso das orientações das OI descritas nesta pesquisa foram: centralidade na educação básica; priorização dos conteúdos mínimos (leitura, escrita e cálculo); descentralização das decisões que delegam autonomia às escolas; participação da família e da comunidade na administração escolar; focalização de políticas para grupos excluídos; equidade nas políticas sociais e educacionais; privatização de empresas públicas e da educação; formação da cidadania; e desenvolvimento da solidariedade e da competitividade.

Nesse sentido, buscou-se ressaltar, no RCNEI e no PCN-Artes, como essas características foram expressas a fim de se estabelecer a ligação entre as reformas do Estado e da Educação, em nível macro, com sua especificidade nos documentos de caráter pedagógico para os professores, no que diz respeito à musicalização e ao ensino da música. Com base no referencial teórico estudado, nos documentos orientadores internacionais abordados, na revisão histórica do ensino de Arte e de música no país é que a análise dos documentos pôde ser feita nessa pesquisa.

A centralidade na educação básica, conforme a concepção do BM, prioriza as séries iniciais do ensino fundamental, logo, os outros níveis de ensino, como Educação Infantil, ensino médio e Ensino Superior, não são prioridades para o Estado. Dessa forma, embora a Educação Infantil faça parte da Educação Básica brasileira, sua formação, elaboração e financiamento estão em processo de estruturação. Em consequência, a elaboração de um currículo que englobe as diversas manifestações artísticas não é prioridade para o Estado.

No país aumentou consideravelmente o número de centros especializados para a educação infantil da iniciativa privada, que podem ou não oferecer aulas de musicalização. Os alunos que têm acesso às escolas particulares de educação infantil podem pagar pelo ensino de música, deixando este sempre elitizado, perpetuando o que a História nos mostrou.

Diante desses aspectos, não se pode ignorar que ainda não existem vagas suficientes para atender aos alunos de zero a seis anos nas escolas públicas, pois o nível de ensino obrigatório é o ensino fundamental, que atende às crianças de seis a 14 anos:

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos [...] Dessa conferência [...] resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos (BRASIL, 1997, p.14).

A centralização nas séries iniciais do Ensino Fundamental resulta na priorização dos conteúdos considerados mínimos e básicos para o desenvolvimento que são, de acordo com a UNESCO, BM e Cepal, a leitura, a escrita e o cálculo. Nesse contexto, as atividades que envolvem o desenvolvimento artístico são deixadas para um segundo plano. Em muitas escolas a música, em especial, bem como as outras formas de arte, são consideradas extracurriculares, ou seja, não pertencem ao quadro curricular oficial, o que pode ser observado no RCNEI: “A prática educativa deve buscar situações de aprendizagens que reproduzam contextos cotidianos nos quais, por exemplo, escrever, contar, ler, desenhar, procurar uma informação etc. tenha[m] uma função real” (BRASIL, 1998b, p.35). O RCNEI também apresenta as habilidades básicas de ensino também na educação infantil:

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de

acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências lingüísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 1998c, p.117).

A terceira característica observada é a descentralização das decisões que delega maior autonomia às escolas e suas equipes. Isso pode ser observado quando o Documento permita que cada equipe escolar defina seus conteúdos. De acordo com o PCN, no livro Introdutório, os PCNs “[...] Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas (BRASIL, 1997a, p.13).

No encaminhamento para o trabalho baseado em projetos, o PCN ainda aponta para a elaboração dos mesmos que conte com professores e equipe pedagógica nos critérios de objetivos, conteúdos e de avaliação para cada ciclo. Para a elaboração desses projetos, o Documento também aponta para uma maior participação da família e da comunidade na administração da escola. Essa característica é abordada nesta pesquisa apenas no que tange à prática pedagógica, porém, outros documentos do governo propõem a participação delas em outros níveis de decisão escolar. O fragmento a seguir reitera a respeito dos projetos escolares:

Nesse processo, evidencia-se a necessidade da participação da comunidade, em especial dos pais, tomando conhecimento e interferindo nas propostas da escola e em suas estratégias. O resultado que se espera é a possibilidade de os alunos terem uma experiência escolar coerente e bem-sucedida (BRASIL, 1997a, p.36)

As escolas, a comunidade, os pais e os professores são chamados a participar de algumas decisões escolares, porém, nos níveis menos complexos. Observando as dificuldades dos professores em elaborar um currículo na área da música, os pais e a comunidade também podem apresentar dificuldades para tal tarefa. Isso se mostra um tanto complexo, uma vez que

[e]laborar e implantar um projeto educativo requer das equipes de profissionais das instituições um grande esforço conjunto. A direção da instituição tem um papel chave neste processo quando auxilia a criação de um clima democrático e pluralista. Deve incentivar e acolher as participações de todos de modo a possibilitar um projeto que contemple a explicitação das divergências e das expectativas de crianças, pais, docentes e comunidade (BRASIL, 1998b, p. 67)

As questões mais amplas de infraestrutura geralmente não são delegadas à comunidade e à equipe escolar, apenas conteúdos que podem ser considerados menos importantes na grade de conteúdos escolares. A do responsabilidade em buscar qualificação profissional também é depositada no professor, de acordo com o Documento: “Considerando-se que a maioria dos professores de educação infantil não tem uma formação específica em música, sugere-se que cada profissional faça um contínuo trabalho pessoal consigo mesmo” (BRASIL, 1998c, p.67).

A focalização de políticas para grupos excluídos busca suprir as necessidades básicas com políticas paliativas para essa população. Não cabe discutir, nesta pesquisa, mas é importante salientar que o governo inova seu discurso a respeito da inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola regular. Dessa forma, os conteúdos e especificidades para se trabalhar com a música na escola regular com esses alunos não são tratados nos documentos aqui estudados.

Já a equidade nas políticas sociais e educacionais diz respeito a proporcionar acesso à educação para todos, mas refere-se à educação básica, aquela já descrita: ler, escrever e calcular. Neste sentido, a equidade proposta por essas políticas não inclui o acesso às artes, mais especificamente à música, uma vez que esta é elitizada no país, reservada a uma pequena parcela da população que pode obter esse conhecimento no setor privado.

