

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

DANIEL AUGUSTO DE LIMA MARIANO

PROCESSO DE AFIRMAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DA MÚSICA
NA ESCOLA: ASPECTOS SOCIAIS, EDUCACIONAIS E LEGAIS

JOÃO PESSOA

2012

DANIEL AUGUSTO DE LIMA MARIANO

PROCESSO DE AFIRMAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DA MÚSICA
NA ESCOLA: ASPECTOS SOCIAIS, EDUCACIONAIS E LEGAIS

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ângela Maria Dias Fernandes

JOÃO PESSOA

2012

DANIEL AUGUSTO DE LIMA MARIANO

PROCESSO DE AFIRMAÇÃO DA OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DA MÚSICA
NA ESCOLA: ASPECTOS SOCIAIS, EDUCACIONAIS E LEGAIS

Dissertação apresentada à Universidade
Federal da Paraíba, como parte das
exigências do Programa de Pós-
Graduação em Educação, para obtenção
do título de Mestre.

Aprovada em: _____ de _____ de _____

Prof^a. Dr^a. Ângela Maria Dias Fernandes – UFPB

Prof^a. Dr^a. Cláudia Engler Cury – UFPB

Prof. Dr. Ricardo dos Santos Monteiro – Instituto da Inteligência (Portimão –
Portugal)

RESUMO

A presente dissertação apresenta discussões sobre a Educação Musical no contexto das Políticas Públicas no campo da Educação. A investigação tem como objetivo o processo de institucionalização da obrigatoriedade do ensino da Música nas escolas da rede pública do município de João Pessoa, com base no que versa a Lei 11.769/2008. Para tanto, se fez necessário entender as forças presentes na trajetória das políticas educacionais que possibilitaram o surgimento da Lei 11.769/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino de Música na escola básica brasileira. Foram analisados os períodos históricos que apresentam a emergência do ensino de Música a partir do período colonial, depois sua transformação nas reformas educacionais no Império e posteriormente sua nacionalização durante a Era Vargas (1930-1945) com o projeto de Canto Orfeônico, dirigido pelo maestro Heitor Villa-Lobos. Após o declínio de tal projeto e a exclusão da Música como disciplina nos currículos escolares a partir da LDB de 1961 e 1971, surge um movimento de músicos, educadores musicais e políticos que visaram o retorno da Música como conteúdo obrigatório na escola básica. A partir do conceito foucaultiano de Análise do Discurso, buscou-se entender o contexto da criação da Lei 11.769/2008 e as perspectivas de sua implementação na escola básica pública, no geral, e especificamente no município de João Pessoa.

Palavras chaves: educação musical escolar, políticas educacionais, obrigatoriedade da Música na escola.

ABSTRACT

This dissertation presents discussions about Musical Education in the context of Public Policies in the Education field. The research aims at the institutionalization process of mandatory Music teaching in public schools in the city of João Pessoa, based on the Law 11.769/2008. To accomplish all this, it was necessary to understand the present forces in the trajectory of educational policies that enabled the emergence of Law 11.769/2008 establishing the mandatory Music teaching in elementary Brazilian school. Historical periods were analyzed with the emergence of Music education since the colonial period, after its transformation in educational reforms in the Empire and posteriorly its nationalization during the Vargas Age (1930-1945) with the Orpheonic Singing project, directed by maestro Heitor Villa-Lobos. After the decline of such a project and the exclusion of Music as a subject in school curricula from the LDB of 1961 and 1971, arises a movement of musicians, music educators and politicians who aimed at the return of Music as a mandatory content at elementary school. From the Foucaultian concept of Discourse Analysis, we sought to understand the context of the Law creation 11.769/2008 and the prospects of its implementation in public basic school, in general, and specifically in the city of João Pessoa.

Key Words: school music education, educational policies, obligation of Music in school.

SUMÁRIO

1	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR	8
1.1	Procedimentos para a construção do estudo	15
2	MÚSICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ASPECTOS HISTÓRICO-POLÍTICOS	19
2.1	Origens do ensino de música na educação brasileira	19
2.2	1920: Semana de Arte Moderna e as primeiras reformas educacionais	22
2.2.1	Realizações de Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira	24
2.2.2	A Semana de Arte Moderna e a educação musical	26
2.3	O Regime Provisório (1930-1936)	29
2.3.1	A reconstrução educacional do Brasil: Canto Orfeônico e Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova	31
2.3.2	Mário de Andrade e Villa-Lobos: os artistas e a política	36
2.4	O Estado Novo (1937-1945) e As Leis Orgânicas do Ensino (ou Reforma Gustavo Capanema)	40
2.5	A Arte-Educação no contexto das LDB de 1961 e 1971	43
2.6	Educação brasileira na política neoliberal: a LDB de 1996	46
3	ASPECTOS HISTÓRICO-POLÍTICOS DA INCLUSÃO DO §6º NO ARTIGO 26 DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL	49
3.1	A FUNARTE e as Câmaras Setoriais de Cultura	51
3.2	Políticas setoriais para a Música no Legislativo	54
3.3	Audiência Pública para o setor musical no Senado Federal	58
3.4	Preparativos para a Segunda Audiência Pública	59
3.5	Lançamento do Manifesto pela Implantação do Ensino de Música nas Escolas	61
3.6	A Segunda Audiência Pública	62
3.6.1	A defesa da Música pelos interesses do capital	63
3.6.2	O discurso do setor de Educação Musical	65
3.6.3	O Canto Orfeônico de Villa-Lobos	66
3.6.4	A posição do Ministério da Educação	68

3.6.5 A fruição dos bens culturais brasileiros.....	69
3.6.6 A necessidade transformada em demanda.....	69
3.6.7 Considerações finais e encerramento da Sessão.....	72
3.7 Senado Federal.....	74
3.8 Câmara dos Deputados.....	78
3.9 Sanção Presidencial e Veto Parcial.....	80
3.10 Apontamentos finais.....	81
4 A EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR E SUA OBRIGATORIEDADE.....	84
4.1 Perspectivas para a educação musical escolar pós-aprovação da Lei 11.769/2008.....	86
4.2 As políticas educacionais para a Música em João Pessoa.....	91
4.3 Considerações finais.....	94
REFERÊNCIAS.....	98
ANEXO A (Manifesto pela implantação do ensino de música nas escolas).....	106
ANEXO B (Ata da Audiência Pública Conjunta de 22 de novembro de 2006).....	123
ANEXO C (Projeto de Lei do Senado nº 330/2006).....	140
ANEXO D (Projeto de Lei do Senado nº 337/2006).....	143
ANEXO E (Texto final do Projeto de Lei do Senado nº 330/2006).....	147
ANEXO F (Projeto de Lei da Câmara nº 2.732/2008).....	151
ANEXO G (Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008).....	154
ANEXO H (Mensagem nº 622, de 18 de agosto de 2008).....	155
ANEXO I (Resolução 009/2006 pelo Conselho Municipal de Educação de João Pessoa).....	156

1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR

A música brasileira é um dos fenômenos mais representativos de nossa cultura, reconhecida no cenário internacional por sua riqueza de ritmos, timbres, miscigenações, compositores e intérpretes que fazem dela uma manifestação singular. Embora nossa música tenha se desenvolvido muito, através de manifestações populares e de transmissão oral, e menos por vias de um ensino formal, desde a colônia, a escola brasileira aponta a necessidade de a Música¹ compor seu currículo. Nesse contexto, adentramos o Século XXI, com o objetivo de tornar a educação musical acessível a todas as crianças e jovens do país, através de um dispositivo legal que dispõe a obrigatoriedade do ensino da Música na escola básica.

Tal dispositivo legal foi sancionado como Lei nº 11.769, em 18 de agosto de 2008, à qual acresce o §6º, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de Música nos diversos níveis da educação básica, como reza o Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Nesse sentido, a presente proposta de pesquisa visa analisar o campo discursivo que permitiu a constituição desse indicativo legal, que insere, nas políticas educacionais, a preocupação com a educação musical e a indicação do conteúdo Música como componente curricular obrigatório na educação básica. Por conseguinte, observar-se-á sua regulamentação na rede de ensino municipal, na cidade de João Pessoa – Paraíba.

A investigação se justifica pela atualidade do tema exposto, uma vez que a Lei 11.769/08 foi sancionada há quatro anos, e o prazo de adaptação das escolas às exigências estabelecidas, que eram de três anos letivos, expirou no ano de 2011. Buscamos, através desta pesquisa, contribuir de alguma forma com as condições do ensino da Música no Brasil, especificamente nas escolas de educação básica, onde os acessos ao conhecimento, à arte e à cultura devem ser democráticos e abrangentes, laicos e públicos, para tornar esse ensino viável a uma parte maior da população.

Em termos legislativos, um grande passo já foi dado, ao se reconhecer a Arte e, diretamente, a Música, como área de conhecimento, assim como a criação de cursos de Licenciatura em Música, com Habilitação em Instrumento/Canto ou

¹ O uso do termo com letra maiúscula remete à sua definição como área de conhecimento.

Habilitação em Educação Musical para a formação de professores que atendam à demanda das escolas. Contudo, a legislação que estabelece a Música como conteúdo curricular obrigatório implica uma série de adaptações por parte dos sistemas educacionais, para que seja devidamente incorporado ao conjunto de componentes já presentes nos currículos escolares (FIGUEIREDO, 2011). Percebemos que as demandas básicas da Música são, por muitas vezes, ignoradas pelas instituições de ensino, como espaço físico adequado para a realização de atividades musicais, material didático, limitação imposta pela lotação de salas de aula, adequação à carga horária escolar, entre outros fatores essenciais para o alcance dos objetivos traçados para a área pela *Lei de Diretrizes e Bases* e pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs). Consideramos que conhecer a base filosófica e as concepções que estariam instruindo esse campo educativo é outro aspecto fundamental para denotar essas demandas.

A atualidade deste estudo é propícia à conscientização dos cidadãos brasileiros, ante a acomodação e a morosidade do poder público em relação à implementação de legislações advindas dos esforços da sociedade civil, para fazerem valer seus direitos à cultura e a uma educação de qualidade. Em consonância com Penna (2008), acreditamos que o engajamento dos educadores musicais com os processos das políticas educacionais para a Música deve estar sempre presente na pauta de discussões da área, pois

uma indagação pertinente é se são realmente de nosso interesse atos da sociedade política que não tenham condições de ter reflexos efetivos na sociedade civil, ou, mais precisamente, determinações legais de política educacional que não possam se traduzir de modo produtivo na prática escolar (p.59).

Realizar tais discussões, na atualidade, é imprescindível, porquanto, em outros momentos da história da educação musical escolar brasileira, a sociedade política e civil não promoveu políticas públicas para manter o conteúdo Música no currículo escolar.

Podemos perceber tal negativa ao analisar a trajetória da educação musical, na educação brasileira, dos colégios jesuítas ao projeto de *Canto Orfeônico*. Este último, que se desenvolveu na Era Vargas (1930-1945), foi disposto como disciplina e demarcou a emergência da Música, no currículo da escola básica pública, através de uma Lei Nacional (Brasil, 1931). Queremos entender como tal projeto se dissolveu e perdeu forças e espaço no currículo escolar. A falta de políticas

educacionais relegou o ensino de Arte a uma prática educativa em detrimento de sua posição anterior como disciplina. Com o decreto da Lei nº 4.024/61 (LDB de 1961) e, posteriormente, o da Lei nº 5.692/71 (LDB de 1971), a introdução da Educação Artística polivalente marginalizou a Música do currículo. Os anos subsequentes até 2006 foram de prostração do poder público em relação a esse específico tema. Nesse sentido, entendemos que a Música sempre foi um conteúdo irregular e mambembe no currículo da escola brasileira.

No ano de 2006, artistas e educadores musicais começaram a se mobilizar e propor a volta da Música na educação básica a uma Frente Parlamentar do Congresso Federal. Em um Manifesto (GAP, 2010c), solicitaram a garantia de um espaço legalizado para o ensino da Música nas escolas de educação básica e sua implementação gradativa, assim como a elaboração de concursos públicos com mais vagas específicas para essa área e a construção de projetos de formação musical e pedagógico-musical continuada para os professores em serviço na educação básica. Após dois anos de tramitação do Projeto de Lei, os sujeitos envolvidos lograram, parcialmente, o que reivindicavam.

Apesar de o §6º do Art. 26 da LDB/96 ter sido aprovado, sabemos que a Música, conteúdo que pertence à área de conhecimento de Artes, encontra-se contemplada, em termos legislativos, desde o decreto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). Porém alguns estudos revelam que, nos mais diversos âmbitos educacionais brasileiros, o conteúdo Música não conta com planejamento que vá ao encontro dos objetivos propostos nos PCNs nem de qualquer outra referência educacional. Fonterrada (2004) aponta que as escolas normais são orientadas pelos PCNs a darem ênfase à apreciação musical e à escuta em detrimento da prática artística. Nesse contexto, o aluno é apresentado à diversidade musical (se tanto), mas não é introduzido na vida de uma cultura musical, nos saberes, nas crenças e nos valores de uma prática musical (MENDONÇA, 2009). Acreditamos que esse planejamento pode ser desenvolvido com políticas de formação de professores, infraestrutura, projetos pedagógicos e outras ações, por via de políticas públicas.

Reconhecendo a responsabilidade sobre a implementação de políticas públicas para o ensino infantil e fundamental da rede pública de ensino como sendo da alçada dos municípios que, através das Secretarias Municipais de Educação,

instituem as demais resoluções a respeito das demandas das escolas municipais, buscamos conhecer, neste estudo, as ações da Prefeitura de João Pessoa, frente à Lei 11.769/08. Ao situarmos a cidade onde realizamos os estudos do Mestrado, no contexto do presente estudo, pretendemos contribuir para esse processo de retorno do ensino de Música às escolas.

Segundo Penna (2008), no município de João Pessoa, vêm sendo realizadas, nos últimos anos, ações voltadas para a Música, na educação básica, por diversos educadores, entre eles, os professores Vanildo Mousinho Marinho e Luís Ricardo Silva Queiroz, ambos do Departamento de Educação Musical da UFPB, com publicações a respeito das políticas públicas para a Educação Musical e outras atividades na área. Em parceria com o Prof. Erinaldo Alves do Nascimento (que atuou como assessor da Diretoria de Gestão Curricular da Secretaria Municipal de Educação), promoveram, junto com a Fundação Cultural de João Pessoa o “Fórum permanente: o ensino das artes na atualidade”, que gerou um grupo de trabalho voltado para a implementação do ensino de arte por áreas específicas nesse município.

Essa ação culminou na aprovação, em onze de dezembro de 2006, da Resolução 009/2006, pelo Conselho Municipal de Educação. A Resolução dispunha sobre a implantação do ensino de artes em todas as séries e modalidades do nível infantil e fundamental no município de João Pessoa. Assim, a partir do ano letivo de 2007, vem sendo implantado, nas escolas de educação infantil e fundamental da rede pública de João Pessoa, o ensino de arte, com base na especificidade das diversas linguagens artísticas (PENNA, 2008).

Enquanto não se realizava concurso público, foram contratados, emergencialmente, licenciados em Educação Artística, para atuarem na área de sua habilitação. Logo ocorreram, em dezembro de 2007, as provas do concurso da Prefeitura Municipal de João Pessoa para “cargos da carreira dos profissionais da educação”, que ofereciam vagas específicas para as Artes Cênicas, as Artes Visuais e a Música. Foram destinadas trinta e quatro vagas à Música, embora a cidade conte com cento e trinta e três escolas públicas municipais.

Mesmo considerando tais iniciativas como fundamentais, Penna (2008) observa uma prática pedagógica inconsistente, agravada pela falta de profissionais com formação específica e qualificados para as necessidades da escola básica. A

autora conclui que os conteúdos curriculares obrigatórios poderiam ser oferecidos de modo até mesmo contraproducente, pois

não basta contratar professores com habilitação específica em Música, pois eles precisam ser capazes de construir e implementar propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para o contexto educacional da escola básica. (p.62)

Nesse sentido, nossa proposta de estudo tem como finalidade entender os discursos que constroem as políticas públicas educacionais para o setor de Música, e a orientação adotada pela Secretaria Municipal de Educação de João Pessoa.

Como definição do ponto de vista etimológico, o termo políticas públicas refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território. Segundo Oliveira (2012), historicamente essa participação assumiu feições distintas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta (por representação). De todo modo, um agente sempre foi fundamental no acontecimento da política pública: o Estado.

Este autor aponta que a discussão acerca das políticas públicas tomou nas últimas décadas uma dimensão muito ampla, haja vista o avanço das condições democráticas em todos os recantos do mundo e a gama de arranjos institucionais de governos, que se tornou necessário para se fazer a governabilidade. Entende-se por governabilidade as condições adequadas para que os governos se mantenham estáveis. São essas condições adequadas, enquanto atitudes de governos (sejam eles de âmbito nacional, regional/estadual ou municipal), que traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real que caracterizam as políticas públicas.

Oliveira (2012) explicita que, se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar e às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem.

Segundo Azevedo (2004), as políticas públicas educacionais são parte de uma totalidade maior, portanto, devemos considerar que elas se articulam ao projeto

de sociedade que, em cada momento histórico, deseja-se implantar ou está em curso. A autora afirma que

tal projeto de sociedade, por sua vez, é construído pelas forças sociais que têm poder de voz e de decisão e que, por isto, fazem chegar seus interesses até ao Estado e à máquina governamental, influenciando na formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação (p. 60).

Ao considerar as sociedades modernas como sociedades setorizadas, Azevedo (2004) elucida que há um tipo de organização social que fora estabelecido a partir da divisão social do trabalho, das especializações das funções, das profissões e dos diferentes tipos de atividade que caracterizam a vida moderna. Ela assevera que é importante compreender como surge uma política pública para um setor. Ao observar como um problema de um setor será reconhecido pelo Estado e, em consequência, transformar-se em alvo de uma política pública específica, vê-se que essa política surge como “o meio de o Estado tentar garantir que o setor se reproduza de forma harmonizada com os interesses que predominam na sociedade” (p. 61). Em sua interpretação, é a partir de um problema que passa a ser amplamente discutido pela sociedade, em que se exige uma atuação do Estado, ou seja, a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada, que se constrói um setor ou uma política pública para um setor.

Junto com essa problematização, Azevedo (2004) observa outros elementos que influenciam diretamente no planejamento das ações de cada setor. Um deles é a consideração da dimensão das relações políticas no condicionamento do plano de ação para cada setor. A autora afirma que se deve considerar “que os grupos que atuam e integram cada setor vão lutar para que suas demandas sejam atendidas e inscritas na agenda dos governos” (p. 62).

Considerando que, na sociedade, há influência dos diversos setores e dos grupos que predominam em cada setor, o sucesso do atendimento de suas reivindicações vai depender do grau de organização e articulação desses grupos. Nesse sentido, entendemos que as ações para a inserção da problemática da educação musical na escola básica só foi colocada na pauta do governo quando houve, por parte dos músicos e educadores musicais, alguma ação estritamente política.

É a partir desse contexto que procuramos analisar e compreender as correlações de forças presentes no processo que levou à sanção da Lei Federal nº

11.769/2008 – sobre a obrigatoriedade do ensino de Música no currículo da Educação Básica – assim como nas políticas educacionais para a educação musical escolar no município de João Pessoa. Embora a Lei 11.769/08 seja um documento oficial direcionado para a Educação Básica Nacional, neste estudo, demarcaremos o foco da investigação no âmbito das articulações discursivas da rede pública municipal da cidade de João Pessoa. A pretensão é compreender os fatores relativos à implantação da Música na escola básica pública, a partir da análise dos discursos dos grupos que representam a área de Música em nosso país.

Para direcionar o foco da pesquisa, definimos como objetivo geral:

- Analisar o processo de institucionalização da obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas da rede pública do município de João Pessoa, com base no que versa a Lei 11.769/2008.

Assim, delineamos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar, no contexto histórico das políticas educacionais, a inserção da música na escola regular;
- Analisar o contexto de surgimento da Lei 11.769/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino de Música na Educação Básica;
- Analisar o processo de regulamentação da Lei 11.769/2008 no município de João Pessoa.

Para este estudo, foram enumeradas algumas questões norteadoras da investigação, a saber: Quais eram as forças presentes na construção de políticas públicas para a área de Música, no período da tramitação dos Projetos de Lei que culminaram com a sanção da Lei 11.769/2008? Como se deram os engajamentos do setor musical e do setor político na emergência das legislações de inclusão da Música no currículo da escola básica? Quais eram os objetivos desses setores para a aprovação dessa lei? Como a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação de João Pessoa se prepararam para cumprir as exigências de adaptação que fora prevista para o mês de agosto de 2011? Qual a orientação política e pedagógica que sustenta os programas e os projetos de Música nas escolas municipais de João Pessoa? Ao procurar respostas para essas reflexões, visamos contribuir com o processo, visto que a necessidade de estudos que deem suporte a tal implementação é iminente, tanto para orientar as instituições de ensino

quanto para trabalhar em prol do desenvolvimento de políticas públicas para a educação musical escolar.

1.1 Procedimentos para a construção do estudo

A partir da compreensão do conceito foucaultiano de formação discursiva, que nos remete aos diversos campos de saber que transpassam o discurso, o referencial teórico aplicado neste estudo abrange as perspectivas das políticas públicas, da educação e, especificamente, da educação musical, para que pudéssemos realizar a análise com o múltiplo olhar que a metodologia escolhida exige.

A primeira etapa desta proposta de estudo foi o levantamento bibliográfico e documental sobre o percurso histórico das políticas públicas, tanto em um panorama geral quanto na especificidade de políticas educacionais para a Música na educação básica. Na investigação, analisamos as legislações, as normas e os demais enunciados discursivos dos sujeitos envolvidos no contexto da obrigatoriedade da educação musical escolar brasileira, da educação jesuíta à contemporaneidade. Analisamos tais enunciados, os sujeitos e as práticas discursivas presentes na formação discursiva, segundo alguns conceitos formulados por Michel Foucault (1926 - 1984).

Inicialmente, as referências para uma construção metodológica apoiaram-se no *Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais* (Iguíñez, 2004). Demos continuidade com a leitura de Fernandes (2008) e dos artigos de Nogueira (2008) e de Fischer (2001), que nos instruíram para o estudo das obras de Michel Foucault, *Ordem do Discurso* (2010) e *Arqueologia do Saber* (2010), as que são mais diretamente relacionadas à temática do discurso.

Nessa proposta de Análise do Discurso, Foucault apresenta-nos o processo arqueológico, exposto em sua tese de doutoramento e publicado, em 1963, como o livro *A História da Loucura* (1978). Machado (1982) chama a atenção para a ideia de que tal processo é mais uma tentativa, sempre renovada, de dar conta do discurso científico do que a denominação de um método rígido, estável e preciso.

Na obra acima citada, a arqueologia trabalhada por Foucault (1978) caminha num sentido que o próprio autor chama “da percepção”. Ele expressa que as percepções “não podem ser descritas em termos de conhecimento. Elas se situam

aquém dele, lá onde o saber ainda está próximo de seus gestos, de suas familiaridades, de suas primeiras palavras” (p. 446).

Na interpretação de Gallo, é a partir dessa concepção que Foucault trabalha com a hipótese de que “em cada momento histórico, determinados saberes são possíveis e determinados saberes não são possíveis” (PENSADORES..., 2009). A ideia de Foucault seria a de fazer uma escavação na história, como um arqueólogo que escava um sítio para desvelar componentes que lhe permitam construir uma teoria, a fim de fazer uma “arqueologia da ciência”. Ele vai buscar, então, quais os elementos presentes em dado momento histórico que permitam que se pense de uma determinada maneira – e não de outra – e que tipo de ciência, conhecimento e saber é possível nesse mesmo momento histórico.

De acordo com Veiga-Neto (2011), a pós-modernidade permite que a metonímia implicada na palavra arqueologia seja plausível, uma vez que ela busca “dar relevo às partes, tantas vezes tidas como insignificantes, para tentar articulá-las e montar o todo” (p. 46). Contudo, ele expõe que esse todo não reintroduz a ideia de totalidade no sentido cartesiano.

O todo não pode ser pensado antes, como um modelo prévio que se pensou e que se confirma após a montagem, já que isso seria a recuperação cartesiana do todo a partir das partes. Tanto a transnomação quanto a negação da ideia de totalidade são, no meu entender, exemplo de quanto Foucault, seguindo Nietzsche, despede-se do conceito moderno de método. (p. 46)

Nesse sentido, Veiga-Neto (2011) vem nos alertar que o uso da palavra *método*, numa perspectiva foucaultiana, deve ser tratado com menos rigidez do que a tradição moderna considera como método de Descartes para cá. Ao longo das obras estudadas, pode-se entender uma proposta metodológica, quando Foucault propõe um conceito da arqueologia dos saberes:

O filósofo usa *saberes* no sentido de teorias sistemáticas, que se manifestam por meio de discursos científicos tidos por verdadeiros, positivos e, por isso, aceitos e tomados em toda sua positividade. Resumindo e simplificando: percepção e conhecimento são ‘modos’ de saber (p. 44).

Dreyfus & Rabinow (2010) consideram que o principal aspecto do método arqueológico é que o investigador – arqueólogo – “diante de todo discurso e saber, inclusive o seu próprio, se posiciona com o mesmo distanciamento da verdade e do sentido que nós atribuímos, naturalmente, aos relatos médicos e às outras teorias da Época Clássica” (p.17).

Sílvio Gallo, ainda a respeito das ideias expressas por Foucault, em sua obra, ressalta que

o que ele faz é desenvolver um estudo – ao longo do que ele chama de Época Clássica para a Época Moderna – de como esses elementos que permitem as construções dos saberes vão modificando-se e alterando-se. Ele vai mostrar, por exemplo, que nos séculos XVI e XVII é possível se começar um conhecimento sobre a vida, das ciências ligadas à Biologia. Mas as ciências que tematizam o homem, que tomam o homem como objeto, só vão começar a surgir no Século XIX e XX. (PENSADORES..., 2009)

Convergente a Fernandes (2008), a Análise do Discurso que buscamos aplicar requer que consideremos os elementos que têm “existência no social, as ideologias, a História” (p. 14). Ao interpretar as falas dos sujeitos discursivos – heterogêneos e constituídos por diferentes vozes – em suas atividades sociais, observaremos a produção de sentidos de acordo “com o lugar socioideológico daqueles que a empregam” (p. 15).

Assim, consideramos que o desenvolvimento da metodologia utilizada em nosso estudo está imbricado nas próprias análises discursivas que nos propomos a fazer.

No segundo capítulo – *Música na Educação Brasileira: Aspectos Histórico-Políticos* – analisamos a correlação de forças presentes nos primórdios da educação musical escolar, no Brasil, e abordamos, como eixo central, as políticas educacionais para a Música na escola, na Era Vargas, e seu desenvolvimento nas reformas educacionais de 1961, 1971 e 1996. Neste capítulo, apoiamo-nos, teoricamente, em obras de história da educação no Brasil e de história geral do Brasil. Lançamos mão de biografias dos sujeitos analisados neste capítulo, tal qual o *Villa-Lobos* (PEPPERORN, 2000), artigos, teses e dissertações sobre Mário de Andrade e os Pioneiros da Escola Nova. Também utilizamos, como referência, artigos de Fuks (2007), Souza (1999, 2007), Ferraz e Fusari (2009), entre outros.

No terceiro capítulo, observamos o percurso da luta por um retorno da Música à escola, reconhecida como área de conhecimento, até chegar à sanção da Lei 11.769/08. Analisamos os enunciados discursivos presentes na tramitação do projeto, os lugares de enunciação e as forças que os constituíram. Investigamos a origem do movimento que formou o Grupo da Articulação Parlamentar Pró-Música, a redação do Manifesto *Quero Educação Musical na Escola*, além da tramitação dos Projetos de Lei do Senado e da Câmara dos Deputados.

No quarto capítulo, lançamos um olhar sobre as declarações feitas em 2011 pela presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), a Doutora em Educação Musical, Magali Oliveira Kleber, e pelo Secretário de Cultura do Estado da Paraíba, o cantor e compositor Chico César, a fim de entender o direcionamento que as entidades representadas por eles têm dado à obrigatoriedade da Música na escola. Abordaremos algumas colocações sobre suas perspectivas em relação à educação musical escolar e as ações das instituições que representam. Analisamos as ações da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes do município de João Pessoa sobre a implementação da Lei 11.769/2008, a fim de responder aos questionamentos dispostos acima.

2 MÚSICA NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ASPECTOS HISTÓRICO-POLÍTICOS

Para realizar esta investigação, é fundamental conhecermos os processos que permitiram que a Música fosse constituída como uma área de conhecimento presente nos currículos escolares brasileiros. Nesse sentido, é crucial conhecer também os sujeitos discursivos que participaram dos eventos em que as relações da Música na educação aconteceram a partir de políticas públicas. Portanto, este capítulo tem como tema central o momento histórico em que houve, por parte do Estado Brasileiro e por iniciativa da sociedade civil – aqui representada por educadores e artistas – uma proposta clara de projeto, em âmbito federal, para a educação musical na escola pública, instituído por meio de políticas públicas.

Esse momento ficou conhecido como a Era Vargas e aconteceu entre os anos de 1930 a 1945. Dividido pelos historiadores em dois períodos, temos o chamado Governo Provisório, nos anos de 1930 a 1936, e o Estado Novo, de 1937 a 1945.

Para compreender a conjuntura onde se instituiu a política pública para a Música na escola, na Era Vargas, pareceu-nos necessário compreender a trajetória da Música na educação brasileira, de sua emergência no Brasil Colônia até as ações realizadas nas duas primeiras décadas do Século XX. Analisaremos também o reflexo dessas ações nos anos que se passaram até a extinção da Música como disciplina do currículo escolar, com as Leis nº 4.024/61 (LDB de 1961), nº 5.692/71 (LDB de 1971). Finalizamos este capítulo com as reformas da Lei nº 9.294/96 (LDB de 1996).

2.1 Origens do ensino de música na educação brasileira

Música – Esse fenômeno artístico e sociocultural é um pilar da educação na sociedade desde remotos tempos. Segundo Gadotti (2008), a Música encontrava-se presente nas primeiras casas de instrução no Antigo Egito, onde a educação era única, igual para todos, com o objetivo de formar integralmente o homem. Na cultura da Grécia Antiga, conquistou, com o filósofo Platão, seu lugar político-pedagógico nos escritos d' *A República* (WISNIK, 1982). No Brasil, seu maior reflexo na educação ocorreu a partir da cultura ocidental europeia, nos processos de colonização.

De acordo com Binder e Castagna (1998), no Brasil Colonial, a Música, na educação, acontecia em quatro ocasiões: nas Escolas de Ler, Escrever e Cantar, nas Casas de Companhia e nos Seminários Jesuítas, a partir de fins do Século XVII; em Seminários, com um mestre de solfa²; nas matrizes e nas catedrais, com um mestre de capela³; ou com um mestre de Música independente, que era seu discípulo e para o qual exercia atividade musical em contrapartida pela formação.

Creemos que vale a pena salientar o comentário de Gadotti (2008) sobre o legado jesuíta, no campo educacional e social, onde o autor os vê como

discriminatórios e preconceituosos, [...] dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião e a subserviência, da dependência e do paternalismo, características marcantes de nossa cultura ainda hoje. Era uma educação que reproduzia uma sociedade perversa, dividida entre analfabetos e sabichões, os “doutores” (p. 231).

Nesse comentário, encontramos a emergência da influência da igreja católica na educação e a escola jesuíta como pilar da divisão de classes em nosso país. A função inicial da missão jesuíta era de converter os indígenas à fé católica através da dominação cultural. Na colônia, a Companhia de Jesus promovia atividades econômicas e ocupava espaços como “detentora de um vasto patrimônio composto por sesmarias, propriedades urbanas, fazendas de gado, engenhos de açúcar e escravos africanos” (EXPOSIÇÕES..., 2012). A influência jesuíta era tão grande, na colônia e na metrópole, que começou a preocupar a aristocracia portuguesa, que iniciou uma política antijesuítica, a fim de desvincular essa intuição dos meandros do poder.

Ferraz e Fusari (2009) nos relatam que, após a expulsão dos jesuítas de Portugal e do Brasil pelo Marquês de Pombal, em 1759, houve uma desorganização do sistema educacional que promoveu a mudança de alguns cursos e substituiu os estudos de humanidades por aulas régias. Com o intuito de adequar o Estado português ao pensamento iluminista, as Reformas Pombalinas desestruturaram o ensino religioso sem, contudo, implementar um sistema educacional laico, público e gratuito. Com a lacuna deixada pelos jesuítas, outras ordens católicas, como os Franciscanos, os Beneditinos e as Carmelitas continuaram o legado no âmbito

² Professor da arte de solfejar, que consiste em ler ou cantar as notas musicais, sem pronunciar quaisquer palavras do canto, mas apenas os nomes dessas notas.

³ Do alemão *Kapellmeister*, que designa o responsável pela composição das músicas litúrgicas e direção musical nas igrejas.

educacional, porém com ares do racionalismo das luzes e suas variações científicas (SAVIANI, 2008).

Somente em 1808, com a transferência da Corte Portuguesa, iniciaram-se, no Brasil, mudanças na economia, na política, na cultura e na educação brasileira. Nosso país, o único território americano que se transmutou de Colônia para Império, e não, para um governo republicano, manteve a cultura europeia como referência cultural local, o que não alterou substancialmente os padrões sociais e culturais da Colônia (FUKS, 1991).

Nesse contexto, naquele momento, D. João VI foi o mentor da formação de um Estado político e da composição do sistema educacional leigo e superior. Estruturado em três níveis, esse sistema tinha o Desenho e outras disciplinas artísticas no currículo de escolas primárias, secundárias e normais (escolas para formação de professores) e nos liceus de artes e ofícios.

Contou também com a Missão Artística Francesa⁴, que chegou ao Brasil em 1816, mesmo ano da criação da Escola Real das Ciências, das Artes e dos Ofícios do Rio de Janeiro que, passados dez anos, transformou-se na Imperial Academia e Escola de Belas-Artes. Mas, somente em 1841, o ensino de Música foi institucionalizado, com a criação do Conservatório do Rio de Janeiro, que entrou em funcionamento a partir de 1848 (BINDER; CASTAGNA, 1998). Tal ensino se estabeleceu oficialmente nas escolas públicas a partir de 1854, mas, nesse momento, “fazer música na escola significava, principalmente, cantar seguindo as formas e os temas europeus” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 44).

Dentre diversos decretos (1837, 1862) e reformas educacionais (COUTO FERRAZ, 1854; LEÔNCIO DE CARVALHO, 1879; BENJAMIN CONSTANT, 1890; EPITÁCIO PESSOA, 1901), a Música circulou nos currículos como noções de música e exercícios de canto, entre disciplina obrigatória e estudo facultativo, até sua extinção curricular em 1901 (PEREIRA, 2010).

⁴ Grupo de artistas e artífices franceses que, deslocando-se para o Brasil, no início do Século XIX, revolucionou o panorama das Belas-Artes no país, introduziu o sistema de ensino superior acadêmico e fortaleceu o Neoclassicismo que ali estava iniciando seu aparecimento. Liderado por Joachim Lebreton, foi amparado pelo governo de Dom João VI, mas seu trabalho tardou a frutificar, porquanto encontrou a resistência da tradição barroca firmemente enraizada e teve de enfrentar a escassez de recursos financeiros e uma série de intrigas políticas que dissolveram boa parte do primeiro entusiasmo oficial pelo projeto.

Embasadas na concepção tradicional de educação, as práticas educativas – musicais e educacionais como um todo – do período colonial, imperial e republicano, até a década de 1920, tinham como objetivo específico o produto a ser alcançado:

É mais importante o resultado dos trabalhos do que o desenvolvimento dos alunos em arte. Isto ficava (e fica ainda) evidente pela preocupação com as mostras dos trabalhos em finais de períodos escolares, como ocorria também com as apresentações de música (canto orfeônico), de teatro e até de dança, especialmente preparadas para esse fim. (FERRAZ; FUSARI, 2009, p.45).

Até aquele momento, não havia, em nosso país, representação do setor musical que tivesse engajamento político, ou relações políticas que pudessem colocar a educação musical escolar na pauta das políticas educacionais. Eram realizados formalmente nas escolas dos grandes centros, quando o Brasil era estritamente rural. O ensino formal de Música, como disciplina escolar, atingia somente filhos de abastados aristocratas, que eram uma camada ínfima da população. Pautada nas pedagogias tradicionais, a Música, no processo escolar, ficou distante do fazer artístico e da atividade criadora. Contudo, alguns traços da orientação educacional e artística já mostravam a necessidade de mudanças.

2.2 1920: Semana de Arte Moderna e as primeiras reformas educacionais

Provêm de tais necessidades os ideais da Pedagogia Nova, denominada também de Movimento da Escola Nova, iniciada na Europa e nos Estados Unidos, no final do Século XIX. Tais ideias ganharam força no Brasil com a Semana de Arte Moderna, em 1922, e consolidou-se com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932.

Afirmam Ferraz e Fusari (2009) que, no contexto da Pedagogia Nova,

o ensino da arte,[...], direciona-se para a expressão livre da criança e o reconhecimento de seu desenvolvimento natural. O movimento modernista favorece muito essa nova interpretação e surgem debates sobre a importância da livre expressão como um fator de formação artística e estética (p. 49).

As autoras sintetizam a relação do ensino e aprendizagem de arte com a Escola Nova como um campo aberto para “... as experimentações artísticas, inventividade e ao conhecimento de si próprio, concentrando-se na figura do aluno e na aquisição de saberes vinculados à sua realidade e diversidade individual” (FERRAZ; FUSARI, 2009, p. 51). Todavia, com o projeto do Canto Orfeônico, a

disciplina Música orientou-se nas escolas a partir de outras diretrizes, nos anos de 1930 até o final dos anos 1940, conforme veremos no decorrer dos próximos tópicos deste capítulo.

Na Era Vargas, ocorre a emergência de se buscar uma política educacional para a educação musical escolar em esfera nacional. É nesse contexto em que encontramos o eixo das políticas educacionais para a Música, presente no trabalho de artistas e educadores como sujeitos na construção das políticas e das reformas educacionais que se iniciaram na década de 1920 e afluíram na Era Vargas.

Os sujeitos envolvidos no *corpus* de nossa análise são Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Mário de Andrade e Heitor Villa-Lobos – educadores, alguns artistas, mas todos envolvidos na construção das políticas públicas para a educação musical escolar durante a Era Vargas e que exercem cargos públicos de alto grau hierárquico.

Analisaremos aqui os discursos desses cinco educadores, personagens fundamentais para se entenderem as políticas públicas para a Música na escola desse período, por suas ideias sobre educação e ações realizadas em organismos de formulação e execução governamentais. Procuraremos também observar a relação existente entre essas ideias, além dos êxitos e dos fracassos advindos das ações.

Os três primeiros são reconhecidos pensadores da educação brasileira, vistos, aqui, em conjunto, pela participação no lançamento do Manifesto da Educação Nova de 1932. A bibliografia de referência usada neste capítulo foram obras de história da educação e da história geral brasileiras e biografias de tais educadores.

Mário de Andrade e Heitor Villa-Lobos eram músicos, pesquisadores do folclore nacional, defensores da cultura popular, professores de Música em instituições formais de ensino, diretores em instituições políticas. Almejamos entender as relações de poder presentes entre as políticas educacionais para a Música, na escola básica, na Era Vargas, por meio das ações dos personagens históricos selecionados. Para realizar este estudo, recorreremos a artigos, dissertações e trabalhos afins que mostram, para além de suas realizações artísticas, a atuação deles na educação e na política.

2.2.1 Realizações de Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira

Chegada a Proclamação da República, havia poucos alunos, em idade escolar, matriculados nas escolas. Dentre as últimas petições de Pedro II no trono, destaca-se aquela que solicitava “... empenho para a criação de um ministério destinado aos negócios da Instrução Pública” (BELLO, 1998, p.1). Nesse sentido, foram tomadas medidas para a criação do *Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos*, no Governo Provisório do Marechal Deodoro da Fonseca, em 1890. Depois de dois anos de atividade, o *Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos* foi extinto, e nos idos de 1892, foi redimensionado como uma diretoria do *Ministério da Justiça e Negócios Interiores*.

Bello (1998) aponta que, ao longo da história educacional da Primeira República, a oportunidade de acesso e a qualidade do ensino brasileiro configuraram-se como privilégio de uma pequena classe dominante, em detrimento de grande parcela da população, formada apenas para o trabalho braçal. A escola brasileira desse período contribuía para se formar uma casta intelectualizada.

Somente em 1920, houve um indício de mudanças no enfrentamento dos problemas da educação, quando foi realizada a primeira reforma do ensino do Estado de São Paulo, a partir da iniciativa do educador alagoano, Sampaio Dória (1883-1964). Esse político, intelectual e professor buscou, nessa reforma do sistema educacional, reconduzir a educação para novos métodos de ensino. A partir de então, foram realizadas reformas do ensino por ativos educadores nos estados do Ceará (LOURENÇO FILHO, 1923), da Bahia (ANÍSIO TEIXEIRA, 1925), de Minas Gerais (FRANCISCO CAMPOS, 1927), de Pernambuco (CARNEIRO LEÃO, 1928) e no então Distrito Federal, Rio de Janeiro (FERNANDO AZEVEDO, 1928). Entre esses, apresentamos, a seguir, a trajetória político-educacional de Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando Azevedo.

O paulista Manoel Bergström Lourenço Filho (1897-1970) foi um educador de sólida formação, com atividades na área reconhecida em seu estado já na década de 1920. Devido a essa competência, foi encarregado de reorganizar o ensino no estado do Ceará, na condição de diretor-geral da Instrução Pública, em 1922. Nesse cargo, Lourenço Filho pensava que a escola pública deveria ser um órgão de adaptação e coordenação para implantar os ideais nacionais de renovação (CATANI, 2010).

No período de 1922 a 1937, podem-se ressaltar, segundo Nery (2009), duas marcas de atuação desse educador: o esforço de implantação dos princípios da Escola Nova no ensino público e a preocupação em reorganizar tecnicamente a rede de escolas. Em 1930, Lourenço Filho publica o livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*.

Já o baiano Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) foi nomeado para o cargo de Inspetor Geral de Ensino na Bahia em 1924, onde realizou a reforma do ensino estadual. Em 1925, esteve na Europa, e em 1927, nos Estados Unidos, onde teve contato com as obras *Méthodes Américaines d'Éducation*, de Omer Buyse, e com as ideias do escolanovista John Dewey, respectivamente (FREITAS, 2010). Publicou, em 1928, uma tradução da primeira obra, com o título *Aspectos Americanos da Educação*. Freitas (2010) descreve que

Anísio Teixeira dedicou-se mais sistematicamente à tradução na passagem da década de 1920 para 1930. Tanto é que nesse ano terminou a tradução de alguns escritos de John Dewey, levando-os à publicação com o título de *Vida e Educação* (p.50).

Outro intelectual e reformador da educação, o sociólogo, advogado e antigo jesuíta mineiro, Fernando de Azevedo (1894-1974), dedicou toda a sua vida ao magistério e à política educacional. Assumiu, no Rio de Janeiro, a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal, de 1927 a 1930, após o significativo inquérito que conduziu em 1926 sobre a educação paulista. Vidal (2010) assim comenta o fato:

A convite de Júlio de Mesquita Filho, Azevedo organizou, em 1926, para O Estado de São Paulo, o Inquérito sobre Instrução Pública. A enquete, estruturada em três partes (ensino primário e normal, ensino técnico e profissional e ensino secundário e superior) e premiada entre os dois centenários, da Independência (1922) e da Lei do Ensino Primário (1927), expressava compromissos ideológicos e políticos de um grupo de intelectuais paulistas e teve importante impacto na vida política de Azevedo. (p. 29)

Essa autora aponta também que, durante o processo de aprovação da reforma no Rio de Janeiro, o educador ainda não vinculava com ênfase suas ideias à escola nova. Somente na publicação de *Programas para os Jardins de Infância e para as Escolas Primárias* (1929), Azevedo esclareceu os novos objetivos do ensino primário na capital da República e empregou, em sua argumentação, a expressão *escola nova*.

Foi Azevedo que, em tal cargo de Diretor Geral, em 1928, entre as demais diretrizes da reforma do ensino, “preocupou-se, também, com o ensino da música e,

com esse propósito, criou uma Comissão que elaboraria um Programa de Música para os estabelecimentos de ensino da Prefeitura do Distrito Federal” (FUKS, 2007, p. 20). Fuks (2007) refere, ainda, que compunham essa Comissão os músicos Francisco Braga (autor do Hino à Bandeira), Sylvio Salema Gastão Ribeiro (compositor e educador que dirigiu o Serviço de Educação Musical e Artística – SEMA⁵ – após a gestão de Villa-Lobos) e D. Eulina de Nazareth (filha do músico Ernesto Nazareth). O Programa de Música dos Estabelecimentos de Ensino do Distrito Federal foi lançado em 1930.

No mesmo artigo, Fuks (2007, p. 20) conclui:

Tivemos a oportunidade de organizar o arquivo de Sylvio Salema e de participar da doação do mesmo à Fundação Biblioteca Nacional. [...] Há, no acervo, muitas fotografias de escolares tocando diversos instrumentos de sopro. Os documentos falam da formação de conjuntos musicais e bandas escolares. Podemos, portanto, afirmar que a proposta Braga – Salema – Nazareth organizou o ensino vocal e instrumental das escolas. Tudo isso indica a existência, nos anos 20, de uma política de educação musical e de um interesse governamental a respeito da sistematização dessa forma de ensino.

Portanto, anterior à ideia dominante de que, em Villa-Lobos e no Governo Vargas, seria encontrado o monumento inaugural da história da educação musical brasileira, vemos que há indícios, nos anos de 1920, de uma política de educação musical e de um interesse governamental a respeito da sistematização dessa forma de ensino, conforme veremos a seguir.

2.2.2 A Semana de Arte Moderna e a educação musical

Concomitante ao desenvolvimento de diversas políticas educacionais, nessa turbulenta década, foi realizada, em São Paulo, a *Semana de Arte Moderna*, em 1922, com a participação de escritores, poetas, músicos e artistas de renome, entre eles, os também educadores Mário de Andrade (1893-1945) e Heitor Villa-Lobos (1887-1959).

O paulistano Mário de Andrade foi etnógrafo, crítico, poeta, ensaísta, músico e professor:

⁵ Anteriormente, a SEMA foi denominada Superintendência de Educação Musical e Artística.

O gosto pelo estudo veio na adolescência: estudava música durante horas, lia muito, frequentava concertos, conferências e exposições. Logo ganhou fama de erudito. Em 1910, cursou o primeiro ano da Faculdade de Filosofia e Letras de São Paulo. Entrou para o Conservatório Dramático e Musical de São Paulo em 1911, onde se diplomou em piano e onde, mais tarde, passou a ministrar aulas de piano, de história da Música e história da Arte. (SCHNEIDER, 2002, p. 20)

Mário de Andrade tornou-se professor catedrático de História da Música e Estética, no Conservatório Dramático e Musical de São Paulo, em 1922. Com a publicação *Paulicéia Desvairada* (1922) e *Macunaíma* (1928), ele inicia no Brasil a poesia modernista.

Heitor Villa-Lobos é apresentado pela biógrafa Peppercorn (2000) como um renomado violoncelista, maestro e compositor nos idos da Semana de Arte Moderna. Reconhecido no Brasil e na Europa desde a década anterior, foi o pioneiro da música modernista brasileira.

Segundo o historiador Fortes (2010), esses artistas e os demais participantes da Semana da Arte Moderna, na busca por uma verdadeira renovação de linguagem, baseada na experimentação e na liberdade criadora da ruptura com o passado, marcaram época ao apresentar novas ideias e conceitos artísticos, imbuídas de um ideal estético de cunho modernista⁶ e nacionalista⁷, que se afirmaria a partir de então.

Ambos os movimentos eclodiram internacionalmente. O nacionalismo caracterizou-se como um sentimento de orgulho de uma língua e de sua literatura, que contrastava com a perspectiva do paradigma da música novecentista de que a melhor forma de um compositor ser publicamente reconhecido, em particular, em seu país, era imitar os compositores estrangeiros e competir com eles nos seus termos. Segundo Grout e Palisca (1995), esses produtos tinham mais chance de ser aceitos internacionalmente, porém lhes faltava uma identidade étnica.

O desenvolvimento dessa caracterização facilitava-se pelo uso do folclore nacional ou de sua reprodução em novas composições:

⁶ O modernismo, ou movimento modernista, caracterizou-se como um conjunto de movimentos artísticos e literários heterogêneos surgidos no final do Séc. XIX e início do Séc. XX, que defendiam modelos baseados na reação contra as correntes tradicionais, como o *Parnasianismo*. Na Música, os principais representantes europeus do movimento são os compositores Arnold Schoenberg (1874-1951) e Igor Stravinsky (1882-1971).

⁷ Entende-se aqui como uma ideologia permeada pelo sentimento de valorização, marcado pela aproximação e identificação com uma nação.

A evolução do nacionalismo musical processa-se de forma linear, desde os compositores coloniais que produzem na Metrópole, passando pela emoção brasileira que já se manifesta no internacionalismo de Carlos Gomes e pela busca incipiente de motivos brasileiros (ITIBERÊ, NAZARETH, LEVY, NEPOMUCENO), até chegar ao aproveitamento e pesquisa do folclore na elaboração de uma música brasileira (GALLET e MÁRIO DE ANDRADE) (FREITAG, 1972, p. 48).

Em defesa do movimento modernista, Mário de Andrade considerava-o como “uma retomada das raízes da nacionalidade brasileira, que permitisse uma superação dos artificialismos e formalismos da cultura erudita superficial e empostada” (SCHWARTZMANN; BOMENY; COSTA, 1984, p. 80).

As ideias modernistas, após a Semana de Arte Moderna, começaram a ser veiculadas nas revistas *Klaxon* e *Ariel*, e não tardaram a influenciar as propostas educativas dentro da escola. A esse respeito, Fuks (2007) aponta que,

enquanto os modernistas se dedicavam unicamente a uma proposta de ruptura estética, a escola permaneceu tranquila. Mas, quando, através da revista *Ariel*, começaram a surgir propostas de mudanças estético educacionais, a instituição, para defender a sua tradição, acionou o seu dinamismo. Absorveu o novo modernista e o reproduziu em práticas envelhecidas, mas que continham vestígios do novo. Dessa maneira, foram criadas as metodologias musicais que soariam na escola nos anos 30: o canto orfeônico e a iniciação musical – duas metodologias modernistas. (p.21)

Anos mais tarde, a prática musical nas escolas, que consistia no canto coletivo e em alguns elementos de teoria musical e de solfejo, continuou o seu fazer musical tradicional com o nome de *Canto Orfeônico*, com um caráter cívico-disciplinador, em sintonia com o surgimento, no Brasil, de ideias nacionalistas. A prática musical, que consistia, até então, na execução de um repertório de canções francesas e italianas cantadas coletivamente, passou a ser exercida com a execução de um repertório de cantos patrióticos e cantigas folclóricas (FUKS, 2007).

No desenvolvimento de tais ideais apresentadas acima e de toda a conjuntura política da época, vemos esses cinco personagens envolvidos em cargos públicos e em ações pró-educativas, do final da década de 1920 até 1945, anos em que foram instaurados a Segunda República, período também denominado de *Regime Provisório* (1930-1936), e o Estado Novo (1937-1945).

2.3. O Regime Provisório (1930-1936)

Segundo Bello (1998b), iniciou-se uma mudança política quando a crise econômica mundial de 1929 repercutiu diretamente nas as forças produtoras rurais, que perderam do governo os subsídios que garantiam a produção. A Revolução de 1930, realizada como um golpe militar pelos partidários da Aliança Liberal e seu líder Getúlio Vargas, foi o marco da entrada do Brasil no mundo capitalista de produção. E a sociedade brasileira viveu aí importantes mudanças.

A paulatina transformação da sociedade agrária oligárquica para uma sociedade urbano-industrial capitalista propiciou à burguesia uma participação cada vez maior na vida política. Por sua vez – com o progresso da industrialização – a classe operária se tornou mais populosa, e isso demandou novas necessidades. Vargas, com uma política de governo dirigida aos trabalhadores urbanos, tentou atrair o apoio dessa classe que era fundamental para a economia, pois tinha em mãos o novo motor do Brasil: a indústria. A acumulação de capital, do período anterior, permitiu que o Brasil pudesse investir no mercado interno e na produção industrial. Bello (1998b) nos relata que a nova realidade brasileira passou a exigir uma mão de obra especializada, e para cumprir essa demanda, era preciso investir na educação. Por conseguinte, todo esse processo de desenvolvimento foi acompanhado por uma verdadeira revolução cultural e educacional, que acabou por garantir o sucesso de Vargas na perspectiva assumida de transformar a sociedade, conforme relata o historiador Fausto (1995). Ele afirma que, a partir de 1930, as medidas para a criação de um sistema educativo público foram controladas oficialmente pelo governo.

Na visão desse historiador, a vontade de centralizar a formação e de torná-la acessível aos mais pobres ficou clara com a criação do Ministério da Educação e Saúde, em novembro de 1930, com o ministro Francisco Campos como o primeiro encarregado da pasta. No ano seguinte, o governo provisório sancionou decretos e organizou o ensino secundário e as universidades brasileiras ainda inexistentes. Esses decretos ficaram conhecidos como *Reforma Francisco Campos*. Com a difusão da instrução básica, acreditava-se poder formar um povo mais consciente e mais apto às exigências democráticas – como o voto – e a formação de uma elite de futuros políticos, pensadores e técnicos.

Fausto (1995) refere que, em relação ao ensino superior, o governo procurou estabelecer as bases do sistema universitário, investindo nas áreas de ensino e pesquisa. Jovens professores europeus foram contratados, como por exemplo, Claude Lévy-Strauss, que participou da fundação da USP e, anos mais tarde, tornou-se o criador da antropologia estruturalista.

A condição na qual o poder público se encontrava naquele momento, com a centralização das atividades políticas e administrativas, fez com que “os problemas até então restritos à alçada dos governos estaduais passassem a ser definidos como problemas nacionais” (BEISIEGEL, 1981, p. 15, 22). Compreender tal condição nos mostra a emergência da reforma educacional nacional, que advinha de reformas estaduais na década de 1920. Como aponta o professor e crítico literário, Antônio Cândido (1984), “não foi o movimento revolucionário que começou as reformas do ensino; mas ele propiciou a sua extensão para todo o país” (p. 28).

Além de haver um desenvolvimento educacional, aflorou uma verdadeira revolução cultural em relação à República Velha. A partir dos ideais e das ações nacionalistas e desenvolvimentistas, o ufanismo emerge como característica do período. Segundo Sodré (1988), o ufanismo, otimismo em sua forma exacerbada, que se instalou como mecanismo psicossocial presente na formação do povo brasileiro, transformou o Brasil no “país do futuro”. O populismo de Vargas converteu o estigma do brasileiro boêmio e malandro num cidadão, amparado por direitos, pai de família e trabalhador. O modernismo, imbuído de exaltações nacionalistas e tão criticado antes de 1930, tornou-se, então, o movimento artístico principal a partir do golpe de Vargas (p.32).

Antônio Cândido (1984) nos diz que, a partir desse período, a Academia de Letras, tão admirada antes, não tinha mais nenhum prestígio. A cultura predominante passou a ser a popular. Com o rádio, desenvolveram-se, em todo o Brasil,

nos anos 30 e 40, por exemplo, [com] o samba e a marcha, [que] antes praticamente confinados aos morros e subúrbios do Rio, conquistaram o país e todas as classes, tornando-se um pão-nosso cotidiano de consumo cultural (p. 36).

Em contraponto à notável influência da música popular, Villa-Lobos compreendia que o papel da educação musical consistia em contribuir para a “elevação cultural do Brasil” (SOUZA, 1999). Segundo Souza (1999), para Villa-Lobos “a música, entendida como ‘música culta’, deveria penetrar em todas as

camadas sociais” (p. 21). Entende-se por “música culta” a chamada “música erudita” (ou, popularmente, “música clássica”), campo no qual Villa-Lobos compunha suas obras, apesar da forte influência da música folclórica e popular em suas composições. A dissonância entre esse discurso e toda a transformação cultural advinda da Semana de Arte Moderna, da qual o próprio Villa-Lobos foi personagem ativo e importante, ocorre na perspectiva da orientação pedagógica adotada pelo projeto Canto Orfeônico, como veremos a seguir.

2.3.1 A reconstrução educacional do Brasil: Canto Orfeônico e Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova

O envolvimento de Villa-Lobos com as políticas públicas para a Música na escola acontece a partir de 1931, quando Anísio Teixeira foi convidado pelo prefeito do Rio de Janeiro a assumir a Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal. Ele deu continuidade à gestão de Fernando de Azevedo no cargo, empreendendo

um ritmo democratizante aos projetos de reforma, de modo a fazer com que o poder público responsável pela educação no Distrito Federal respondesse simultaneamente pelo ensino primário e pelo ensino secundário sem se distanciar de outras demandas educacionais, provenientes de todos os cantos da cidade. [...] A escola primária, na opinião de Anísio Teixeira, deveria ser assumida como agente promotor da unidade nacional, unidade essa fundamental para que o país superasse as enormes distâncias sociais que ele já conseguia ver quando comparava as regiões do país e, no Rio de Janeiro, quando refletia sobre a distância social entre as regiões centrais e as regiões suburbanas (FREITAS, 2010, p.50).

No que diz respeito à inclusão da Música no currículo da educação básica, criou a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA). Através dessa instituição, Anísio Teixeira delegou a Heitor Villa-Lobos o desenvolvimento do projeto de Canto Orfeônico, oficialmente e inicialmente, nas escolas do Rio de Janeiro, e Villa-Lobos viu suas ideias converterem-se em ações.

Sob a égide do decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, encontramos, no Capítulo I, artigo 3º, a disciplina Música (*Canto Orpheonico*) na constituição curricular do ensino secundário oficialmente reconhecido (Brasil, 1931). O Canto Orfeônico é uma prática musical originada na França, no Século XIX, que consiste em “conjuntos de discentes das instituições regulares de ensino que se reuniam para cantar em apresentações e audições públicas” (MONTI, 2007, p.1).

Segundo Monti (2007), a denominação foi utilizada, pela primeira vez, em 1833 por Bouquillon-Wilhem, professor de canto nas escolas de Paris, e originou-se

do termo *orpheon*, que nos remete, na mitologia grega, ao deus da música, *Orfeu*. Essa figura representa o canto acompanhado com a lira ou a associação música-poesia.

A relação com a mitologia é construída com o objetivo de transmitir valores morais e padrões de comportamento e pensamento, por meio das letras das canções, além de alcançar a parte integrativa e afetiva dos alunos, ao conquistar atenção e emoção (MONTI, 2007). É através desse objetivo que se fundamenta o caráter tradicionalista do Canto Orfeônico como prática educativa.

A implementação do Canto Orfeônico nas escolas, em âmbito nacional, foi realizada em nosso país, com os esforços do músico Heitor Villa-Lobos que, depois de uma série de turnês pela Europa, na década de 1920, retornou ao Brasil e instalou-se na cidade de São Paulo, em 1930. Ali iniciou sua fase como educador:

Ele [Villa-Lobos] começou educando os adultos, mas depois concentrou-se cada vez mais na educação dos jovens. Suas ideias pessoais sobre educação musical tendiam mais e mais para a realização de uma consciência nacional através da música popular (PEPPERCORN, 2000, p.109).

Peppercorn (2000) afirma que o maestro, visando, inicialmente, à formação de público, fez sua primeira experiência educacional no início daquele ano e pediu a alguns de seus amigos, músicos formados, que se juntassem a ele para tocar boa música no intervalo entre duas sessões de cinema. Villa-Lobos chamou a experiência de *movimentos musicais para todos*. Com o sucesso dessa incursão, planejou levar um grupo de músicos a pequenas localidades do interior de São Paulo, onde tocariam suas próprias obras e de outros compositores. O objetivo era levar a boa música às pessoas que moravam em lugares muito distantes de São Paulo, onde ficava o centro musical, mas também queria tornar a si próprio e a sua música mais conhecidos.

Antes de embarcar para outras dessas turnês, Villa-Lobos teve uma ideia inédita para a educação musical brasileira. Segundo Peppercorn (2000), o que ele tinha em mente, a partir de então, não era divulgar a própria música com outros concertos, mas apresentar vozes em massa sob a sua regência, baseado nas associações de canto coral que ouviu na Europa:

Sempre fascinado com a ideia de apresentações monumentais, Villa-Lobos imaginou uma com cinco mil participantes, incluindo bandas militares, organizada em conjunto com as autoridades locais. Depois de muitos ensaios, essa apresentação foi um grande sucesso e teve uma influência decisiva no desenvolvimento ainda maior de Villa-Lobos, facilitando o caminho para ações que representaram uma saída totalmente nova para ele. No final do ano de 1931, Villa-Lobos mudou-se para o Rio de Janeiro, onde lhe fora prometido uma nomeação oficial para um cargo na Educação. Ele tinha não só o apoio da geração mais jovem de músicos, como também das autoridades que estavam ansiosas para criar uma nova mentalidade depois da revolução de 1930 (p.115).

Para tanto, foi criada uma instituição, especialmente com o propósito de organizar o Canto Orfeônico nas escolas. Com o Decreto nº 3.763, de primeiro de fevereiro de 1932, foi criada a Superintendência de Educação Musical e Artística – SEMA – depois chamada de Serviço de Educação Musical e Artística (FUKS, 2007).

Em 1928, na defesa de Villa-Lobos e da prática coral, Mário de Andrade (1972) apontava que era preciso valorizar a prática coral e seu valor social. A declaração abaixo revela a estreita relação entre o nacionalismo e a educação musical desse músico:

Mas os nossos compositores deviam de insistir no coral por causa do valor social que ele pode ter [...] Um compositor que saiba ver um bocado além dos desejos de celebridade, tem uma função social nesse país. O coro humaniza os indivíduos. A música não adoça os caracteres, porém o coro generaliza os sentimentos. A mesma doçura molenga, a mesma garganta, a mesma malinconia, a mesma ferócia, a mesma sexualidade peguenta, o mesmo choro de amor rege a criação da música nacional de norte a sul. Carece que os sergipanos se espantem na doçura ao topar com um verso deles numa toada gaúcha. Carece que a espanholada do baiano se confraternize com a mesma baianada do goiano. E si a rapaziada que feriram o assento do pastoreio perceberem que na Ronda gaúcha, na toada de Mato Grosso, no aboio do Ceará, na moda paulista, no desafio do Piauí, no coco norte-riograndense, uma chula do Rio Branco, e até no maxixe carioca, e até numa dança dramática do rio Madeira, lugar de mato e rio, lugar que não tem gado, persiste a mesma obsessão nacional por excelência... É possível a gente sonhar que o canto em comum pelo menos conforte uma verdade que nós estamos não enxergando pelo prazer amargoso de nos estragarmos pro mundo... (p.24).

Em 12 de fevereiro de 1932, Heitor Villa-Lobos redigiu um documento intitulado *Apelo ao Chefe do Governo Provisório da República Brasileira*, destinado a Getúlio Vargas, onde destaca a necessidade de “encontrar um meio prático e rápido” para salvar os artistas no Brasil, “em quase completa penúria”, e aponta a reforma no ensino musical como a “solução” para os problemas educacionais. Souza (1999) afirma que, para viabilizar essa proposta, Villa-Lobos propôs ações concretas, não só do ponto de vista metodológico (prática do canto coletivo), mas também

institucional, elaborando leis, decretos e material didático e promovendo cursos de formação de professores na SEMA.

Nesse mesmo ano, foi redigido por Fernando de Azevedo e assinado, entre outros educadores, por Lourenço Filho e Anísio Teixeira, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Como afirma Gadotti (2008), é a partir do desenvolvimento das teorias da Escola Nova que o pensamento pedagógico brasileiro começa a apresentar traços de autonomia, em detrimento do pensamento religioso medieval vigente até o final do Século XIX.

Baseado nas ideias dos liberais da educação, representados por John Dewey⁸, tal Manifesto se fundamentou na defesa de princípios gerais que discursavam sobre “novos ideais de educação” e pretendia modernizar o sistema educativo e a sociedade brasileira. Além de laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação⁹, o Manifesto propugnava pela escola única, constituída sobre a base do trabalho produtivo, tido como fundamento das relações sociais. Assim, o texto se afirmava como marco fundador, no debate educativo brasileiro, ao descaracterizar as investidas anteriores na arena educacional.

Na perspectiva de Vidal (2010), ao defender uma educação pública, laica, gratuita e obrigatória, o Manifesto expunha a fratura no campo educacional e desviava-se das proposições dos educadores católicos, que tinham conseguido instituir o ensino religioso facultativo nas escolas públicas do país em 1931.

O Manifesto evidenciava a batalha no aparelho do Estado pelo controle da educação escolar e posições na memória e no imaginário coletivo. Segundo Vidal (2010), a Escola Nova passou a denotar um investimento político, ao defender a renovação do sistema público, no sentido de lutar por “... um amplo ideal pedagógico, na defesa de uma concepção de Estado educador e na recomposição da frente de educadores na dinâmica das defecções e das novas alianças” (p. 32).

Em consonância com Vidal (2010), Freitas (2010) assinala que o Manifesto, independentemente de suas contradições, apresentava, de forma clara, um argumento essencial para compreendermos muitas lutas políticas que envolveram a educação pública no Brasil do Século XX. O Manifesto defendia a educação pública como estatal.

⁸ Filósofo norte-americano, cujos escritos sobre educação o tornaram referência para o movimento de educação progressiva nos Estados Unidos, que influenciou o pensamento educacional em direção ao desenvolvimento integral – físico, mental e emocional – da criança, na passagem do Séc. XIX para o XX.

⁹ Educação, em comum, de rapazes e moças.

Sobre o processo educativo da Educação Nova, Azevedo e os pioneiros dispuseram que a nova doutrina considerava a função educacional como uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de "dentro para fora", substituindo o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transferindo para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação (BELLO, 1998c, p. 1). No Manifesto (BELLO, 1998c), os escolanovistas brasileiros argumentavam que, nessa nova concepção de escola – que é uma reação contra as tendências exclusivamente passivas, intelectualistas, retóricas, livrescas, memorísticas, repetitivas e verbalistas da escola tradicional, a atividade que está na base de todos os seus trabalhos – é a atividade espontânea, alegre e fecunda, dirigida à satisfação das necessidades do próprio indivíduo.

Os pioneiros afirmavam que a escola, que era um aparelho formal e rígido, sem diferenciação regional, inteiramente desintegrado em relação ao meio social, passaria a ser um organismo vivo, com uma estrutura social, organizada à maneira de uma comunidade palpitante pelas soluções de seus problemas. A escola nova, que tem de obedecer a essa lei, deveria ser reorganizada de maneira que o trabalho fosse seu elemento formador, para favorecer a expansão das energias criadoras do educando, procurando estimular-lhe o próprio esforço como o elemento mais eficiente em sua educação e preparando-o, com o trabalho em grupos e todas as atividades pedagógicas e sociais, para fazê-lo penetrar na corrente do progresso material e espiritual da sociedade de que proveio e em que vai viver e lutar.

Em contraponto à argumentação presente no Manifesto e da aparente oposição dos ideais entre o grupo católico e o liberal, Gadotti (2008) enuncia que esses grupos, representantes da classe dominante, estariam centrados mais na mudança dos métodos do que no sentido da educação e que “... não questionavam o sistema econômico que dava origem aos privilégios e à falta de uma escola para o povo” (p. 233).

A partir das ideias de pensadores críticos da Pedagogia, como Althusser (*Os aparelhos ideológicos do Estado*, 1969), Bourdieu e Passeron (*A Reprodução*, 1970) e Baudelot e Establet (*A escola capitalista na França*, 1971), Gadotti (2008) elucida que, apesar do cunho democrático presente nos discursos do sistema educativo liberal-burguês, o que se vê são reproduções da divisão social do trabalho através

da escola. Esses discursos perpetuaram a injustiça e difundiram os ideais burgueses de vida, como a competição e o individualismo (p. 188).

São visíveis os ideais burgueses, industrial e direitista, em trechos do Manifesto, como propostas para um Plano Nacional de Educação, em conceitos como “educação comum de acordo com suas aptidões naturais”¹⁰, “cultura geral comum, com seção de especialização para as atividades de preferência intelectual (humanidades e ciências) ou de preponderância manual e mecânica (cursos de caráter técnico)”¹¹ e “em vista da seleção dos melhores”¹². Observamos, através desses conceitos, o conflituoso discurso da educação como preparação para o mercado de trabalho e a demanda da industrialização da Era Vargas com o respeito às “aptidões naturais dos alunos”, uma vez que, naturalmente, a classe trabalhadora era instruída para as “atividades de preponderância manual e mecânica”, enquanto se direcionava a classe dominante para as atividades intelectuais, administrativas e políticas.

Apesar de frequentarem os mesmos espaços acadêmicos e políticos, com a assinatura do documento por seus signatários, constata-se que os educadores Mário de Andrade e Villa-Lobos não se engajaram no Manifesto, que contou com a adesão da escritora e educadora Cecília Meireles (1901-1964). Percebemos a falta de articulação entre os pioneiros da Educação Nova e os músicos como desinteresse da tradicional pedagogia musical em se abrir para o potencial educativo e criativo da Música, consumada com a finalidade disciplinar que lhe foi atribuída pela política do governo Vargas. Contudo, a influência de ambos na criação de políticas para a educação musical e artística é evidente, como veremos a seguir.

2.3.2 Mário de Andrade e Villa-Lobos: os artistas e a política

As mudanças no âmbito educacional alavancaram com a nomeação de Gustavo Capanema para o Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1934. Foi nesse contexto político ditatorial, em que intelectuais e artistas assumiam cargos públicos de destaque, que Mário de Andrade trabalhou como chefe da divisão de Expansão Cultural e como Diretor do Departamento de Cultura da cidade de São

¹⁰ Tópico I – c).

¹¹ Tópico II.

¹² Tópico X.

Paulo, durante os anos de 1935 a 1938. De acordo com Abdanour (1992), esse órgão governamental – instituído pelo Ato Municipal nº861, de 30 de maio de 1935 – continha em seu texto indicações para estimular e desenvolver todas as iniciativas destinadas a favorecer o movimento educacional, artístico e cultural (p.68).

Segundo Mello (2006), o ponto alto da “democratização da cultura” promovida pelo Departamento de Cultura foram os “concertos públicos” oferecidos gratuitamente à população. Seus programas, provavelmente escritos por Mário de Andrade, não só explicavam as peças e seus autores, mas também ensinavam o público a se comportar durante as apresentações. (p. 77)

No livro *O Banquete* (1977), Mário de Andrade observou a educação musical da época e ressaltou a baixa qualidade do ensino e a falta de interesse dos professores em ministrar um ensino de melhor qualidade:

Basta olhar uma sala de concerto. Do milheiro de professores existentes, em mentira talvez uns dez, e na maioria estrangeiros, frequentam sistematicamente as manifestações musicais da cidade. Talvez uns vinte vão aos recitais dos instrumentos que ensinam [...] nós não temos tradições pedagógicas nenhuma. E se temos, são péssimas (p. 107).

Nos cargos governamentais em que ocupou, Mário de Andrade idealizou parques infantis e demais iniciativas culturais e educacionais e propôs a valorização do folclore nacional e a criação de museus populares, bibliotecas e cinemas, com atividades que previam também o caráter educativo e escolar:

Documentos referentes aos Parques Infantis demonstram que Mário de Andrade entendia que a educação deve estar fundamentada na cultura, levando em consideração o lúdico e a arte. Seus projetos educativos permitem-nos concluir que valorizava a expressão artística do povo, entendendo que as crianças devem ser educadas a partir do repertório cultural e artístico do meio em que vivem (SCHNEIDER, 2002, p.83).

Apesar de suas diversas ações, o Departamento de Cultura não tinha como missão a educação básica, ministrada pelo governo estadual (MELLO, 2006, p. 93). Por sua vez, mesmo com a contribuição da Semana de Arte Moderna, a instituição escolar não conseguiu desvincular-se de suas práticas tradicionais de educação musical e absorveu, de forma superficial, as ideias presentes no movimento artístico, o que resulta em um discurso paradoxal de integração da ideologia modernista por parte da instituição. Como os modernistas defendiam a reação contra correntes tradicionais de expressão artística, promover o Canto Orfeônico como prática oficial dentro das escolas mantinha a instituição em seu âmbito mimético e conservador.

Heitor Villa-Lobos, defensor-mor do Canto Orfeônico, explicita suas intenções com tal proposta pedagógica. Sobre a nomeação ao cargo de Diretor da SEMA e as diretrizes do programa de educação musical, ele enuncia, no *Programa do ensino de música* de 1937:

Em 1932, a convite do diretor geral do Departamento de Educação, fui investido nas funções de orientador de música e canto orfeônico no Distrito Federal, e tive, como primeiros cuidados, a especialização e aperfeiçoamento do magistério, e a propaganda, junto ao público, da importância e utilidade do ensino de música. Reunindo os professores, compreendo-lhes a sensibilidade e avaliando as possibilidades e recursos de cada um, ofereci-lhes cursos de especificação com acentuada finalidade pedagógica, dos quais, logo depois, ia surgir o Orfeão dos Professores, onde, como nos cursos, ingressavam pessoas estranhas, atendendo a complexidade artística das organizações. Procurando esclarecer o público, principalmente certos pais de alunos, sobre os objetivos dessa atividade educacional, moveu-se um duplo objetivo: retirá-los do estado de incompreensão em que se encontravam e desfazer, de vez, as prevenções que nutriam e se refletiam sobre os escolares, ocasionando lamentável resistência passiva aos esforços renovadores da administração. Num ou noutro aspecto, realiza-se uma ação de indiscutível alcance educativo (VILLA-LOBOS, 1937).

Vemos, no parágrafo acima, o relato do educador a respeito de suas ações iniciais, fundamentando as estratégias para a implementação da música nas escolas, embasadas na formação docente e na sensibilização dos pais dos alunos. Adiante, observamos as justificativas dadas por ele e a escolha do Canto Orfeônico como “a prática redentora”:

Nem por mais tempo se poderia retardar a verdadeira interpretação do papel da música na formação das gerações novas e na necessidade inadiável do levantamento do nível artístico do nosso povo. O canto orfeônico é o elemento propulsor da elevação do gosto e da cultura das artes, é um fator poderoso no despertar dos sentimentos humanos, não apenas os de ordem estética, mas ainda os de ordem moral, sobretudo os de natureza cívica. Influi, junto aos educandos, no sentido de apontar-lhes, espontânea e voluntária, a noção de disciplina, não mais imposta sobre a rigidez de uma autoridade externa, mas novamente aceita, entendida e desejada. Dá-lhes a compreensão da solidariedade entre os homens, da importância da cooperação, da anulação das vaidades individuais e dos propósitos exclusivistas, de vez que o resultado só se encontra no esforço coordenado de todos, sem o deslize de qualquer, numa demonstração vigorosa de coesão de ânimos e sentimentos. O êxito está na comunhão. O orfeão adotado nos países de maior cultura socializa as crianças, estreita seus laços afetivos, cria a noção coletiva de trabalho. Só quando todas as vozes se integram num mesmo objetivo artístico, despidas de quaisquer predominâncias pessoais, é que se encontrará a verdadeira demonstração orfeônica (VILLA-LOBOS, 1937).

Entendemos que, ao situar o Canto Orfeônico como fator poderoso no despertar dos sentimentos de ordem moral – sobretudo os de natureza cívica –, fundamenta-se o perfil tradicionalista e disciplinador dessa prática pedagógico-musical. No parágrafo posterior do texto, Villa-Lobos (1937) reafirma as reais

intenções do uso da música por parte do projeto governamental e anula a individualidade em prol do coletivo, legitimando a passividade ante as opressões do Estado. A educação musical e artística é relegada a um terceiro plano e preterida às ações disciplinadoras e cívicas, como demonstra o texto a seguir:

Nas escolas primárias, e mesmo nas secundárias, o que se pretende, sob o ponto de vista estético, não é a formação integral de um músico, mas despertar nos educandos as aptidões naturais, desenvolvê-las, abrindo-lhes horizontes novos e apontando-lhes os institutos superiores de arte, onde é especializada a cultura. Oferecendo-lhes as primeiras noções de arte, proporcionando-lhes audições musicais, cultivando e cultuando os grandes artistas, como figuras de relevo da humanidade em todos os tempos, esse ensino, embora elementar, há de contribuir, poderosamente, para a elevação moral e artística do povo. Assim, pois, a três finalidades distintas obedece a orientação traçada para as escolas do Distrito:

- a) Disciplina;
- b) Civismo;
- c) Educação Artística.” (VILLA-LOBOS, 1937)

Essa compreensão nos remete à total falta de visão da SEMA sobre as potencialidades da Música, no âmbito da escola básica, representada por Villa-Lobos, e de ação sobre a escola básica pelo Departamento de Cultura de São Paulo, representado por Mário de Andrade.

Apesar de frequentarem os mesmos espaços acadêmicos e políticos, a partir da assinatura dos signatários do Manifesto (1932), constata-se que os educadores Mário de Andrade e Villa-Lobos não se engajaram no documento, que contou com a adesão da escritora e educadora Cecília Meireles (1901-1964), única signatária representante da classe artística. Percebemos a falta de articulação entre os pioneiros da Educação Nova e os músicos como desinteresse da tradicional pedagogia musical em se abrir para o potencial educativo e criativo da Música, consumada com a finalidade de disciplinar que lhe foi atribuída pela política do governo Vargas. Apesar de seu envolvimento com as propostas da Semana de Arte Moderna, as ideias e as ações de Villa-Lobos e de Mário de Andrade sobre a educação musical serviram para um propósito alheio ao desenvolvimento estético dos alunos da educação pública, sem aparentes afinidades às propostas feitas pelos *pioneiros da Escola Nova*. Contudo, a influência de ambos na criação de políticas para a educação musical e artística é evidente.