Esse acesso não apenas às artes, mas à educação de qualidade, em geral vem cada vez mais se reforçando, principalmente após a reforma do Estado, por meio da privatização de empresas públicas e, principalmente, da educação. E a privatização do ensino se dá em todos os níveis.

Outro aspecto que permeia o discurso dos diversos documentos estudados aqui, elaborados na década de 1990, enfatiza a formação para a cidadania. Nos PCNs-Artes, por exemplo, observa-se que o mesmo considera a formação da cidadania em detrimento do desenvolvimento cognitivo nas aulas de música. “Para que a aprendizagem da música possa ser fundamental na formação de cidadãos é necessário que todos tenham a oportunidade de participar ativamente como ouvintes, intérpretes, compositores e improvisadores, dentro e fora da sala de aula (BRASIL, 1997b, p.54).

Ao lado do discurso sobre a formação cidadã do indivíduo na escola, caminha também a defesa do desenvolvimento da solidariedade e da competitividade. A solidariedade está presente nos discursos que se referem ao respeito entre as culturas, por exemplo. O Relatório Delors (1998, p.48) cita que

[a] educação deve, pois, procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, e deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas. Há determinados ensinamentos que se revestem de uma importância fundamental a este respeito.

Esse mesmo pressuposto é observado no primeiro tópico que trata dos objetivos gerais do ensino nas aulas do Ensino Fundamental, contidos tanto no volume introdutório do PCN como no volume destinado às Artes:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1997a, p. 69).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil também cita a solidariedade (BRASIL, 1998b, p.35):

Aprender a conviver e relacionar-se com pessoas que possuem habilidades e competências diferentes, que possuem expressões culturais e marcas sociais próprias é condição necessária para o desenvolvimento de valores éticos, como a dignidade do ser humano, o respeito ao outro, a igualdade e a equidade e a solidariedade.

Porém, ao tratar da solidariedade e do respeito entre as diferentes culturas, os documentos não discutem nem refletem sobre questões mais amplas que envolvem as diferenças políticas e econômicas que diferenciam os países. Esses conflitos, por sua vez, acabam por ser ignorados e a paz e a solidariedade têm suas esperanças depositadas nas questões culturais que não definem todo o complexo aspecto que envolve as relações internacionais.

Essa discussão mais ampla do contexto da formulação das políticas educacionais, e sua fundamentação na doutrina neoliberal, não são exclusivamente responsáveis pelo papel diminuído das artes e da música na escola. Porém, a perspectiva neoliberal presente nas políticas para as artes no Brasil após a década de 1990, veio a reforçar a constituição histórica de manter elitizado o acesso à música na sociedade brasileira, cujo um maior aprofundamento dessa discussão não cabe nessa pesquisa.

Embora as leis e as orientações pedagógicas elaboradas pelo governo não determinem sozinhas o espaço para a música dentro da escola, algumas iniciativas no país podem ser citadas como ações em favor do ensino da música na escola. Essas iniciativas serão apresentadas em dois níveis. O primeiro refere-se às ações das secretarias de educação e da própria equipe escolar no intuito de concretizar as políticas de musicalização e o ensino de música na escola regular. A segunda refere-se às grades dos cursos de formação do professor generalista no meio acadêmico do país. De acordo com Joly (2003, p.113),

Para que exista a valorização da educação musical é necessário que haja um esforço para que a música e as outras artes sejam incluídas nos currículos da educação básica, não apenas pelo seu valor intrínseco mas também por serem elementos fundamentais na formação de um indivíduo educado e consciente.

Como iniciativa para a inserção prática da educação musical na escola, pode-se ter como auxílio uma parte do próprio documento Introdutório do PCN para o Ensino Fundamental (1997), que apresenta os parâmetros como ferramenta para subsidiar as ações do MEC, pois os objetivos expostos no Documento

[...] são propostas como referenciais gerais e demandam adequações a serem realizadas nos níveis de concretização curricular das secretarias estaduais e municipais, bem como das escolas, a fim de atender às demandas específicas de cada localidade. Essa adequação pode ser feita mediante a redefinição de graduações e o reequacionamento de prioridades, desenvolvendo alguns aspectos e acrescentando outros que não estejam explícitos (BRASIL, 1997a, p.49).

Dessa forma, as determinações em nível estadual e municipal poderiam ser articuladas aos objetivos dos PCNs, uma vez que poderia ser estipulada a obrigatoriedade do ensino de música, um currículo próprio, como já ocorre em São Carlos-SP e João Pessoa-PB⁶ (PENNA, 2008). Ainda de acordo com o PCN, a própria escola pode determinar suas prioridades, de acordo com a flexibilidade descrita na LDB (1996).

A respeito dos cursos de formação do professor, é preciso balizar para “[...] uma concepção de música mais abrangente, de modo a sustentar uma nova postura pedagógica, comprometida com a ampliação da experiência musical do aluno” (PENNA, 2002, p.18).

Neste sentido, Bellochio (2003) reflete sobre o processo de formação do professor dos anos iniciais de escolarização e as possibilidades de construção e mediação de conhecimentos musicais nesses cursos. A autora salienta que o professor utiliza, na sua ação docente, tanto saberes específicos como pedagógicos, que são de natureza diversificada, logo, sua formação deve ser sólida e continuada.

Observando que o professor generalista é responsável por todas as disciplinas dos anos iniciais do ensino fundamental (que inclui também o ensino

⁶ Maior aprofundamento dessa experiência é encontrado em (PENNA, 2008).

da música), diversas questões a esse respeito são ainda incertas. Entre elas, encontra-se a reformulação dos cursos de formação de professores, melhor embasamento sobre a função dos professores de música na educação escolar e a articulação entre professores especialistas em música e na educação infantil.

Embora isso, o aumento das pesquisas e reflexões sobre educação musical no Brasil e no meio acadêmico nos últimos anos ainda não reflete na escola regular. “Como decorrência, o professor que atua na escola não tem conseguido “consumir” os avanços teóricos da educação musical, deixando de incorporá-los ao seu dia-a-dia de sua prática docente” (BELLOCHIO, 2003, p.129).

Porém, é necessário ressaltar que apenas a inserção de uma disciplina da área nos cursos de graduação não se apresenta como formação única para um professor na área de música, apenas como referência inicial para guiar seu trabalho docente, como nas demais disciplinas sob a responsabilidade do professor generalista.