2.4 O Estado Novo (1937-1945) e As Leis Orgânicas do Ensino (ou Reforma Gustavo Capanema)

Com o advento do Estado Novo, quando a política educacional ganhou novos acentos, a educação passou a ser utilizada como instrumento político para o controle do Estado, ou seja, um instrumento de doutrinação política (SOUZA, 2007). Podemos observar que Villa-Lobos, como aparente mentor da proposta de Canto Orfeônico, viu, nessa prática, um espaço frutífero para o reconhecimento de seu trabalho de compositor e regente. Como observa Mello (2006), essa foi possibilitada através da política cultural que se estabeleceu no Estado Novo. Apesar de seu caráter secundário, essa política cultural era dividida em “popular” e “erudita”:

A popular, centrada e modelada no atendimento das demandas culturais da população urbana do Rio de Janeiro, então capital do país, tinha o foco na música popular e na erudita de Villa-Lobos, o compositor oficial do regime. Com as Rádios Nacional e do Ministério da Educação e Saúde (MES), Vargas mostrou uma capacidade para a utilização dos meios de comunicação mais avançados no período cuja ausência ficou notória entre os intelectuais do Departamento de Cultura [de São Paulo], difundindo a rica música popular do Rio de Janeiro e popularizando a erudita em geral sob a batuta do compositor-regente (p.94).

Estado Novo foi a denominação dada ao regime político ditatorial instituído por Getúlio Vargas, em meio às tensões com os grupos Integralista e Comunista, nas prévias da deflagração da Segunda Guerra Mundial. Através de um golpe de Estado, caracterizou-se pelo nacionalismo, pela centralização do poder, pelo autoritarismo e pelo anticomunismo. Entre outras ações, Getúlio Vargas deu continuidade à reestruturação do país e deixou a cargo do ministro Gustavo Capanema (1900-1985) as diretrizes de educação.

Como vimos, Gustavo Capanema fora nomeado ministro da Educação e Saúde Pública em 1934. Em 1937, tal pasta passou a chamar-se, oficialmente, Ministério da Educação e Saúde. Durante seu mandato (1934-1945), o mais longo para um ministro, em nossa nação até o momento, houve sucessivas e importantes modificações no que diz respeito à legislação sobre educação.

Segundo Schwartzmann, Bomeny e Costa (1984), o ministro Gustavo Capanema esteve cercado de artistas e de escritores e teve como chefe de gabinete o poeta Carlos Drummond de Andrade. Sua gestão contou com o apoio de Mário de Andrade, Cândido Portinari, Manuel Bandeira, Heitor Villa-Lobos, Cecília Meireles, Lúcio Costa, Vinícius de Moraes, Afonso Arinos de Melo Franco e Rodrigo Melo

Franco de Andrade. Além desses, havia o educador Lourenço Filho, nomeado diretor no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), quando da sua criação em 1938.

Por iniciativa de Capanema, começaram a ser promulgadas, em 1942, as leis orgânicas do ensino, que reformularam vários ramos do ensino médio. Instituída em duas fases, iniciou-se em 1942, com o Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, sobre o ensino industrial; o Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, sobre o ensino secundário; e o Decreto-lei nº 6.141, de 28 de fevereiro de 1943, sobre o ensino comercial. Na fase final do Estado Novo, ocorreram mais três reformas, denominadas lei orgânica do ensino primário, com o Decreto-lei nº 8.529, e a lei orgânica do ensino normal, com o Decreto-lei nº 8.530, ambas de 2 de janeiro de 1946, e o Decreto-lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, que reformou o ensino agrícola.

Nesse conjunto de dispositivos legais sobre educação, encontramos o já instaurado Canto Orfeônico como prática do currículo obrigatório durante os quatro anos do primeiro ciclo, conforme o Decreto-lei nº 8.529 de 1946:

TÍTULO II

Da estrutura do ensino primário

CAPÍTULO I

do curso primário elementar

Art. 7º O curso primário elementar, com quatro anos de estudos, compreenderá:

- I. Leitura e linguagem oral e escrita.
- II. Iniciação matemática.
- III. Geografia e história do Brasil.
- IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e o trabalho.
- V. Desenho e trabalhos manuais.
- VI. Canto Orfeônico.**
- VII. Educação Física.

Rio de Janeiro, 2 de janeiro de 1946, 125º da Independência e 58º da República.

José Linhares.

Raul Leitão da Cunha.

A. de Sampaio Doria. (DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO, 1946, grifo nosso).

Para a formação docente, no Decreto nº 8.530/46 – referente ao currículo normal – estabeleceu-se a disciplina Canto Orfeônico para regentes escolares, e música e canto para os professores primários. Em 1947, o Projeto de Lei nº 205/1946 dá nova redação ao Artigo 26 do Decreto-lei nº 4.073/42, transformando-o na Lei nº 28, de 15 de fevereiro de 1947:

Art. 1º

O art. 26 do Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, passa a ter a seguinte redação:

“Art. 26. Os alunos regulares dos diversos cursos mantidos no primeiro ciclo do ensino industrial serão obrigados às práticas educativas seguintes (...) b) Educação musical obrigatória até a idade de dezoito anos, ensinada por meio de aulas e exercícios de canto orfeônico”.

Apesar de tais reformas, chegava ao fim a Segunda Guerra Mundial, e com ela, o Estado Novo. Findava também a participação efetiva de Villa-Lobos, com seu afastamento da SEMA e da direção do Conservatório de Canto Orfeônico, em 1947. Sem as funções cívicas, nacionalistas e disciplinadoras que marcaram a Era Vargas, o ensino musical escolar foi perdendo seu prestígio (FUKS, 1991).

De acordo com Corrêa (2007), na gestão de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), a Constituição Liberal de 1946 foi aprovada e elaborado um estatuto que estabeleceria as diretrizes e bases da educação nacional. Formou-se uma comissão de educadores, a fim de definir o projeto para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pelo Ministro da Educação e Saúde, Clemente Mariani. Tal projeto foi enviado em 1948 ao Congresso Nacional e ficou arquivado até 1949. Nesse projeto, constavam algumas alterações de regulamentações estabelecidas por Gustavo Capanema que, no momento, era Deputado Federal. Corrêa aponta para uma intervenção de Capanema no andamento da proposta, pois “sua presença no Congresso impediu o prosseguimento das discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, razão pela qual ficou mais de uma década para ser promulgada” (CORRÊA, 2007, p. 99).

Enquanto isso, o Canto Orfeônico continuava como referência para a Educação Musical na escola até o fim dos anos de 1950 (FERRAZ; FUSARI, 2009), reconhecida nos PCNs de Artes como “referência importante por ter pretendido levar a linguagem musical de maneira consistente e sistemática a todo o País” (BRASIL, 1997, p. 22). Contudo, sem a finalidade política e propagandística da Era Vargas, o projeto de Villa-Lobos não se sustentou. O plano básico para o Canto Orfeônico, no sistema educacional, era feito pelo Ministério de Educação e Cultura, mas cada Estado em separado, assim como o Distrito Federal, com sua administração autônoma, adaptava-o às condições locais (PEPPERCORN, 2000, p.121). O Canto Orfeônico acabou não realizando suas expectativas de expansão do ensino musical escolar, devido à dificuldades práticas na orientação de professores. Sem relações profundas com as concepções pedagógicas escolanovistas, a aula de música

acabou se transformando numa “teoria musical baseada nos aspectos matemáticos e visuais do código musical com a memorização de peças orfeônicas” (BRASIL, 1997, p.22).

Segundo Ferraz e Fusari (2009), pouco a pouco, as práticas de Canto Orfeônico foram sendo substituídas por orientações de ensino de Música de teóricos europeus, como as do alemão Carl Orff (1895 – 1982), do suíço Emile Jaques Dalcroze (1869 – 1950) e do húngaro Zoltan Kodály (1882 – 1967). Tais orientações encontravam-se voltadas para o desenvolvimento da percepção auditiva, ritmo, expressão corporal, trabalho em conjunto, estímulo à improvisação, criação e experimentação de sons e instrumentos. Contudo, “os professores necessitavam de mais conhecimentos sobre esses assuntos, e poucos tiveram em sua formação noções das novas abordagens metodológicas” (p. 50)

Com poucos cursos de formação de professores, tanto para a Música quanto para as outras artes – viu-se que professores de quaisquer matérias ou pessoas com alguma habilidade na área (artistas ou professores de conservatórios) “poderiam assumir as disciplinas de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas e Música” (BRASIL, 1997, p. 23). Em atividade oficial desde 1931, o termo e o projeto Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961, “vigorando efetivamente a partir de meados da década de 60” (BRASIL, 1997, p. 23).

2.5 A Arte-Educação no contexto das LDB de 1961 e 1971

Finalmente instituída em 20 de dezembro de 1961, a Lei nº4.024/61 continha, em seu capítulo II, parágrafo único, a ampliação do curso primário em até seis anos, sendo priorizada nos últimos dois anos a iniciação em artes aplicadas, adequadas ao sexo e à idade. Contudo, essa iniciação em artes aplicadas ainda foi entendida pela maioria dos estados e municípios como o ensino das disciplinas Desenho e Canto Orfeônico (CORRÊA, 2007, p. 100).

Para o ensino médio, a LDB de 1961 resolveu que o currículo seria composto de disciplinas obrigatórias e optativas. Em meio a priorizações das disciplinas obrigatórias ditas intelectuais (Português, História, Geografia, Matemática e Ciências), as artes aparecem timidamente no Art.38, inciso IV do capítulo I, Título VII, como “atividades complementares de educação artística”.

Em 1964, deflagrou-se, no Brasil, o Regime Militar, quando foram promulgados cinco atos institucionais, que ditaram leis e legitimaram o interesse dos militares:

Constitui-se um período de muita censura, repressão, medo, violência e tortura para a obtenção de confissões. Paralelamente às medidas repressivas também foram tomadas decisões de caráter econômico, em que o Estado ampliava sua ação empresarial por meio do aumento dos recursos financeiros sob seu controle. Favorecem-se, nesse momento, os grupos econômicos de capital multinacional e, conseqüentemente, a hegemonia da classe dominante. O país passa por grande influência da cultura americana, por meio dos intelectuais, professores, cientistas, técnicos e artistas que aqui chegaram para disseminar sua cultura. O mesmo aconteceu na educação (CORRÊA, 2007, p. 103).

Em 1971, um projeto que propunha a reforma do ensino de primeiro e segundo graus foi enviado ao Congresso Nacional. Diferentemente da Lei nº4.024/61, foi aprovado em um prazo de 30 dias, sem vetos do Presidente da República. Assim, foi promulgada como a Lei nº5.692/71, que deu “continuidade à anterior, porém com um caráter meramente tecnicista” (CÔRREA, 2007, p. 104).

Em relação à Lei 4.024/61 – em que a arte era apenas mencionada como atividade complementar de iniciação artística –, a diferenciação que houve na Lei 5.692/71 para o campo das artes foi a inclusão da Educação Artística nos currículos escolares como atividade educativa.

Corrêa (2007) assevera que o entendimento dos professores de artes, diante do caráter flexível e indefinido da Educação Artística nas escolas, foi o de abordar assuntos e metodologias de acordo com os interesses sociopolíticos e culturais da época:

Despreparados e inseguros, esses profissionais passaram a copiar os modelos dos livros didáticos para o ensino de Educação Artística, aplicando técnicas que julgavam novas, mas que repetiam a metodologia das épocas anteriores. Retomaram as práticas de ensinar arte por meio da reprodução e pintura de desenhos padronizados, da confecção de caixinhas quadros ou outros objetos predeterminados pelo modelo de professor e pela instituição de conceitos prontos, muitas vezes oriundos da cultura estrangeira, sem a prévia consideração das origens e dos valores socioeconômicos e culturais dos alunos. Tal prática fez com que as crianças não desenvolvessem seu potencial criador, mas que aceitassem os conceitos e os modelos apresentados pelos professores como verdades absolutas, incontestáveis, proporcionando indiretamente uma “educação bancária” voltada exclusivamente para a transmissão de conhecimentos (p. 105).

No final dos anos de 1970, os arte-educadores iniciaram uma mobilização política ativa. Segundo Barbosa (1989), a politização desses profissionais começou em 1980, na Semana de Arte e Ensino, que ocorreu de 15 a 19 de setembro, na Universidade de São Paulo. Nesse encontro, que reuniu 2.700 arte-educadores de

todo o País, foram enfatizados aspectos políticos, “através de debates estruturados em pequenos grupos ao redor de problemas preestabelecidos como a imobilização e isolamento do ensino da arte; política educacional para as artes e arte-educação; ação cultural do arte-educador na realidade brasileira; educação de arte-educadores, etc” (p. 173).

Barbosa (1989) afirma que, com as discussões, surgiu a necessidade de iniciar o diálogo com os políticos locais e regionalizar os procedimentos com respeito à diversidade cultural do País. Até aquele momento, havia apenas uma associação de arte-educação, a SOBREART, de âmbito nacional, filiada ao InSEA¹³. Todavia, a SOBREART operava, principalmente, no Rio de Janeiro e estava dominada desde sua criação, em 1970, por uma pessoa ligada ao regime da ditadura militar.

A autora nos relata que, em março de 1982, a Associação de Arte-Educadores de São Paulo (AESP) foi criada como a primeira associação estadual; depois vieram a Associação de Arte-Educadores do Nordeste (ANARTE), que compreende oito estados do Nordeste, a Associação de Arte-Educadores do Rio Grande do Sul (AGA), a Associação de Profissionais em Arte-Educação do Paraná (APAEP) e outras. Em agosto de 1988, somavam-se 14 entidades, e criou-se a Federação Nacional, sediada, inicialmente, em Brasília, DF. Barbosa (1989) afirma que essas associações foram fortes batalhadoras, naquele momento, por melhores condições de ensino de arte, e negociaram com as Secretarias da Educação e Cultura, com o Ministério da Cultura, com legisladores e líderes políticos.

Barbosa (1989) relata uma ação ocorrida no final da década de 1970, que motivou, como preocupação primeira das associações, a politização dos arte-educadores,

(...) preparando-os para repelir a manipulação governamental sobre os arte-educadores, como aconteceu no incidente de 1979 em São Paulo, quando o Governador — indicado pelo governo militar e não eleito — determinou que, durante todo o segundo semestre, os professores de arte deveriam preparar seus alunos para cantar algumas canções, a fim de participar de um coral de 30.000 vozes na Festa de Natal do Governo. Para aqueles professores que treinassem seus alunos, ele iria aumentar seus salários cinco pontos na escala (um título de mestrado valia 10 pontos!) (p.174).

Naquele momento, os arte-educadores não tinham instrumentos para lutar contra esse abuso da arte-educação. Contudo, a autora entende que, a partir da criação das Associações Estaduais de Arte-Educação, a situação tornou-se

¹³ International Society for Education Through Art, organização não governamental da UNESCO, fundada após o fim da 2ª Guerra Mundial.

diferente. Apesar de as associações terem sido bastante vitoriosas na preparação política dos professores de Arte, poucas delas tiveram tempo de desenvolver programas de pesquisa (exceto a AESP, São Paulo) e de aperfeiçoamento conceitual para arte-educadores. Nesse sentido, ela afirma: “Como resultado, nós chegamos a 1989 tendo arte-educadores com uma atuação bastante ativa e consciente, mas com uma formação fraca e superficial no que diz respeito ao conhecimento de arte-educação e de arte” (p.174).

Enquanto o setor de Arte-Educação, que incluía professores de Música, mobilizava-se no campo das políticas educacionais, o setor da Música instituiu, em 1988, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), e a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), em 1991. Os objetivos primeiros dessas duas associações estavam pautados em organizar, sistematizar e ampliar a pesquisa em Música. Não encontramos, nos sites da ANPPOM¹⁴ e da ABEM¹⁵, qualquer menção feita às associações de Arte-Educação que pudesse conectá-las, nem de qualquer ação voltada para as políticas públicas, desde a fundação até o ano de 2006, como veremos adiante, no Capítulo 3.

2.6 Educação brasileira na política neoliberal: a LDB de 1996

Depois de restabelecermos a democracia em nosso País, em 1989, o plano político de governo começou a tomar traços neoliberais na presidência de Fernando Collor de Melo, que culminou em sua total adoção, na gestão de Fernando Henrique Cardoso, a partir de 1994. Segundo Azevedo (2004), por política neoliberal entende-se a forma de governo que defende a mínima intervenção do Estado e delega ao mercado a capacidade de regular o capital e o trabalho. Nesse contexto, as políticas públicas seriam as principais responsáveis pela crise que atinge a sociedade, uma vez que a intervenção estatal estaria afetando o equilíbrio da ordem, tanto no plano econômico quanto no social e no moral.

Apesar do perfil capitalista e privatista do governo neoliberal brasileiro da época, segundo Ferraz e Fusari (2009), foi nesse período que, no país, houve um compromisso com a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), com diretrizes políticas voltadas para a recuperação da escola fundamental.

¹⁴ www.anppom.com.br

¹⁵ www.abemeducacaomusical.org.br

De acordo com Libâneo (2012), a proposta economicista e tecnicista do *Plano Decenal* ganhou mais concretude durante o Governo FHC, quando foi implantada a maior parte das medidas vinculadas à reforma educacional do período em questão, inclusive os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Tal processo se deve, principalmente, ao contexto internacional, com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para todos, em 1990, pela UNESCO, seguida da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, conhecida pela assinatura da Declaração de Salamanca, em 1994, e da Declaração de Jontien, em 2000 (ABENHAIM, 2005). A elaboração da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº9.394/96), apesar das características neoliberais do texto final, foi resultado de um extenso debate e participação da sociedade pela defesa do ensino público e gratuito.

Algumas mudanças que valem a pena ser ressaltadas encontram-se, por exemplo, nos Artigos 9º e 21º do Capítulo I. O Artigo 9º versa sobre a responsabilidade da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, em legislar e estabelecer diretrizes para os currículos da educação básica. Já o Artigo 21º determina a nomenclatura de educação básica para se referir ao conjunto da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio.

Como afirmam Ferraz e Fusari (2009), essa lei enfatiza a educação básica como um processo de continuidade e aprimoramento da cidadania e estabelece o que seria núcleo comum e parte diversificada para o ensino em todo o território nacional, incluindo o ensino da arte. As autoras observam que,

com a *Lei de Diretrizes e Bases* e as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, vemos a consolidação da posição da área de Arte como área de conhecimento e estudo na educação escolar e, conseqüentemente o reconhecimento de sua importância na formação e desenvolvimento de crianças e jovens (p. 58).

A partir da criação da LDB – em cujo Capítulo II, parágrafo 2º, insere o ensino de Arte como um componente curricular obrigatório em substituição à denominação anterior, educação artística, constou na publicação dos PCNs de Artes a incorporação das quatro linguagens artísticas: *Artes Visuais, Dança, Música e Teatro*. Isso propicia aos educandos um acesso fundamentado a essas modalidades artísticas, embora, na época da publicação dos PCNs, alguns professores tenham entendido a retomada da polivalência nas aulas de Artes. Na verdade, como esclarecem Ferraz e Fusari (2009), a realidade que se espera não é que o professor

de Arte íntegra, em sua prática, essas modalidades artísticas, mas que a escola possibilite a presença de professores habilitados para assumirem as diversas linguagens de arte.

Apesar da distinção das modalidades artísticas contida nos PCNs de Artes, alguns pesquisadores do setor de Educação Musical entendem que a introdução do termo Arte na redação da LDB-96 se dá de forma ambígua, por isso é necessária uma especificação mais clara:

(...) (9.394/96 – art. 26, §2º), garante um espaço para a(s) arte(s) na escola, como já estabelecido em 1971, com a inclusão da Educação Artística no currículo pleno. E continuam a persistir a indefinição e a ambiguidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão “ensino de arte” pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão (PENNA, 2004, p. 23).

Na opinião de Pereira (2010), a legislação “impedia na prática a universalização da educação musical nas escolas brasileiras, ficando o seu acesso restrito às raríssimas exceções do ensino público ou aos estabelecimentos privados que atendem à classe média alta” (p. 28).

Nesse ínterim, desde que a disciplina Música foi extinta e substituída pela Educação Artística, polivalente, na educação básica, pela Lei nº 5.692/71, até o despertar para o seu retorno que, vagarosamente, caminha dos anos 1980 até os dias atuais, não houve efetivas ações políticas por parte dos músicos e dos educadores musicais até a criação do Grupo da Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP) no ano de 2006. Nesse contexto, vemos que houve uma mobilização específica por parte dos músicos e dos educadores musicais, que iniciaram um movimento em prol da inserção do conteúdo Música no currículo da escola básica nacional, sob a docência de profissionais habilitados na área, assunto do qual trataremos no próximo capítulo.

3 ASPECTOS HISTÓRICO-POLÍTICOS DA INCLUSÃO DO §6º NO ARTIGO 26 DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

Neste capítulo, apresentamos o processo que levou à sanção da Lei Federal nº 11.769/2008, sobre a obrigatoriedade da disciplina Música na Educação Básica. Essa lei acresce o § 6º ao artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96):

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

“Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º desse artigo.” (NR)¹⁶ (grifo nosso)

Art. 2º (VETADO)

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

Art. 4º Essa Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República. (BRASIL, 2008).

O Projeto de Lei que originou a proposição acima citada é fruto da luta de músicos e educadores musicais em favor da inserção da disciplina Música no currículo da escola básica nacional que, desde que foi extinta e substituída pela Educação Artística, polivalente, na educação básica, pela Lei de Diretrizes e Bases de 1971, não houve efetivas ações políticas por parte dos músicos e dos educadores musicais até a criação do Grupo da Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP), no ano de 2006.

Tal Grupo, junto com outras representações do setor de Educação Musical, apontou a necessidade de restabelecer o ensino da Música nas escolas. A partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, observou-se que a principal questão que impedia o pleno retorno da disciplina era o segundo parágrafo do artigo 26, que determinava

¹⁶ Nova redação.

o aprendizado de arte nos ensinos fundamental e médio, no entanto sem especificar seu conteúdo:

Art. 26.....

§ 2º “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (BRASIL, 2008).

A partir da iniciativa do GAP, foi construído e apresentado, no Senado Federal, o Projeto de Lei sobre a obrigatoriedade da Música na escola e a necessidade de formação específica para ministrar tal disciplina, que contou com orientação de especialistas em Educação Musical do Brasil e do exterior, com o apoio de artistas, professores e estudantes de música.

Os relatos em que fundamentaremos nossas análises partem da ótica do músico Luís Felipe Radicetti Pereira. Segundo a ABEM (2008), “todo o movimento foi coordenado pelo músico carioca Felipe Radicetti, coordenador do GAP, contando com a participação de diversas entidades e pessoas físicas” (p. 2). Em sua dissertação de Mestrado em Música pela UNI-Rio – defendida em 2010 e intitulada *Um movimento na história da Educação Musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008* – Pereira (2010) descreve, sob sua perspectiva, todas as ações e os engajamentos políticos que resultaram na sanção da lei da obrigatoriedade da Música. Conhecido pelo nome artístico de Felipe Radicetti, o autor é um dos sujeitos que estiveram presentes durante todo o processo e ocupou lugares e cargos de articulação e liderança, por isso é pertinente seu olhar sobre a trajetória política na qual estão envolvidas também outras entidades e instituições.

Conforme GAP (2010a), o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música deflagrou o movimento “Quero Educação Musical na Escola”, do qual participaram 94 entidades do setor musical e da educação, nacionais e internacionais. O GAP foi constituído com o objetivo de realizar a articulação política do movimento, gerido por uma associação informal denominada Núcleo Independente de Músicos (NIM), da qual Felipe Radicetti era o coordenador na época dos eventos.

A partir da justificativa de que a música “é uma prática social, produzida e vivida por pessoas, constituindo instância privilegiada de socialização, onde é possível exercitar as capacidades de ouvir, compreender e respeitar o outro” (PEREIRA, 2010, p. 160) – além das outras dispostas na introdução deste trabalho – entendemos que tais argumentos fazem parte da formação discursiva do campo da

Educação Musical, uma visão que, comumente, não é compartilhada pelos profissionais da educação em sua totalidade. Esperar-se-ia, portanto, que quaisquer ações setoriais pela volta da Música na escola adviessem mesmo dos músicos e dos educadores musicais. Conheceremos, neste capítulo, os processos e os sujeitos envolvidos na construção desse discurso.

3.1 A FUNARTE e as Câmaras Setoriais de Cultura

No final do ano de 2003, a Fundação Nacional de Arte (FUNARTE) implementou as Câmaras Setoriais de Cultura, com a função de auxiliar a criação e a inclusão de políticas públicas pelo Ministério da Cultura, na época, sob a gestão do Ministro Gilberto Gil. Segundo consta no site do MinC¹⁷, essas Câmaras Setoriais de Cultura são órgãos consultivos vinculados ao Conselho Nacional de Política Cultural, cujo objetivo é “a consolidação de um canal organizado para o diálogo, a elaboração e a pactuação permanentes entre os segmentos das artes e o Ministério da Cultura” (MINISTÉRIO, 2007). Ressalta-se, no site do MinC, o ineditismo dessa ação, que se constitui como um canal de “debate em torno das estratégias e iniciativas de responsabilidade partilhada entre os representantes da Sociedade Civil e o Poder Público, com vistas ao pleno desenvolvimento cultural do País” (Idem).

Essa estratégia do Governo Federal para reduzir a distância entre o Estado e a Sociedade constituiu-se em cinco áreas: Artes Cênicas (subdividida em Teatro e Dança), Música, Livro e Leitura, Circo e Artes Visuais (onde está contemplado o Cinema). As linhas de ação advindas das reuniões e dos encontros das Câmaras Setoriais de Cultura visavam criar as bases para a elaboração de um futuro Plano Nacional de Cultura¹⁸.

Para as diversas áreas, foram convocados e formados fóruns estaduais. Segundo Pereira (2010), à área de Música caberia

a formação de fóruns de músicos estaduais, reunidos em um Fórum Nacional de Músicos, para a discussão – primeiramente entre os representantes dos músicos – das questões relacionadas à atividade da música, empregando uma abordagem explicitamente analítica da economia da cultura (p. 30).

¹⁷ www.cultura.gov.br

¹⁸ Instituído em dois de dezembro de 2010, como a Lei 12.343.

Ao defender a anterioridade da mobilização dos músicos do Rio de Janeiro, em relação aos outros estados, Pereira (2010) afirma que “a criação de fóruns em outros estados se deu com a participação direta dos músicos do Rio, engajados na fase inicial do processo de instalação das Câmaras Setoriais” (p. 33).

Pereira (2010) relata que essa mobilização se deu a partir de um encontro entre alguns músicos e compositores¹⁹, na casa do compositor Francis Hime, em 14 de outubro de 2004, que se configurou como deflagrador do processo em público. Entre os participantes, constavam músicos reconhecidos na indústria musical da MPB²⁰, além do próprio Felipe Radicetti. Das reivindicações acordadas nessa reunião, priorizaram-se as “políticas públicas para a música brasileira, para ampliar sua produção, democratizar o acesso a ela, apoiar sua exportação, atualizá-la às novas tecnologias e, sobretudo, reinseri-la na sociedade através da educação” (SUKMAN, 2004).

No segundo encontro desses músicos, realizado em 28 de outubro de 2004, organizado pela mesma comissão, o jornalista Pedro Alexandre Sanches ressaltou os conflitos existentes na classe, em afirmações como “Vários se colocam contra a participação de outros elos da cadeia musical na câmara setorial...” (SANCHES, 2004). Segundo o jornalista, a cantora Fernanda Abreu reclamou da ausência de artistas de peso do mercado fonográfico brasileiro: “Chamei um monte de gente, DJ Marlboro, MV Bill, Paula Toller, não vieram. Cadê os ‘conscientes’? Cadê MV Bill, Paralamas, Titãs, Kid Abelha? Cadê o Lobão?” (Idem).

Nessa reunião, surgiu a proposta de se constituir um fórum de músicos no Rio de Janeiro, inicialmente formado por alguns profissionais que estavam presentes na primeira reunião e, posteriormente, com a adesão de outros. De início, instituíram uma pauta provisória de discussões e uma agenda de trabalhos para a Câmara Setorial a ser oficialmente convocada pelo MinC:

A dinâmica proposta pelo MinC para a organização dos músicos visava a convocação e encontros nacionais para o debate e produção de documentos de Estado, contendo propostas de ação, de novas legislações para o setor e implementação de programas pactuados com os outros elos da cadeia produtiva da música (PEREIRA, 2010, p. 33).

¹⁹ Pereira ressalta a participação dos músicos Francis Hime, Ivan Lins, Cristina Saraiva, Felipe Radicetti e Dalmo Motta, como o grupo que ficou à frente da organização.

²⁰ Abel Silva, Arthur Maia, Carlos Lyra, Charles Gavin, Fernanda Abreu, Guinga, Ivan Lins, João Bosco, Miltoninho (MPB4), Nelson Angelo, Olivia Hime, Paulo Jobim, Pedro Luís, Yuri Popoff, Zé Renato, Zélia Duncan, entre outros.

Foi nos encontros da Câmara Setorial de Música que Felipe Radicetti iniciou sua atuação no processo em posição de liderança, ao se tornar membro da Comissão de Músicos e coordenador do Grupo de Trabalho (GT) Difusão Externa. Segundo Pereira (2010), esse GT produziu um documento de 91 páginas, que continha um rol de proposições para a implementação de políticas públicas para a exportação da música brasileira. A convocação do MinC e os encontros dessa Câmara foram realizados no segundo semestre de 2005. Pereira (2010) explica como ocorreu esse processo, os sujeitos envolvidos e a configuração resultante:

A investidura aos assentos para os músicos nos encontros nacionais da Câmara Setorial de Música [...] era de membros indicados pelos estados cujas discussões sobre o assunto estavam mais adiantadas, representando os dezoito estados da União²¹ que se organizaram em fóruns estaduais, todos com direito a um voto cada e um (01) representante de cada entidade associada à cadeia produtiva da música [...] A dinâmica das reuniões seguiu a exposição de documentos com as propostas dos músicos, que eram apreciadas pelas entidades presentes²². [...] a dinâmica das reuniões seguiu a exposição de documentos com as propostas dos músicos, que eram apreciadas pelas entidades presentes. As propostas recebiam críticas das entidades presentes, sofriam alterações e novas redações, até serem pactuadas por unanimidade e incluídas no documento final ou não, quando alguma entidade usava seu direito de veto. Então as propostas eram incluídas como destaques – em vermelho – indicando a anulação dessa, impossibilitando a sua implementação através do Plano Nacional de Educação (p. 34).

Segundo consta no relatório intitulado “Sistematização das propostas da Câmara Setorial de Música para o Plano Nacional de Cultural” (CÂMARAS SETORIAIS, 2006), foram sete os encontros temáticos, nesta ordem: Formação e memória, Questões trabalhistas, Direito autoral, Financiamento, Produção, Difusão e Consumo.

Como podemos observar, a Educação Musical ou a educação musical escolar não estavam na pauta inicial das Câmaras Setoriais de Música nem eram assuntos de interesse do Ministério da Cultura ou do Ministério da Educação, posto que não houve qualquer manifestação desse último durante o período. Os encontros

²¹ Alagoas, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe.

²² Do setor musical, tiveram assento as seguintes entidades: Associação Brasileira de Editores de Música (ABEM), Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), Associação Brasileira de Produtores de Discos (ABPD), Associação Brasileira das Emissoras Públicas Educativas e Culturais (ABEPEC), Associação Brasileira de Editoras Reunidas (ABER), Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão (ABERT), Associação Brasileira de Música (ABM), Associação Brasileira de Música Independente (ABMI), Escritório Central de Arrecadação e Distribuição (ECAD), Ordem dos Músicos do Brasil (OMB), assim como a participação de representante do Sindicato dos Músicos Profissionais do Estado do Rio de Janeiro (SindMusi), todos com direito a voto e veto (PEREIRA, 2010, p. 34).

temáticos mostram o sentido da discussão, pautados no mercado da Música, assunto de interesse dos músicos presentes nos encontros do Rio de Janeiro e da maioria das entidades presentes nos encontros das Câmaras Setoriais de Música. E como sugere Sukman (2004), teve como objetivo viabilizar as metas do mercado, através da reinserção da música pela educação.

A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) esteve presente nos encontros, embora fosse uma representação heterogênea ante as outras entidades, quase todas compostas de representantes do mercado musical (fonográfico, editorial e midiático). Não encontramos, por parte da ABEM, qualquer mobilização para a inclusão do tema educação musical na pauta da Câmara Setorial de Música, nem uma nota de sua participação em tal processo nos boletins publicados no site da ABEM no ano de 2005.

Na visão de Pereira (2010), o encontro da Câmara Setorial de Música trouxe à tona as propostas, assim como os impasses no setor:

O processo do Fórum Nacional de Músicos expôs o resultado de anos de desmobilização do setor [...] Particularmente no caso do Fórum de Músicos do Rio de Janeiro, a disputa pela liderança e representatividade do movimento legitimado foi a tônica de todo o processo (p. 35).

O autor acrescenta que essa desmobilização caracteriza-se, ainda pelo conflito que houve dentro do Fórum dos Músicos do Rio de Janeiro, onde “colegas músicos utilizaram-se das ferramentas da internet para difundir campanhas de difamação pública dos coordenadores, reproduzindo modelos de política de dissensão” (PEREIRA, 2010, p. 35).

A partir dos debates das questões pertinentes na Câmara Setorial de Música e da percepção das fragilidades existentes no setor, o núcleo que iniciou as reuniões no Rio de Janeiro começou a se mobilizar em busca de ações que alcançassem mais agilidade e, ao mesmo tempo, força de representação setorial. Emerge aí uma segunda fase.

3.2 Políticas setoriais para a Música no Legislativo

Sob o ponto de vista de Pereira (2010), a desmobilização setorial relatada acima e a necessidade de uma representatividade para o setor musical levaram o núcleo de músicos – os sujeitos que realizaram a primeira reunião na casa de Francis Hime – a pensar em um

desenho de estratégias de ação ágil [...] de um caminho independente do processo atrelado ao Executivo, da construção de uma representação social para o grupo, produzida pela relação com outros poderes públicos e com a ajuda dos meios de comunicação (p. 36).

A organização desse núcleo de músicos, juntamente com profissionais de outras áreas afins, como produção cultural e comunicação social, foi denominada, a partir de então, de Núcleo Independente de Músicos (NIM). A primeira ação do grupo foi uma reunião, em nove de março de 2006, na residência do compositor Francis Hime, entre os integrantes²³ do NIM, entidades do setor musical²⁴ e uma comissão de Deputados Federais²⁵, com o objetivo de

promover nessa data a criação de uma Frente Parlamentar Pró-Música no Congresso Nacional [...] (Nessa reunião) foi apresentado um manifesto com uma exposição das questões relacionadas ao setor para os Parlamentares e representantes das entidades privadas presentes e foi selada a intenção de criar uma Frente Parlamentar Pró-Música, de caráter supra-partidário (GAPb, 2010).

O manifesto apresentado, intitulado *Música Brasileira: no topo da autoestima nacional, mas com enormes problemas estruturais*, versava, em uma pauta extensa, sobre “os principais entraves do setor identificados e discutidos, nessa ordem: direitos autorais, mercado exterior, difusão, espaços e público, valorização do músico e inclusão social e educação” (PEREIRA, 2010, p. 38). Claramente podemos perceber, naquele momento, a posição ocupada pela educação no campo das prioridades, ou seja, a última.

A partir dessa reunião, emergia o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP) que, criado para representar o movimento, abarcou as entidades civis presentes, sob a gerência do Núcleo Independente de Músicos a respeito das ações políticas. Como primeira ação pública, coube ao GAP elaborar o projeto de um seminário sobre as questões da Música, a ser realizado na Câmara dos Deputados, na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara:

No dia 10 de maio de 2006, em Brasília, na Secretaria da Comissão de Educação, Cultura e Esportes, uma comissão do GAP realizou uma reunião com o então Senador Sérgio Cabral Filho, representante da subcomissão de Cinema, Teatro e Comunicação Social, para solicitar a inclusão da Música na Subcomissão, de forma a estabelecer um espaço de diálogo e uma pauta política para a música no Senado (GAP, 2010b).

²³ Alexandre Negreiros, Cristina Saraiva, Dalmo Mota, Fernanda Abreu, Felipe Radicetti, Francis Hime, Ivan Lins e Ricardo Rocha.

²⁴ Sindicato dos Músicos Profissionais do Rio de Janeiro (SindMusi), a Rede Social de Música, o Fórum Permanente Paulista de Música (FPPM) e a Associação Brasileira de Música Independente (ABMI).

²⁵ Dep. José Eduardo Cardozo (PT/SP), Dep. Gustavo Fruet (PSDB/PR), Dep. Chico Alencar (PSOL/RJ), um representante enviado do Dep. Fernando Gabeira (PV/RJ) e Dep. Antônio Carlos Biscaya (PT-RJ)

Vale ressaltar o registro feito pelo Jornal do Senado, no dia seguinte, sobre as observações do Sen. Sérgio Cabral Filho ante as questões da Música:

O senador, cujo pai é crítico musical, reconheceu que a música popular está entre as mais destacadas realizações da cultura brasileira. – Tomara que amanhã venhamos a nos orgulhar da produção da nossa indústria, como já nos orgulhamos da nossa música – observou Sérgio Cabral (MÚSICA..., 2006a, p. 4).

Em decorrência dessas primeiras ações, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados preparou um seminário denominado “Música Brasileira em Debate”, sob o requerimento do Dep. Chico Alencar, que foi realizado no dia 30 de maio de 2006. Divulgado com a intenção de dar ampla informação e convidar o setor à participação, o conteúdo temático do seminário seria sobre “Identidade, Inclusão Social, Educação Musical, Difusão, Difusão Externa, Economia, o papel do poder Legislativo e a importância da música para a transformação do indivíduo e do País” (PEREIRA, 2010, p. 40).

Composto de quatro mesas temáticas²⁶, o Painel 2²⁷ foi marcado pelo debate do tema “Educação Musical e Difusão”. A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) esteve presente apenas na plateia, representada pelas Prof^{as}. Dr^{as}. Magali Kleber e Cristina Grossi, que vieram

atraídas ao evento pela imprensa [...] (Mas) a consequente participação da Profa. Magali Kleber nos debates do Painel 2 com o expositor Ricardo Breim proporcionaria a futura aproximação do GAP com a ABEM, e que mais tarde viria a ser o elo capital para a construção do Projeto de Lei pela volta da Educação Musical nas escolas (PEREIRA, 2010, p. 42).