Uma das alternativas defendidas por Bellochio (2003), a partir de sua experiência como docente no curso de pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, é a formação musical dos professores não-especialistas. Nos cursos de formação de professores generalistas também são observadas iniciativas que podem se apresentar como possibilidades para a inserção prática da música nas escolas regulares. Essas experiências são observadas no curso de pedagogia da UFRGS que, desde 1984, contemplam, na sua grade, a disciplina obrigatória: “[...] a metodologia do ensino de música para o currículo por atividades e metodologia do ensino da música para a educação infantil, ambas com uma carga semestral de 90h/a (60 h teóricas e 30 h práticas) (BELLOCHIO, 2003, p.130).

A especificidade de como essa disciplina é trabalhada é vista em Bellochio (2003) que salienta que, para além de experiências práticas que os alunos de graduação vivenciam em sala de aula, existem atividades teóricas e reflexivas, bem como a participação dos alunos em projetos de pesquisa e de extensão, em escolas. Dessa forma, é possível observar que “[...] não basta

elaborar novos currículos ou acrescentar disciplinas. É necessário refletir criticamente sobre a dimensão político-pedagógica da educação musical no processo de formação de professores [...]” (BELLOCHIO, 2003, p.133).

Outra questão observada e elaborada por Penna (2002) foi a atuação dos profissionais formados em licenciatura na área de música, no fundamental, na região metropolitana de João Pessoa, Paraíba. Embora, segundo a autora, os dados são locais e não representam a totalidade da realidade brasileira, pode-se, a partir deles, compreender o espaço ocupado na rede de ensino público, mais especificamente nas séries iniciais da educação infantil, pelos licenciados em música, que podem atuar nas séries iniciais do ensino fundamental. A pesquisadora constatou que a maioria dos graduados em licenciatura na área de música procurou atuar em escolas e conservatórios especializados em música.

Os centros especializados são espaços que têm como referência a música erudita, uma prática diferente da existente no ensino fundamental das escolas públicas, apresentando menos desafios quanto ao número de alunos por turma e a carência de materiais e espaço físico, comuns na escola pública. Dessa forma, apesar de a educação musical ter espaço reduzido dentro da escola, a procura deste pelos profissionais da área ainda é limitada, pois estes não reconhecem a escola pública como seu espaço de trabalho. Penna (2002, p.17) indaga: “[...] até que ponto a reduzida presença da música na educação básica não reflete o fato de que a educação musical reluta em reconhecer a escola regular de ensino fundamental como **um espaço de trabalho seu?**”.

Nesse contexto é importante observar que, por motivos diversos que não cabem aprofundar nesta pesquisa, os graduados em música que, de acordo com a LDB (1996), podem atuar no ensino fundamental, pois possuem licenciatura, não procuram esse espaço, o que demonstra mais uma carência de recursos humanos para a efetivação do ensino de música nas escolas.

Discutir a formação de professores não é o objetivo maior desta pesquisa, porém, ao se refletir sobre as possibilidades dessa formação no que tange ao ensino de música, é necessário levar em conta que, quando tais políticas foram implementadas nas escolas, diversos profissionais já atuavam

no meio, e sua formação inicial já havia sido feita, no caso, os graduados em pedagogia ou em outra licenciatura. Dessa forma, cabe lembrar a necessidade de se discutir aspectos da formação continuada pois, de acordo com Figueiredo (2005), a formação tanto inicial como a continuada são imprescindíveis em todos os níveis escolares quando se inicia o estabelecimento de políticas educacionais.

Pode-se observar perspectivas no que tange à pesquisa em educação musical por meio das pesquisas desenvolvidas no país bem como na organização de grupos de pesquisa das universidades brasileiras. Alguns grupos que estão cadastrados no CNPQ:

1) Educação Musical e Cotidiano, liderado por Jusamara Vieira Souza (UFRGS), criado em 1996; 2) Grupo de estudo e pesquisa em Educação Musical, liderado por Marisa Trench de Oliveira Fonterrada (UNESP), criado em 1997; 3) Educação Musical formal e informal na região do Triângulo Mineiro, liderado por Margarete Arroyo (UFU), criado em 1998; 4) Educação Musical no Brasil, liderado por Vanda Lima Bellard Freire (UFRJ), criado em 2002; 5) FAPEM: formação, ação e pesquisa em educação musical, liderado por Cláudia Ribeiro Bellochio (UFSM), criado em 2002; 6) Educação Musical e Formação Docente, liderado por Teresa da Assunção Novo Mateiro (UDESC); criado em 2004; 7) Educação Musical e Movimentos sociais, liderado por Magali Oliveira Kleber (UEL), criado em 2006; 8) Grupo de Pesquisa em Educação Musical e Ensino de Instrumentos Musicais, liderado por Ana Cristina Gama dos Santos Tourinho (UFBA), criado em 2006; e 9) Formação e Atuação de Profissionais em Música, liderado por Liane Hentschke (UFRGS), criado em 2007.

Partindo dos argumentos já expostos, da análise dos documentos elaborados pelas OI e suas características evidentes nos documentos oficiais do MEC, foi possível observar as estratégias neoliberais expressas no âmbito da musicalização na Educação Infantil e da música nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Por meio da focalização da atenção nas séries iniciais do Ensino Fundamental e dos conteúdos básicos: ler, escrever e calcular, e de um modelo de Estado Mínimo, que diminui os gastos públicos com as políticas

sociais, em especial com a Educação, foi observado que os conteúdos referentes à música são deixados para a iniciativa privada, permanecendo elitizados. Porém, as iniciativas no campo acadêmico e na pesquisa sobre o objeto abordado contribuem de forma significativa para a área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término desta pesquisa, sem a ambição de colocar um fim no objeto tratado e sua abordagem, aponta-se para algumas questões que foram tratadas ao longo da pesquisa que permitem considerar perspectivas que dizem respeito às discussões aqui tratadas. A ideia de aproximar-se da questão da política educacional para a Educação Infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental na década de 1990 nos documentos norteadores para o ensino da musicalização e da música nasceu da inquietação de apreender como as reformas na política educacional em maior grau no país atingiram o ensino da música.

Desta forma, buscou-se analisar os documentos produzidos pelo governo brasileiro e o seu discurso inserido no contexto das reformas políticas e educacionais. Dentre as fontes estudadas, os dois documentos escolhidos para a análise foram o PCN – Arte (1997) e o RCNEI – 3º volume (1998) que foram selecionados porque delineiam a orientação pedagógica em música para os professores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental no Brasil.

A contextualização das reformas educacionais no panorama histórico-econômico da sociedade capitalista contribuiu para a compreensão da figuração da musicalização e do ensino da música que, de acordo com as alterações políticas e sociais, foram (re)definidas. A mundialização do capital acarretou modificação nas relações de trabalho e suscitou, como estratégia política e econômica, a redefinição do papel do Estado e de todas as políticas por ele determinadas.

Nesse sentido, as séries iniciais da Educação Básica passaram a ser priorizadas como fatores de desenvolvimento do capital humano na busca do desenvolvimento econômico das nações periféricas, em especial da América Latina. Esse discurso foi desenvolvido por Organizações Internacionais, como

a UNESCO, a CEPAL, o BM, que, por meio da sua assistência técnica, delimitaram essas direções para a educação.

Esse discurso foi acatado e implantado pelos governos dessas nações como a melhor saída para a crise econômica por que os Estados estavam passando. De maneira geral, observamos nos documentos aqui analisados que as diretrizes das OI estiveram presentes nos documentos referentes à musicalização e ao ensino da música.

A UNESCO defende a “educação para todos”, educação essa que está pautada nos conteúdos mínimos: ler, escrever e contar. O Banco Mundial conceitua a educação como fator responsável pela redução da pobreza e para o desenvolvimento econômico e do capital humano. A Cepal que, mesmo não sendo agência especializada na questão da educação, discute os rumos econômicos e da educação para a América Latina, visando à transformação produtiva dos países da região.

Os documentos brasileiros elaborados pelo MEC se apresentam como a concretização das políticas educacionais no Brasil, alinhadas à reforma do Estado de cunho neoliberal. Assim, com a ênfase no Ensino Fundamental, os outros níveis de educação, como a Educação Infantil e o Ensino Médio, sofreram os impactos dessas medidas.

Ao buscar a apreensão da política educacional da musicalização na Educação Infantil e do ensino da música nas séries iniciais do Ensino Fundamental, foi priorizada a análise das fontes documentais das OI e dos documentos elaborados pelo MEC. Esse procedimento permitiu, nas leituras das fontes, apreender as características dos discursos internacionais que nortearam as reformas da década de 1990.

Para tanto, primeiramente foram abordados os documentos das OI e, logo após, os documentos que regulavam as políticas educacionais mais amplas brasileiras, a fim de se detectar quais as diretrizes internacionais contidas nos mesmos. Em seguida, um resgate histórico das transformações no ensino da Arte e da música, com parâmetros internacionais e nacionais, foi levantado. Ao localizar as características contidas nesses documentos, partiu-se para a apreensão do objeto da pesquisa: os documentos norteadores na

prática da musicalização e do ensino da música nos níveis de ensino já mencionados.

O que motivou esta investigação foi a procura por analisar a relação entre o geral, as políticas econômicas e políticas internacionais, e o particular, a questão do ensino da música nas políticas educacionais brasileiras. Ao examinar a legislação e as políticas educacionais, encontraram-se contradições que mostraram o papel de um Estado mínimo cujos interesses favorecem a classe dominante, seguindo os preceitos neoliberais. Foi possível encontrar as aproximações reais ao se analisar as políticas, bem como os discursos retratados nos documentos, por meio da compreensão da totalidade, das condições da produção material da vida dos homens, nas suas ações e relações.

A ênfase nas séries iniciais do Ensino Fundamental passou a ser a prioridade da atenção das políticas educacionais na década de 1990, juntamente a outras características presentes no discurso das OI, como a centralidade na educação básica; a priorização dos conteúdos mínimos (leitura, escrita e cálculo); a descentralização das decisões que delegam autonomia às escolas; a participação da família e da comunidade na administração escolar; a focalização de políticas para grupos excluídos; a equidade nas políticas sociais e educacionais; a privatização de empresas públicas e da educação; a formação da cidadania; e o desenvolvimento da solidariedade e da competitividade.

Alinhadas a esse contexto e, tendo em vista a marginalidade que a área da educação musical ocupa no currículo escolar, as políticas nacionais permanecem ainda sem apresentar muitos avanços para a área. Em síntese, os fatores que dificultam a concretização da música na realidade escolar podem ser assim descritos:

- apesar da obrigatoriedade, o ensino de Artes desde a LDB (1996), que substituiu o termo Educação Artística, não é suficiente para concretizar o ensino da música na escola, uma vez que, de acordo com o PCN (1997), pode ser escolhida entre as modalidades artísticas qual a que a equipe escolar irá adotar;

- tendo em vista o relato de algumas experiências pontuais no que diz respeito à formação do professor, os cursos de graduação, em especial a pedagogia, ainda não contemplam em suas grades curriculares uma disciplina e/ou conteúdos específicos que tratem da música;

- a prioridade nos conteúdos mínimos, ler, escrever e contar, se apresenta como imperativo por parte do investimento dos órgãos competentes do governo. Os conteúdos de artes, de maneira geral, e de música, de maneira mais específica, são deixados em segundo plano. Nesse sentido, não se pode perder de vista que a realidade nacional, com suas particularidades regionais, procura equalizar o acesso a esse ensino no país, pois uma educação, mesmo que mínima, ainda não alcançou toda a população do território nacional;

- a crise de Estado da década de 1990, cuja causa foram os gastos excessivos do Estado, instituiu, por meio da reforma e como a medida mais cabível a implementação, um Estado Mínimo, delegando ao setor privado responsabilidades como saúdes e educação. Assim, o acesso às artes permanece elitizado.

REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ADERNE, Laís. **XV Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil**. In: CONGRESSO NACIONAL DA FEDERAÇÃO DE ARTE-EDUCADORES DO BRASIL, 15. CONFAEB, 2005: Trajetória e Políticas do Ensino de Artes no Brasil **Anais...** 2004. Rio de Janeiro: FUNARTE: Brasília, DF: FAEB, 2005. p.64-75.