O então Presidente da Câmara, o Dep. Aldo Rebelo, em seu depoimento de abertura do seminário, defendeu o ensino de música nas escolas públicas. Ele foi o primeiro político a pronunciar publicamente um posicionamento sobre o tema, dizendo que “a transformação da música em disciplina opcional representou um atraso e tem provocado lacunas, especialmente na educação infantil” (CÂMARA..., 2006).

No dia 31 de maio de 2006, dia seguinte ao seminário, realizou-se a Audiência Pública na Comissão de Educação, Cultura e Esportes do Senado. Pereira (2010) afirma que, nessa ocasião, “os Senadores presentes defenderam a

²⁶ Painel 1 – Música, Identidade e Inclusão Social; Painel 3 – Música: Economia e política internacional; Painel 4 – O Poder Legislativo para a transformação do setor e o poder do setor da música para a transformação do indivíduo e do País.

²⁷ Com a participação do compositor, arranjador, mestre em música e educação musical, Ricardo Breim, do Dep. Gustavo Fruet (PSDB/PR), membro da Comissão de Comunicação, Ciência, Tecnologia e Informática, da Profa. Dra. Caetana Juracy, representante do Ministério da Educação, com a coordenação do Dep. Paulo Rubem Santiago (PT/PB).

pauta proposta pelo GAP, que incluía medidas sobre o Direito Autoral, a diversidade na programação das rádios brasileiras, a eleição direta na Ordem dos Músicos e a imediata inclusão da música no ensino básico” (p. 43).

Em matéria publicada no Jornal do Senado, lê-se a fala do Senador Roberto Saturnino, que enuncia:

A partir das sugestões feitas pelos representantes do setor, caberá agora ao Congresso formular proposições para aperfeiçoar a legislação vigente, levando em conta os direitos autorais, a diversidade das músicas a serem tocadas nas rádios brasileiras e, de acordo com uma nova forma de ensino, a incorporação da música nos currículos escolares (MÚSICOS..., 2006, p. 11).

Na percepção de Pereira (2010), “essa matéria publicada revelou a receptividade e o reconhecimento, por parte dos congressistas, da música como atividade setorial (considerando a sua economia, mediação social e política)” (p. 46).

A partir daí, o discurso da educação musical escolar começa a ganhar corpo. Inicialmente, um tema periférico adentra as discussões parlamentares como assunto prioritário, passível de ações imediatas. Para fortalecer o discurso rumo a esse tema, a presença de entidades representativas da Educação Musical seria necessária.

Segundo Pereira (2010), a aproximação com a ABEM efetivou-se no retorno do autor para o Rio de Janeiro depois da Audiência Pública, em que, ocasionalmente, encontrou-se no avião com a Profa. Dra. Magali Kleber. Porém o autor ressalta o pioneirismo das ações do GAP em detrimento da ABEM, no que toca à questão da mobilização pela educação musical nas escolas:

A conversa em trânsito para o Rio resultou na oportunidade do autor obter mais detalhes sobre o trabalho da entidade, já conhecida desde os encontros da Câmaras Setoriais de Música e **a decidir convidar a ABEM para tomar parte no processo da volta da educação musical às escolas**, já presente na pauta política do Senado (p. 44, grifo nosso).

Entendemos que o GAP mudou de foco nos engajamentos relacionados ao setor através da demanda dos deputados e dos senadores, que direcionaram a discussão rumo à música nas escolas. Assim, será que conseguiriam desatrelar as proposições do mercado e da indústria musical do discurso em defesa da educação musical nas escolas? Vejamos, a seguir, como o GAP direcionou suas ações frente ao Poder Legislativo.

3.3 Audiência Pública para o setor musical no Senado Federal

De acordo com Pereira (2010), depois que a Música foi incluída na Subcomissão Permanente de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social, o NIM – que tomou para si a responsabilidade das ações do GAP – dividiu sua coordenação e encarregou Cristina Saraiva de ações referentes à Câmara dos Deputados e Felipe Radicetti, do Senado Federal.

Conforme considerações do autor, a primeira ação foi a convocação de uma audiência pública²⁸ “destinada a debater questões tributárias da indústria musical brasileira em parceria com o GAP, para a indicação dos nomes de especialistas para comporem a mesa expositora” (p. 46), durante a qual se discutiram questões como a equiparação do CD ao livro para fins de isenção, revisão da carga tributária para importação de instrumentos e equipamentos musicais e criação – como contrapartida pela desoneração fiscal – de um Fundo de Fomento à atividade musical, por meio de um percentual da indústria fonográfica (PEREIRA, 2010).

Foi na voz do Senador Roberto Saturnino Braga que emergiu a “intenção da Comissão de Educação em discutir a volta da educação musical às escolas brasileiras” (PEREIRA, 2010, p. 47), como podemos ler no trecho abaixo:

E queria registrar e informar a V.S.^a que essa questão do ensino, da volta do ensino da música nas escolas está na agenda dessa Comissão, sim. Ainda recentemente tivemos discutindo, vamos voltar a discutir, porque, como disse muito bem o Dr. Bertolazzi, a música é importante não só para a formação cultural das pessoas, dos cidadãos, mas para o próprio desenvolvimento da mente do ser humano, a música propicia um desenvolvimento mais completo. Isso já era conhecido dos gregos da antiguidade há 2.500 anos. Platão, na República, recomendava o ensino da música como sendo propiciador do desenvolvimento mental do ser humano junto com a matemática, junto com o desenvolvimento físico também. Quer dizer, a música há muito que é tida e reconhecida como... Agora mais do que nunca com os desenvolvimentos da ciência, enfim, da fisiologia cerebral, está sendo demonstrado que a música é reveladora de desenvolvimentos mentais que não acontecem sem a aplicação dos neurônios e de suas ligações nessa atividade humana tão importante e culturalmente, também. (ATA, 2006).

Pereira (2010) entende que o discurso do Senador Roberto Saturnino expressou o “compromisso público que a Comissão assumiu em relação à discussão

²⁸ Realizada em 12 de julho de 2006, no Senado Federal, como sessão conjunta da Comissão de Educação e da Subcomissão de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social, da 26ª Reunião Ordinária da Comissão de Educação, 5ª Reunião Ordinária da Subcomissão Permanente de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social, da 4ª Legislativa Ordinária, da 52ª Legislatura, com a presença do Presidente da Mesa, o Senador Roberto Saturnino Braga, e dos convidados, a saber: Felipe Radicetti, na condição de coordenador do Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música, Alberto Bertolazzi, Presidente da Associação Nacional de Pequenos e Médios Fabricantes de Instrumentos Musicais (ANAFIM), Edino Krieger, compositor, e Carlos de Andrade, Presidente da ABMI.

da volta da Educação Musical às escolas” (p. 47). Após o ocorrido, Felipe Radicetti iniciou uma série de diálogos com Júlio Linhares, então Secretário da Comissão de Educação e Cultura, que resultou na solicitação de uma Segunda Audiência Pública, em que o GAP articularia um grupo de músicos e especialistas para compor uma mesa sobre a Educação Musical nas escolas.

3.4 Preparativos para a Segunda Audiência Pública

Com a tarefa de coordenar a preparação da Segunda Audiência Pública, através do GAP, Radicetti “convocou a criação de um Grupo de Trabalho de caráter provisório, com a participação de músicos e de um representante da ABEM, para discussão de uma estratégia de trabalho conjunto” (PEREIRA, 2010, p. 47). Embora a intenção de formar esse Grupo de Trabalho fosse de construir a futura representatividade do grupo para as ações no Legislativo, os representantes²⁹ convidados da área de Educação Musical eram desconhecidos do coordenador do GAP, Felipe Radicetti. Na avaliação do próprio, a participação deles daria relevância às representações institucionais, uma vez que o apoio político de um setor ou setores, denominado *apoio*, fortalece a comunicação institucional com o Congresso e o Projeto de Lei. Radicetti buscou construir uma situação inédita na trajetória do setor, que foi “configurar, desde o início, a ideia de coletividade entre os participantes, oriundos de diferentes atividades do setor musical” (PEREIRA, 2010, p. 48).

Pereira (2010) refere que quase todos os participantes do Grupo de Trabalho não se encontravam no Rio de Janeiro, mas acompanharam, via email, as discussões. Logo no início do processo, o Prof. Ricardo Breim retirou-se do grupo devido à discordância nos debates com os outros educadores musicais. Foram realizadas três reuniões durante três semanas³⁰. Na primeira delas,

ficou decidido que seria necessário proceder a busca e exame das leis pertinentes, dos pareceres de diversos autores referentes a essas leis e Projetos de Lei em tramitação a fim de serem estudados e discutidos na próxima reunião. A partir desses estudos o grupo identificou o ponto de intervenção para a proposição desejada e fundamentou a ação (p. 50).

²⁹ Prof. Dr. José Nunes Fernandes, Profa. Dra. Liane Hentschke, Profa. Dra. Magali Kleber, Prof. Dr. Marcelo Biar, Profa. Dra. Maria Isabel Montandon, Profa. Dra. Maura Penna, Prof. Dr. Ricardo Breim, Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo e Profa. Dra. Sílvia de Lucca.

³⁰ Nos dias 4, 11 e 18 de agosto de 2006.

Na segunda reunião, o comentário da Prof^a. Dr^a. Maura Penna indicou um argumento:

Ao citar o Parecer 22/2005 do Conselheiro Neroaldo Pontes de Azevedo³¹, que corrigiu a redação da Resolução (normativa) n° 2/98 do Conselho Nacional de Educação (CNE), substituindo o termo Educação Artística por Artes, Penna apontou o caminho a ser trilhado pelas investigações do GT: demonstrou que o Parecer do Conselheiro Neroaldo Pontes de Azevedo fortaleceu a ideia da especificidade das diferentes manifestações artísticas, em contraste com a abordagem de polivalência ainda vigente, constituindo-se em um documento oficial que respaldava a reivindicações do movimento (PEREIRA, 2010, p. 50).

O autor afirma que a Prof^a. Dr^a. Maura Penna solicitou a retirada de seu nome entre os signatários do Manifesto expedido pelo movimento, embora não explique o motivo. Apesar disso, a argumentação de Penna foi a base para o entendimento no qual se formulou a estratégia de alterar a redação do artigo n°26, parágrafo 2, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB):

O grupo considerou então a elaboração de uma proposta de alteração dessa resolução de forma não haver dúvidas ou interpretações da lei e que garantisse uma ação do legislativo sobre o executivo exigindo uma imediata implementação no currículo obrigatório das especificidades artísticas (PEREIRA, 2010, p. 50).

Na terceira reunião, Pereira (2010) destaca a indicação dos nomes apontados pelo GAP para comporem a mesa expositora da Audiência Pública, a saber: Prof^a. Dr^a. Liane Hentschke, Presidente da International Society for Music Education (ISME), o Prof. Dr. Sérgio Figueiredo, Presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), o Prof. Dr. João Guilherme Ripper, compositor e Diretor da Sala Cecília Meireles, e Turíbio Santos, violonista e Diretor do Museu Villa-Lobos.

Nesse evento, houve também o encaminhamento do relatório da *2ª reunião dos coordenadores dos cursos de graduação em Música*³², enviado por e-mail pela Prof^a. Dr^a. Magali Kleber, o qual, de acordo com Pereira (2010), “resumia a linha de pensamento que definiu a estratégia adotada, a partir de documentos consensuais representativos do setor de educação musical” (p. 53). Nesse ínterim, uma ação complementar foi articulada pelo GT: a elaboração do Manifesto pela Implementação do Ensino de Música nas Escolas.

³¹ Ex-reitor da Universidade Federal da Paraíba e ex-secretário de Educação do Estado da Paraíba.

³² Ocorrida em 20 de outubro de 2003, em Florianópolis - SC.

3.5 Lançamento do Manifesto pela Implantação do Ensino de Música nas Escolas

Durante os meses de agosto e setembro de 2006, enquanto os preparativos para a Audiência Pública intensificavam-se, um texto intitulado *Manifesto pela implantação do ensino de música nas escolas* foi redigido pela Prof^a. Dr^a. Luciana Del Ben (UFRGS). Segundo Pereira (2010), o documento foi elaborado pelos educadores musicais membros do Grupo de Trabalho durante o Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM) de Brasília, em agosto de 2006.

O Manifesto (GAP, 2006c), que foi entregue à Comissão de Educação no dia da Segunda Audiência Pública, realizada em 22 de novembro de 2006, continha ideias às quais aqui daremos relevo:

a) Quanto aos objetivos da educação musical escolar

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

b) Quanto à necessidade do movimento para um Projeto de Lei

“A atual LDB-EM, embora indique a obrigatoriedade do ‘ensino de arte’, é ambígua em seus termos. A expressão ‘ensino de arte’ permite uma multiplicidade de interpretações, o que tem acarretado na manutenção de práticas polivalentes de educação artística e na ausência do ensino de música nas escolas” (p. 1).

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

Com a proximidade da Segunda Audiência Pública, intensifica-se a mobilização do GAP e da ABEM.

3.6 A Segunda Audiência Pública

A Segunda Audiência Pública ocorreu no Senado Federal, em 22 de novembro de 2006. Denominada, oficialmente, de Audiência Pública Conjunta da Comissão de Educação e Subcomissão de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social, a sessão foi presidida pelo Senador Roberto Saturnino e registrou a presença de senadores³³ e representantes do setor musical³⁴ (tanto artístico quanto educacional). Compuseram a mesa a Prof^a. Dr^a. Liane Hentschke, o Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, Turíbio Santos, Murílio Hingel e João Guilherme Ripper.

Destacaremos, a seguir, trechos dos discursos dos cinco sujeitos que compuseram a mesa e de uma representação do Senado, situado na figura do Senador Cristóvam Buarque. A referência usada na análise dos discursos será a intitulada “Ata da 38ª Reunião Ordinária da Comissão de Educação e 9ª Reunião Ordinária da Subcomissão Permanente de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social da 4ª Sessão Legislativa Ordinária da 52ª Legislatura, realizada em 22 de novembro de 2006”³⁵.

3.6.1 A defesa da Música pelos interesses do capital

A primeira expositora foi a Prof^a. Dr^a. Liane Henschke. Segundo Pereira (2010), ela buscou explicitar críticas à redação do Artigo 26 da LDB-96, apontando ambiguidades e contradições que teriam produzido a ausência do ensino de Música nas escolas:

³³ João Jorge, Maria do Carmo Alves, Edison Lobão, Geovani Borges, Roberto Cavalcanti, Aelton Freitas, Paulo Paim, Augusto Botelho, Jonas Pinheiro, Cristóvam Buarque, Eduardo Azeredo, Geraldo Mesquita Júnior, Mão Santa, Luiz Otávio, Delcídio Amaral, Antônio Carlos Valadares e Magno Malta.

³⁴ Felipe Radicetti, Cristina Saraiva, a Prof^a. Dra. Magali Kleber, a Prof^a. Dra. Maria Isabel Montandon, a Prof^a. Dra. Cristina Grossi, José Mauro Ribeiro (Professor e Presidente da Federação dos Arte-educadores do Brasil), Grace Elizabeth (Coordenadora-geral de Promoção do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN), Emílio de César (Maestro e Vice-presidente da Associação Brasileira de Regentes de Coros e Orquestras), Beatriz Sales (Chefe do Departamento de Música da Universidade de Brasília – UnB) e Cláudio Coin (representante da Secretaria de Educação do Distrito Federal).

³⁵ Anexo.

Hoje estamos aqui para solicitar aos senhores a redação de um Projeto de Lei que contemple a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, corrigindo, portanto, a redação da LDB, cujo texto é ambíguo e tem gerado múltiplas interpretações. Passo aqui para elencar alguns problemas enfrentados nos últimos anos. Nos últimos 35 anos, temos presenciado um quase total abandono do ensino de música nas escolas. Isso porque, em 71, a educação artística passa a ser obrigatória no ensino básico. Um professor polivalente que deveria ter conhecimento de todas as artes: Música, Artes Visuais e Teatro. Nas universidades, criam-se os cursos de Licenciatura em Educação Artística. Após 24 anos, um quadro desolador, mostrado através de pesquisas, que o professor por possuir formação polivalente não se sentia em condições de trabalhar com música nas escolas. (ATA, 2006).

A pauta discutida pelo setor de Educação Musical, em relação ao Artigo 26 da LDB-96, centrou-se na ideia de que esse artigo não estabelece, com clareza, o que é uma “base nacional comum” para o currículo do ensino fundamental e médio, e nem regulamenta como deve ser “complementada” e “diversificada”, conforme apontado no §2º do Artigo 26 da LDB-96 – que anuncia o ensino de Arte como componente curricular obrigatório. Por parte do setor de Educação Musical, existe uma percepção de que as práticas polivalentes da educação artística ficaram tão arraigadas na escola, com uma inclinação para o ensino das artes plásticas³⁶ identificada na LDB-1971 que, sem um direcionamento por parte de uma política específica para a estruturação do conteúdo Música no sistema escolar, sua inserção natural não seria possível.

Henschke, em sua exposição, fundamenta sua argumentação sobre a ambiguidade das práticas musicais da escola nas políticas de contratação de professores pelos Estados e Municípios que ocorriam até aquele momento:

A partir daí, surgem outras interpretações. A minha participação na Comissão de Especialistas em Artes e Música no MEC na SESU³⁷ entre 95 e 2000, mostrou entre outras coisas, a desarticulação existente na época entre as políticas para os diversos níveis de ensino. Na SESU estávamos discutindo currículos para as licenciaturas específicas em cada uma das linguagens artísticas. Na Secretaria de Ensino fundamental, criavam-se parâmetros curriculares para o ensino das artes de certa forma prevendo o profissional para desenvolver o trabalho de todas. Situação atual: Hoje nós temos a universidade formando licenciados em áreas específicas, e Estados e Municípios criando concursos para admitir professores polivalentes, isso sem contar que muitas escolas se utilizam de qualquer professor, de história, de geografia, para cantar com as crianças (ATA, 2006).

Inaptidão dos educadores, políticas inexistentes para a área, prostração dos músicos e educadores musicais. A desarticulação entre as instituições governamentais responsáveis por construir as políticas públicas e a falta de

³⁶ CORRÊA, 2007; FERRAZ; FUSARI, 2009; PENNA, 2008.

³⁷ Secretaria de Educação Superior

engajamento político do setor pedagógico-musical são fatores observados e reconhecidos. No discurso de Liane Henschke, percebemos a consciência da desmobilização do setor e o anúncio da imagem da educação musical na sociedade brasileira: “Infelizmente, a educação musical no Brasil ainda é associada com conservatórios, com professores particulares, algo enfadonho de pouco impacto social” (ATA, 2006).

O modelo tradicional de conservatório existe nos locais onde as práticas pedagógicas priorizam a aquisição de conhecimentos da chamada “música clássica” e se privilegiam os estudos teórico-práticos em detrimento da vivência musical, tendo no cerne de sua fundação um caráter elitista em seus métodos de instrução e profissionalização. Presente nos cursos superiores de Música até àquele instante, o modelo de conservatório aborda o repertório erudito e os academicismos musicais como pilar de sua estrutura. Nesse pronunciamento, Henschke manifesta sua preocupação com a necessidade de a escola pública possibilitar aos menos afortunados um ingresso no ramo da música de concerto:

Outro problema sério sobre o qual eu tenho sido sistematicamente questionada quando da participação em fóruns internacionais em relação ao acesso restrito e elitista de indivíduos que buscam uma formação superior em música. A falta de acesso à formação musical de crianças e jovens, de famílias de baixa renda, é uma realidade gritante nesse País. Como a disciplina música não é obrigatória e, portanto, não oferecida na grande maioria das escolas, o aspirante a uma carreira musical precisa ter frequentado escolas particulares durante a sua formação pré-universitária. Como consequência, temos poucos alunos oriundos de família de baixa renda na música erudita, por exemplo. Porque os espaços públicos para aprendizagem musical são muito restritos (ATA, 2006).

Para Henschke, a prática da música nas escolas deveria proporcionar novas possibilidades no campo profissional e agregar valor às futuras forças de trabalho na sociedade de mercado.

O papel da educação musical nas escolas é o de expandir o universo musical dos alunos, oferecendo a eles o acesso à diversidade de práticas e de manifestações musicais locais, regionais e multiculturais. E a oportunidade, se desejarem, de seguir a carreira profissional em música no ensino superior (ATA, 2006).

Ela percebe a doutrina do capital humano como uma referência dominante na educação, demandada pelo sistema capitalista e endossada pelas políticas neoliberais exercidas em nosso País, assim como em grande parte do mundo. O capital humano é designado pelos economistas como “o estoque de conhecimentos valoráveis economicamente e incorporados aos indivíduos” (GUELLEC; RALLE, 1995, p. 52). E de acordo com Laval (2004), a adaptabilidade, a faculdade de

comunicação, a de trabalhar em equipe e a de mostrar iniciativas – entre outras competências genéricas – são encorajadas pelas empresas no âmbito escolar e englobam os múltiplos trunfos que o indivíduo pode fazer valer no mercado e fazer reconhecer com os empregadores como fontes potenciais de valor.

Em seu discurso, Henschke ressalta o potencial da Música para a formação do indivíduo e considera o valor que ela agrega ao estudante e à economia nacional:

Todos nós aqui presentes, uma plateia privilegiada, sabemos que nós vivemos na sociedade do conhecimento, onde o grande capital das nações está centrado no capital humano, na capacidade de produzir e comercializar o conhecimento. As escolas, por enquanto, se constituem em espaços sociais institucionalizados, destinados ao ensino formal de crianças e adolescentes, e essa tem a obrigação de oportunizar a todos os seus alunos o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, sociais e afetivas. Queremos que as nossas crianças e jovens façam opções musicais conscientes, para que possam agir e interagir no seu meio social de forma crítica sem serem manipulados pelo gosto musical alheio. Concluindo, eu gostaria de dizer que incluir a obrigatoriedade de uma área de conhecimento presente na essência humana, significa antes de tudo trabalhar com cidadania, com inclusão social, com acesso igualitário aos bens culturais nacionais e internacionais. Significa aprender a respeitar e promover para além fronteira a diversidade musical brasileira e fazer dela, quem sabe, **uma commodity para ser exportada de forma sistemática** (ATA, 2006, grifo nosso).

A argumentação usada por Henschke será criticada pelo Sen. Cristóvam Buarque, conforme análise realizada adiante neste texto. Vejamos, agora, os argumentos usados pelo segundo expositor, o Prof. Dr. Sérgio Figueiredo.

3.6.2 O discurso do setor de Educação Musical

O Prof. Dr. Sérgio Figueiredo, presidente da ABEM, aponta, naquele período, que a redação dos PCNs reconhece a deficiência do modelo da polivalência, embora seja prática ainda vigente nas escolas básicas:

A LDB fala da obrigatoriedade da arte. Os PCNs dizem que arte, quer dizer, artes visuais, dança, música e teatro. Portanto, a música está contemplada. Os PCNs criticam o modelo anterior da polivalência, e deduz-se então que a polivalência não deveria mais ser aplicada nas escolas, se o que se pretende é uma educação de qualidade, já que o modelo de polivalência trouxe superficialidade e irrelevância para todas as áreas. [...] Não há diretrizes curriculares para formar professor polivalente de artes. Então, não há mais porque existir essa prática nos sistemas educacionais. [...] então, a LDB obriga o ensino da arte, os PCNs definem o que é arte, os PCNs criticam a polivalência e as diretrizes curriculares encerram a discussão dessa prática polivalente, pois estabelecem que os cursos de licenciatura não preparam mais um profissional para atuar de maneira múltipla (ATA, 2006).

Como porta-voz da ABEM, Sérgio Figueiredo defendeu o setor musical e justificou a posição da instituição em relação à construção de uma legitimação da música nas escolas:

[...] Então, é preciso, para encerrar, que se estabeleça de forma inequívoca, digna e legal o espaço da música na formação dos cidadãos brasileiros (ATA, 2006).

Vemos que tal como Henschke, Figueiredo, como representante do setor de Educação Musical, procura esclarecer que a Música já conta com uma legislação que a contempla – a obrigatoriedade de Artes na LDB-96. Contudo, tal setor reivindica um reforço, no âmbito legislativo, para que o ensino da Música se instale de maneira adequada. A partir do momento em que o setor de Educação Musical não deixa claro como seria essa maneira adequada – componente, conteúdo, disciplina – retorna novamente ao impasse de que a Música, como componente da área de Artes, especificada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, já se encontra contemplada na LDB-96.

3.6.3 O Canto Orfeônico de Villa-Lobos

No meio musical brasileiro, Turíbio Santos é conhecido como um ícone do chamado “violão clássico” e grande intérprete da música de concerto para violão. Segundo a biografia postada em seu site³⁸, iniciou sua carreira profissional na década de 1960, com a gravação dos 12 Estudos para violão, de Heitor Villa-Lobos, em sua primeira versão integral, para o recém-fundado Museu Villa-Lobos. Em 1965, ganha o 1º Prêmio do Concurso Internacional da ORTF³⁹, o que o leva a radicar-se na França e a receber um convite para lecionar no *Conservatório do Xème Arrondissement*, em Paris. Gravou na Europa diversos discos de repertório de violão de concerto e foi precursor da divulgação de compositores brasileiros naquele continente. Retornou ao Brasil na década de 1970, e em 1980, foi convidado para dirigir a Sala Cecília Meireles, no Rio de Janeiro, e a criar o curso de violão na Escola de Música da UFRJ (antiga Escola Nacional de Música). Em 1981, assumiu a responsabilidade de fazer o mesmo na UNI-RIO. Em 1986, o violonista assume a direção do Museu Villa-Lobos: “Desde que assumiu a direção do Museu Villa-Lobos,

³⁸ <http://www.turibio.com.br/>

³⁹ Office de Radiodiffusion et Television Française

Turíbio preocupou-se em dar um desempenho social ao Museu, além do institucional de guardião da obra de Villa-Lobos” (BIOGRAFIA, 2012).

Seu envolvimento com a educação musical se aprofundou quando o Museu Villa-Lobos começou a incentivar a realização de Concertos Didáticos na sede da instituição, para escolas públicas e particulares, na Comunidade Santa Marta, localizada próxima ao Museu.

Em 2000, a convite da família Moreira Salles, através do cineasta João Salles, ele aceita coordenar o "Projeto Villa-Lobinhos" destinado a proporcionar uma oportunidade profissional para crianças carentes desejando ser músicos. Com os alunos (hoje professores universitários) do antigo projeto na comunidade Santa Marta, um curso é organizado e tem como resposta um forte apoio da sociedade (SANTOS, 2012).

Sua relevância para o setor musical é reconhecida pelos companheiros de profissão e pelo setor governamental, onde foi condecorado como *Chevalier de la Legion D'Honneur* pelo Governo francês, em 1985, e pelo Governo brasileiro, como *Oficial da Ordem do Cruzeiro do Sul*, em 1989.

Segundo Pereira (2010), Turíbio Santos foi o terceiro expositor a se pronunciar. Ele destacou a importância de “Villa-Lobos, da SEMA e do Canto Orfeônico para a educação musical, para as gerações subsequentes de músicos e compositores e para a economia da música no Brasil” (p. 60).

Grande admirador e intérprete de Heitor Villa-Lobos, que conheceu em 1958, numa conferência do compositor na Escola de Canto Orfeônico – encontro que, mais tarde, resultou no livro "Villa-Lobos e o violão", editado pelo Museu Villa-Lobos, com base nas anotações de Turíbio – o violonista e diretor do Museu defendeu a legitimação da música nas escolas. Para tal, tomou como base a experiência do Canto Orfeônico:

É quase inevitável no assunto educação musical, (falar) de Heitor Villa-Lobos. [...] Como Villa-Lobos concentrava o seu projeto musical nas professoras e professores de canto orfeônico, eles repercutiam com grande êxito as ideias musicais deles para o mundo infanto-juvenil. [...] Visando dar continuidade à fantástica visão didática de Villa-Lobos, precisamos a garantia legal do ensino de música nas escolas de educação básica com realização de concursos para os professores, e cursos para o seu aperfeiçoamento constante (ATA, 2006).

Nesse discurso, pode-se perceber a visão otimista de Turíbio Santos, segundo a qual o Canto Orfeônico foi uma experiência bem sucedida, embora repleta de controversas funcionalidades quanto à formação musical dos indivíduos – tradicionalismo acima da vivência artística e disciplinamento a favor do Estado – como vimos no capítulo anterior.

Segundo Pereira (2010), Turíbio Santos não participou dos Grupos de Trabalho na formulação do Manifesto, de reuniões da GAP ou de qualquer relação com a ABEM. Afinal, o que ele fazia nessa audiência? Como podemos ver em sua biografia, ele tem um currículo de peso e uma importância histórica no meio musical brasileiro e sempre foi convidado a dirigir projetos educacionais, apesar de não ser o idealizador de nenhum deles. Em nosso entendimento, Turíbio Santos foi convidado pela visibilidade e credibilidade que sua participação poderia dar ao setor musical na Segunda Audiência Pública.

3.6.4 A posição do Ministério da Educação

Pereira (2010) enuncia que o quarto expositor foi Murílio Hingel, ex-Ministro da Educação e Conselheiro do Conselho Nacional de Educação no período. Apesar de reconhecer a importância da educação musical na formação do cidadão, nos discursos apresentados anteriormente, ele defendeu a implantação do ensino integral na educação brasileira e criticou a diminuta carga horária e os insuficientes resultados do sistema de ensino vigente:

E nessa carga horária, nós queremos que o aluno aprenda português, matemática, história, geografia, ciências, sem contar o tempo destinado à educação básica, e eventualmente ao ensino religioso de oferta obrigatória, mas de matrícula facultativa. Os sistemas de avaliação do ensino fundamental têm mostrado os resultados lamentáveis, conhecidos nacionalmente e internacionalmente. Que alunos que estão no quarto ano do ensino fundamental, na verdade, não sabem ler e escrever, e muitos dos que estão no oitavo ano do ensino fundamental são analfabetos funcionais. Então, como tornar obrigatória a disciplina música? Não estou nem falando na educação infantil e do ensino médio. Estou falando do ensino fundamental. O que obrigaria a reduzir a carga horária de alguns dos outros conteúdos. Mas haveria alguma outra alternativa? (ATA, 2006)

Hingel, em sua exposição, traz à tona uma questão que não esteve presente na pauta do setor da Educação Musical, que é o grande número de conteúdos ofertados num curto espaço de tempo, dentro da carga horária da escola básica. Em sua luta setorial, a Educação Musical e os músicos deixaram de observar a escola como um todo, o que impossibilitou a previsão de alguns impasses que poderiam surgir em relação à carga horária. E é nesse ponto que Hingel articula a posição do MEC, no que tange a uma possível legislação de obrigatoriedade da Música na escola:

Eu acho que há uma outra alternativa. A primeira delas, é claro, nós temos que trabalhar para termos um ensino fundamental de tempo integral. Isso não há dúvida nenhuma. Isso tem que ser prioridade nas políticas públicas de educação do Brasil. Porque é isso que vai tornar possível enriquecer o

currículo e oferecer muito mais. Mas enquanto nós temos quatro horas de atividade escolar, o que fazer? É claro que ao levar a Câmara de Educação Básica o que eu estou ouvindo ou o que eu estou dizendo aqui nessa Audiência Pública, certamente eu poderei defender uma posição como essa. Como essa é possível defender. Agora, ficará difícil defender a introdução da música como disciplina no currículo obrigatório da educação básica, particularmente no ensino fundamental (ATA, 2006).

A partir dessa defesa sobre a escola integral, Pereira (2010) e os participantes do setor musical, presentes na Audiência, perceberam que Murílio Hingel anunciara a oposição ao Projeto de Lei sobre a obrigatoriedade da música por parte do MEC (p. 61).

3.6.5 A fruição dos bens culturais brasileiros

Na visão de Pereira (2010), João Guilherme Ripper reconheceu o papel das iniciativas do Terceiro Setor, na educação musical, e a herança do programa de Canto Orfeônico. Defendeu a volta da educação musical nas escolas, como um instrumento para o uso e a fruição dos bens culturais brasileiros:

Atualmente pode-se considerar que a educação musical de crianças e jovens está restrita a meritosos programas sociais e educativos, alguns dos quais com excelentes resultados. A educação musical, entretanto, deveria ter uma existência muito mais abrangente em nossa sociedade [...] Eu passo a relacionar pontualmente as minhas principais observações quanto às consequências da supressão da disciplina educação musical do ensino fundamental, conforme pude perceber no exercício das direções da Sala Cecília Meireles e da Escola de Música da UFRJ. Elas representam dois lados da situação: a formação musical do ouvinte e a formação musical encaminhada à profissão. [...] Eu acho que existe também uma ausência de escuta crítica ou seletiva, sobretudo, em relação à música comercial. (ATA, 2006).

Na mesma direção que tomou o discurso de Henschke, Ripper acredita que a educação musical escolar pode ser um conteúdo que proporcione “formação musical encaminhada à profissão” (ATA, 2006). Ripper, assim como Turíbio Santos, não participou das reuniões do GAP, o que demonstra uma escolha de representações por parte do Grupo de Trabalho por vieses outros que não o engajamento com as discussões sobre educação musical escolar pautadas pelo setor.

3.6.6 A necessidade transformada em demanda

Na sequência da exposição dos cinco representantes do setor músico-educacional, tomaram a fala os Senadores, que deram início aos debates

(PEREIRA, 2010, p. 63). Daremos relevo ao discurso do Senador Cristóvam Buarque, devido à importância de suas colocações na análise aqui proposta.

Ao defender a música no currículo escolar, o senador denota sua necessidade, mas também aponta o sucateamento do sistema educacional como um todo – o abandono, a segmentação e a mercantilização da educação:

(...) Era o próprio Einstein que dizia que a imaginação é mais importante que o conhecimento. Não há imaginação sem música. Música e literatura são as duas pernas da imaginação. E não adianta querer ter uma boa educação sem dar imaginação às nossas crianças. (...) Então, é óbvio que música tem que estar como uma disciplina obrigatória na educação. Não é possível não estar. Português tem que estar, matemática tem que estar, música tem que estar. O que a gente tem que discutir é por que não está e com o fazer para que venha. Três coisas eu acho que fizeram com que não tenha. Uma é que a gente abandonou a educação. O segundo é que a gente seguiu a educação, e o terceiro é que a gente mercantilizou a educação (ATA, 2006).

Buarque faz a crítica a Henschke, verbalizando sua decepção quanto à necessidade do uso de argumentos mercantilistas para defender a presença da Música na escola. Em seu ponto de vista, o senso comum demanda o utilitarismo dos conteúdos no contexto escolar. Porém ele mesmo justifica a presença da Música como aquisição de capital humano:

A Prof^a. Liane fez uma bela defesa. Mas inclusive usou um argumento que parece de nós políticos. Quando a gente quer conseguir, usa os argumentos dos outros, quando a senhora disse que a música pode vir a ser uma boa commodity para a exportação. Ao mesmo tempo eu lhe felicito por ter tido essa argúcia retórica, eu fico triste que a gente, para defender a música, precisa dizer que ela é uma commodity. (...) E de fato, a música não é, no processo educacional, um instrumento que ajude a dar emprego para criança. Claro que muitos vão ter talento, mas para todos é importante. As pessoas não percebem isso. As pessoas acham que um curso de digitação é mais importante que um curso de tocar piano. Os teclados... Um é mais utilitário do que o outro. E a gente tem que perder isso. Porque a longo prazo, é burrice não ensinar música. Mesmo do ponto de vista utilitário. (...) Então, você aprende música não para ser um profissional de música, mas para ser um bom profissional em qualquer área e para ser um bom cidadão e para usufruir do mundo (ATA, 2006).

O senador aponta a segmentação que ocorre no pensamento político educacional brasileiro quanto à separação entre educação e cultura. Ele retrata também a ausência da música nos currículos escolares, devido ao abandono da educação, assim como a elitização do Canto Orfeônico no tempo de sua vigência. Segue relatando a transferência de responsabilidade do Governo Federal sobre o ensino fundamental, que se tornou alçada do Município, uma estância que se encontra em processo de grande desigualdade quanto à gestão educacional.

(...) a gente tem que voltar à ideia de que cultura e educação têm que estar juntos. Juntas. Não é possível a gente achar que cultura é uma coisa e educação é outra. Mas hoje se passa essa ideia. Não há como ter uma boa educação sem ter cultura lá dentro da escola. E também não há como ter o desenvolvimento cultural pleno, salvo alguns gênios sem a gente poder fazer com que a educação seja um setor fundamental. E aí vem a outra coisa, o abandono. A educação já teve canto orfeônico. Eu tive canto orfeônico. Porque era para poucos. E como a educação era para poucos, a gente dava importância a ela. Era para a elite, para a aristocracia. (...) O Colégio Dom Pedro II sempre foi uma excelência. Mas Dom Pedro fez aquele colégio para os pouquinhos filhos dos seus amigos, dos filhos da Corte. Quando ela ficou para todos, imediatamente nós abandonamos. Entregamos ao Município. O Município, sim, é que tem que gerenciar. Mas não é quem tem que ter a responsabilidade. Primeiro porque as nossas cidades são muito desiguais. E uma criança não tem culpa de nascer numa cidade ou na outra (ATA, 2006).

Em seu discurso, o Senador Cristóvam Buarque sugere que a Música só poderá ser ensinada nas escolas quando houver, no ensino público, um processo educativo que aconteça em horário integral. Sua opinião vai de encontro às ideias propostas por Maurílio Hingel, o que demonstra a confluência do posicionamento por parte dos representantes da sociedade política. Buarque coloca que, para que a música seja inserida no currículo escolar, essa necessidade deve ser transformada em demanda:

Não há dúvida, não há como ensinar. Não só música, as outras coisas todas necessárias sem ser integral. A classe média resolveu o seu problema. (...) E aí eu quero concluir dizendo: O caminho da gente, a meu ver, para forçar o ensino médio e fundamental em horário integral, para ter música, é criar a demanda. O que é necessidade não se realiza. O que é demanda se realiza. Enquanto não é obrigatório o ensino médio, os Governadores ficam na deles. Não é obrigatório, não fazem. E os pais não procuram. Quando for obrigatório, os pais vão procurar. No começo, alguns. Aí será obrigado a fazer. (...) Tem que transformar a necessidade em demanda (ATA, 2006).

Por fim, o senador acredita que a solução para tal transformação seja a construção de leis que instituem a obrigatoriedade, a fim de garantir a Música no currículo escolar. Para ele, isso deveria acontecer imediatamente, mesmo que, para tal ação, fosse necessário preterir outros conteúdos dos currículos:

Como? Fazendo leis que obriguem o Estado a dar aquilo que as pessoas necessitam e não tem a demanda. Ou porque não tem o dinheiro, como resolve privadamente a classe média alta, ou porque não têm uma lei que lhe garanta. Então, vamos aprovar, sim, essa lei, antes mesmo de haver horário integral. Porque ela é um instrumento para viabilizar o horário integral. E outras leis desse tipo. (...) Vamos levar rapidamente o Projeto obrigando o ensino de música. E aí que se consiga dar o tempo necessário. No começo até vão tirar uma disciplina e pôr música. Tá bom. Não faz mal, no começo. [palmas] (...) E aí a gente termina fazendo o que os outros Países já fizeram, que é ter horário integral para todas as crianças desse país com música e outros instrumentos e outros valores e outros conteúdos fundamentais na formação de um cidadão e de uma pessoa (ATA, 2006).

Podemos perceber, no discurso do Senador Cristóvam Buarque, como representante do poder público, assim como no de Murílio Hingel, que as intenções governamentais de aprovação de uma lei que garanta a obrigatoriedade do ensino de Música na escola básica estão articuladas ao desejo de instituir o ensino público em tempo integral. Para Buarque, essa ação poderia ser um meio para viabilizar o horário integral. Entendemos, então, que as forças que ansiavam pela garantia da Música nas escolas são totalmente dependentes dos fatores apresentados nos discursos: interesses da sociedade de mercado, agregação de valor como capital humano, usurpação do poder público para garantir outros serviços e o horário integral.

Segundo Pereira (2010), após o discurso, o Senador Cristóvam Buarque foi convidado a elaborar o Projeto de Lei pelo presidente da mesa, o Senador Roberto Saturnino que, de pronto, respondeu: “Está aceito. Na próxima reunião, o senhor vai ter esse Projeto” (p. 64).

3.6.7 Considerações finais e encerramento da Sessão

Depois da fala do Senador Cristóvam Buarque, tomou a palavra o Senador Geraldo Mesquita. Em sua retórica de sujeito político, podem-se ressaltar algumas passagens que retratam a perspectiva da instituição Senado Federal em relação ao Projeto de Lei que trata da inclusão da disciplina Música nas escolas:

Eu fiquei empolgado agora com a elaboração desse Projeto. (...) eu vou discordar do Senador Buarque. Eu achei fantástica a ideia do *commodity*. Eu achei. Sabe por que, Senador Buarque? Eu não vejo incompatibilidade nenhuma, na prática da música, na cultura, e a gente ganhar uma grana com isso (ATA, 2006).

Todos os expositores teceram algumas considerações finais, a maioria pautada em seus próprios discursos ou numa despedida. Destacaremos a fala de dois expositores – Henschke e Hingel – devido à complementação feita por eles a seus discursos anteriores. Henschke, em suas considerações finais, reafirma sua defesa da Música como um bem de consumo:

Eu realmente hoje com a experiência profissional não só no Brasil, como a internacional, como eu disse, nós temos 80 países membros, eu tenho trabalhado com a indústria internacional diretamente envolvida com a educação musical. Nos Estados Unidos, quem vai ao Senado não são os educadores musicais, é a indústria, porque eles têm um cálculo muito claro que se houver música na escola, qual é o índice de emprego, de geração de emprego, de consumo de instrumento, etc. Na China a mesma coisa. Na China é obrigatório o ensino musical desde o início. Então, eu não vejo em primeiro lugar como um demérito, digamos assim, inicialmente. E também não vejo como excludentes os argumentos da educação musical com uma base filosófica, estética e humanista, e uma parte, digamos, comercial (ATA, 2006).

Sobre o discurso de Hingel, Pereira (2010) aponta para o “confronto de poderes constitucionalmente instituídos para legislar sobre educação” (p. 64). Ele lembrou aos presentes na Assembleia a jurisdição sobre as diretrizes curriculares e diferenciou-as das grades curriculares, de competência cabível a cada instituição escolar:

O estabelecimento de diretrizes curriculares é uma atribuição do Conselho Nacional de Educação. Nada impede que o Poder Legislativo do Brasil aprove uma lei que se colocará acima da competência do Conselho Nacional de Educação dizendo alguma coisa sobre a música e educação musical, como já se fez anteriormente para outros aspectos que introduziram mudanças na LDB por força de leis aprovadas pelo Congresso Nacional. (...) Nós trabalhamos sobre diretrizes curriculares. Porque, na verdade, a grade curricular, ela vai se concretizar a nível de escola. Mas é claro que se a música é um conteúdo obrigatório, a grade curricular lá embaixo terá de contemplar um tempo especial para a música (ATA, 2006).

Encerrada a Sessão, ficou declarado, na ata da reunião, que a Presidência designava o Sen. Cristóvam Buarque para elaborar um Projeto de Lei pela Comissão de Educação e Subcomissão Permanente de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social, com a intenção de instituir a música como disciplina obrigatória no currículo escolar.

Essa intenção se tornou inconsistente, na análise dos educadores musicais membros do Grupo de Trabalho, no encontro da ABEM realizado em São Paulo em 2007: “A proposta inicial para o texto era de que a música seria um componente curricular obrigatório – ou disciplina obrigatória. Uma questão suscitada (...) foi se essa redação traria, de fato, alguma mudança, já que não se falava em disciplina ou

componente” (PEREIRA, 2010, p. 66). Decidiram por reivindicar a música como *conteúdo obrigatório*, em texto final da Profa. Dra. Luciana Marta Del Ben, que representou a opinião da maioria do setor. Segundo Pereira (2010), essa foi uma ação estratégica para evitar um possível desgaste sobre a inserção de mais uma disciplina no currículo escolar.

Vejamos, a seguir, a redação do Projeto de Lei e sua tramitação no Senado e na Câmara dos Deputados.

3.7 Senado Federal

Pereira (2010) assevera que, como consequência direta da audiência realizada em vinte e dois de novembro de 2006, dois Projetos de Lei foram elaborados pela Comissão de Educação do Senado, com base no texto do manifesto. O primeiro desses Projetos de Lei, denominado PLS343/2006⁴⁰, foi apresentado pela própria Comissão de Educação do Senado, de autoria do então Senador Roberto Saturnino. Contou com as assinaturas dos Srs. Senadores Sérgio Zambiasi, Romeu Tuma, Roberto Saturnino, Cristóvam Buarque, Juvêncio da Fonseca e Leonel Pavan. Esse documento é reconhecido pelo setor musical como o produto legítimo da parceria da sociedade civil com o poder público

O outro Projeto de Lei, PLS330/2006, de autoria da Senadora Roseana Sarney (PMDB-MA), apesar de conter teor idêntico, ou seja, ambas com a mesma proposição, foi apresentado para entrada em data anterior ao primeiro e logrou a prioridade de votação em prejuízo do PLS343/2006. Pereira (2010) afirma que o

Projeto de Lei que surgiu sem o prévio conhecimento do setor ou da CE indicava tratar-se da reprodução integral do texto originário, o do PLS343, evento surpreendente e desagradável para os envolvidos no processo. À surpresa geral, seguiu-se, dentro do setor de músicos e educadores musicais, a reação de indignação; a leitura do texto do PLS330/2008 assinado pela Senadora Roseana Sarney revelou tratar-se de cópia integral do texto do PLS343/2008, reconhecido como o mesmo redigido pela Profa. Dra. Luciana Del Ben e apresentado exclusivamente para CE, incluindo a Justificativa, cada palavra, cada letra do texto que fora publicado pela imprensa escrita meses antes, quando da publicação do Manifesto (p.69).

O PLS330/2006 ficou conhecido no setor musical como o “clone”, porque tal Projeto de Lei era uma reprodução integral do texto redigido por Del Ben e apresentado à Comissão de Educação do Senado. Apesar de ser do conhecimento

⁴⁰ Projeto de Lei do Senado nº343 de 2006.

de todos que a Senadora Roseana Sarney não esteve presente na Audiência Pública de 22 de novembro de 2006, o Grupo de Trabalho⁴¹ e a Comissão de Educação do Senado decidiram apoiar o PLS330/2006.

Nas palavras de Pereira (2010), a correlação de forças, dentro do meio político, levou o Grupo de Trabalho e da Comissão de Educação a aliar-se à Senadora Roseana Sarney que, embora não tivesse nenhum engajamento com a causa, sua influência política lhes pareceu importante:

... era preciso considerar as chances políticas de alterar a redação da LDB. Foi considerada também a investidura da Senadora Roseana Sarney como membro da base governista na aliança PT-PMDB, e considerou-se isso um peso a favor na luta política com o Executivo, uma vez que já se havia detectado a resistência do MEC ofereceria ao Projeto de Lei. Tudo isso foi considerado (p. 73).

Entendemos que esse Projeto de Lei teve uma repercussão muito grande, com o apoio da mídia. Para visibilizar e fortalecer uma carreira política, parece importante vincular-se a projetos desse porte, o que nos sugere que a Senadora Roseana Sarney agiu de forma ardilosa a fim de usufruir da posição de poder que esse ato poderia lhe proporcionar. Os setores da Educação Musical e da Música ficaram prostrados perante o acontecido. Porém, na visão de Pereira (2010),

as datas de publicação dos documentos sugerem que a ‘clonagem’ ocorreu no âmbito do Senado Federal e não a partir do setor musical. Todavia, as circunstâncias em que esse fenômeno se deu, provaram ser um mistério de menor significação para os fins a que se propôs o movimento (p. 71).

Ao percebermos que, para o GAP, valeu o pensamento de que “os fins justificam os meios”⁴² – com a atitude de Roseana Sarney tornando-se elemento de menor significação e a aliança com ela como algo digno de ser viabilizado – fica evidente o enfraquecimento da luta setorial e da condução do processo por parte do GAP. Além desse feito, a Senadora solicitou o apensamento do PLS330 ao PLS337 e ao PLS343, por tratarem da mesma matéria. Assim como o PLS343, o PLS337 – que reivindicava em seu texto a instituição do ensino de Artes e a obrigatoriedade da Música, das Artes Plásticas e das Artes Cênicas – era de autoria do Senador Roberto Saturnino. O Senador, que presidira a Audiência no Senado e delegara ao Senador Cristóvam Buarque que apresentasse o documento que se configurou como o PLS343, foi o único autor do PLS337. Na justificativa desse projeto de Lei

⁴¹ Parceria entre o GAP e a ABEM.

⁴² Atribuído a Nicólo Maquiavélli (1469-1527), em sua obra, *O Príncipe* (BASTOS, 2002, p. 7).

(SENADO FEDERAL, 2006), Saturnino mostrou uma visão mais ampla da área de Artes, mas não privilegiou somente a Música:

A desvalorização e mesmo ausência da música nas escolas ocorre também com as artes plásticas, em grande parte por falta de professores formados especificamente nessas áreas. As artes cênicas, por força da interdisciplinaridade, subsistem, de forma fragmentada, mais no ensino da língua portuguesa do que na educação artística propriamente dita. Esse projeto de Lei tem dois objetivos precisos: o de explicitar nas diretrizes e bases os componentes obrigatórios do ensino de Artes e o de indicar a necessidade de formação dos professores de música, artes plásticas e artes cênicas como profissionais apropriados para seu desenvolvimento em toda educação básica (p. 3).

Nesse sentido, fica clara a falta de comunicação entre o GAP e os parlamentares, tamanha a surpresa com a redação do PLS337. Na opinião de Pereira (2010), isso se tornou um grave problema, pois o PLS337, que versava sobre a inclusão das especificidades para as outras artes – Plásticas e Cênicas – poderia por a perder todo o trabalho realizado pelo setor musical:

(Isto) implicaria na mobilização, requisição de audiências públicas específicas de cada setor, organização de setores que não estavam mobilizados no período, etc. O Projeto de Lei foi lançado então, em poucos dias, à condição de risco total, cuja solução dependeria de uma operação que poderia implicar em anos de trabalho e provável rejeição do PLS, devido ao impacto institucional comprometido (p. 72).

Cabe aqui o questionamento: Por que o setor de Música teve que fazer essa luta em separado? Ao propor tal medida, ignorou-se todo um movimento pela Arte-Educação que vem sendo construído desde os anos de 1950. Como aponta Barbosa (1989), foi através da Semana de Arte e Ensino de 1980 que se deflagrou a necessidade de políticas educacionais para as Artes e a Arte-Educação. Esse encontro mobilizou 2.700 educadores de todo o país. Segundo a autora, foi através da mobilização de arte-educadores de todas as áreas que o setor conseguiu pressionar e persuadir “alguns deputados que tinham a responsabilidade de delinear as linhas mestras da nova Constituição” (p. 173) e promover na Nova Constituição da República de 1988, a menção das Artes no que se refere à proteção de obras, liberdade de expressão, identidade nacional e educação. Foi essa mesma união que promoveu, junto com a LDB-96, a constituição do §2º do Artigo 26, que versa sobre a obrigatoriedade da Arte como componente curricular da escola básica.

Como se pode ver, na análise de Pereira (2010, p.72), os representantes do setor de Educação Musical que atuavam no Poder Legislativo naquele momento – GAP, NIM, ABEM – optaram por se embrenhar na luta política isoladamente e não se cogitou uma união com as outras áreas artísticas, a fim de promover uma política

educacional que viabilizasse para as Artes Plásticas e Cênicas o mesmo que para a Música.

Essa ação acabou criando uma sujeição do setor às forças políticas exercidas pela Senadora Roseana Sarney e o Senador Geraldo Mesquita Júnior. Porém, nessa época, já havia terminado o mandato do Senador Roberto Saturnino. Pereira (2010) é quem nos conta as intempéries da disputa pelo poder dentro do setor político: tráficos de influência, alianças políticas, decisões unilaterais⁴³. Roseane Sarney e Geraldo Mesquita Júnior mediam forças para o mando dentro do Senado Federal, através do controle sobre o desapensamento do PLS337. Foi preciso a coordenação da campanha recorrer ao auxílio de um político apoiador do Projeto:

O coordenador consegue agendar, em nome da campanha, um encontro com o então ex-Senador Roberto Saturnino Braga, a fim de solicitar que o ex-Senador encaminhasse à CE do Senado Federal o pedido de desapensamento do PLS337/2006, para a livre tramitação dos PLS330 e 343 (p. 75).

Por influência do ex-Senador Braga, o desapensamento ocorreu através do requerimento feito pelas mãos do Senador Cristóvam Buarque ao Senado Federal, em 19 de setembro de 2007. Sob a relatoria da Senadora Maria Serrano, o parecer para a votação foi enviado para a Comissão de Educação do Senado, em 28 de novembro de 2007. O Projeto de Lei indicado por ela foi o PLS330/2006, que dispunha sobre a obrigatoriedade do ensino de Música na educação básica e sua docência exercida por professores com formação específica na área musical.

Após pouco mais de um ano de tramitação no Senado Federal, foi realizada, na Comissão de Educação, a sessão de votação do Projeto de Lei 330/2006, no dia 4 de dezembro de 2007. A redação do PLS 330/2006 demandava, em seu Artigo 1º, que o § 2º do art. 26 da LDB passaria a vigorar acrescido dos seguintes incisos I e II:

Art. 1º O § 2º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido dos seguintes incisos I e II:

“Art. 26.....

§ 2º.....

I – A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º.

II – O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.

.....”(NR)

⁴³ Ver PEREIRA, 2010, p.73 a 77.

Art. 2º Os sistemas de ensino terão três anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas no art. 1º.

Art. 3º Essa Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2006^a, grifo nosso).

Aprovada, por unanimidade, pela Comissão de Educação, a redação do texto final da PLS330/2006 teve os incisos do §2º do Art. 26 da LDB reformulados para se constituírem em dois parágrafos: o §6º e o §7º do Art. 26 da LDB.

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

“Art. 26.....

§ 6º A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º.

§ 7º O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.”(NR)

Art. 2º Os sistemas de ensino terão 3(três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas no art. 1º.

Art. 3º Essa Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2006b)

Ante a aprovação, o PLS330/2006 seguiu para apreciação na Câmara dos Deputados como o PLC2.732/2008⁴⁴.

3.8 Câmara dos Deputados

O PLS330/2006 foi encaminhado à Câmara dos Deputados pela Comissão de Educação e Cultura em 18 de janeiro de 2008. O fato gerou expectativa no setor musical. Segundo Pereira (2010), os representantes do GAP e da ABEM ficaram receosos: “Todos temíamos pelo não-engajamento dos Deputados na causa da educação musical e pela possível pressão contrária dos Governadores de Estado e do MEC” (p. 84).

Segundo Pereira (2010), três ações do GAP foram cruciais na contribuição para a aprovação na Câmara dos Deputados. A primeira estratégia adotada pelo GAP foi buscar o apoio de um parlamentar para ser o relator do PLS2.732/2008: o músico e Deputado Federal Frank Aguiar.

⁴⁴ Projeto de Lei da Câmara nº 2.732 de 2008.

A busca por informações sobre o parlamentar não indicaram possíveis problemas para o movimento: o Deputado encontrava-se em seu primeiro mandato, não havia ocorrências desabonadoras e tratava-se de um músico que a coordenação considerou que se sensibilizaria com os pedidos feitos diretamente por artistas de renome internacional (p. 78).

A segunda foi a mobilização de artistas de visibilidade nacional para chamar a atenção da imprensa. A última foi a criação do movimento *Quero Educação Musical na Escola* e do site *www.queroeducacaomusicalnaescola.com.br*, em parceria com a agência publicitária Staff Comunicação.

Outras ações foram planejadas, no decorrer do processo, e por iniciativa do Senador Cristóvam Buarque, promoveu-se um encontro público com o Ministro da Educação, Fernando Haddad, para pressionar um posicionamento do MEC. O resultado de tal reunião é descrito por Pereira (2010):

Ao final do encontro, o Ministro Fernando Haddad manifestou, frente a todos os presentes o seu apoio pessoal ao Projeto de Lei. O final do encontro foi celebrado com todos – inclusive o Ministro – cantando e batucando novamente o samba *Vai Passar*⁴⁵ (p. 90).

O autor ressalta que a falta de engajamento do Dep. Frank Aguiar com o setor de Educação Musical/Música e a falta de uma base parlamentar consolidada na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados poderiam apresentar empecilhos para a aprovação do Projeto de Lei na Câmara. Devido à morosidade do Deputado Frank Aguiar, em relação à entrega do relatório, as ações realizadas na Câmara foram percebidas por Pereira (2010) como

... uma posição extremamente vulnerável em todo o processo de tramitação da Câmara (...) Apesar de nessa ocasião a coordenação não haver encontrado nada que desabonasse a conduta do Deputado em seu primeiro mandato, não houve a necessária construção de uma parceria de apoio para a tramitação da Câmara. Como consequência, o Deputado solicitou a relatoria do Projeto de Lei, mas atuou em desconexão com a base de apoio, ou seja, da representação setorial que o havia convidado (p. 94).

O relatório do Dep. Frank Aguiar foi entregue à Comissão de Educação, quatro meses depois de sua entrada na Câmara, em 21 de maio de 2008. Ele se posicionava pela aprovação do PLC2.732/2008.

A matéria foi debatida na Câmara Federal, em vinte e oito de maio de 2008, pelos seguintes Deputados: Jorginho Maluly (DEM-SP), Professora Raquel Teixeira (PSDB-GO), Ivan Valente (PSOL-SP), Iran Barbosa (PT-SE), Alice Portugal (PCdoB-BA), Pedro Wilson (PT-GO), Lobbe Neto (PSDB-SP) e Gastão Vieira (PMDB-MA) que, por unanimidade, aprovaram o parecer do relator. No dia 4 de agosto, a Mesa

⁴⁵ Composição de Chico Buarque e Francis Hime (1984).

Diretora da Câmara dos Deputados enviou ao Senado Federal um comunicado de envio à sanção Presidencial.

3.9 Sanção Presidencial e Veto Parcial

No dia 18 de agosto de 2008, foi sancionada pelo Presidente da República, Luís Inácio Lula da Silva, a Lei 11.769/2008. Porém a sanção não contemplou o Projeto de Lei inteiramente.

Na consulta ao Ministério da Educação, ele se manifestou pelo veto ao §7º, que tratava da especificidade da formação dos professores de música, alegando a sua inconstitucionalidade. Na Mensagem 622 de 18 de agosto de 2008, o Ministério da Educação justifica sua posição:

(...) é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa 'formação específica na área'. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que esse dispositivo está proposto. Adicionalmente, essa exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos (BRASIL, 2010b).

A notícia da sanção foi obtida através da Comissão de Educação, Cultura e Esportes do Senado, que transmitiu o anúncio oficial feito pela Senadora Ideli Salvati (PT/SC), e publicada no Diário Oficial da União em dezenove de agosto de 2008 (DUGACSEK, 2010). A relatoria e a apuração do veto foram encaminhadas à Câmara dos Deputados, que comunicou o resultado da análise e a publicou na Ata DCN de 07 de maio de 2009.

Dessa forma, finalizaram-se os trabalhos no âmbito do Poder Legislativo e concluiu-se todo o processo de tramitação, que culminou na aprovação da Lei 11.769/2008.

3.10 Apontamentos finais

Pereira (2010) concebe que o veto foi absorvido pelas instituições presentes no Grupo de Trabalho com descontentamento, inicialmente. O autor aponta que logo os envolvidos compreenderam que “uma grande vitória foi obtida, mas não completa, segundo as reivindicações do setor” (p. 101). Apesar de o setor de Educação Musical entender essa conquista como uma vitória, ela expõe uma fragilização do setor da Arte-Educação, ao fazer distinção entre a Música e as outras especificidades artísticas.

O próprio Pereira (2010) acredita que o MEC interpretou o texto do §7º do Artigo 26⁴⁶ como um instrumento corporativista, pois a decisão do veto parcial se justificava pela contrariedade que tal parágrafo estabelecia com o interesse público (BRASIL, 2010b). Todavia, o veto ao § 7º do artigo 26 não comprometeu o avanço da luta sobre a tese de que é preciso formação específica em Música para o exercício da docência na educação básica, por isso, o governo tem anunciado que está aberto ao diálogo em relação ao tema, e que esse assunto poderia ser tratado a posteriori.

Analizamos alguns fatores que são passíveis de crítica no argumento dado no veto em relação à necessidade de formação específica na área. Esse é um assunto polêmico, uma vez que, no Título VI – dos profissionais da educação – da LDB de 1996, encontramos, no

Art. 62, que a formação de docentes para atuarem 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, grifo nosso).

O trecho grifado nos indica que, embora se exija uma graduação em nível superior, em curso de licenciatura, isso só ocorre no período do quinto ano do ensino fundamental ao ensino médio. Para a educação infantil e os quatro primeiros anos do ensino fundamental, basicamente, é requerido o Curso Normal. Portanto, cabe questionarmos como o conteúdo Música vem sendo abordado no Curso Normal, como veremos no próximo capítulo, no trabalho de Gondim e de Fernandes (2010).

⁴⁶ Convertido no corpo do texto da Lei 11.769 em “Artigo 2º (VETADO)” (BRASIL, 2008).

Quanto à continuidade do engajamento político do setor músico-educacional com o poder público, vê-se que o GAP e a ABEM não retomaram a questão da formação específica na área, assunto do veto presidencial. O coordenador do GAP, o músico Felipe Radicetti – o autor, Mestre Luís Felipe Radicetti Pereira –, declara que o grupo não recebe recursos de outras entidades, e que os gastos para sua manutenção são compartilhados entre os membros. Desvincilhados das outras instituições que compuseram o Grupo de Trabalho para ações em parceria com o Poder Legislativo na época dos trâmites dos Projetos de Lei que culminaram na atual Lei 11.769/2008, o GAP segue atualmente com os representantes do NIM.

Entendemos, portanto, que a consolidação do setor de Música e de Educação Musical, como unidade, ainda é muito frágil. A mobilização dos músicos e dos professores de música para o processo, que se deu através do site *www.queroeducacaomusicalnaescola.com.br* e de outras mídias, ficou confinada a alguns poucos meios acadêmicos e não despertou o apoio desses profissionais nem de outros das áreas educacionais e artísticas. Essa sub-setorização, que distingue a Música da Educação Musical, e essas duas, da Arte-Educação, mostra-nos como os profissionais das Artes e da Educação precisam amadurecer sua postura política ante a desunião, que dispersa as forças necessárias para a luta por políticas educacionais em nosso País.

Reivindicando para si e para os seus os méritos do processo, Pereira (2010) e seus companheiros do NIM consideram-se representantes legítimos de todo o setor, embora suas ações direcionem-se apenas à indústria musical:

O NIM considerou essa uma vitória para todo o movimento e que poderia impulsionar a tramitação de outros projetos acompanhados pelo grupo, uma vez que uma vitória dessa natureza significaria para o GAP a consolidação pública do movimento como representante do setor musical no Legislativo (p. 77).

A aprovação de uma lei em o NIM não esteve, a priori, engajado, foi uma estratégia que impulsionou a articulação política de sujeitos que direcionam suas ações para assuntos de seus próprios interesses, e não, do setor musical como um todo.

Pereira e Saraiva (2011), em publicação no site do Grupo de Resistência às Irregularidades no Terreno das Artes sobre o histórico do GAP, mostram que não houve ações promovidas pelo GAP nem em direção à luta pela inclusão do §7º ao artigo 26, que versava sobre a formação específica em Música nem na assessoria

às instituições educacionais para a inclusão da disciplina Música no currículo escolar. Mas, segundo declarações de Felipe Radicetti no texto, o GAP – NIM – vem colhendo resultados positivos que o coordenador destaca: a aprovação e a sanção da lei complementar 133/2009, que garante a reinclusão das atividades culturais na lei do Simples Nacional; a aprovação e a sanção da lei 12.192/10, que determina o depósito legal de CDs e fonogramas na Biblioteca Nacional (que aguarda regulamentação).

Há outros projetos apoiados pelo GAP em tramitação (PEREIRA e SARAIVA, 2011), ligados aos interesses públicos, mas também a artistas de renome e ao mercado fonográfico, como: O PL 4571/2008, que regulamenta a concessão do benefício da meia entrada; a PEC 98/2007, também chamada “PEC da Música”, que institui imunidade tributária aos fonogramas e videofonogramas produzidos no Brasil e equipara, tributariamente, CDs e DVDs aos livros; o PL 6722/2010, que institui o “Programa Nacional de Fomento e Incentivo à Cultura”; o PL 5798/2009, que institui o “Vale Cultura”, e o PL 3157/2004, que dispõe sobre a obrigatoriedade das empresas de rádio e TV de citarem os nomes dos autores das músicas executadas e disponibilizar suas planilhas na internet.

Além da exposição de Pereira (2010), o informativo nº41 da ABEM (FIGUEIREDO, 2008) confirma que a consolidação da representação do setor musical no Poder Legislativo deve-se à iniciativa do GAP, que viabilizou a lei da obrigatoriedade da Música, como uma união de entidades das áreas de Música e de Educação Musical. Contudo, as requisições feitas pelo *Manifesto pela implantação da música nas escolas* (GAP, 2006c) e o movimento *Quero Educação Musical na Escola* foram divulgados somente no período da tramitação do Projeto de Lei. O site www.queroeducacaomusicalnaescola.com.br encontra-se desativado desde o ano de 2011, como se o engajamento nas políticas públicas para a educação musical escolar houvesse terminado.

4 A EDUCAÇÃO MUSICAL ESCOLAR E SUA OBRIGATORIEDADE

Nos capítulos anteriores, tratamos de fatores históricos em que se desenvolveram ações para a educação musical escolar por vias de políticas públicas. Assim como Penna (2008), acreditamos que a garantia de uma especificidade da prática pedagógica em educação musical, na escola básica, só será possível com ações conjuntas da sociedade política e civil.

Se à sociedade política cabe legislar e executar as políticas educacionais, vemos que a participação da sociedade civil, principalmente na área de Educação Musical, é necessária para que o conhecimento que se constrói no plano teórico possa se concretizar em práticas que orientem os Estados e os Municípios em relação à implementação da Lei 11.769/2008. Esse conhecimento ainda está retido nas Faculdades de Música, com pesquisadores e produções literárias que não se relacionam amplamente com a Pedagogia em geral.

No âmbito da pesquisa acadêmica, duas entidades merecem destaque pela qualidade de sua produção e de seus esforços com a Educação Musical: a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). A ABEM foi fundada em 1991, com o objetivo de “congregar profissionais e de organizar, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação na área da educação musical” (ABEM, 2012). Promove encontros regionais e nacionais com profissionais e estudantes da área de Educação Musical, como nos recentes XX Congresso Nacional da ABEM (Vitória-ES, novembro de 2011), XV Encontro Regional Sul (Montenegro-RS, maio de 2012), XI Encontro Regional Nordeste (Fortaleza-CE, junho de 2012), VIII Encontro Regional Sudeste (São Paulo-SP, setembro de 2012), XII Encontro Regional Centro-oeste (Brasília-DF, outubro de 2012) e o VII Encontro Regional Norte (Belém-PA, novembro de 2012).

Através de publicações regulares, como a “Revista da ABEM”, a série “Fundamentos da Educação Musical” e a “Série Teses”, além de inúmeros encontros e debates, pesquisadores, professores e estudantes da Educação Musical dos diversos níveis e contextos de ensino podem trocar experiências e divulgar conhecimentos, buscando a consolidação de uma literatura nacional na área (ABEM, 2012).

A ANPPOM teve sua data de fundação anterior à da ABEM, em 1988. Foi criada a partir de um “Simpósio Nacional sobre a Pesquisa e o Ensino Musical” (SINAPEM), realizado pela Universidade Federal da Paraíba, em 1987, como o apoio da Capes, do CNPq e da SESU (ANPPOM, 2012).

Após a criação da ANPPOM, inicia-se uma fase restritiva, necessária à condução da área para a compreensão da atividade de pesquisa como estritamente vinculada à geração do conhecimento, e à indução de projetos centrados nos objetivos políticos definidos pela ANPPOM: a valorização das temáticas brasileiras, e a criação de uma bibliografia voltada ao perfil e às necessidades dos nossos cursos de pós-graduação. Com a sedimentação da ANPPOM, apoiada pela crescente atividade da ABEM, estando a área sintonizada com os objetivos perseguidos pelas suas associações, pretende-se a ampliação gradativa do número de pesquisadores credenciados pelas agências de fomento à pesquisa (ANPPOM, 2012).

Apesar das inúmeras ações realizadas por essas duas entidades para ampliar a área de Educação Musical, elas congregam somente os profissionais e os estudantes de Educação Musical que se encontram nas Universidades e direcionam sua atenção para o campo da pesquisa. Tal fato ocorre na atualidade devido ao contexto histórico da falta de diálogo com outros campos, como o da Pedagogia, da Arte-educação e de outras especificidades artísticas, que promovem uma correlação nas forças políticas e impele a sub-setorização da área artístico-educacional. Foucault (2004) nos diz que essa divisão, que separa o conhecimento em disciplinas específicas, é historicamente construída, e como aponta Araújo (2002), é

fruto do tipo de sociedade que, desde fins do século XVIII, vem reforçando práticas que distribuem saber e poder por todo o corpo social, especialmente por instituições em que o indivíduo precisa ser curado, examinado, treinado, exercer ofícios. Dentre as consequências negativas do modelo técnico/cientificizante, proveniente da sociedade moderna tecnicizada, está o indivíduo treinado, pedagogizado (p. 78).

Araújo (2002) evidencia, nesse conceito de sociedade disciplinar proposta por Foucault, que a escola pedagogiza através da vigilância, da norma e do exame exercidos sobre cada aluno, tomado em sua individualidade.

Assim, o tipo de saber pedagógico dispõe cada indivíduo como objeto de análise e de correção, o que evidencia um certo tipo de poder, peculiar às sociedades ocidentais que se desenvolveram sob a injunção do capitalismo, da urbanização, das medidas de saúde sobre as populações. O que demanda que certo tipo de ciência se constitua ou se volte para atender aquilo que a sociedade disciplinar exige: certo tipo de medicina (medidas sanitárias, corpo e populações saudáveis e produtivas); certo tipo de psicologia (conhecer o comportamento e dificuldades de adaptação); certo tipo de pedagogia (escola como instrumento para a acomodação de atitudes, comportamentos, hábitos, corpos treinados e docilizados, indivíduos adaptáveis e produtivos) (p. 79).

Nesse contexto, a exigência da sociedade disciplinar se dá sobre certo tipo de educação artística (que estimula a socialização) e certo tipo de educação musical (disciplinar), voltada para certo tipo de fazer musical (música erudita *versus* música popular). Araújo (2002) aponta que a sociedade disciplinar demanda ainda, para completar o quadro, certos tipos de saber, o do técnico, o do especialista na área, que é veiculado por certo tipo de discurso, o da eficiência, da norma, sempre respaldado pelo fator “científico”, isto é, o lugar institucional de onde ele pode falar é o lugar que nossa sociedade tem reservado à ciência, como autoridade máxima e como modelo e padrão pelo qual as demais atividades e práticas devem se guiar (p. 79).

A força de autoridade de um discurso baseado nos testes, na prova, na medida, aquilo que Foucault (2004) chamou de extração de verdade e circulação de discurso de verdade, sustenta e permite a implantação de um discurso pedagógico no interior e no exterior do espaço escolar. Nesse sentido, Araújo (2002) assevera que a “pedagogização” do ensino, na sociedade disciplinar e autocrática, visa à comensuração e à verdade objetiva da metodologia única, que ensina uma ciência unidimensional e que se baseia no exame, no teste empírico, na vigilância e na normalização.

4.1 Perspectivas para a educação musical escolar pós-aprovação da Lei 11.769/2008

Em entrevista apresentada em 15 de setembro de 2011, no Programa *Conexão Futura*, do canal Futura de televisão, a Prof^a. Dra. Magali Kleber apresentou os rumos tomados e as perspectivas para a educação musical escolar na atualidade. Presidente da ABEM na gestão 2009-2011, ela é porta-voz dessa instituição, que representa o setor da Educação Musical no Brasil.

Na entrevista, ela coloca que, apesar do prazo estipulado na Lei 11.769/2008 para a implementação da Música na escola – três anos – o tempo não foi suficiente, e a implementação ainda se encontra em negociação. Entretanto, nesse período, foi possível discutir e congregar várias propostas, principalmente com as Secretarias Municipais de Educação que, “vendo a necessidade de implementar a lei, já se adiantaram e começaram a fazer experiências que hoje mostram práticas bastante

positivas. Mas ainda é necessário que se pense em termos de Brasil, pois a lei é federal” (KLEBER, 2011).

Kleber explica que, para que a Música entre no currículo, a ação deve ser discutida no âmbito do projeto político-pedagógico de cada escola, que pode ser feita de diversas maneiras:

(...) pode pensar que você tem um professor de música que trabalhe com uma proposta de educação musical para envolver professores, alunos e comunidade. Você pode pensar mesmo como uma disciplina; você pode pensar mesmo como uma proposta vinda dos alunos, porque hoje em dia o próprio conceito de currículo é mais aberto (KLEBER, 2011).

Ela considera fundamental uma diretriz curricular por parte do MEC e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, “para poder orientar as escolas, por que isso, hoje em dia, realmente nós não temos” (KLEBER, 2011). Denota também a necessidade de ampliar os editais para concurso público, na área de educação musical, assim como os cursos de formação.

Outro fator que Kleber destaca é a estrutura da escola. Ela considera o espaço escolar como inadequado para atividades culturais, razão por que as ações são realizadas de forma improvisada:

Quando você tem um centro cultural... O que é um centro cultural? Ele tem sala de espetáculos, ele tem um *lobby* onde as pessoas se encontram, ele é um espaço bonito. E esta escola está merecendo espaços bonitos, espaços adequados para desenvolver projetos culturais. Porque não é em qualquer lugar que a gente desenvolve. A gente improvisa, mas eu acho que está na hora da gente parar de improvisar e ter condições básicas (KLEBER, 2011).

A professora percebe também que muitas ações ligadas à melhoria do espaço físico escolar não saem do papel e que o discurso promovido pela mídia, em relação ao assunto, está em descompasso com a realidade da escola:

A educação hoje precisa integrar de fato, não só no discurso, porque no discurso nós temos muita gente por aí falando que arte é importante, que esporte é importante, mas, se a gente visita as escolas (...) elas precisam realmente de uma outra concepção arquitetônica para poder desenvolver todo este discurso maravilhoso que se diz aí na mídia... (KLEBER, 2011).

Em sua opinião, para termos uma boa educação musical nas escolas, precisamos de profissionais adequadamente capacitados para atuar, o que só poderá ser realizado na educação brasileira em médio e em longo prazos. Ela acredita que, através do Plano Nacional de Educação – que está sendo pensado para uma década – poderão ser realizadas a capacitação e a ampliação do quadro de professores, não só na área de Música, mas também na educação como um

todo, “se houver um projeto pensado e estrategicamente implementado” (KLEBER, 2011).

Kleber reconhece que o Ministério da Cultura investiu muito em projetos sociais, nos últimos dez anos, com uma política de editais, como a Lei de Incentivo à Cultura e a Lei Rouanet, que viabilizaram a constituição dos Pontos de Cultura. Ela percebe os Pontos de Cultura como um ótimo mecanismo para o trabalho de base, e suas ações deveriam contar com o apoio de outras instituições, como as Universidades.

... eles hoje desenvolvem projetos que têm tecnologia pedagógica que não campeia pela universidade. Por quê? Porque eles trabalham muito próximos às demandas da comunidade. O que a universidade precisa aprender, na minha opinião (KLEBER, 2011).

Essa falta de auxílio mútuo acaba por gerar uma fragmentação nas políticas públicas que, não raras vezes, trabalham com o mesmo foco, mas que não se configura entre as instituições uma condição de parceria.

... e nesse sentido, eu entendo assim, essa conexão entre universidades, Ministério da Educação, Ministério da Cultura, Ministério do Trabalho, Ministério da Segurança Pública, tudo tem que ser meio entrelaçado para que não haja, digamos, verbas multiplicadas para o mesmo fim. Por exemplo: foca a adolescência? Então vamos ver o que a Educação, o que é que a Saúde, o que é que a Segurança Pública, o que é que o Ministério do Esporte propõe para que a gente possa pensar numa política cênica. Porque eu acho que falta isto no Brasil, pensar em políticas cênicas... (KLEBER, 2011).

No final do programa, Kleber aborda a questão da formação específica. Ela relembra que as universidades formam licenciados nas áreas de Música, Teatro, Dança e Artes Plásticas. Só que os licenciados, ao chegarem à escola, ainda se deparam com uma visão polivalente, apesar de já haver sido banida, do ponto de vista conceitual.

Eu acho bastante importante ficar claro que nós somos artistas, nós somos músicos, nós somos da área de dança, mas cada um tem sua formação específica, o que não impede que a gente trabalhe conjuntamente, mas que o professor de música é formado para dar aula de música. Então eu acho que esta seria uma perspectiva importante para a implementação desta lei, pensando nas formações específicas que as licenciaturas dão a cada uma das áreas (KLEBER, 2011).

Apesar de a escola poder contar com professores formados nas diversas especificidades artísticas, o conteúdo Artes permeia o cotidiano de outros profissionais da educação básica. Alguns pesquisadores apontam para a deficiência da formação em Arte, em suas diversas especificidades, pelos profissionais responsáveis pela educação infantil e pelos primeiros anos do ensino fundamental.

Nessa fase da formação escolar, o responsável por trabalhar esse conteúdo ou disciplina é o professor-pedagogo.