BARBOSA, Ana Mae. Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. **Estudos Av.**, v.3, n.7, p.170-182, dez. 1989.

_____. **Teoria e prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1990.

_____. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002b.

_____. et al. **Som, gesto, forma e cor: dimensões de arte e seu ensino**. 4.ed. Belo Horizonte: C/Arte, 2003a.

_____. Arte-educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo. **Revista Digital Art&**, n.0, out. 2003b. Disponível em: <<http://www.revista.art.br/site-numero-00/artigos.htm>>. Acesso em: 10 abr. 2008.

_____. **Arte-educação no Brasil**. 5.ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. **Revista Virtual Contestado e Educação**, n.7. Entrevista de jan./mar. 2004. UNIVERSIDADE DO CONTESTADO – CAÇADOR. Disponível em: <<http://www.cdr.unc.br/PG/RevistaVirtual/NumeroSete/Entrevista.htm>>. Acesso em: 05 maio 2009.

BACARIN, Ligia Maria Bueno Pereira. **O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil: história e política**. 2005. 216f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2005.

BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación**. Washington, DC: Banco World Bank, 1995.

BANCO MUNDIAL. **O que faz o Banco Mundial?** Disponível em: <<http://web.worldbank.org/wbsite/external/homeportuguese/extpaíses/extlacinpor/brazilinpoextn/0contentMDK:21352466~menuPK:3817183~pagePK:1497618~piPK:217854~theSitePK:3817167,00.html>>. Acesso em: 23 maio 2009.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A educação musical no ensino fundamental: refletindo e discutindo práticas nas séries iniciais. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23, 2000, Caxambu. **Anais Eletrônicos...** Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 7 ago. 2002.

_____. Escola – Licenciatura em Música – Pedagogia: compartilhando espaços e saberes na formação inicial de professores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.7, p.41-48, set. 2002.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Lei Orgânica do Ensino de Canto Orfeônico. **Decreto-Lei nº 9.494**, de 22 de julho de 1946.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 4.024/6**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1961.

_____. _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1993.

_____. Ministério da Administração e da Reforma de Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: MARE, 1995.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Brasília, DF: MEC/SEF, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 30, de 12 de setembro de 2000. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury.

_____. _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Documento Introdutório). Brasília, DF: MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Área de Arte). Brasília, DF: MEC/SEF, 1997b.

_____. _____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Parecer CEB 04/98. Brasília, DF: CNE/CEB, 1998a.

_____. _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Introdução**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

_____. _____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Volume 3**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998c.

_____. _____. **Resolução nº 2/1998**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998d.

_____. _____. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10.172/01. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília, DF: MEC, SEB, 2006a. 32p.

_____. _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1**, de 31 de janeiro de 2006. Brasília, DF: CNE/CEB, 2006b.

BOITO JÚNIOR, Armando. Neoliberalismo e burguesia. In.: _____. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999. p.23-76.

BOSCHETTI, Ivanete. Seguridade Social na América Latina. In: BOSCHETTI, Ivanete (Org.). **Política social no Capitalismo**: tendências contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2008. p.174-195.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIAS, Ana Lucia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira (Org.). **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 6.ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p.19-45.

CEPAL. UNESCO. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Santiago do Chile: Nações Unidas, 1992.

CEPAL. UNESCO. **O que é a Cepal?** Disponível em: <<http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/brasil/noticias/paginas/2/5562/p5562.xml&xsl=/brasil/tpl/p18f.xsl&base=/brasil/tpl/top-bottom.xsl>>. Acesso em: 23 maio 2009.

CHESNAIS, François. O capital portador de juros: acumulação, internacionalização, efeitos, econômicos e políticos. In: CHESNAIS, François (Org.). **A finança mundializada: raízes sociais e políticas, configuração, consequências**. São Paulo: Boitempo, 2005. p.35-67.

CJAP. Centro Juvenil de Artes Plásticas. Disponível em: <www.cjap.seec.pr.gov.br>. Acesso em: 1 jun. 2009.

CONFERÊNCIA MUNDIAL de Educação para Todos. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Brasília, DF: UNIFEC, 1990.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p.75-123.

COUTINHO, Rejane G. A Formação de Professores de Arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p.153-159.

CUÉLLAR, Javier Pérez. **Nossa diversidade criadora**. Relatório da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento. Campinas: Papirus, Brasília, DF: UNESCO, 1997.

DEL BEM, Luciana. A pesquisa em Educação Musical no Brasil: breve trajetória e desafios futuros. **Revista Per Musi**, n.7, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/07/resumo6.html>>. Acesso em: 10 abr. 2008.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

EISNER, Elliot. Estrutura e mágica no ensino da Arte. In: BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação: leitura no subsolo**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2008. p.79-95.

FAEB. Federação de Arte Educadores do Brasil. **Carta ao Ministro da Educação**. Brasília, DF. 1987a. Disponível em: <http://www.faeb.art.br/textos/documentos/carta_ministro_230287.swf>. Acesso em: 19 jun. 2009.

FAEB. Federação de Arte Educadores do Brasil. **Documento Encaminhado à Subcomissão da Educação, Cultura e Esporte pela Pró-Federação das Associações de Arte-Educadores de Todo o Território Nacional**. Brasília, DF. 1987b. Disponível em: http://www.faeb.art.br/textos/documentos/ass_constituente_230287.swf>. Acesso em: 19 jun. 2009.

_____. _____. **Documento extraído do I Congresso de Arte-Educadores do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.faeb.art.br/textos/documentos/proposta_congressoI_020888.swf>. Acesso em: 19 jun. 2009.

_____. _____. **Boletim Informativo**, n.5, ano 2, jun. 1989. 8p.

_____. _____. **Boletim Informativo**, n.17, ano 10, 1997. 11p.

_____. _____. **Manifesto Diamantina**. 2009a. Disponível em: http://www.faeb.art.br/textos/documentos/manifestodiamantina_200785swf>. Acesso em: 20 jun. 2009.

_____. _____. **Carta de São João Del Rei**. 2009b. Disponível em: http://www.faeb.art.br/textos/documentos/sjoao_delrei_070786.swf>. Acesso em: 20 jun. 2009.

_____. _____. **Carta Protesto de Brasília**. 2009c. Disponível em: http://www.faeb.art.br/textos/documentos/cartaprotesto_111286.swf>. Acesso em: 20 jun. 2009.

FAEC. Glossário do Terceiro Setor. 2000, p.45. Disponível em: <http://www.fundacaoosemear.org.br/?area=15>>. Acesso em: 6 abr. 2009.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a construção de uma nova cidadania. In: NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005. p.209-236.

FCC. Fundação Carlos Chagas. **Quem somos: ontem e hoje**. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/apresentacao/ontemeHoje.html>>. Acesso em: 27 jul. 2009.

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 da ABEM**, Porto Alegre, v.10, p.75-87, mar. 2004.

FRANGE, Lucimar Bello P. **Noêmia Varela e a Arte**. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2001.

_____. Arte e seu ensino, uma questão ou varias questões? In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p.35-47.

FIGUEIRA, Pedro de Alcântara et al. **Economistas políticos**: Adam Smith. São Paulo: Musa Editora, 2001. p.11-30.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.11, p.55-61, set. 2004.

_____. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, V. 12, 21-29, mar. 2005.

FIORI, José Luis. **60 lições dos 90**: uma década de neoliberalismo. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Record, 2002.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial e a educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996. p.229-251.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.** [online], v.24, n.82 [citado 2009-09-10], p. 93-130, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 4 jun. 2009.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria H. de T. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1993.

GILIOLI, Renato de Souza Porto. **“Civilizando pela música”**: a pedagogia do canto orfeônico na escola paulista da Primeira República (1910-1920). 2003. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Tradução: Carlos Nelson Coutinho, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Orelha: Francisco de Oliveira. Quarta Capa: Pietro Ingrao. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v.3. 128p.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Loyola, 1994.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEM, Luciana (Org.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. Educação Musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (Org.). **Educação musical em países de línguas neolatinas**. Porto Alegre: Ed. Universidade-UFRGS, 2000. p.47-64.

HENTSCHKE, Liane; KRÜGER, Susana Ester. Contribuições das orquestras para o ensino de música na educação básica: relato de uma experiência. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEM, Luciana (Org.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p.19 -47.

IPF. Instituto Paulo Freire. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/Institucional/PauloFreire>>. Acesso em: 27 jul. 2009.

JOLY, Ilza Zenker Leme. Educação e educação musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEM, Luciana (Org.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p.113-126.

KATER, Carlos. O programa radiofônico "Música Viva". **Cadernos de Estudo-Educação Musical**, n.4/5, nov. 1994a. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_4_5/programa_radio.htm>. Acesso em: 7 jun. 2009.

_____. **Música Viva e H.-J. Koellreutter**: movimentos em direção à modernidade. São Paulo: Musa Editora e Através, 2001.

_____. H. J. Koellreutter: música e educação em movimento. **Cadernos de Estudo-Educação Musical**, n.6. 1994b. Disponível em: <http://www.atravez.org.br/ceem_6/musica_educacao.htm>. Acesso em: 8 jun. 2009.

KOELLREUTTER, Hans-Joaquim. O ensino da música num mundo modificado. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE COMPOSITORES, 1. **Anais...** São Bernardo do Campo, Brasil. 1977.

LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa**, n.100, p.11-36, mar. 1997.

LAURREL, Asa Cristina. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: _____. (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.151-178.

LIMA, Kátia Regina de Souza; MARTINS, André Silva. Pressupostos, princípios e estratégias. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005. p.43-67.

LISBOA, Alessandra Coutinho. **Villa-lobos e o canto orfeônico**: música, nacionalismo e ideal civilizador. 2005. 172f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). **Revista HISTEDBR On-line**, Documento. Campinas, Número Especial, p.188-204, ago. 2006.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. Educação musical nas escolas brasileiras: retrospectiva histórica e tendências pedagógicas atuais. **Revista Arte-Online**, v.3, mar./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.ceart.udesc.br/RevistaArteOnline/Volumes/artteresa.htm>>. Acesso em: 10 out. 2007

_____. O comprometimento reflexivo na formação docente. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.8, p.33-38, mar. 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 5.ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MELO, Adriana Almeida. Os organismos internacionais na condução de um novo bloco histórico. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005. p.69-82.

MELO, Marcelo Paula; FALLEIROS, Ialê. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005. p.175-192.

MENEGHETTI, Sylvia Bojunga. Contexto nacional: as principais mudanças políticas e conceituais na visão dos arte-educadores. **BOLETIM n.20**, de mar. 1999. Disponível em: <http://www.artenaescola.org.br/pesquisa_artigos_texto.php?idm=_10>. Acesso em: 5 maio 2009.

_____. **Neoliberalismo**: de onde vem, para onde vai? São Paulo: SENAC, 2001.

NEVES, José Maria. **Música contemporânea brasileira**. São Paulo: Ricordi, 1981.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005. p.83-125.

_____.; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2005. p.19-39.

OLIVEIRA, Ramon de. O legado da Cepal à educação nos anos 90. **Revista Iberoamericana de Educação**, 2001, p.1-14. Disponível em: <<http://www.campusoei.org/revista/deloslectores/Oliveira.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2005.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Conheça a ONU**: história. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/conheca_hist.php>. Acesso em: 23 maio 2009.

PAULANI, Leda Maria. O Projeto Neoliberal para a Sociedade Brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Fundamentos da Educação do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; EPSJV, 2006. p.67-107.

PENNA, Maura. Ensino da Arte: momento de transição. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 9. **Anais...** Águas de Lindóia, SP: ENDIPE, 1998. p.89-100.

_____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.7, p.7-19, set. 2002.

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

_____. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008. 230p.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos de 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PETRAS, James. Os fundamentos do neoliberalismo. In: RAMPINELLI, Waldir José; OURIQUES, Nildo Domingos (Org.). **No fio da navalha**: crítica das reformas neoliberais de FHC. São Paulo: Xamã, 1997. p.15-38.

PETRAS, James; VELTMEYER, Henry. **Brasil de Cardoso: a desapropriação do país**. Petrópolis: Vozes, 2001.