Gondim & Fernandes (2010) sugerem que os professores licenciados nas diversas áreas artísticas enriqueceriam o trabalho dos professores-pedagogos, através de parcerias firmadas dentro das instituições de ensino. Levando em conta a complexidade da formação docente do professor-pedagogo, Gondim & Fernandes enfatizam a necessidade da colaboração de outros profissionais, como é o caso do professor de Artes. Outro elemento que a pesquisadora aborda é a possibilidade de o pedagogo desenvolver condições teórico-metodológicas, a fim de se constituir como apreciador e mediador de aprendizagens em Arte de forma consistente. O conteúdo das diversas especificidades artísticas, na graduação em Pedagogia, contribuiria também para a formação humana e estética dos licenciados através da aprendizagem em Arte.

Da mesma forma, outros pesquisadores⁴⁷ apontam para a necessidade de se redefinirem cursos de formação de Música no País. Queiroz (2007) afirma que um dos paradigmas “da área de educação musical na atualidade tem sido o perfil da formação de professores de música e as competências, habilidades e atitudes que se espera desse profissional” (p. 4). Esses pesquisadores percebem que os profissionais advindos dos cursos de licenciatura em Música também precisam de um perfil mais abrangente, “que lhes possibilite atuar nos diversos universos educacionais do país, de forma contextualizada com as perspectivas da área de educação musical e com a realidade dos múltiplos espaços de ensino e aprendizagem” (Idem).

Apesar das diversas potencialidades da prática musical, muitos teóricos percebem que ela está afastada da escola regular e sendo ensinada, principalmente, nos conservatórios ou em outros centros de educação musical, como escolas de música ou aulas particulares. O músico e professor canadense Murray Schafer (1991) aponta essa divisão que ocorre em muitos países e ressalta as dificuldades de se ensinar música nas escolas regulares, porque

⁴⁷ BELLOCHIO, 2003; DEL BEM, 2003; GROSSI, 2003; QUEIROZ; MARINHO, 2005. Todos os artigos foram publicados na *Revista da ABEM*.

qualquer discussão a respeito de música e educação será uma tentativa de responder a quatro perguntas básicas: por que ensinar música? O que deve ser ensinado? Como deve ser ensinado? Quem deve ensinar? [...] Atualmente não tem sido fácil assegurar um lugar para a música no contexto de sistemas públicos de educação em muitos países; mesmo onde esse lugar existe, é geralmente mais forte na escola primária, perdendo força, progressivamente, à medida que a criança cresce. [...] Mas, 'o complexo de culpa' cultural, que impede pessoas não musicais de expulsar inteiramente a música dos currículos, também as força a justificar sua presença, sem compreenderem verdadeiramente por que ela deveria estar lá. (p.293).

Entendemos que os desafios da educação musical escolar, na atualidade, permeiam variadas questões. Em primeiro lugar, a formação dos profissionais para o trabalho nas instituições escolares, tanto na capacitação dos pedagogos para a mediação de atividades artísticas – especificamente musicais – quanto na capacitação dos licenciados em Música para o amplo trabalho pedagógico que a realidade da escola básica demanda. A interação entre os professores-pedagogos e os licenciados em Música, no cotidiano escolar, assim como entre os professores das diversas áreas presentes nos currículos, é indispensável a um processo de interdisciplinaridade que integre o corpo docente às necessidades educativas dos alunos.

Em segundo lugar, pensar o espaço físico da escola para o trabalho com música. Como aponta Kleber (2011), as estruturas escolares encontram-se inadequadas para os trabalhos culturais, e os educadores seguem adaptando e improvisando com os espaços que lhes são disponibilizados.

O terceiro ponto é um forçoso trabalho no âmbito das políticas públicas que, no tocante à educação musical escolar, depende muito do engajamento e da mobilização do setor da Educação Musical. Os diálogos – com o Ministério da Educação e o da Cultura, as Secretarias Municipais de Educação e Cultura, os gestores de cada escola – devem ser empoderados pelos profissionais de educação musical escolar nessas instituições, a fim de que eles possam contribuir ativamente com a implementação de políticas educacionais nas esferas municipais, estaduais e federais.

Os desafios apontados acima possibilitaram ações que são possíveis de visualizar, já em alguns municípios do país, como as que podemos observar na cidade de João Pessoa.

4.2 As políticas educacionais para a Música em João Pessoa

O município de João Pessoa, no Estado da Paraíba, conta com uma política de inclusão dos conteúdos artísticos no currículo das escolas. Embora saibamos que cabe a cada escola inseri-los de acordo com a sua própria política pedagógica, a Secretaria Municipal de Educação instituiu resoluções, projetos e programas para a viabilização das artes na instituição escolar.

Como já citado no Capítulo 1 deste trabalho, em 11 de dezembro de 2006, o Conselho Municipal de Educação de João Pessoa aprovou a Resolução 009/2006, promovida por meio de ações como o “Fórum permanente: o ensino das artes na atualidade” (PENNA, 2008). Essa resolução está em vigor em todo o município e precisa ser aplicada em todas as escolas públicas e particulares.

Em seu *Capítulo I – Da natureza e dos fins*, o Art. 1º da Resolução 009/2006 objetiva implantar o ensino de Artes em todas as séries, modalidades e níveis do Ensino Infantil e Fundamental no Município de João Pessoa. As áreas contempladas pela Resolução são: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Segundo a resolução, os fundamentos para a inserção dos conteúdos terão como referência o projeto político-pedagógico de cada Unidade de Ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as diretrizes curriculares da área e outros documentos e textos de relevância pedagógica⁴⁸. No capítulo V, Art. 11º, lê-se que a carga horária destinada ao amplo conteúdo das Artes é de duas horas semanais.

A Resolução 009/2006 antecipou-se em relação ao Projeto de Lei que culminou na Lei 11.769/2008. Em direção oposta ao veto ocorrido no Projeto de Lei, a Resolução determinou que o ensino de Arte deveria ser ministrado por professores com formação em nível superior em cursos de licenciatura da área, respeitando a área de sua especialidade na formação inicial.

Como informou Penna (2008), enquanto não se realizava concurso público, foram contratados, emergencialmente, licenciados em Educação Artística para atuar na área de sua habilitação. Mas logo ocorreram, em dezembro de 2007, as provas do concurso da Prefeitura Municipal de João Pessoa para “cargos da carreira dos profissionais da educação”, que ofereciam vagas específicas para Artes Cênicas,

⁴⁸ Capítulo IV – Da Organização. Artigo 10º.

Artes Visuais e Música. Foram destinadas trinta e quatro vagas à Música, embora a cidade conte com cento e trinta e três escolas públicas municipais.

A partir da Resolução 009/2006, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDEC) vem desenvolvendo Programas e Projetos para o sistema educacional público. Um exemplo é o Programa “Ano Cultural”, que visa homenagear personalidades artísticas paraibanas. Foi criado em 2007 e permite aos alunos das escolas municipais vivenciarem a história e a obra de paraibanos que se destacam no cenário cultural brasileiro. Apesar das ações interdisciplinares, esse trabalho é mais direcionado à leitura, mesmo quando o homenageado é um cantor, como foi o caso do “Ano Zé Ramalho”, em 2010.

Durante a execução desse projeto são realizadas nessas unidades educacionais ações pedagógicas interdisciplinares que desencadeiam um significativo processo de construção de conhecimento por meio da leitura e da produção de textos verbais e não verbais (ANO..., 201?).

Os Projetos realizados pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura intitulam-se “Cordel na Sala de Aula”, “Dança na Escola” e “Banda nas Escolas”. O primeiro visa utilizar a literatura de cordel como instrumento pedagógico dentro das escolas da rede municipal de ensino, valorizando a cultura popular e o estudo da língua portuguesa e da história nordestina de uma maneira geral. Já o objetivo do Projeto “Dança na Escola” é de sistematizar o ensino da dança na rede municipal de ensino. É desenvolvido em 63 escolas, com alunos de 7 a 15 anos, e as duas principais atividades anuais do projeto são o “Festival de Danças Folclóricas” e a “Mostra de Dança Moderna”.

O Projeto direcionado ao ensino de Música é o “Bandas nas Escolas”, que conta com 75 Bandas Marciais Escolares e consiste no ensino formal de música para os alunos participantes, com o intuito de ampliar as atividades além das tradicionais bandas marciais e abrir novos horizontes nas mais diversas áreas da música. Apresentam-se nas praças da capital, visando expandir os conhecimentos de música dos alunos da rede para toda a comunidade e divulgar as atividades realizadas nas escolas. A partir do ano de 2009, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura propôs parcerias com os projetos Mais Educação, no teatro Ednaldo do Egito, Formação de Orquestras de Flautas e, Corais nas Escolas e nas CREIS, além do convênio com a Escola de Música “Toque de Vida”. Estima-se que o projeto atenda a, aproximadamente, 6.000 alunos da rede municipal de ensino.

Foi anunciado no site da SEDEC que, em 2012, seriam entregues mais 20 bandas marciais, totalizando 95 bandas marciais escolares no município de João Pessoa. Os jornais *Correio da Paraíba* e *A União*, de 14 de fevereiro de 2012, relatam o discurso do governador Ricardo Coutinho nas solenidades de volta às aulas. As mídias destacam o lançamento do Programa de Inclusão Através da Música e das Artes (PRIMA) da Secretaria de Educação e Cultura, que, a partir de abril deste ano de 2012, formaria 40 orquestras sinfônicas no Estado da Paraíba. O prazo estipulado é de três anos. A matéria d' *A União* informa, na fala do governador, os objetivos do projeto: “Vamos formar músicos, fazer integração, vamos tratar da criança e do adolescente oferecendo a eles uma oportunidade fantástica para o ingresso no mundo da música sinfônica” (A UNIÃO, 2012).

Ressalte-se, no entanto, que o espaço para a Música e a Cultura dentro da escola encontra-se distante dos objetivos de uma formação humanista, como coloca o músico e diretor executivo da Fundação Cultural de João Pessoa (FUNJOPE), Chico César. Ele declarou, no jornal *A Verdade*, de 26 de setembro de 2011, que a discussão sobre a cultura local e regional deveria ser parte integrante do currículo escolar e enfatizou sua ausência no campo das políticas educacionais:

Eu acho primeiramente que falta uma política de educação que traga para dentro da escola a discussão sobre a cultura, não apenas cultura como entretenimento, como algo que você vai comprar num shopping, mas como algo que está ligado ao dia a dia das pessoas. É preciso levar às escolas um Mestre Cariboreto, uma Vó Mera, e reconhecê-los como patrimônio vivo, e não para dar a eles um dinheirinho todo mês. E isso não significa que eu imagine que toda a sociedade vá ficar fazendo só reizado. É para que as pessoas possam potencializar a expressão delas no momento (...). Por isso que falo novamente na escola: lá é preciso mostrar aos alunos a música brasileira, tocar na difusora na hora do intervalo. É preciso haver um resgate do sentido real de educação, porque se isso ficar a cargo só da internet, da televisão, a coisa vira uma espécie de barbárie cultural. É preciso encarar com muita vontade essa questão. As pessoas são bombardeadas o tempo todo por vários assuntos como religião, sexualidade, música, pela maneira de se vestir e, no geral, o que existe é uma dificuldade de leitura por parte das pessoas sobre essa realidade. Um governo que se diga responsável deve imediatamente pensar a educação e traçar um plano para a consolidação de uma formação humanista nos jovens (A VERDADE, 2011).

O Estado da Paraíba, em particular, o município de João Pessoa, é exemplo, no Brasil, de pioneirismo no campo educacional e de investimentos em educação, como se pode constatar no levantamento feito pela SIOPE⁴⁹, com dados de 2010 (FUNDO, 2012), em que foi detectado que, no mínimo, dois Estados e 52 municípios

⁴⁹ Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação.

não cumpriram a determinação presente na Constituição Federal, que obriga Estados e municípios a investirem em educação com, pelo menos, 25% de sua arrecadação com o Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU) e o Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMS).

Na lista dos Estados que não cumpriram o mínimo em 2010, estão o Rio Grande do Sul e o Rio Grande do Norte. Já a maioria dos municípios encontra-se no Rio Grande do Sul (nove), no Paraná (sete), em Minas Gerais (sete) e em São Paulo (seis). As prefeituras que não cumpriram a regra são do Acre, de Alagoas, do Amazonas, do Amapá, da Bahia, do Ceará, do Espírito Santo, de Goiás, do Maranhão, do Pará, de Pernambuco, do Piauí, do Rio de Janeiro, de Roraima e de Sergipe. Portanto, vemos que o Estado da Paraíba, no último levantamento da SIOPE, cumpriu com esse investimento previsto, assim como todos os seus 223 municípios.

Tais investimentos mostram-se insuficientes para sanar todas as carências pelas quais passam as escolas do Estado e do Município. A realidade da educação brasileira passa por problemas sérios de infraestrutura, superlotação, má remuneração dos professores, entre outros, e o município de João Pessoa não está imune a essa situação.

4.3 Considerações finais

A realização dessa “arqueologia”, tal qual proposta por Foucault (2008), permitiu-nos desenvolver este trabalho de forma rica e intensa, visto que tomamos consciência dos vários elementos e das diversas forças que compõem esse complexo campo das políticas educacionais para a Música no contexto da escola básica.

Findamos este trabalho com a consciência de que ainda temos um longo caminho pela frente, porquanto a discussão sobre esse tema não se encerra com este estudo, e ao aprofundarmos mais e mais as análises propostas neste trabalho, esperamos ampliar o arcabouço teórico sobre a educação musical escolar, assim como viabilizar alternativas no plano prático.

O conhecimento que adquirimos durante os dois anos e seis meses de estudo nos leva deixar inquietos em relação à nossa profissão de educador, à escola e ao campo da Arte-educação. E perceber a segmentação que ocorre nesse campo do

saber mostra-nos como muito ainda há que ser feito para que o ensino de Música na escola seja uma realidade, que possa se ampliar cada dia mais, com ações continuadas no âmbito das políticas públicas.

Como propõe Laval (2004), nossa escola básica pública, que transitou por um período em que o imperativo industrial nacional ditou sua finalidade para a instituição, como aconteceu na era do Canto Orfeônico, encontra-se hoje numa fase em que a sociedade de mercado determina mais diretamente as mudanças que devem ocorrer na escola.

Percebemos, no decorrer das análises dos discursos que compuseram o corpus deste trabalho, que o fator econômico está presente desde as justificativas para que a Música seja inserida na escola, até os fatores que levaram à legislação de sua obrigatoriedade. Acreditamos, assim como Laval (2004) e outros autores, que a escola deva ser defendida como uma instituição autônoma, em face de um neoliberalismo que considera que “todas as instituições, inclusive as públicas, devem ser colocadas a serviço da máquina econômica, em detrimento de qualquer outra finalidade” (p. 86).

Vimos que a escola básica pública brasileira encontra-se distante do ideal de educação humanista, que visa desabrochar todas as faculdades intelectuais, morais e físicas, com a finalidade de se emancipar intelectualmente, para formar um homem integral. Segundo Libâneo (2012), a escola pública ofertada à população é aquela que se converte em um espaço assistencialista, destinado às camadas menos abastadas de nossa sociedade, onde se oferecem condições mínimas de acesso ao conhecimento:

Eis que as vítimas dessas políticas, aparentemente humanistas, são os alunos, os pobres, as famílias marginalizadas, os professores. O que lhes foi oferecido foi uma escola sem conteúdo e com um arremedo de acolhimento social e socialização, inclusive na escola de tempo integral (p. 24).

As políticas educacionais para a educação musical escolar, no âmbito do ensino público, estão inseridas no contexto da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, um dispositivo da política neoliberal. Nesse sentido, as políticas educacionais brasileiras dos últimos 20 anos pautaram-se no princípio da satisfação de necessidades *mínimas* de aprendizagem, com vistas à promoção do desenvolvimento humano, em consonância com o conjunto de políticas sociais formuladas pelas agências internacionais para a redução da pobreza. Em suas análises sobre as políticas do

Banco Mundial, em relação aos objetivos e às funções pretendidas para a escola, no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem, Libâneo (2012) constatou que

o conceito de aprendizagem difundido nas reformas educativas neoliberais foi o de sua conotação instrumental. Com efeito, os documentos revelam uma visão ao mesmo tempo restrita e ampliada de aprendizagem expressa nesta assertiva: "cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deverá aproveitar as oportunidades educativas destinadas a satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem" (WCEFA, 1990). Uma visão *restrita*, pois, ao longo do documento, a noção de aprendizagem vai-se firmando em torno da ideia de *aprendizagens mínimas*, como aquisição de competências básicas para a sobrevivência social; visão *ampliada*, no sentido de não se restringir à aprendizagem escolar e cognitiva, abrindo-se para outros espaços e tempos, inclusive para vivências de acolhimento da diversidade e para uma aprendizagem ao longo da vida (no sentido de uma educação permanente). Por um lado, a noção mais restrita confina a aprendizagem numa mera necessidade natural, desprovida de seu caráter cultural e cognitivo; por outro, a noção ampliada dissolve o papel do ensino, destituindo a possibilidade de desenvolvimento pleno dos indivíduos, já que crianças e jovens acabam obrigados a aceitar escolas enfraquecidas, um ensino reduzido às noções *mínimas*, professores mal preparados, mal pagos, humilhados e desiludidos (p. 25).

A Música, como um conteúdo obrigatório – mas não exclusivo na área de Artes – no currículo escolar, compõe agora o quadro de uma escola fragmentada em sua própria construção histórica em uma sociedade disciplinar. Araújo (2002), com base nas ideias de Foucault, diz-nos que a escola funciona como um operador de pedagogização, pois reúne a capacidade de habilitar com recursos educacionais básicos para a criança e o jovem, com a capacidade de fornecer os mecanismos e instrumentos pedagógicos que asseguram obediência, responsabilidade, prontidão, docilidade e adaptabilidade. Esses mecanismos e instrumentos são, por exemplo, a fila, a carteira, o treino para a escrita, os exercícios com dificuldades crescentes, a repetição, a presença em um tempo e um espaço recortados, a punição pelo menor desvio de conduta, a vigilância por parte de um mestre ou de um monitor, as provas, os exames, os testes de aprendizagem e de recuperação e o treinamento dentro de padrões e normas fixos. E mais, quando os resultados dos esforços pedagógicos são permanentemente avaliados por critérios também padronizados, levam a uma simples análise de boletins, que sirva para medir os casos que desviam, portanto, serve para marcar, excluir e normalizar.

Os desafios que se revelam na contemporaneidade indicam a necessidade de se romper com esse modelo e, segundo Araújo (2002), sugerem que é possível construir uma subjetividade nova, em uma escola “que possa servir de anteparo à sociedade disciplinar, à tecnologização, à normalização, à massificação” (p. 79).

Para tanto, é indispensável assegurar a qualidade e a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem e promover os melhores resultados de aprendizagem dos alunos. Libâneo (2012) afirma que, para isso, os legisladores, os planejadores, os gestores do sistema escolar e os pesquisadores do campo educacional precisariam prestar mais atenção, também, aos aspectos pedagógico-didáticos da qualidade do ensino, isto é, aos fatores intraescolares da aprendizagem em que estão implicados os professores e os pedagogos especialistas (p. 25).

Assim como Araújo (2002), acreditamos que é preciso pensar logo em propostas

capazes de vencer esses problemas pela educação e pensar, ao mesmo tempo, num modo de educar que, sem perder de vista o papel da escola como lugar de aprendizagem (profissões, ofícios, habilidades, excelência de ensino completo) possa fazer da escola/educação a plataforma de mudanças, e a primeira mudança decorrerá de análises históricas de nossa realidade e pensar no tipo de saber que desejamos para nós (p. 80).

A partir dessa tomada de consciência, que esperamos ampliar criticamente, através de pesquisas e de ações, convertê-la-emos em engajamento com as pessoas e as entidades que vêm se empenhando em mudar a realidade da escola básica pública em nosso País, assim como a da educação musical escolar. Com essa mudança, acreditamos que somos capazes de mudar nossa própria realidade.

REFERÊNCIAS

ABDANOUR, Elizabeth França. **Os “Ilustrados” e a política Cultural em São Paulo:** o Departamento de Cultura na Gestão Mário de Andrade (1935-1938). Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1992.

ABENHAIM, Evanir. **Os caminhos da inclusão:** breve histórico. In: Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva, direitos humanos. Adriana Marcondes Machado (Org.). São Paulo: Casa do Psicólogo; Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia, 2005.

ANDRADE, Mário de. **Ensaio sobre a música brasileira.** 3ª ed. São Paulo: Vila Rica; Brasília: INL, 1972.

_____. **O Banquete.** São Paulo: Dias Cidades, 1977.

ANO Cultural. **Secretaria de Educação de João Pessoa.** João Pessoa, 201?. Disponível em: <http://sedec.joaopessoa.pb.gov.br/portaleducacao/?page_id=112>. Acesso em: 31 jul. 2012.

ARAÚJO, Inês Lacerda de. **Da “pedagogização” à educação:** acerca de algumas contribuições de Foucault e Habermas para a filosofia da educação. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 3, n.7, p. 75-88, set./dez. 2002.

ATA da 38ª Reunião Ordinária da Comissão de Educação e 9ª Reunião Ordinária da Subcomissão Permanente de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social da 4ª Sessão Legislativa Ordinária da 52ª Legislatura, realizada em 22 de novembro de 2006. **Diário do Senado Federal.** Brasília, 21 e 22 de dezembro de 2006. Suplemento, p. 184-200.

AZEVEDO, Janete M. L. de. **A Educação como Política Pública.** 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras.** Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, São Paulo, v.3, n°7, p. 170-182, 1989.

BELLO, José. **História Da Educação No Brasil:** Período Da Primeira República (1889 - 1929). Disponível em <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb06.htm>>. Atualizado em 05/07/2010.

_____. **História Da Educação No Brasil:** Período Da Segunda República (1930 - 1936). Disponível em <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07.htm>>. Atualizado em 05/07/2010.

_____. **História Da Educação No Brasil:** Período da Segunda República: O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Disponível em <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>>. Atualizado em 05/07/2010.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum**. In: ANDE, Revista da Associação Nacional de Educação, 1981.

BINDER, Fernando e CASTAGNA, Paulo. **Teoria musical no Brasil: 1734-1854**. In: I SIMPÓSIO LATINOAMERICANO DE MUSICOLOGIA (Curitiba, 1997). *Anais...* Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 1998, p. 198-217.

BOURDIEU, Pierre. **Le plaisir de savoir**. *Le Monde*, 27, juin, 1984.

BRASIL. **Decreto 19890/31**. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/129393/decreto-19890-31>>. Acesso em 25 jun. 2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 9.364, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2010.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 28 nov. 2010.

_____. **Mensagem nº622**. In: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília: Planalto, 18 de agosto de 2008. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2008/Msg/VEP62208.html>. Acesso em: 28 nov. 2010.

_____. **Parecer do Relator Frank Aguiar sobre o Projeto de Lei nº2732, de 2008**. In: Comissão de Educação e Cultura. Brasília: Câmara dos Deputados, vinte e um de maio de 2008. Disponível em <<http://www.camara.gov.br/sileg/integras/567274.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2010.

_____. **Texto final do Projeto de Lei do Senado nº330, de 2006**. In: Parecer aprovado na comissão. Brasília: Senado Federal, quatro de dezembro de 2007. Disponível em <<http://www.senado.gov.br/atividade/Materia/getPDF.asp?t=23292>>. Acesso em: 28 nov. 2010.

_____. **Texto final aprovado pela comissão de educação**. In: Projeto de Lei do Senado nº 330, de 2006. Brasília: Senado Federal, vinte e seis de dezembro de 2007. Disponível em <<http://legis.senado.gov.br/mate-pdf/12183.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2010.

CÂMARA pode incluir música brasileira na pauta. **Jornal da Câmara**. Brasília, 31 de maio de 2006. Ano 8, Nº 1663. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/internet/jornalcamara/default.asp?selecao=materia&codMat=29177>>. Acesso em: 26 jun. 2012.

CÂNDIDO, Antônio. **A Revolução de 1930 e a cultura**. São Paulo: Cebrap, 1984, p. 28.

CARNEIRO, Josélio. Escolas da PB terão tempo integral, novos ônibus, mais vagas e orquestras. **A União**. João Pessoa, 14 fev. 2012. Caderno Cotidiano, p. 9.

CATANI, Denice Barbara. **Laurenço Filho**: Uma vida dedicada à educação. In: Educadores Brasileiros. Edição Especial da Revista Educação. São Paulo: Ed. Segmento, 2010, p. 38-47.

CORRÊA, Cíntia C. M. **Atitudes e Valores no Ensino da Arte**: após a Lei nº4.024/61 até a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. In: Eccos – Revista Científica, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 97-113, jan./jun. 2007.

DIÁRIO do Senado – Suplemento. **Ata da 38ª Reunião Ordinária da Comissão de Educação e 9ª Reunião Ordinária da Subcomissão Permanente de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social da 4ª Sessão Legislativa Ordinária da 52ª Legislatura, realizada em 22 de novembro de 2006**. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/publicacoes/diarios/pdf/sf/2006/12/20122006/suplemento/00184.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2012.

DREYFUS, Hubert L., RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica. 2ª ed. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2010.

DUGACSEK, Milena. **Comunicado a todos os interessados na volta da educação musical às escolas**. In: A música está de volta às escolas. Porto Alegre : Overmundo, 14 de novembro de 2008. Disponível em <<http://www.overmundo.com.br/overblog/a-musica-esta-de-volta-as-escolas>>. Acesso em: 28 nov. 2010.

EM DEBATE, a inclusão da música no currículo escolar. **Jornal do Senado**. Brasília, 16 de novembro de 2006. p. 2. Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/noticias/jornal/edicoes/2006/11/16/jornal.pdf#page=1>>. Acesso em: 22 jul. 2012.

EXPOSIÇÕES Virtuais do Arquivo Nacional. Marquês de Pombal / Expulsão dos Jesuítas 3. **Arquivo Nacional do Ministério da Justiça**. Disponível em: <http://www.exposicoesvirtuais.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?in_foid=494&sid=91>. Acesso em: 25 jun. 2012.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

FERNANDES, Claudemar Alves. **Análise do Discurso**: Reflexões Introdutórias. São Carlos: Ed. Claraluz, 2008.

FERRAZ, Maria Heloísa e FUSARI, Maria F. de Rezende. **Metodologia do Ensino da Arte**: Fundamentos e Proposições. 2. Ed. ver. e ampl. São Paulo: Ed. Cortez, 2009.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. **Educação Musical e Legislação Escolar**. In: TV Escola/Salto para o futuro: Educação musical escolar. Rio de Janeiro: Editorial TV Brasil, p. 10-16, 2011.

_____. Informativo Eletrônico nº41 (2ª parte). **Associação Brasileira de Educação Musical** – ABEM, ago. 2008. Disponível em: <http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/informativos_2008/informativo_41_agosto_2008_2a_parte.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Foucault e a Análise do Discurso em Educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 114. Porto Alegre: UFRS, nov. 2001, p. 197-223.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **Reflexões a respeito do ensino de música em escolas que não são de música**. In: Anais do II Encontro de Pesquisa em Música da Universidade Estadual de Maringá. Maringá: Massoni, 2004.

FORTES, José. **Semana da Arte Moderna**. In: Semana de Arte Moderna. Teresina: meio-norte.com, 2010. Disponível em <<http://www.meionorte.com/josefortes/data/2010-11-12/pg/1428>>. Acesso em: 5 dez. 2010.

FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. 7.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **História da loucura**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. **A Ordem do Discurso**: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 20.ed. São Paulo: Loyola, 2010.

_____. **Vigiar e Punir**: Nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, Rafael. Chico César: “Quero dar minha contribuição”. **A Verdade**. João Pessoa, 26 set. 2011. Categoria Cultura. Disponível em <<http://averdade.org.br/2011/09/chico-cesar-quero-dar-minha-contribuicao/>>. Acesso em: 05 ago. 2012.

FREITAG, Léa Vinocur. **O Nacionalismo Musical no Brasil** (das origens a 1945). Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972.

FREITAS, Marcos Cezar de. Anísio Teixeira: A educação da folha contra a raiz. **Educadores Brasileiros**. São Paulo: Segmento, 2010, p. 48-57.

FUKS, Rosa. **O Discurso do Silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

_____. **A Educação Musical da Era Vargas**: seus precursores. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Orgs). Educação Musical no Brasil. Salvador: P&A, 2007, p.18-23.

FUNDO Nacional de Desenvolvimento da Educação. **SIOPE**. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/index.php/sistemas-siope>. Acesso em: 02 ago. 2012

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas**. 8.ed. São Paulo: Ática, 2008.

GAP. **Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música**: Quem somos. Rio de Janeiro: Quero educação musical na escola, 2006. Disponível em <<http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com/index2.htm>>. Acesso em: 28 nov. 2010.

_____. **O Manifesto**: Histórico do movimento. Rio de Janeiro: Quero educação musical na escola, 2006. Disponível em <<http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com/index2.htm>>. Acesso em: 28 nov. 2010.

_____. **O Manifesto**: Manifesto. Rio de Janeiro: Quero educação musical na escola, 2006. Disponível em <<http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com/index2.htm>>. Acesso em: 28 nov. 2010.

GOBBY, Marcia. Mário de Andrade: Intelectual múltiplo e professor-aprendiz. **Educadores Brasileiros**. São Paulo: Segmento, 2010, p. 18-27.

GONDIM, Janedalva P.; FERNANDES, Ângela M. D. **Interrogações sobre a formação estética nos currículos dos cursos de pedagogia**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.37, n.3, p. 497-512, set./dez. 2011. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n3/a04v37n3.pdf>> Acesso em: 25 de junho de 2012.

GROUT, Donald; PALISCA, Claude. **História da Música Ocidental**. Lisboa: Gradiva, 1995.

GUEDES, Aline. Escolas terão aulas de música e artes. **Correio da Paraíba**, João Pessoa, 14 fev. 2012. Caderno Cidades, p. B6.

GUELLEC, D.; RALLE, P. **Les Nouvelles Théories de la croissance**. La Découverte, coll. "Repères", Paris, 1995.

HOWARTH, David. **Discourse**. Buckingham UK: Open University Press, 2000.

IGUIÑEZ, Lupicinio (org.). **Manual de Análise do Discurso em Ciências Sociais**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

MÚSICOS querem nova legislação para o setor. **Jornal do Senado**. Brasília, 5 a 11 de junho de 2006. Debates. p. 11. Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/noticias/jornal/edicoes/2006/06/05/jornal.pdf#page=1>>. Acesso em: 22 jul. 2012.

MÚSICA pode ganhar espaço em subcomissão do Senado. **Jornal do Senado**. Brasília, 11 de maio de 2006. p. 4. Disponível em: <<http://www12.senado.gov.br/noticias/jornal/edicoes/2006/05/11/jornal.pdf#page=1>>. Acesso em: 22 jul. 2012.

KLEBER, Magali. [Entrevista publicada em 15 de setembro de 2011, na internet]. Disponível em <<http://www.conexaofutura.org.br/videos-do-conexao/musica>>. Acesso em: 08 ago. 2012.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MACHADO, Roberto. **Ciência e saber**: a trajetória da arqueologia de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

MARIZ, Vasco. **O Projeto Memória de Villa-Lobos**. In: Revista Brasileira v.1. Rio de Janeiro: ABM, 1999, p. 2-5.

MENDONÇA, Joêzer S. **Educação Musical como Educação Estética**: diálogos e confrontos. In: Revista Eletrônica de Musicologia Volume XII. Março de 2009. Disponível em: <http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMr12/13/joeser_souza.htm>. Acesso em: 5 abr. 2012.

MINISTÉRIO da Cultura. **Câmaras Setoriais**. 1º de outubro de 2007. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/2007/10/01/372/>>. Acesso em: 26 jun. 2012.

MONTI, Ednardo. **Origens do Canto Orfeônico**. Artigo publicado <<http://www.webartigos.com/articles/2382/1/O-Canto-Orfeocircnico/pagina1.htm>>, em 13/10/2007. Atualizado em 2010

NERY, Ana Clara Bortoleto. **A Sociedade de Educação de São Paulo**: Embates no campo educacional (1922-1931). São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

NOGUEIRA, Conceição. **Análise(s) do discurso**: diferentes concepções na prática de pesquisa em psicologia social. Psicologia: Teoria e Pesquisa v.24 n. 2. Brasília, abr./jun. 2008.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. In: OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George (Orgs.). *Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas*. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2010, páginas 93-99.

PENNA, Maura. **A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II** – da legislação a prática escolar. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, nº 11, setembro de 2004.

_____. **Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto**. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 19, 57-64, mar. 2008.

PENSADORES e a Educação: Michel Foucault. Direção e edição: Regis Horta. Produção: Nathália Godoy. Roteiro: Sílvia Gallo e Renata Aspis. São Paulo: ATTA mídia e educação, 2009. 1 DVD.

PEPPERCORN, Lisa. **Villa-Lobos: The Illustred Lives of the Great Composer**. Edição de Audrey Sampson; tradução de Talita M. Rodriguez; revisão técnica de Maria Augusta Machado da Silva. Rio de Janeiro: Ed. Ediouro, 2000.

PEREIRA, Luís F. R. **Um movimento na história da educação musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008**. Dissertação (Mestrado em Música) – Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

PEREIRA, Luís F. R.; SARAIVA, Cristina. O que é o Grupo de Articulação. **GRITA**, Rio de Janeiro, 23 nov. 2011. Disponível em: <<http://gritabr.wordpress.com/2011/11/23/o-que-e-o-grupo-de-articulacaoparlamentar-pro-musica-gap/>>. Acesso em: 25 de junho de 2012.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. **Educação Musical em João Pessoa: a realidade do ensino e aprendizagem da música nos espaços formais e não-formais do município**. In: XVI ENCONTRO ANUAL DA ABEM E CONGRESSO REGIONAL DA ISME NA AMÉRICA LATINA, 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: UFMS, 2007. p. 2-5.

SANCHES, Pedro Alexandre. **A Música se Levanta**. *Jornal A Folha de São Paulo*, 11 de novembro de 2004. Disponível em: <<http://acervo.folha.com.br/fsp/2004/11/01/21/>>. Acesso em: 24 jul. 2012.

SANTOS, Turíbio. **Biografia**. Disponível em <<http://www.turibio.com.br/>>. Acesso em: 26 jun. 2012.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHAFER, Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: Fundação Editora UNESP, 1991.

SCHNEIDER, Maria Inês. **“A arte é feita com sangue, espírito e tumulto de amor”**: um estudo das reflexões de Mário de Andrade sobre arte e educação.

Dissertação de mestrado – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

SCHWARTZMANN, Simon; BOMENY, Helena M. B.; COSTA, Vanda M. R. **Tempos de Capanema**. Rio de Janeiro: Paz e Terra; São Paulo: EDUSP, 1984.

SENADO Federal. Subsecretaria de Informações. **Decreto – Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=103937&tipoDocumento=DEL&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

_____. Subsecretaria de Informações. **Lei nº 28, de 15 de fevereiro de 1947**. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=105556&tipoDocumento=LEI&tipoTexto=PUB>>. Acesso em: 12 ago. 2012.

SIMONS, Jon. **Foucault and the Political**. London: Routledge, 1995.

CÂMARAS SETORIAIS. 2006, Rio de Janeiro. **Sistematização das Propostas da Câmara Setorial de Música Para o Plano Nacional de Cultura**. p. 2. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2007/10/sistematizacao-musica-pnc.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2012.

SODRÉ, Muniz. **A comunicação do grotesco**: introdução à cultura de massa brasileira. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

SOUZA, Jusamara. **A concepção de Villa-Lobos sobre educação musical**. In: Revista Brasileira v.1. Rio de Janeiro: ABM, 1999, p. 18-25.

_____. **A educação musical no Brasil dos Anos 1930-1945**. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Orgs). Educação Musical no Brasil. Salvador: P&A, 2007, p.13-17.

SUKMAN, Hugo. **Política para abrir os acessos aos gozos da alma**, Jornal O Globo, 2º Caderno, 17 de outubro de 2004. Disponível em: <http://www.canalcontemporaneo.art.br/brasa/archives/2004_10.html>. Acesso em: 25 jul. 2012.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

VIDAL, Diana. Fernando Azevedo: Reformador e político da educação. **Educadores Brasileiros**. São Paulo: Segmento, 2010, p.28-37.

VILLA-LOBOS, Heitor. **Programa do ensino de música**. Departamento de Educação do Distrito Federal. Série C. Programas e Guias de Ensino, nº6. Distrito Federal: Gráfica da Secretaria Geral de Educação e Cultura, 1937, p. 8.

WISNIK, José Miguel. **Getúlio da paixão cearense**: Villa-Lobos e o Estado Novo. In SQUEFF, Enio & WISNIK, José Miguel. Música: o nacional e o popular na cultura brasileira. SP, Editora Brasiliense, 1982, p. 129-191.

ANEXO A

MANIFESTO PELA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA NAS ESCOLAS

A música é uma prática social, produzida e vivida por pessoas, constituindo instância privilegiada de socialização, onde é possível exercitar as capacidades de ouvir, compreender e respeitar o outro. Estudos e pesquisas mostram que a aprendizagem musical contribui para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e afetivo e, principalmente, para a construção de valores pessoais e sociais de crianças, jovens e adultos. A educação musical escolar não visa a formação do músico profissional, mas o acesso à compreensão da diversidade de práticas e de manifestações musicais da nossa cultura bem como de culturas mais distantes.

A música constitui-se como campo específico de atuação profissional. Pelo seu potencial para desenvolver diferentes capacidades mentais, motoras, afetivas, sociais e culturais de crianças, jovens e adultos, a música se configura como veículo privilegiado para se alcançar as finalidades almejadas pela LDBEN, conforme artigos transcritos a seguir:

"Art. 2º 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.

[.]

Art. 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."

A atual LDBEN, embora indique a obrigatoriedade do "ensino de arte", é ambígua em seus termos. A expressão "ensino de arte" permite uma multiplicidade de interpretações, o que tem acarretado na manutenção de

práticas polivalentes de educação artística e na ausência do ensino de música nas escolas. Muitos concursos públicos recentes, realizados para o magistério em diversas regiões do país, persistem em buscar professores de "educação artística", quando a Universidade já possui formação de professores específica em cada uma das artes (Visuais, Música, Teatro e Dança). Há, portanto, uma incoerência entre as demandas docentes por parte das instâncias públicas e privadas e o que está acontecendo na prática de formação de professores. A Resolução CNE/CES 2/2004, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, reconhece somente pelo nome Música qualquer graduação nessa área.

Diante desse quadro, solicitamos:

- a **garantia de um espaço legal para o ensino da música nas escolas de educação básica;**
- a **implementação gradativa do ensino de música nas escolas de educação básica;**
- a **elaboração de concursos públicos com mais vagas específicas na área de música, tendo em vista que resultados de trabalhos realizados em diferentes estados do país sugerem que são escassos os professores de música nas escolas de educação básica, bem como práticas sistematizadas de ensino musical; e**
- a **construção de projetos de formação musical e pedagógico-musical continuada para os professores em serviço na educação básica.**

São signatários deste manifesto:

Profa. Dra. Cristina Grossi

Vice-presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM).