POCHMANN, Márcio. Economia brasileira hoje: seus principais problemas. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **Fundamentos da Educação do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; EPSJV, 2006. p.109-131.

PORTO, Nélcio Tanios H. J. Koellreutter e Música Viva: catalisadores da música moderna no Brasil. **Revista Galáxia**, v.2, n.3, p.253-259, 2002. Resenha do livro Música Viva e H.J. Koellreutter. Movimentos em direção à modernidade de Carlos Kater. São Paulo: Musa Editora e Através, 2001. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/galaxia/article/view/1275/777>>. Acesso em: 7 jun.2009

RIBEIRO, Sônia Tereza da Silva. Considerações sobre diretrizes, currículos e a construção do projeto pedagógico para a área de música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.8, p.39-45, mar. 2003.

RICHTER, Ivone Mendes. Multiculturalidade e interdisciplinaridade. In: BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002, p.85-93.

RIZZI, Maria Christina de Souza. Caminhos metodológicos. In: BARBOSA, A. M. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p.63-70.

ROSEMBERG, Fúlvia. Uma introdução ao estudo das organizações multilaterais no campo educacional. In: KRAWCZYK, Nora; CAMPOS, Maria M.; HADDAD, Sérgio (Org.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000. p.63-94.

SANDRONI, Paulo. **Dicionário de economia**. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

SAVIANI, D. **A Nova Lei da Educação: trajetórias, limites e perspectivas**. 4.ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 10.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB**: por uma outra política educacional. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Jani Alves da. **Políticas Públicas para a Educação Infantil em Revistas Dirigidas**: uma análise da revista nova escola e revista criança na década de 1990. 2006. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

SOARES, Laura Tavares. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. O que são as políticas de ajuste de caráter neoliberal? In: _____. **O desastre social**. Rio de Janeiro: Record, 2003. p.19-39.

SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **A basis for music education**. London: Routledge, 1979.

TOUSSAINT, Eric. Os programas de ajuste estrutural definidos pelo FMI e pelo Banco Mundial. **A bolsa ou a vida**: a dívida externa do Terceiro Mundo: as finanças contra os povos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002. p.197-202.

TOURINHO, Irene. Transformações no ensino da arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, A. M. (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002. p.27-34.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Brasília, DF: UNICEF, 1991.

_____. Disponível em: <http://www.unesco.cl/port/organizacion/quees_launesco/4.act?tpl=ficha_impresion.tpl>. Acesso em: 1 abr. 2009.

UNGLAUB, Tânia Regina da Rocha. **O ensino da música no processo educativo**: implicações e desdobramentos nas séries iniciais do ensino fundamental. 2000. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2000.

UnB. Universidade de Brasília. História do Instituto de Artes. Disponível em: <<http://www.ida.unb.br/his>>. Acesso em: 31 jul. 2009.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.96-107, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 29 maio 2009.

VILLA-LOBOS. Las actividades de la SEMA de 1932 a 1936. **Boletim Latino-Americano de Música**, Montevideu, v.3, n.4, p.369-405, 1937.

XAVIER, Maria Elizabeth Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas: Papirus, 1990.

WILLIAMSON, J. Reformas políticas na América Latina na década de 80. **Revista de Economia Política**, v.12, n.1, ano 45, p.43-49, jan./mar. 1992.

APÊNDICE

APÊNDICE A PROPOSTAS DE METODOLOGIAS PARA O ENSINO DA MÚSICA NO SÉCULO XX

No início do século XX, em várias partes do mundo, surgiram métodos que propunham diferentes soluções para o ensino de música, tais como os criados por Dalcroze, na Suíça; por Kodaly, na Hungria; por Suzuki, no Japão e por Orff, na Alemanha. Assim como ocorrido no Brasil com o Canto Orfeônico, liderado por Heitor Villa-Lobos.

As diferenças existentes entre tais métodos estavam intimamente ligadas à forte tendência nacionalista do período, sendo que cada um buscou adequar-se às condições histórico-sociais do seu país e possuem, enquanto eixo comum, em alguns casos, entre outros aspectos, a utilização do canto. Os conceitos relevantes das práticas de musicalização desenvolvidas por Dalcroze, por Orff, por Suzuki e por Kodaly serão apresentados a seguir.

No início do século XX, Émile-Jaques Dalcroze¹, diante da realidade da expansiva urbanização das cidades, iniciou suas pesquisas a respeito da educação musical e criou um método para aquelas serem aplicadas em escolas públicas da Suíça, que atendiam aos filhos da classe operária. Sua atenção não era direcionada à formação de intérprete, de instrumentista, mas sim à importância da música como fator de desenvolvimento humano (FONTERRADA, 2007).

Durante o período que Dalcroze lecionou Harmonia no Conservatório de Genebra (1892-1910), ele desenvolveu um sistema de ensino de música que passou a ser chamado de Dalcroze Eurhythmics de treinamento musical que “[...] tinha por objetivo criar, através do ritmo, uma corrente de comunicação rápida e regular e constante entre o cérebro e o corpo, transformando o sentido rítmico numa experiência corporal, física” (GOULART, 2009, p.1).

A ênfase no ritmo é observada no próprio significado de Eurhythmics, (*eu* = bom, *rhythm* = movimento), logo, significa bom ritmo. A Rítmica Dalcroze² baseia-se no desenvolvimento rítmico do aluno na escola, buscando desenvolver o movimento uma vez que, no ensino tradicional de música em conservatórios, os alunos movimentam-se apenas na execução da aprendizagem do instrumento, em particular. Para Dalcroze, o desenvolvimento rítmico deve ser primordial nas aulas de música. De acordo com Goulart (2009, p.3):

¹ “Émile Henri Jaques nasceu em Viena, em 1865. Seus pais eram suíços e retornaram ao país de origem em 1875. Dalcroze foi o nome adotado profissionalmente por ele, e esteve sempre envolvido pela música e outras manifestações artísticas. Além de musicista, Dalcroze foi jornalista, ator (clown), professor de harmonia, solfejo e história da música (Conservatório de Genebra), regente de orquestra (Argélia), compositor, diretor teatral (*mise en scène*) e coreógrafo. Criou em Genebra (1914) o Instituto Jaques-Dalcroze e fundou várias escolas de “euritmia” em diversas capitais europeias. Dalcroze morreu em Genebra, em 1º de julho de 1950. Escreveu quatro óperas, grandes obras corais, dois concertos para violino, três quartetos para cordas e numerosas coletâneas de canções inspiradas no folclore suíço. Para ele, “o ritmo é o alicerce de toda a arte” (ALVES FILHO, 2006, p.12).

² Maior aprofundamento sobre o Método Dalcroze é encontrado em Madureira (2008).

- Todos os elementos da música podem ser experimentados (vivenciados) através do movimento.
- Todo som musical começa com um movimento - portanto o corpo, que faz os sons, é o primeiro instrumento musical a ser treinado.
- Há um gesto para cada som, e um som para cada gesto. Cada um dos elementos musicais - acentuação, fraseado, dinâmica, pulso, andamento, métrica - pode ser estudado através do movimento.

Do mesmo modo, na Hungria, Zoltán Kodály³ pesquisou sobre as raízes da música de seu país, que ficaram esquecidas durante séculos em que o país foi dominado. As músicas preservadas na cultura cotidiana das comunidades afastadas e de difícil acesso, como vilarejos do alto das montanhas, foram coletadas por Kodály e Bela Bartók⁴ que, após rigoroso estudo das mesmas, passaram a utilizá-las nas aulas de música das escolas do país (FONTERRADA, 2007).

Para Kodaly a música deveria ser ensinada a todos, uma vez que participa do desenvolvimento emocional e intelectual. Primeiramente o ensino da música deveria começar pela folclórica, principalmente pelo canto e pelo coral, para depois se desenvolver até o entendimento da linguagem musical. Kodaly não elaborou nenhum método sistematizado, porém, suas concepções pedagógicas eram claras, e, por meio da pesquisa e coleta de músicas folclóricas e composição, deixou um legado para a área.

Outro pesquisador foi o japonês Suzuki que, com base nos problemas vividos no seu país, utilizou a música como fator de fortalecimento moral das crianças, uma vez que estavam abaladas no período pós-guerra. A ênfase do seu ensino era baseada no aprendizado do violino, e, de acordo com ele, a existência de uma música-mãe apresentava-se tão significativa no desenvolvimento infantil quanto a própria língua materna. Por meio do seu método, Suzuki alcançou que um grande número de crianças fossem excelentes na *performance* de instrumentos de corda, porém, seu objetivo maior era o de ajudar as crianças a se recuperarem (FONTERRADA, 2007, p.).

Suzuki tomava por princípio do ensino da música os mesmos princípios da língua materna, que são:

- Motivação (crianças ficam fascinadas ao aprender);
- Alegria e auto-confiança (a criança não tem a menor dúvida de que vai aprender);
- Aprendizagem dentro do ritmo de cada um, respeitando as dificuldades - começa engatinhando, depois dá pequenos passos; não tenta alcançar a próxima etapa até que esteja pronto;
- Aprende com o objetivo de usar, no dia-a-dia, estes conhecimentos e habilidades;
- Imitação dos modelos, que estão sempre disponíveis: os “professores” não se cansam de repetir, jamais demonstrando cansaço ou irritação;

³ Zoltán Kodály (1882-1967) - Húngaro, nascido em Kecskemét, estudou em Budapeste, iniciou sua pesquisa em 1905 com Béla Bartók e suas composições utilizam as músicas folclóricas húngaras.

⁴ Béla Viktor János Bartók de Szuhafő (1881-1945). Nasceu na Hungria, foi compositor, pianista e investigador da música popular da Europa Central e do Leste, foi um dos fundadores da etnomusicologia e do estudo da antropologia e etnografia da música.

- Identificação com os mestres, que estão sempre encorajando o aprendiz e elogiando as novas conquistas;
- Afeto envolvido em todas as etapas (GOULART, 2009, p.8).

A respeito dos métodos elaborados por Dalcroze, Kodály e Suzuki, Fonterrada (2007, p.30) aponta que:

[s]uas propostas de ensino de música vinham ao encontro de necessidades claramente detectadas por eles, a saber, os problemas decorrentes da urbanização e do aumento da classe operária e o reconhecimento de que a música poderia exercer relevante papel na formação das crianças da escola pública, no caso de Dalcroze; o reconhecimento do poder da música como agente de fortalecimento da identidade da nação e a adoção de matrizes tradicionais húngaras há muito esquecidas, nas propostas pedagógicas desenvolvidas por Kodály; e a esperança de que a música contribuísse para elevar o moral das crianças japonesas, vítimas da guerra, pelo contato com o fazer musical de elevado teor artístico, com Suzuki (FONTEERRADA, 2007).

E, por último, aponta-se o trabalho de Carl Orff⁵ que buscou trabalhar o ensino de música com a utilização de materiais sonoros, como xilofones e outros instrumentos musicais, elaborados especialmente para as crianças. As músicas utilizadas por Orff também faziam parte do repertório folclórico alemão. “O trabalho de Orff é baseado em atividades lúdicas infantis: cantar, dizer rimas, bater palmas, dançar e percutir em qualquer objeto que esteja à mão” (GOULART, 2009, p.6).

O *Orff Schulwerk*, ou o chamado método Orff, é baseado no trabalho, pois *Schulwerk* se traduz por tarefa ou obra escolar. O trabalho de Orff era baseado em atividades lúdicas como cantar, dançar, bater palmas, e seus instrumentos que eram utilizados para as aulas de música atualmente são chamados de Instrumental Orff.

Os métodos acima descritos de Dalcroze, Kodály, Suzuki e Orff, embora não aprofundados nesta pesquisa, servem de subsídio para se compreender de forma ampla como houve experiências em outros países na tentativa de implantar uma política educacional de ensino da música na escola pública. Ainda que cada método atribua um valor diferenciado à cognição, à memória, ao pensamento criador, à avaliação, cada um buscou alinhar a educação musical à realidade vivida em cada país.

⁵ Carl Orff (1895-1982). Nasceu em Munich, Alemanha, onde estudou música e regência. No ano de 1924, fundou, juntamente com Dorothea Günther, a Günther School, uma escola de música, dança e ginástica para crianças.