Membro do Grupo de Educação Musical (GEM) da Universidade de Brasília (UnB).

Cristina Saraiva

Compositora, coordenadora do GAP - Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música.

Déborah Cheyne

Presidente do SindMusi - Sindicato dos Músicos do Rio de Janeiro.

Felipe Radicetti (Coordenador do Grupo de Trabalho)

Compositor, Coordenador do GAP - Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música.

José Nunes Fernandes

Secretário da Associação Brasileira de Educação Musical. Professor do Programa de Pós-Graduação em Música e do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO. Chefe do Departamento de Educação Musical do IVL/UNIRIO

Profa. Dra. Liane Hentschke

Presidente da International Society for Music Education (ISME). Professora do Departamento de Música e do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Profa. Dra. Luciana Del Bem

Professora do Departamento de Música e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Profa. Dra. Magali Kleber

Doutora em Música pela UFRGS; Professor Adjunto do Departamento de Música da Universidade Estadual de Londrina (UEL); Lider do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Movimentos Sociais; Presidente da Comunidade de Amigos, Trabalhadores e Apoiadores da Radio Universidade FM.

Marcelo Biar

Compositor, Historiador, Coordenador do GAP - Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música.

Profa. Dra. Maria Isabel Montandon

P.H.D. Educação Musical - University of Oklahoma, Profa. Departamento de Música – UnB

Profa. Dra. Maura Penna

Profa. do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba.
Membro do Conselho Editorial da Associação Brasileira de Educação Musical.
Líder do grupo de pesquisa Cultura, Artes e Educação (UEPB).

Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

Presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM).

Silvia de Lucca

Mestre em Artes, Especialista em Composição Musical, e autora do projeto "Arte dos Sons - uma introdução geral" (1986).

Turíbio Santos

Professor Adjunto de violão na UFRJ desde 1980, Diretor do Museu-Villa Lobos, IPHAN, Minc desde 1986. 60 gravações entre discos e CDs dentro e fora do Brasil; Conselheiro e organizador de Projetos de Educação Musical para crianças de baixa renda (Comunidade Dona Marta e Projeto Villa Lobinhos); Editor de Coleções musicais Max Eschig (Paris) e Ricordi (São Paulo).

Apóiam esta iniciativa:

ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical.

ISME - International Society for Music Education.

ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.

Instituto Villa-Lobos - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

ABM - Academia Brasileira de Música.
 SINDMUSI - Sindicato dos Músicos do Rio de Janeiro.
 SindiMúsicos/BA - Sindicato dos Músicos da Bahia.
 SADEM - Sindicato Argentino de Músicos.*
 SMBB - Sociedade Musical Bachiana Brasileira.
 GAP - Grupo de Articulação Parlamentar Pró- Música.
 NIM - Núcleo Independente de Músicos.
 Seminários de Música Pró Arte - RJ.
 ONG Música e Cidadania - Grande Florianópolis.
 Associação Brasileira da Música - Abemúsica.
 Revista Violão PRO, Sax & Metais.
 Revista Música & Mercado.
 CAMTAR - Comunidade de Amigos, Trabalhadores e Apoiadores da Radio
 Universidade FM/ Universidade Estadual de Londrina.
 OSUSP - Orquestra Sinfônica da USP.

1. Ivan Lins - cantor e compositor.
2. Francis Hime - Compositor.
3. Fernanda Abreu - Cantora e compositora.
4. Paulinho Moska - Cantor e compositor.
5. Zé Renato - cantor e compositor.
6. Juca Filho (José L Fagundes Filho) - Professor Licenciado em Musica
pela UNI-RIO, compositor, músico.
7. Dado Villa-Lobos - cantor e compositor.
8. Mauro Senise - saxofonista e flautista.
9. Ana Luisa Marinho - produtora cultural.
10. Roberto Minczuk - Diretor artístico e regente titular da Orquestra Sinfônica
Brasileira, diretor artístico do Festival Internacional de Inverno de Campos do
Jordão.
11. Ana de Oliveira - violinista spalla da Orquestra Sinfônica Brasileira.
12. Ricardo Tacuchian - Professor Titular da Universidade Federal do Estado
do Rio de Janeiro (Uni-rio) e Presidente da Academia Brasileira de Música.

13. Roberto Gnattali - Professor do Instituto Villa-Lobos da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO.
14. Maestro Roberto Duarte - Regente, vice-presidente da Academia Brasileira de Música.
15. Maestro Ricardo Rocha - Diretor Musical e regente da Sociedade Musical Bachiana Brasileira.
16. Maestro Carlos Moreno - Maestro e Diretor Artístico da OSUSP. Orquestra Sinfônica da Universidade de São Paulo.
17. Maestro Ernani Aguiar - Compositor, regente e Professor de regência da UFRJ.
18. Maestro José Maria Florêncio - Diretor artístico da Orquestra Sinfônica do Teatro Municipal de São Paulo.
19. Maestro Aylton Escobar - compositor e regente.
20. Mario Ficarelli - Compositor, Professor da USP, membro da Academia Brasileira de Música.
21. Luiz Otavio Braga - Violonista, Diretor do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO.
22. Andrea Ernest Dias - flautista.
23. Maria Teresa Madeira - pianista.
24. Lucia Morelenbaum - clarinetista e professora de música.
25. Harry Crowl - Compositor, Presidente da Sociedade Brasileira de Música Contemporânea, Professor da Escola de Belas Artes do Paraná e diretor artístico da Orquestra Juvenil da UFPR.
26. Guilherme Bauer - Compositor, vice-presidente da Sociedade Brasileira de Música Contemporânea.
27. Ruy Quaresma - músico, arranjador e compositor.
28. Dalmo Mota - Compositor e músico, professor do Conservatório Brasileiro de Música (RJ).
29. Daniel Cunha Rego - violonista da Orquestra Sinfônica do Teatro Nacional - Brasília.
30. Egeu Laus - Coordenador da Rede Social da Música.
31. Ms. Alexandre Negreiros - Musicólogo e Compositor.
32. Dra. Adriana Giarola Kayama - Presidente da ANPPOM.
33. André Galvão de França - Secretário de Cultura de Londrina/PR,

Coordenador do Fórum de Cultura do Paraná.

34. Ms. Lilia do Amaral Manfrianto Justi - pianista, profa de piano para crianças na Escola de Música da FAETEC (Unidade de Quintino - RJ) e na Escola de Música Villa-Lobos (FUNARJ); profa de orientação de estágio no curso de Licenciatura em Piano no Conservatório Brasileiro

35. de Música (CBM - RJ).

36. Profa. Ms. Beatriz Salles - Chefe do Departamento de Música da UnB.

37. Prof. Ms. Glêsse Maria Collet Araújo - Vice-diretora e Coordenadora de Extensão do Instituto de Artes da UnB, Violista e coordenadora da Orquestra de Cordas do Departamento de Música da UnB.

38. Maria Helena B. V. Costa - Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Artística da UFRN.

39. Silvia Garcia Sobreira - Profa. de Processos de Musicalização - UNIRIO-RJ.

40. Luciano César Bezerra Barbosa - Chefe do Departamento de Artes da UFRN.

41. Viviane Beineke - doutoranda em Educação Musical pela UFRGS, professora da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC.

42. Sávio Araujo - Vice-chefe do Departamento de Artes da UFRN.

43. Vicente Vitoriano de Carvalho - Coordenador do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFRN.

44. José Pereira de Melo - Coordenador geral do Programa de Formação Continuada de Professores de Artes e Educação Física - PAIDÉIA - UFRN/MEC.

45. Valéria Carvalho da Silva - Coordenadora do Ensino de Artes do Programa de Formação Continuada de Professores de Artes e Educação Física - PAIDÉIA - UFRN/MEC.

46. Brásilena Pinto Trindade - Coordenadora do Curso de Licenciatura em Música da Faculdade Evangélica de Salvador (BA); Profa. da Escola de Música da UFBA; Profa. Da Secretaria do Estado da Bahia.

47. Prof. Ms. Daniel Tarquínio - Coordenado do Curso de Música da UnB.

48. Prof. Dr. David Bretanja Junker - Regente coral, docente do curso de Música da UnB.

49. Prof. Ms Alciomar Oliveira dos Santos - Trompista, docente do curso de

Música da UnB.

50. Profa. Irene Bentley - Vice-chefe do Departamento de Música da UnB, cantora lírica e profa. do Departamento de Música da UnB.

51. Prof. Dr. Carlos Eduardo V. de Mello - Trombonista e Prof. do Departamento de Música da UnB.

52. Profa. Melita Bona - Professora da FURB - Universidade Regional de Blumenau.

53. Ms. Adriana Alexandre Francato - musicóloga, professora de música e regente coral - São Paulo.

Rosali Vigiano de Araújo - Licenciada e especialista em Música, profa. Do Conservatório Musical de Londrina e Ateliê Musical.

54. Ms. Cristina Rolim Wolffenbittel - Profa. de Música da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (FUNDARTE - RS), e Assessora de Música da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (RS).

55. Alaim Lopes Santos - aluno do Curso de Licenciatura em Música – FACESA (Salvador - BA).

56. Cleise Silva Neves - aluna do Curso de Licenciatura em Música – FACESA (Salvador - BA).

57. Andréa Silva de Oliveira - aluna do Curso de Licenciatura em Música - FACESA (Salvador - BA).

58. Cristiane Maria Galdino de Almeida - Professora do Departamento de Música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

59. Flávio Gomes Tenorio de Medeiros - Professor do Departamento de Música da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

60. Solange Cristina Batigliana - Gestora cultural - Prefeitura do Município de Londrina. Coordenadora do Programa Municipal de Incentivo à Cultura (PROMIC).

61. Ms. Helena Lopes da Silva - Doutoranda em Música, área de concentração Educação Musical, do PPG Música Mestrado e Doutorado, UFRGS.

62. Luís Otávio T. Passos - Compositor, mestrando em composição, UFRGS, Porto Alegre.

63. Ms. Bruna Maria de Lima Vieira - Pianista, Mestre em Práticas Interpretativas (Piano) pela UFRGS, Professora do Departamento de Educação

Artística da UFPI.

64. Denner Campolina - contrabaixista OSTM (Orquestra Sinfônica do Teatro Municipal do RJ) e da Banda inferno.

65. Bruno Migliari - contrabaixista, arranjador e compositor - bacharel em contrabaixo pela UNI-Rio.

66. Luiz Paulo de Castro Santos - violonista, compositor e educador.

67. Sueli Faria - flautista, saxofonista e professora de música.

68. Luciana Requião - Instrumentista, mestre em música e Professora do Departamento de Composição e Regência da UNIRIO.

69. Monica Leme - Professora Doutora em Educação Musical -Colégio Pedro II/Unidade Humaitá - RJ.

70. Inez Shachter - Pauta Produções.

71. Cecilia C.P. Barbi - Educadora.

72. David Ganc - Músico.

73. Rafael de Barros de Castro - Regente, pianista e educador.

74. Oscar Bolão - percussionista.

75. Raquel Siqueira da Silva- Psicóloga e musicoterapeuta- Coordenadora do Curso de Graduação em Musicoterapia do RJ.

76. Mauricio Barros - pianista, arranjador e compositor

77. Profa Ms Maria Cristina de Carvalho Cascelli de Azevedo - Profa do Departamento de Música da Universidade de Brasília.

78. Elena Rodrigues - flautista, Profa. aposentada da Escola de Música da Universidade Federal da Bahia, membro da Orquestra Sinfônica do Estado da Bahia.

79. Profa. Ms. Maria Helena de Lima - Área de Música do Colégio de Aplicação da UFRGS/ Coordenadora do Proj. Ext. Música e Cidadania no Cap.

80. Profa. Dra.Cristina Scheibe Wolff - Departamento de História da Universidade Federal de Santa Catarina, Revista Estudos Feministas.

81. Bruno César Santos de Alcântara - Mestrando em Administração da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Membro do grupo de pesquisa Observatório da Realidade Organizacional.

82. Rodrigo Belchior - Professor de Educação Artística; Coordenador do Projeto Aprendiz, Coordenador do grupo de choro Filhos de Marta e

Coordenador da Escola Telemar de Arte e Tecnologia-Kabum.

83. Prof. Ayrton Pisco - Violinista. Compositor, Maestro da Orquestra ArtBrasília e Professor da Escola de Música de Brasília.

84. Sérgio Reze - Músico, Baterista. São Paulo.

85. Valéria Ribeiro Peixoto - Coordenadora do Banco de Partituras de Música Brasileira da ABM, Prof. de Música da SEC/RJ.

86. BB - COPO Santa Catarina - Mário Callegari - Coordenador Estadual do Programa de Inclusão Digital do Banco do Brasil.

87. BB- SESMT SC- Lia Mara Fischer Pereira Knebel - Gerente de Segurança do Trabalho.

88. Martín Jaime - Secretario General SADEM República Argentina.

89. Alla Dadaian - pianista, professora da UFBA (Salvador).

90. Manoela Marinho Rego - Cavaquinista e professora.

91. Georgia Camara - baterista.

92. Risomá Cordeiro - Musico e Professor.

93. Eduardo Larson - músico, musicólogo e produtor musical.

94. Bruno César Santos de Alcântara - Mestrando em Administração da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Membro do grupo de pesquisa Observatório da Realidade Organizacional.

95. Felipe Ávila - Músico.

96. Arthur Nestrovski - Doutor em literatura e música (Univ. of Iowa), músico, articulista da Folha de S.Paulo e editor da PubliFolha.

97. Luiz Boal - Produtor cultural -Olhar Brasileiro Produções Artísticas.

98. Eliete Eça Negreiros - cantora de música popular, diretora artística, mestre em filosofia pela USP.

99. Pedro Antonio - músico.

100. Luciano Cesar Moraes - violonista e professor.

101. Ms. Cleusa Erilene dos Santos Cacione - Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina. Professora do Departamento de Música e Teatro da Universidade Estadual de Londrina.

102. Ms. Jailton Paulo de Jesus Santana - Mestre em Música – concentração em Piano Correpetição pela Missouri University, professor de piano da Universidade Estadual de Londrina nos cursos de Licenciatura em Música e

Especialização em Música/Performance em Piano.

103. Ms. Heloíza de Castelo Branco - Mestre em Música - concentração em Regência Coral pela Missouri University. Coordenadora do Colegiado do Curso de Música da Universidade Estadual de Londrina, professora do curso de Graduação em Música desta instituição.

104. Maria Teresa (Teca) Alencar de Brito - Mestre em Comunicação e Semiótica, pianista e educadora musical responsável pelas atividades da Teca-Oficina de Música, núcleo de atividades musicais, em São Paulo.

105. Luis Bueno- músico, grupo Duofel.

106. Elisa Wiermann - Pianista, cravista e Professora de Apreciação Musical no Ensino Médio do Colégio de São Bento do Rio de Janeiro.

107. Marco Tureta - professor, compositor, arranjador, músico instrumentista e produtor musical. Escola: Studio Musical (Londrina/Pr).

108. Miriam Nagata Kawanishi - professora, arranjadora, sócia-proprietária do Studio Musical (Londrina/Pr).

109. Dra. Nádina Aparecida Moreno - Doutora pela Escola de Ciência da Informação da Universidade Federal de Minas Gerais. Professora Adjunto do Departamento de Ciência da Informação da Universidade Estadual de Londrina. Diretora do Centro de Educação, Comunicação e Artes da Universidade Estadual de Londrina.

110. Clair Izinho Benfica - Associação Cultural Ecológica da Lagoa do Nado - BH/MG.

111. Fernando Torres Negreiros - Associação Cultural Ecológica da Lagoa do Nado - BH/MG.

112. Sergio Augusto Domingues - Associação Cultural Ecológica da Lagoa do Nado - BH/MG.

113. Álan Magalhães - violonista, cantor e compositor. Diretor Administrativo do SindMusi/RJ.

114. Zé Rescala - Cantor lírico - Coro do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, Professor de canto.

115. Marly Chagas Oliveira Pinto - Mestre e Musicoterapeuta, Presidente da Associação de Musicoterapia do Estado do Rio de Janeiro.

116. Nydia Cabral Coutinho do Rego Monteiro - Educadora Musical e

musicoterapeuta - Teresina/PI.

117. Maria Thereza Jorand - Psicopedagoga e psicóloga.

118. Luiz Kleber Lyra de Queiroz - Cantor lírico - Coro do Theatro Municipal do Rio de Janeiro.

119. Juliana Franco - Cantora lírica.

120. Adriana Rodrigues Didier - Cantora lírica, Professora das Universidades Candido Mendes e Conservatório de Música do Rio de Janeiro de Processos de Musicalização, Didática e Música Popular.

121. Lília de Oliveira Rosa - educadora musical e pesquisadora/doutoranda em música (IA/Unicamp).

122. Marcel Ramalho de Mello - Músico.

123. Rita Frias - Pediatra e Médica do Exercício.

124. Solange Roseli Martineli de Assumpção - Regente coral (Sesc - SP) e Professora de Música (Fascs - São Caetano do Sul); Mestre em Música pela UNESP.

125. Synésio Batista da Costa - Presidente da Associação Brasileira da Música - Abemúsica.

126. Sandro Perosa - músico. São José dos Campos - SP.

127. Patricia Ioco - músico. São José dos Campos - SP.

128. Marta Adriana Schmitt - Programadora Musical da Rádio FM Cultura de Porto Alegre. Mestre em Educação Musical (UFRGS).

129. Karla Dias de Oliveira - Mestranda e Especialista em Educação Musical (UFRGS e EMBAP). Professora da Escola de Música Estação Musical (Porto Alegre - RS).

130. Daniel Neves - Editor Música & Mercado.

131. André Galvão de França - advogado e coordenador do Fórum Permanente de Cultura do Paraná.

132. Paulo Bellinati - músico.

133. Ana Buono - produtora cultural

134. Claudia Polastre - Professora e pesquisadora musical. Mestre em música pela UNESP e doutoranda em História Social na USP.

135. Luiz Henrique Xavier - compositor, professor de teoria, análise e composição do Departamento de Música IA/UNICAMP.

136. Winston Geraldo Guimarães Barreto (Gereba) - Violonista, compositor e produtor cultural.
137. Celso Veagnoli - Saxofonista, arranjador, professor de saxofone do Conservatório Dramático e Musical Dr. Carlos de Campos de Tatuí e do Departamento de Música da Unicamp- Campinas.
138. Polyana Barreto Santiago Santos - integrante do Grupo Vocal Clave & Canella, POA/RS.
139. Zezé Freitas - cantora, produtora, Coordenadora do FPPM - Fórum Paulista Permanente de Música, Diretora Político Social do SIMPROIND- Sindicatos dos Músicos Profissionais Independentes.
140. Realcino Lima Filho (Nenê) - baterista , compositor, arranjador, Prof. de bateria e prática de conjunto na ULM (Universidade Livre de Música).
141. Bia Góes - cantora.
142. Elisabeth Ganter - Cantora e educadora.
143. José Manuel Salinas Viedma - Aluno do 1o Ano no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina.
144. Celson Henrique Sousa Gomes - Professor da Escola de Música da UFPA, Doutorando em Música pela UFRGS.
145. Constanza Almeida Prado - violinista.
146. Benjamim Taubkin - musico e produtor.
147. Denner Campolina - contrabaixista.
148. Gervásio D'Araujo - Cantor lírico, cantor, compositor e violonista popular.
149. Prof. Dr. Rodolfo Coelho de Souza - Coordenador do Departamento de Música da Universidade de São Paulo em Ribeirão Preto.
150. Antonio Eduardo - músico.
151. Marcelo Rodolfo - Professor de canto, cantor e bacharel em Regência.
152. Antônio Rodrigues Pinto da Costa - músico.
153. Cristina Deane - Estudante de Educação Artística - Habilitação Música na UNI RIO, cantora, regente de corais.
154. Rosane Cardoso de Araújo - Professora do Departamento de Artes / Curso de Música da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Coordenadora do Mestrado em música da UFPR. Doutora em Música.

155. Zélia Chueke - Professora do Departamento de Artes / Curso de Música da Universidade Federal do Paraná (UFPR). PhD em Música.
156. Beatriz Senoi Ilari - Professora do Departamento de Artes / Curso de Música da Universidade Federal do Paraná (UFPR). PhD em Música.
157. Rogério Budasz - Professor do Departamento de Artes / Curso de Música da Universidade Federal do Paraná (UFPR). PhD em Música.
158. Norton Dudeque - Professor do Departamento de Artes / Curso de Música da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Vice-coordenador do Mestrado em Música da UFPR. PhD em Música.
159. Solange Maranhão Gomes- Professora do Departamento de Música da Faculdade de Artes do Paraná (FAP).
160. Marco César Xavier - Professor de trompete da Escola de Música e Belas Artes do Paraná EMBAP.
161. Denise Silvia Boruschi - Professora e Chefe do Departamento de Instrumentos Polifônicos e Coordenadora dos Cursos de Música para Crianças e Jovens / Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP).
162. Renate Weiland - Mestre em Educação, professora do Departamento de Sopros da Escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP).
163. Ms. Anete Weichselbaum - professora do Departamento de Disciplinas Teórico-Aplicadas da escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP).
164. Margareth Amaral Andrade - Mestre em Educação, professora do Departamento de Disciplinas Teórico-Aplicadas da escola de Música e Belas Artes do Paraná (EMBAP).
165. Maria Madalena Wagner - Professora e Regente na Associação Mosteiro Trapista; Associação Mosteiro Encontro; Mitra da Arquidiocese de Curitiba.
166. Tadeu Paccola Moreno - Professor de Inglês na Escola Mr. Kid; Estudante do Curso de Produção Sonora da UFPR.
167. Cíntia Elisa Efting - Licencianda em Educação Musical da UFPR.
168. Jéferson Enli da Silva - Licenciando em Educação Musical da UFPR.
169. Fernando Schubert - Músico Autônomo e Licenciando em Educação Musical da UFPR.
170. Jallerson Carlos de Lima - Professor de Música e Licenciando em Educação Musical da UFPR.

171. André Luis Vieira de Britto - professor de guitarra e Violão; professor da Casa da Criança (Araucária/PR); músico autônomo.
172. Mauro César S. dos Santos - Licenciando em Educação Musical da UFPR.
173. Ana Paula Ferreira Moreno - Professora de Música da APAE.
174. Isabella Martins Isolani - Licencianda em Educação Musical da UFPR.
175. Marcell Giliano Cruz - Licenciando em Educação Musical da UFPR; músico autônomo.
176. Aníbal Marcelo Miron - Licenciando em Educação Musical da UFPR; músico autônomo.
177. João Henrique do Prado de Castilho Pereira - Licenciando em Educação Musical da UFPR.
178. Thomas Vitor Dekker - músico autônomo e licenciando em Educação Musical da UFPR.
179. Fabiane Khoker - musicista autônoma; Licencianda em Educação Musical da UFPR.
180. Paulo A. D. Lopes - músico profissional.
181. Letícia Maria Pikler - Professora da Associação Mosteiro Encontro e da Mitra da Arquidiocese de Curitiba.
182. Liciê Martin - professora de violino e violinista.
183. Priscila Pereira - professora de musicalização infantil.
184. Tainara Goedert - Professora de musicalização infantil e percussão. Percussionista.
185. Fábio Cezar Gottschild Andrade - professor de Teoria Musical, piano e flauta doce.
186. Lucas Augusto Pereira - professor de contrabaixo elétrico e músico profissional.
187. Alan Rafael de Medeiros - violinista, regente de coral, professor de instrumento.
188. Richard Maus - professor de curso pré-vestibular para Música, teoria musical, apreciação e solfejo.
189. Henrique de Carvalho Vivi - professor particular de baixo elétrico, violão e teoria musical.

190. Adriano Chaves Gesteira - Professor de guitarra e violão.
191. Hellen Cristhina Ferracioli - professora de Música da Escola Madre Anatólia.
192. José Cristiano de Souza - professor de violão e guitarra e instrumentista.
193. Magda Pucci - arranjadora, cantora, compositora, pesquisadora e produtora musical.
194. Sonia Genú - Professora de canto, bacharel em canto e piano UFRJ.
195. Dalny - músico.
196. Débora Ferreira Santos Braga - Licenciada em Ed. Artística - Habilitação Música pela Unirio - RJ, e educadora musical.
197. Felipe Trotta - Violonista, arranjador e pesquisador de música popular brasileira.
198. Rebeca Queiroz Viveiros de Castro – Artista popular, Flautista, cantora.
199. Marco Aurélio Lopes Ramalho - Empreendedor Cultural.
200. Cláudia Morana - cantora, compositora e professora de educação musical.
201. Inês Rocha - Professora de Educação Musical do Colégio Pedro II, Mestre em Música (CBM-CEU), Doutoranda em Educação (UERJ).
202. Vânia Rodrigues - professora. Sofia Cristine Dreher - Musicoterapeuta.
203. Mônica Maciel - Cantora lírica.
204. Eulide Jazar Weibel - Professora na Faculdade de Artes do Paraná, Musicoterapeuta.
205. José Francisco da Silva Gonçalves - Professor de oboé da UFRJ.
206. Silvia Fernandes Ribas - musicoterapeuta.
207. Gysele Cristina Xavier Santos Souza - musicoterapeuta.
208. Viviane Pereira Barcellos- cantora, compositora e estudante de Licenciatura em Música na UNI-Rio.
209. Bruno Faria Mello de Menezes - Licenciando em Ed. Artística - Habilitação Música pela Unirio - RJ e violonista.
210. Graciela Pagliaro - Educadora em Saúde.
211. Marcelo Rodolfo - Professor de canto, cantor e bacharel em Regência.

212. Lenine Santos - Cantor, professor, pesquisador, mestre em canto pela UNESP.

213. John Martin McCarthy - Diretor Administrativo - BRASAS English Course.

214. Jorge Luiz Pinto Rodrigues - Professor de Arte, Mestre em Design - PUC-Rio, Doutorando em Literatura Comparada - UFF-RJ.

215. Ligia Marcos - Fonoaudióloga, Especialista em Voz.

216. Valéria Prestes - Educadora.

217. Heriberto Porto- flautista, professor mestre da Universidade Estadual do Ceará- UECE.

* Mensagem Do Secretario Geral do Sindicato Argentino de Músicos

Queridos compañeros:

Desde ya estamos junto a ustedes en el espíritu y la letra de su planteo. Apoyamos vuestro pedido y lo hacemos nuestro. Al tiempo que, humildemente, le solicitamos a la comisión del Senado Brasileño, tenga en cuenta, que nuestra institución, sin pretender involucrarse en los asuntos internos de los países hermanos, apoya fervientemente el planteo de los músicos del Brasil.

A la espera de una respuesta favorable, los saludamos fervorosamente.

Martín Jaime

Secretario General

SADEM

República Argentina

ANEXO B

ANEXO C

ANEXO D

ANEXO E

ANEXO F**CÂMARA DOS DEPUTADOS
COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA****PROJETO DE LEI Nº 2.732, DE 2008**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

Autor: Senado Federal

Relator: Deputado Frank Aguiar

I - RELATÓRIO

O projeto de lei em epígrafe, que teve origem em iniciativa da Senadora Roseana Sarney, acrescenta os parágrafos 6º e 7º ao art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para tornar obrigatório o ensino de música na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), além de estabelecer que a disciplina será ministrada por professores com formação específica. O Projeto de Lei ainda estipula o prazo de três anos para que os sistemas de ensino se adaptem à exigência legal.

A proposição foi distribuída à Comissão de Educação e Cultura para se pronunciar quanto ao mérito e à Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania para se manifestar quanto à constitucionalidade e juridicidade da matéria. O Projeto de Lei está sujeito à apreciação conclusiva pelas Comissões.

É o Relatório.

II - VOTO DO RELATOR

O Projeto de Lei nº 2.732, de 2008, é medida meritória, oportuna e da mais alta relevância. Em primeiro lugar, cabe-nos registrar que esta proposição nasceu das necessidades, das carências sociais, do debate público e democrático promovido pela sociedade civil organizada, que encontrou sua voz por meio da Senadora Roseana Sarney, entre outros parlamentares e atores sociais que

acolheram com entusiasmo a matéria. Esta iniciativa é, na verdade, dos educadores, músicos, artistas, estudantes, pais, sindicatos, professores e cidadãos em geral e dá vida ao dispositivo constitucional que afirma que “todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos, ou diretamente”. A matéria em questão estabelece a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, com o conteúdo necessário, mas não exclusivo, do ensino de arte. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional obriga o ensino de arte na educação básica, entretanto, freqüentemente as escolas não valorizam a arte como essencial ao processo pedagógico, o que se revela na contratação de profissionais não qualificados, na diminuta carga horária, no menosprezo pelo conteúdo de arte em relação às disciplinas tradicionais. Além disso, a maior parte das escolas opta pela contratação exclusiva de professores de educação artística, reduzindo significativamente o potencial do contato pedagógico dos já estudantes com a música. Inúmeros estudos e pesquisas apontam para a relevância da música para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, psicomotoras, emocionais, afetivas de crianças, jovens e adultos. Como atividade desenvolvida essencialmente em grupo nas escolas, a música possui um apelo irresistível à socialização. Além disso, se conduzido por professores qualificados, o ensino de música é um convite à interdisciplinariedade. Os temas sociais presentes nas letras das músicas são incentivos ao debate, à reflexão e à interpretação de textos. Qual meio mais poderoso para exaltar o pluralismo de valores, a diversidade étnica, cultural e religiosa do que deixar as crianças experimentarem e dançarem os ritmos tão diferentes, o êxtase da melodia da música de origem africana e indígena? A apreciação musical passa pela valorização da cultura que o aluno já possui, estabelecendo elos com a música que lhe é familiar e agradável, sem no entanto ignorar a possibilidade de novas experiências, o despertar de novos interesses e visões, que podem ser proporcionados pela música erudita, popular, étnica e até mesmo pela sonoridade a ser explorada no próprio ambiente de sala de aula. É possível estudar os elementos musicais (timbre, dinâmica, tempo, ritmo, forma) nas peças escutadas, inclusive seu contexto histórico e cultural, sem menosprezar as emoções e as impressões provocadas nos estudantes. É, também, possível explorar as distintas reações à melodia, pois cada pessoa ouve a música a sua própria maneira. Os alunos podem ser estimulados a expressar a música por meio de gestos, movimentos. Pode-se incitar a escrita, os desenhos para retratar o estado de espírito bem como visualizações mentais e a verbalização sobre os sentimentos suscitados. Por fim, o campo é fértil para que se incentive uma cultura de apreciação da diferença, de profundo respeito pelo próximo, pelo novo e pelo inusitado, plantando sementes de tolerância e de paz. Não se ignora que a eventual aprovação deste Projeto de Lei é apenas um começo, pois é necessário cultivar o valor da arte e da música, em geral, como elemento fundamental na formação dos alunos, para além dos interesses pragmáticos imediatos de

sucesso no vestibular ou de integração ao mercado de trabalho. Não obstante as barreiras a serem superadas, será extremamente interessante e rico restabelecer o ensino da música como prática pedagógica em todos os níveis da educação básica. Não há dúvida de que a educação pela música contribui para a formação integral do ser humano e para o despertar de uma cultura democrática de valorização da diversidade, da sensibilidade, da tolerância e da cidadania. Esperamos, com a implementação da presente proposta, avançar na conquista de maior qualidade para a educação brasileira e contribuir, ainda, para valorizar e difundir a riqueza e a diversidade da nossa cultural musical. Ante o exposto, o voto é pela aprovação do Projeto de Lei nº 2.732, de 2008.

Sala da Comissão, em 21 de maio de 2008.

Deputado FRANK AGUIAR

Relator

ANEXO G

Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

“Art. 26.

.....

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

Art. 2º (VETADO)

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

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 19.8.2008

ANEXO H



MENSAGEM Nº 622, DE 18 DE AGOSTO DE 2008.

Senhor Presidente do Senado Federal,

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 2.732, de 2008 (nº 330/06 no Senado Federal), que “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica”.

Ouvido, o Ministério da Educação manifestou-se pelo veto ao seguinte dispositivo:

Art. 2º

“Art. 2º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

‘Art. 62.’

Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.’ (NR)”

Razões do veto

“No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.

Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos.”

Essas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar o dispositivo acima mencionado do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional.

Este texto não substitui o publicado no DOU de 19.8.2008

ANEXO I

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO No. 009/2006

IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DE ARTES EM TODAS AS SÉRIES E MODALIDADES NOS NÍVEIS INFANTIL E FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA.

O Conselho Municipal de Educação de João Pessoa, no uso de suas atribuições que lhe são conferidas pelo artigo 11 da Lei Federal nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, e fundamentado no art. 210 da Constituição Federal, no art. 26 § 2º da Lei 9394/96 e nos art. 188 e 194, incisos I e V, da Lei Orgânica do Município de João Pessoa, promulgada em 1990, RESOLVE:

CAPÍTULO I - DA NATUREZA E DOS FINS

Art.1º – Implantar o ensino de Artes em todas as séries, modalidades e níveis do Ensino Infantil e Fundamental no Município de João Pessoa.

Art. 2º – O ensino de Arte tem como objetivo geral promover o desenvolvimento cultural do alunado.

Art. 3º - As principais linguagens artísticas que caracterizam o ensino de Arte são: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Art. 4º - O ensino de Arte deverá ser capaz de empreender as seguintes ações:

I - socializar informações culturais, articulando o próximo e o distante, o local e o global, o senso comum e o conhecimentos sistematizado de diferentes fontes culturais;

II – promover, em conformidade com o planejamento educacional, visitas a acervos artísticos (literários, pictóricos, museológicos, cinematográficos etc.),

patrimônios arquitetônicos, casas de espetáculo (teatros, cinemas, etc.) e outros eventos culturais de modo a favorecer o contato e a familiarização com a diversidade cultural;

III - desencadear procedimentos educacionais e metodológicos favorecedores de uma ampliação da visão do alunado sobre a Arte e a Cultura;

IV – questionar estereótipos e preconceitos culturais;

V - amenizar os obstáculos que atravancam o acesso aos bens culturais

CAPÍTULO II - DA ADMINISTRAÇÃO

Art. 5o – O acompanhamento didático, pedagógico e administrativo do ensino da Arte no Ensino Infantil e Fundamental será efetuado pelas Secretarias de Educação.

Art. 6o – O Conselho Municipal terá a incumbência de inspecionar a efetivação das diretrizes preconizadas nesta Resolução, aplicando as penalidades previstas em legislação, caso haja descumprimento, distorção ou omissão no cumprimento destas diretrizes.

CAPÍTULO III- DO ALUNADO

Art. 7o – As Unidades de Ensino oferecerão ao alunado a necessária condição para o entendimento dos objetivos do ensino de Arte para que, dentro de um processo de vivência e amadurecimento, possam participar das aulas e da vida cultural paraibana, de outras localidades e contextos culturais com prazer e interesse.

Art. 8o – O alunado tem direito à efetivação da cidadania cultural, ou seja, acessar e usufruir as informações historicamente acumuladas e vivenciar trabalhos de criação nas linguagens integrantes do ensino de Arte, quais sejam: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.

CAPÍTULO IV - DA ORGANIZAÇÃO

Art. 9o – O ensino de Arte receberá tratamento didático e metodológico

condizente com o nível cognitivo e contexto sócio-cultural do alunado, de acordo com a série na qual está matriculado.

Art. 10º – Os conteúdos do ensino de Arte serão fundamentados no projeto político-pedagógico de cada Unidade de Ensino, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas diretrizes curriculares da área, em outros documentos e textos de relevância pedagógica.

CAPÍTULO V - DO REGIME DIDÁTICO

Art. 11º – A carga horária semanal do ensino de Arte é de 2h (duas horas) aula.

Art. 12º – O ensino de Arte integrará o mesmo sistema avaliativo adotado pela Rede de Ensino.

Art. 13º - O ensino de Arte deve ser organizado de modo a favorecer o ensino e a aprendizagem equilibrada de cada linguagem artística, evitando-se a superficialidade e os estereótipos.

Art. 14º - As unidades de ensino devem, para oferecer as diferentes linguagens artísticas que caracterizam o ensino de arte atual, estabelecer parcerias, uma com as outras, de modo a contar com a colaboração de professores(as) das áreas específicas de formação.

CAPÍTULO VI - DA DOCÊNCIA

Art. 15º - O ensino de Arte deverá ser ministrado por professor(a) com formação em nível superior em Cursos de Licenciatura da área, respeitando a área de sua especialidade na formação inicial.

Art. 16º - Para credenciar-se ao cargo de professor(a) de Arte, o(a) candidato(a) deverá apresentar comprovante de conclusão de cursos de Licenciatura em Educação Artística nas diversas habilitações ou de licenciaturas nas diversas linguagens específicas da área, mencionadas no art. 3º.

Art. 17º - A implantação do Ensino de Arte na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental (Série Inicial à 4ª série), Educação de Jovens e

Adultos e a Educação Especial será gradual, amparada em planejamento viável e exeqüível. Parágrafo único - A implantação seguirá critérios e orientação da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), das associações representativas do ensino de Arte do município de João Pessoa, em consonância com o Plano Plurianual das Secretarias de Educação.

Art. 18º - Esta Resolução entra em vigor no período letivo de 2007, revogando-se as disposições em contrário. Sala de Reunião do Conselho Municipal de Educação de João Pessoa.

João Pessoa, 11 de dezembro de 2006.

providência do Senador Paim com vistas à realização da audiência, que nesse foro, nessa audiência trataremos dessa questão para dar um tema guarda-chuva, porque a história desta Subcomissão é a provocação de setores, setor do cinema, setor do teatro, da música, mas eu acho que nós estamos rumando talvez para essa proposição do Senador Arns, de abrigarmos a arte de uma maneira geral numa Subcomissão como esta e reservarmos outros temas para serem tratados na Comissão de Educação e Cultura. O Senador Buarque parece que quer se manifestar.

SENADOR CRISTOVAM BUARQUE (PDT-DF)

– Apenas para dizer que os dois têm razão e se junta tudo isso. Vai ser um bom debate e pode trazer grandes avanços o ensino das artes em geral no ensino formal.

SENADOR FLÁVIO ARNS (PT-PR) – Sr. Presidente, só mais uma observação, eu acho que não há divergência, absolutamente, só uma preocupação para a gente pensar nisto na hora em que Audiência Pública estiver sendo realizada, mas a Subcomissão é de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social, e eu penso assim também, nós temos aprovado tantas rádios aqui nesta Comissão, rádio, rádio, rádio e a gente passa nessas escolas todas e vê o talento de muitos jovens, sejam do ensino fundamental, do ensino médio, educação de jovens e adultos para a comunicação. A gente poderia pensar, eu penso assim, nessa questão da rádio e escola para que através de uma... E que é uma coisa tão barata, e que você pode acabar favorecendo a que a pessoa se desiniba, a que a pessoa se manifeste, tenha tranquilidade ao se manifestar verbalmente, é uma forma de aglutinar os alunos, dos alunos discutirem com a comunidade. Eu acho que essa questão da rádio escolar, alguma coisa assim, eu acho que seria muito interessante.

SR. PRESIDENTE SENADOR GERALDO MESQUITA (PMDB-AC) – Senador Flávio Arns, hoje inspiradíssimo como sempre. Podemos pensar na rádio escola, quem sabe aí a gente não discuta o assunto e ele surge assim na força de iniciativas como essa, Senador Flávio Arns. Senador Paim. Coloco em votação a apreciação do Requerimento. Aprovado. O próximo Requerimento, de autoria do Senador Cristovam Buarque. Tem o propósito de discutir a política de ensino e formação na área do cinema e audiovisual. Com a palavra o Senador Cristovam Buarque.

SENADOR CRISTOVAM BUARQUE (PDT-DF)

– Esse Requerimento, Sr. Presidente, acaba de ser aprovado na Comissão de Educação, mas formalmen-

te não. Compro com isso que o crescimento dos últimos dez, quinze anos é preciso a gente rever o assunto.

SR. PRESIDENTE SENADOR GERALDO MESQUITA (PMDB-AC) – Continua em discussão.

SENADOR PAULO PAIM (PT-RS) – Somente cumprimentar o Senador Cristovam por essa Audiência Pública e, Senador Cristovam, eu tenho sido procurado lá no Estado por uma série de Diretores, donos de Cinema, e eles têm demonstrado também a sua preocupação na linha do Requerimento de V.Ex^a., por isso eu achei que chega num bom momento o seu pedido de Audiência Pública, visando a estabelecer um debate sobre esse tema, tanto é que eu terei um encontro com eles na semana que vem e já vou de pronto comunicá-los que eles venham para cá, nessa Audiência Pública participar desse debate. Eu acho que o audiovisual, enfim, o nosso sistema precisa, nos tempos modernos, como a gente fala, de caminharmos juntos nesse novo momento. Até porque muito, muitos e muitos pequenos Cinemas no interior do nosso País estão fechando, e eles querem fazer esse debate nesse momento importante. É só um cumprimento ao Senador Cristovam e dizer que esse tema está na ordem do dia. E eu vou, eu me comprometi inclusive com um deles que me procurou a participar mais desta Subcomissão.

SR. PRESIDENTE SENADOR GERALDO MESQUITA (PMDB-AC) – Continua em discussão. Não havendo mais quem queira discutir, coloco em votação o Requerimento. Aprovado. Quero esclarecer que, com vistas à realização da audiência para discutir a inclusão da Música como disciplina, nós temos reservado aqui a próxima quarta-feira, dia 11, às 10h da manhã, nesta Sala, dia 22. E nada mais havendo a tratar, está encerrada a Sessão.

(Sessão encerrada às 13h04)

Ata da 38ª Reunião Ordinária da Comissão de Educação e 9ª Reunião Ordinária da Subcomissão Permanente de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social da 4ª Sessão Legislativa Ordinária da 52ª Legislatura, realizada em 22 de novembro de 2006.

**AUDIÊNCIA PÚBLICA
CONJUNTA**

Às onze horas e dois minutos do dia vinte e dois de novembro de dois mil e seis, na sala de reuniões da Comissão, Ala Senador Alexandre Costa, sala 15, sob a Presidência Eventual do Senhor Senador Roberto Saturnino, da Comissão de Educação e Subcomissão

Permanente do Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social com a presença dos Senhores Senadores José Jorge, Maria do Carmo Alves, Edison Lobão, Geovani Borges, Roberto Cavalcanti, Aelton Freitas, Paulo Paim, Augusto Botelho, Jonas Pinheiro, Cristovam Buarque, Eduardo Azeredo, Geraldo Mesquita Júnior, Mão Santa, Luiz Otávio, Delcídio Amaral, Antônio Carlos Valadares e Magno Malta reúnem-se a Comissão de Educação e a Subcomissão Permanente de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social. Deixam de comparecer os Senhores Senadores Demóstenes Torres, Jorge Bornhausen, Marcos Guerra, Juvêncio da Fonseca, Leonel Pavan, Teotônio Vilela Filho, Wellington Salgado de Oliveira, Valdir Raupp, Almeida Lima, Sérgio Cabral, Ney Suassuna, Gilberto Mestrinho, Fátima Cleide, Ideli Salvatti, Mozarildo Cavalcanti e Sérgio Zambiasi. Justificam a ausência os Senhores Senadores Marcelo Crivella e Flávio Arns. O Senhor Senador Roberto Saturnino, Presidente Eventual, registra a presença, para acompanhar a Audiência Pública, das seguintes personalidades: Felipe Radicetti, Compositor e Coordenador do Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música; Cristina Saraiva, Compositora, Professora de História e Coordenadora do Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música; Doutora Magali Kleber, Professora Adjunta do Departamento de Música da Universidade Estadual de Londrina; Dra. Maria Isabel Montandon, Professora do Departamento de Música da Universidade de Brasília – UnB; Doutora Cristina Grossi, Professora e Vice-Presidente da Associação Brasileira de Educação Musical; Senhor José Mauro Ribeiro, Professor e Presidente da Federação dos Artes Educadores do Brasil; Senhora Grace Elizabeth, Coordenadora-Geral de Promoção do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN; Senhor Emílio de César, Maestro e Vice-Presidente da Associação Brasileira de Regentes de Coros e Orquestras; Beatriz Sales, Chefe do Departamento de Música da Universidade de Brasília – UnB; Cláudio Coin, Representante da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Havendo número regimental abrem-se os trabalhos. O Senhor Senador Roberto Saturnino, Presidente Eventual, submete à Comissão e a Subcomissão a dispensa da leitura das Atas das Reuniões anteriores, que são dadas como aprovadas. Prosseguindo, inicia-se a presente reunião, convocada na forma de Audiência Pública, atendendo ao Requerimento nº 024-CE, de 2006 e nº 004-CECTMCS, de 2006, de autoria do Senhor Senador Roberto Saturnino, para discutir a inclusão da Música como disciplina obrigatória no currículo escolar. Comparecem à Audiência Pública a Senhora Liane Hentschke, Professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Senhor Sérgio Luiz

Ferreira de Figueiredo, Professor da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC; Senhor Turíbio Santos, Músico e Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ; Senhor Murílio Hingel, Conselheiro da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação do MEC e Ex-Ministro de Estado da Educação e Senhor João Guilherme Ripper, Compositor e Diretor da Sala Cecília Meireles – RJ. Finda a exposição, a Presidência franqueia a palavra aos Senhores Senadores membros da Comissão. Usam da palavra os Senhores Senadores Cristovam Buarque e Geraldo Mesquita. Durante a discussão e com a aprovação de todos os Senhores Senadores, a Presidência designa o Senhor Senador Cristovam Buarque para elaborar um Projeto de Lei pela Comissão de Educação e Subcomissão Permanente de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social, instituindo a música como disciplina obrigatória no currículo escolar. O Senhor Senador Roberto Saturnino, Presidente Eventual, agradece a todos pela presença e declara encerrados os trabalhos desta sessão, determinando que as Notas Taquigráficas sejam anexadas a esta Ata para a devida publicação. Nada mais havendo a tratar, a Presidência encerra a reunião às doze horas e quarenta e três minutos, determinando que eu, **Júlio Ricardo Borges Linhares**, Secretário da Comissão de Educação e da Subcomissão Permanente de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social, lavrasse a presente Ata, que após lida e aprovada, será assinada pelo Senhor Presidente e publicada no Diário do Senado Federal. – Senador **Roberto Saturnino**, Presidente Eventual da Comissão de Educação e da Subcomissão Permanente de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social.

SR. PRESIDENTE SENADOR ROBERTO SATURNINO (PT-RJ) – Declaro aberta a 38ª Reunião Ordinária da Comissão de Educação, e a 9ª Reunião Ordinária da Subcomissão Permanente de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social da 4ª Sessão Legislativa Ordinária, da 52ª Legislatura, realizando-se hoje, 22 de novembro de 2006.

Submeto à apreciação do Plenário a dispensa da leitura da Ata da Reunião anterior. Se todos os Srs. Senadores estão de acordo, fica dispensada.

A reunião de hoje tem por objeto realizar uma Audiência Pública a respeito do tema da inclusão da música como disciplina obrigatória no currículo escolar. E os convidados já estão presentes, e eu peço à Secretaria que os encaminhe à Mesa. São os Srs. Murilo Hingel, ex-Ministro da Educação e Conselheiro do Conselho Nacional de Educação do MEC. A Profª Liane Hentschke da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, o Prof. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

da Universidade de Santa Catarina, Federal de Santa Catarina, Turíbio Santos, nosso músico conhecido e Professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro, e João Guilherme Ripper que é compositor e Diretor da Sala Cecília Meireles, do Rio de Janeiro.

Estando os presentes... Bom, trata-se de um tema que há tempos é discutido, recorrentemente nesta Comissão, e lembrado por um ou outro depoente que por aqui passa, é um tema antigo na discussão dos currículos escolares brasileiros, que é a inclusão da música no currículo escolar. A música já fez parte do currículo no meu tempo de colégio, a música fazia parte.

Agora, é claro que hoje não é necessariamente a mesma forma de ensino musical que estaria se pretendendo recolocar, mas precisamente sobre este tema, isto é, sobre a importância, a necessidade mesmo da música fazer parte do currículo, e a forma pela qual ela deveria ser apresentada aos nossos estudantes, e que estará hoje em discussão aqui nesta Audiência Pública.

E eu vou logo passar a palavra ao primeiro expositor, que é a Prof^a. Liana Hentschke, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Eu vou pedir aos expositores que dentro das suas possibilidades, se limitem ao uso de 15 minutos. Naturalmente, se houver alguma necessidade de uma certa elasticidade, isso faz parte da praxe, da condução dos trabalhos. Com a palavra a Prof^a Liane.

SRA. LIANE HENTSCHEKE – Exm^o. Sr. Roberto Saturnino, Presidente da Subcomissão de Educação e Cultura; Exm^o. Sr. Murilo Hingel, representante do Ministério da Educação; Exm^o. Sr. Júlio Ricardo Linhares, Secretário da Comissão de Educação e Cultura; Exm^{os} Srs. Senadores, ilustríssimos colegas de Mesa e de área aqui presentes.

É com imensa satisfação que retorno ao Senado, depois de 11 anos. Em 1995, por ocasião das últimas Audiências Públicas para decidir sobre a nova LDB, um grupo de educadores musicais e de educadores de outras artes, estavam aqui reivindicando a inclusão do ensino de artes como disciplina obrigatória no currículo escolar, uma vez que havia sido proposta a extinção completa da obrigatoriedade de qualquer modalidade artística.

A manutenção de ensino de artes como obrigatória no currículo escolar foi sem dúvida um ganho significativo para a qualidade da educação das nossas crianças e adolescentes.

Passaram-se 11 anos e hoje estamos aqui para solicitar aos senhores a redação de um Projeto de Lei que contemple a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, corrigindo, portanto, a redação da LDB, cujo texto é ambíguo e tem gerado múltiplas in-

terpretações. Passo aqui a elencar alguns problemas enfrentados nos últimos anos.

Nos últimos 35 anos, temos presenciado um quase total abandono do ensino de música nas escolas. Isso porque, em 71, a educação artística passa a ser obrigatória no ensino básico. Um professor polivalente que deveria ter conhecimento de todas as artes: Música, artes visuais e teatro. Nas universidades, criam-se os cursos de Licenciatura em Educação Artística.

Após 24 anos, um quadro desolador, mostrado através de pesquisas, quis que o professor por possuir formação polivalente não se sentia em condições de trabalhar com música nas escolas.

1996, surge então a nova LDB, que elimina o nome educação artística e coloca ensino de artes. A partir daí, surgem outras interpretações. A minha participação na Comissão de Especialistas em Artes e Música no MEC na SESU entre 95 e 2000, mostrou entre outras coisas, a desarticulação existente na época entre as políticas para os diversos níveis de ensino.

Na SESU estávamos discutindo currículos para as licenciaturas específicas em cada uma das linguagens artísticas. Na Secretaria de Ensino fundamental, criavam-se parâmetros curriculares para o ensino das artes de certa forma prevendo o profissional para desenvolver o trabalho de todas.

Situação atual: Hoje nós temos a universidade formando licenciados em áreas específicas, e Estados e Municípios criando concursos para admitir professores polivalentes, isso sem contar que muitas escolas se utilizam de qualquer professor, de história, de geografia, para cantar com as crianças.

Outro problema sério sobre o qual eu tenho sido sistematicamente questionada quando da participação em fóruns internacionais em relação ao acesso restrito e elitista de indivíduos que buscam uma formação superior em música.

A falta de acesso à formação musical de crianças e jovens, de famílias de baixa renda, é uma realidade gritante nesse País. Como a disciplina música não é obrigatória e, portanto, não oferecida na grande maioria das escolas, o aspirante a uma carreira musical precisa ter freqüentado escolas particulares durante a sua formação pré-universitária. Como consequência, temos poucos alunos oriundos de família de baixa renda na música erudita, por exemplo. Porque os espaços públicos para aprendizagem musical são muito restritos.

Apesar de existirem muitas ONGs no Brasil, e o meu colega Turíbio vai certamente discorrer sobre essa temática, estamos muito distantes de oportunizar a uma parcela mínima de crianças e jovens o acesso ao ensino musical.

O papel da educação musical nas escolas é o de expandir o universo musical dos alunos, oferecendo a eles o acesso à diversidade de práticas e de manifestações musicais locais, regionais e multiculturais. E a oportunidade, se desejarem, de seguir a carreira profissional em música no ensino superior.

Os estudos na área de psicologia na música mostram que o ensino de música favorece o desenvolvimento de ferramentas básicas de aprendizagem, do desenvolvimento intelectual, psicomotor, emocional, e, sobretudo, da criatividade.

Já os estudos no campo da sociologia da música, mostram que o envolvimento com música auxilia no processo de integração cultural e social, e com isso, na mediação de uma cultura para a paz.

É inegável que o espaço de educação musical é um espaço de formação de valores pessoais, sociais e de cidadania, podendo assim ser importante no desenvolvimento da tolerância e da compreensão de diferentes matizes culturais.

Infelizmente, a educação musical no Brasil ainda é associada com conservatórios, com professores particulares, algo enfadonho de pouco impacto social. No entanto, como Presidente da *International Society for Music Education*, ISME, maior sociedade internacional de educação musical do mundo com sócios em mais de 80 Países, eu tenho presenciado a expansão de sistemas de educação musical escolares mesmo em Países com restrições religiosas.

A Associação Americana de Educação Musical possui 104 mil sócios, e mobiliza uma indústria musical de bilhões de dólares anuais. A sociedade chinesa possui 350 mil sócios, todos esses membros da sociedade que eu presido.

Todas essas convicções que há anos me acompanham e que norteiam a minha atuação profissional, estavam presentes nas falas de Ministros de Estado da Educação e Cultura e intelectuais oriundos de 93 Países que participaram da I Conferência de Educação em Artes da UNESCO que aconteceu em março passado, em Lisboa. A conferência mundial ela foi promovida pela UNESCO com o apoio então das três sociedades internacionais de música, artes visuais e teatro.

Foram quatro dias de intensos debates, e mostras de programas de todas as linguagens artísticas desenvolvidos nas escolas em projetos comunitários ao redor do mundo. Os participantes, na sua totalidade, foram muito enfáticos ao defender o ensino das artes como forma de desenvolver a criatividade e conseqüentemente promover o desenvolvimento sustentável das economias emergentes.

Todos nós aqui presentes, uma platéia privilegiada, sabemos que nós vivemos na sociedade do

conhecimento, onde o grande capital das nações está centrado no capital humano, na capacidade de produzir e comercializar o conhecimento.

As escolas, por enquanto, se constituem em espaços sociais institucionalizados, destinados ao ensino formal de crianças e adolescentes, e esta tem a obrigação de oportunizar a todos os seus alunos o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, sociais e afetivas.

Queremos que as nossas crianças e jovens façam opções musicais conscientes, para que possam agir e interagir no seu meio social de forma crítica sem serem manipulados pelo gosto musical alheio.

Concluindo, eu gostaria de dizer que incluir a obrigatoriedade de uma área de conhecimento presente na essência humana, significa antes de tudo trabalhar com cidadania, com inclusão social, com acesso igualitário aos bens culturais nacionais e internacionais. Significa aprender a respeitar e promover para além fronteira a diversidade musical brasileira e fazer dela, quem sabe, uma *commodity* para ser exportada de forma sistemática.

Como Presidente da ISME, eu não gostaria de concluir o meu mandato em 2010 tendo atuado como mediadora política em mais de 80 Países, sem ver o meu próprio País atento para uma questão educacional tão importante como essa.

Nós todos contamos com o apoio de vocês no sentido de promover uma redação do Projeto de Lei que contempla a obrigatoriedade de ensino de música nas escolas. Muito obrigada.

(palmas)

SR. PRESIDENTE SENADOR ROBERTO SATURNINO (PT-RJ) – Agradecendo a Prof^a Liane pela sua exposição, a professora, além de professora da Universidade Federal do Rio Grande, é Presidente da Sociedade Internacional de Educação Musical. Uma pessoa, por conseguinte, altamente credenciada para dizer tudo que nos disse.

Passo a palavra então ao segundo expositor, que é o Prof. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo, da Universidade Federal de Santa Catarina. Aliás, é do Estado de Santa Catarina...

SR. SÉRGIO LUIZ FERREIRA DE FIGUEIREDO – Senador Roberto Saturnino, Secretário Júlio Linhares, demais colegas dessa Mesa, Srs. Parlamentares, é com muita satisfação que eu venho a essa audiência representando a ABEM, a Associação Brasileira de Educação Musical, que nesse ano de 2006 completou 15 anos de atuação, e que tem debatido incansavelmente a educação musical brasileira.

Dessa forma, é muito importante, muito satisfatório verificar que essa questão que vem sendo debatida

tantos anos pelos profissionais da educação musical, chega ao Senado Federal para que novos encaminhamentos possam ser feitos em nome, então, da formação musical do cidadão brasileiro.

Então, nessa breve intervenção eu pretendo focalizar algumas questões breves da Legislação Educacional Brasileira vigente, que afeta diretamente o ensino de música no Brasil.

Começando pela LDB, pela Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional de 1996, então se estabeleceu uma grande expectativa com relação ao ensino de música, já que o art. 26 dessa lei estabelece que o ensino de arte é obrigatório em todos os níveis da educação básica. Então, essa obrigatoriedade do ensino de arte, é sem dúvida, um avanço no sentido de que é possível realizar esse ensino e ele é obrigatório na educação infantil, no ensino fundamental e também no ensino médio.

Os parâmetros curriculares nacionais, que foram produzidos posteriormente, trouxeram alguns esclarecimentos com relação àquilo que a LDB propôs como ensino de arte. Então, arte, nos parâmetros curriculares nacionais, é entendida como a divisão em quatro linguagens: As artes visuais, a dança, a música e o teatro.

Portanto, a música está contemplada de uma certa maneira nessa orientação legal. E essa divisão dos conteúdos dentro dos parâmetros curriculares é uma divisão muito clara, e que demonstra e que afirma a especificidade de cada linguagem artística que deveria ser aplicada na escola.

Dentro dos parâmetros curriculares, diversas informações e reflexões sobre o ensino de arte no passado também estão ali apresentadas. A disciplina da educação artística, que já foi mencionada pela Prof^a. Liane, estabelecida em 1971, acabou tornando – isso nas palavras do próprio PCN – o ensino superficial, e acabou se tornando irrelevante e pouco contribuiu para o desenvolvimento das várias artes no currículo escolar.

Citando literalmente um parágrafo dos parâmetros, então... Abre aspas: "A partir destas constatações que a experiência do passado não foi uma experiência positiva para as diferentes linguagens artísticas, procurou-se formular princípios que orientem os professores na sua reflexão sobre a natureza do conhecimento artístico". Em outro momento do mesmo texto do PCN, há a seguinte indicação. Abre aspas: "Cabe à equipe de educadores responsável pelo projeto curricular da escola trabalhar com os professores de artes visuais, dança, música ou teatro".

Então, esses dois momentos do PCN, só para citar dois deles, já demonstram com muita clareza a

necessidade ou a obrigatoriedade de profissionais específicos para esse trabalho com cada uma das linguagens artísticas. Então, muitos exemplos poderiam ainda ser extraídos desse documento para que então a presença das diferentes linguagens artísticas na escola pudessem realmente acontecer. Mas não há clareza suficiente para um documento que procura, entre aspas, "formular princípios que orientem os professores".

Nesse sentido, é possível perceber a possibilidade da aula de música, mas não há explicações claras para que isso aconteça de fato em todos os sistemas educacionais. Então, esses dois documentos citados, a LDB e os parâmetros curriculares distinguem claramente uma nova etapa e uma nova forma de entender o ensino de arte na escola, revogando de certa maneira a prática anteriormente utilizada da educação artística, que tinha em sua concepção a idéia da polivalência para o ensino de artes, também já mencionado pela Prof^a Liane.

No entanto, a polivalência continua presente em diversos sistemas educacionais brasileiros, perpetuando um modelo criticado pelos próprios parâmetros curriculares nacionais, quando afirmam que o resultado da prática da polivalência foi, abre aspas, "a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte". Fecha aspas.

Então, se um documento orientador como os parâmetros curriculares nacionais, que foi produzido pelo Ministério da Educação, assumem que o modelo anterior era inadequado, pode se deduzir que o que se propõe não é a continuação daquele modelo vigente. Então, a polivalência não deveria mais estar em discussão. Mas, no entanto, ela está ainda muito presente ainda na realidade brasileira.

Então, uma breve síntese até aqui. A LDB fala da obrigatoriedade da arte. Os PCNs dizem que arte, quer dizer, artes visuais, dança música e teatro. Portanto, a música está contemplada. Os PCNs criticam o modelo anterior da polivalência, e deduz-se então que a polivalência não deveria mais ser aplicada nas escolas, se o que se pretende é uma educação de qualidade, já que o modelo da polivalência trouxe superficialidade e irrelevância para todas as áreas.

Seguindo nessa mesma linha de raciocínio, é importante apresentar também algumas questões referentes às diretrizes curriculares nacionais no que tange a formação dos professores. O Ministério da Educação organizou um grande processo de elaboração e publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os cursos superiores brasileiros, incluindo todos os cursos de arte.

Então, durante vários anos os profissionais das artes discutiram em diversos fóruns a necessidade de se estabelecer uma formação específica em cada linguagem artística em cursos de licenciatura, já que os cursos de educação artística não conseguiram preparar um profissional múltiplo, capaz de atuar em várias linguagens artísticas com competência.

Dessa forma, e como resultado do processo de vários anos de avaliações, debates e reflexões, as diretrizes curriculares nacionais são atualmente dirigidas para cada modalidade artística, encerrando definitivamente a idéia da polivalência para o ensino das artes na escola. Não há diretrizes curriculares para a educação artística. Não há diretrizes curriculares para formar professor polivalente de artes. Então, não há mais porque existir essa prática nos sistemas educacionais.

Então, retomando aquela síntese apresentada, pode-se acrescentar mais este ponto. Então, a LDB obriga o ensino da arte, os PCNs definem o que é arte, os PCNs criticam a polivalência e as diretrizes curriculares encerram a discussão desta prática polivalente, pois estabelecem que os cursos de licenciatura não preparam mais um profissional para atuar de maneira múltipla.

Dessa forma, só poderá ensinar música na escola quem tem formação musical adequada adquirido em curso de licenciatura específico na área de música.

Então, assim se fecha um círculo que demonstra a necessidade de professores específicos para cada linguagem artística na escola. A Legislação vigente apresenta potencialmente essa possibilidade carecendo de maiores esclarecimentos e aperfeiçoamentos para que todas essas orientações possam surtir efeitos de fato na prática escolar.

Enquanto falta clareza nas orientações, o que acontece? Em pontos isolados do território nacional, nós poderemos encontrar exemplos positivos do ensino de cada um das linguagens artísticas, mas felizmente isso não é uma regra nacional. Isso são alguns poucos exemplos. De um modo geral, essa prática não está satisfatória nos sistemas educacionais.

Tantos anos de ausência da música na escola contribuem de forma decisiva para a manutenção dessa situação. Ou seja, não há um espaço digno para a presença da educação musical escolar.

Exportamos música. A música brasileira é considerada uma das melhores músicas do mundo. No entanto, tornou-se natural não ter música no currículo, já que gerações de brasileiros têm sido privados da experiência musical na escola.

Parafraseando o texto dos próprios parâmetros curriculares, quem não tem música na escola tem uma experiência de aprendizagem limitada. E o que

se pretende é oferecer às crianças e jovens do Brasil uma educação com conteúdo humanístico, estético e artístico capaz de contribuir para uma educação com mais qualidade.

Com essas considerações, é fundamental que sejam revistas as questões de orientação educacional com relação à música.

O fato da Legislação e outros documentos educacionais indicarem potencialmente a presença da música no currículo não tem sido suficiente para garantir que todo cidadão brasileiro vivencie a música em seu processo educativo. Entende-se que as mudanças podem levar tempo, mas a clareza na Legislação será certamente um indicador para que o ensino de música esteja presente na educação musical, na educação brasileira.

Então, é preciso, para encerrar, que se estabeleça de forma inequívoca, digna e legal o espaço da música na formação dos cidadãos brasileiros. Para isso, medidas urgentes são necessárias para que se inicie um processo de integração da música ao currículo escolar de todos os sistemas educacionais brasileiros. Obrigado.

(palmas)

SR. PRESIDENTE SENADOR ROBERTO SATURNINO (PT-RJ) – Obrigado ao Prof. Ferreira de Figueiredo, que falou também em nome da Associação Brasileira de Educação Musical.

Antes de passar a palavra ao terceiro expositor, que vai ser o Turíbio Santos, eu quero registrar a presença que muito nos honra de Felipe Radicetti, compositor e coordenador do Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música. Cristina Saraiva, compositora e professora de história e coordenadora do Grupo de Articulação Parlamentar Pró Música. Prof^a. Magali Kleber, professora adjunta do Departamento de Música da Universidade Estadual de Londrina. Prof^a. Maria Isabel Montandon, professora do Departamento de Música da UnB, Prof^a Cristina Grossi, Vice-Presidente da Associação Brasileira de Educação Musical, pela qual acabou de falar o Prof. Ferreira de Figueiredo. Prof. José Mauro Ribeiro, Presidente da Federação dos Arte-Educadores do Brasil, e a Sr^a Grace Elizabeth, Coordenadora-Geral de Promoção do IPHAN.

Muito bem, agradecendo a presença dessas pessoas, que enriquecem a nossa audiência, eu vou passar a palavra agora ao terceiro expositor, que vai ser o Turíbio Santos, um músico, um dos mestres da música brasileira, reconhecido como tal, e professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Com a palavra, Turíbio Santos.

SR. TURÍBIO SANTOS – Bom dia. É uma honra estar aqui. Quero saudar o Presidente da Comissão de

Educação, Senador Saturnino Braga, o representante do Ministro, Prof. Murilo Hingel, o Secretário Júlio Linhares, e vou começar a falar... É quase inevitável no assunto educação musical, de Heitor Villa-Lobos.

O maior Projeto de Educação Musical no Brasil foi criado e administrado por Heitor Villa-Lobos entre 1930 e 1945. Chamava-se Sema. Tinha essas iniciais, SEMA, Superintendência de Educação Musical e Artística. Segundo o seu biógrafo, o Embaixador Vasco Mariz, Villa-Lobos sempre foi apaixonado pela infância. Para ele, a melhor maneira de reeducar o espírito era aproximar-se das crianças, conviver com elas. O que ele fez a vida toda, por sinal. Eu mesmo me considero fruto desse Projeto do Villa-Lobos, do Projeto do SEMA, assim como a maior parte de intérpretes e músicos na faixa de 60 a 65 anos.

Como Villa-Lobos concentrava o seu Projeto Musical nas professoras e professores de canto orfeônico, eles repercutiam com grande êxito as idéias musicais dele para o mundo infanto-juvenil. Todos nós já acompanhamos a documentação sobre as manifestações cívicas realizadas por Heitor Villa-Lobos durante o Governo de Getúlio Vargas. Aqui temos uma demonstração, aqui na foto. Mas se colocarmos o foco desse acompanhamento na preparação e treino dos professores, poderemos entender melhor a enorme quantidade de compositores e intérpretes, resultado do ensino musical do nosso maior compositor. Esse ensino musical trouxe à tona do inconsciente brasileiro a nossa extraordinária riqueza musical, disseminada por todo o País.

O famoso guia prático de Villa-Lobos recolheu, harmonizou e organizou o cancionário folclórico e popular de todo o Brasil. Uma obra didática, mas preservadora da memória musical, que catapultou para gerações subseqüentes um repertório dinâmico, motivador, inspirado e cheio de poesia, e que realmente sacudiu a infância e a juventude de toda a minha geração.

Em todos os movimentos musicais, o esforço didático de Villa-Lobos se fez sentir, desde a bossa nova à tropicália, de Tom Jobim a Caetano Veloso, dos choros aos sambas, de Jacó do Bandolim a Paulinho da Viola. Se considerarmos o benefício cultural extraordinário para a população brasileira, não podemos excluir o movimento econômico fabuloso que gera a nossa música.

Dentro e fora do País, popular, clássica, religiosa, folclórica, ela nos guia sempre como manifestação essencial da alma brasileira. Do poder extraordinário do ensino musical na transformação e educação de crianças, eu tive duas experiências muito felizes, e diria mesmo extraordinária. A primeira foi junto à comunidade da favela D^a Marta, no Rio de Janeiro, iniciada em

1986 pelo Museu Villa-Lobos, e apoiada pela Academia Brasileira de Música pela LBA e pela SEBIA(F).

A segunda experiência, continuação de certa forma do mesmo Projeto, começou a partir de 1999 tendo sido financiada pela Família Moreira Salles e vários padrinhos beneficentes. Chama-se os "Vila Lobinhos". O parêntese aqui, a idéia foi do banqueiro Walter Moreira Salles que não adotou nenhum favorecimento fiscal. Todos esses padrinhos e a própria família perdiam dinheiro, mas ele queria dar um exemplo para a elite brasileira.

Em ambos os projetos, tivemos um público que variava entre sete e dezessete anos, de baixa renda, e sequioso pela aprendizagem musical. Os alunos mais aplicados e que se transformariam em profissionais modificaram as condições econômicas de suas respectivas famílias, e passaram a ser eles mesmos vetores desse tipo de transformação. A mãe não admitia que o filho estudasse música, porque ele ajudava a vender bala no sinal. Na medida em que ela foi percebendo que aquele aprendizado de música favorecia a família, inclusive economicamente, a família toda adotou o mesmo instrumento, que era a flauta doce. Isso era um exemplo para justificar essa transformação. É como se fosse uma pedra que você joga dentro de um lago, e aqueles círculos vão atingir lugares que você nem imagina. É isso que a educação musical promove, principalmente nas faixas carentes, nas faixas de baixa renda. Esse mesmo efeito vem sendo sentido por uma atividade do Museu Villa-Lobos, iniciada em 1985, e chamada mini-concertos didáticos. Abraçada pelos funcionários do museu, ela se dirige preferencialmente a crianças da rede pública e privada e já conta com o elenco de 60 jovens músicos que se apresentam para pequenos públicos de 25 a 35 crianças, passando informação musical e artística sobre a música, seus instrumentos e sua história.

Mais uma vez, sentimos nessas crianças, são cerca de oito mil por ano, a busca por uma sinalização forte do nosso País e da nossa cultura.

Recentemente ampliamos essa experiência preparando os professores de educação artística para atividades mais específicas dentro do ensino musical no Estado do Rio de Janeiro, com o apoio da Secretaria de Educação do Estado. Ora, nós usamos a experiência do próprio Villa-Lobos, com o seu sistema de manobras, o seu sistema de ensino aos professores, e a repercussão que vai muito além da nossa imaginação. E descobrimos o óbvio: Os professores também estão sedentos de ensino musical, e ansiosos para poderem participar com a máxima eficiência na formação de nossas crianças e de nosso futuro.

Villa-Lobos dizia que a música é feito um ser humano. A cabeça é a melodia, o corpo é a harmonia, e os membros o ritmo. Eu tive a chance e a oportunidade de escutar essas belas palavras ditas pelo próprio Villa-Lobos. Mas eu acho que nós, todos juntos, precisamos dizer que a educação musical é a consciência desse ser humano e a materialização de um sentimento de brasilidade que precisa pairar sobre o nosso futuro.

Portanto, visando dar continuidade à fantástica visão didática de Villa-Lobos, precisamos a garantia legal do ensino de música nas escolas de educação básica com realização de concursos para os professores, e cursos para o seu aperfeiçoamento constante. Estaremos, então, interpretando a obra mais bonita do nosso maior compositor. Obrigado.

(palmas)

SR. PRESIDENTE SENADOR ROBERTO SATURNINO (PT-RJ) – Obrigado dizemos nós, Turíbio Santos, pela sua exposição, que trouxe à nossa lembrança e a nossa consideração essas figuras extraordinárias da nossa história. Villa-Lobos é conhecido como um dos maiores e muitos dizem que o maior de nossos compositores. Mas costuma-se esquecer que ele foi talvez o maior... E aí eu acho que seguramente, o maior divulgador da música, o maior educador musical brasileiro, promovendo aqueles espetáculos fantásticos no estádio São Januário, com coro de crianças de todas as escolas do Rio de Janeiro. Um momento extraordinário da cultura brasileira e da formação cultural do povo brasileiro coordenado, liderado por essa figura extraordinária que foi Villa-Lobos. Claro que teve o apoio de Capanema, que era o grande Ministro da Educação, e do próprio Presidente Getúlio Vargas, que era um homem que tinha sensibilidade para a importância desses fatos. E outro exemplo admirável também do banqueiro Walter Moreira Salles, um financista, um homem que foi Ministro da Fazenda, que foi Embaixador do Brasil em Washington, mas que também tinha a sensibilidade para a importância do desenvolvimento cultural de nosso povo, e que, como

espala(F) da nossa orquestra sinfônica, representando a Secretaria de Educação do Distrito Federal.

Agradeço a presença de ambos, e passo a palavra então ao quarto dos nossos expositores, que é Murilo Hingel. Foi Ministro da Educação e hoje é Conselheiro do Conselho Nacional de Educação. Com a palavra o Dr. Murilo.

SR. MURILO HINGEL – Bom dia a todos. Eu cumprimento o Senador Saturnino Braga, que é o autor do Requerimento que propiciou esta Audiência Pública, cumprimento os meus companheiros convidados, gostaria de fazer um cumprimento especial ao Ministro Cristovam Buarque, a quem devo em grande parte a minha nomeação para o Conselho Nacional de Educação, quem sabe, abrindo um importante precedente, porque ex-Ministros em um Conselho Nacional de Educação, evidentemente, têm uma grande contribuição a oferecer.

Eu não preparei nenhum texto, porque eu fui comunicado na tarde de ontem que deveria estar aqui presente como membro do Conselho Nacional de Educação, representando o Sr. Ministro da Educação, Fernando Haddad. Mas, afinal, esta determinação de última hora ela se tornou muito importante, porque eu integro a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, e faço parte da Comissão que exatamente nesse momento, está examinando a revisão e atualização das diretrizes curriculares para a educação básica. Não poderia haver um momento mais propício para que eu pudesse ouvir os convidados, três dos quais foram brilhantes na sua defesa da música nos currículos de educação básica. E certamente eu vou poder levar aos meus companheiros de Comissão, aos meus companheiros de Câmara de Educação Básica tudo aquilo que eu estou ouvindo aqui nesta Audiência Pública.

Queria também dizer que é a primeira vez que retorno ao Senado Federal depois de 12 anos, porque em 1993 e 94, eu estive muitas vezes no Senado Federal, exatamente na Comissão de Educação, discutindo com

exercer um trabalho nessa direção, eu aproveitei oportunidades.

No Governo Federal nós tivemos ocasião de desenvolver o Programa Nacional de Atenção Integral às Crianças e aos Adolescentes, o PRONAIKA, que criou por todo o Brasil cerca de 450 centros de ensino integral à criança e o adolescente, e essas unidades educacionais eram unidades de ensino em três turnos. Por conseguinte, criavam as condições para o trabalho com a música e assim também com o esporte, o lazer, o teatro, o cinema, e tudo mais, e eram unidades de tempo integral. Eu insisto nisso porque eu acho que aí é que nós vamos encontrar alguns problemas para superar. E eu acho que eles são superáveis.

Além disso, naquela ocasião nós apoiamos firmemente um programa muito interessante, e eu lembrei dele por uma das fotografias aqui, umas experiências apresentadas pelo nosso músico Tuca Santos, o Projeto Curumim. O Projeto Curumim é um Projeto complementar à escola, que oferecia ao aluno recuperação de estudos, e oferecia, além disso, teatro, música, teatro, dança e lazer. Desenvolveu-se inicialmente no Estado de Minas Gerais, e continua a ser desenvolvido não teve prosseguimento como

o ensino médio, mas o ensino obrigatório fundamental. E imensa maioria de escolas de ensino fundamental elas trabalham em tempo integral. Na verdade, elas cumprem 200 dias letivos é o mínimo exigido, nem todas atingem a quantidade de dias letivos, com quatro horas de aulas escolares por dia. Isto é, 800 horas anuais. Mas as escolas cumprem essa carga horária. E há Municípios de São Paulo que ainda têm escolas diurnas que funcionam em três turnos, que aí não é possível chegar às 800 horas de aulas escolares. Ora, se nós temos assim 20 horas de aulas escolares por semana, quatro horas diárias de aula até sexta-feira, porque nenhuma escola trabalhada a não ser em situações excepcionais cumpre a carga horária a que o aluno está obrigado, ela é muito pequena, verdade, uma das menores do mundo. E não é a carga horária, nós queremos que o aluno aprenda matemática, história, geografia, ciências, se o tempo destinado à educação básica, e eventualmente ao ensino religioso de oferta obrigatória, mas a matrícula facultativa.

Os sistemas de avaliação do ensino fundamental têm mostrado os resultados lamentáveis dos nacionalmente e internacionalmente. C

mais. Mas enquanto nós temos quatro horas diárias de atividade escolar, o que fazer? A mim me parece, e eu trocava essa idéia com os outros convidados, um dos quais o João Guilherme Ripper, que ainda vai se manifestar, eu dizia que talvez uma forma fosse a de tornar obrigatória na educação básica a educação musical. Admitindo, porém, para a educação musical o agrupamento de alunos não por ano ou por série, mas segundo o seu interesse, a sua vocação, segundo a sua manifestação como, aliás, se recomenda para o ensino de línguas estrangeiras, como, aliás, se recomenda para a dança, para o teatro. Que os alunos vão ser agrupados não por estarem no segundo ano do ensino fundamental ou no sétimo ano do ensino fundamental. Mas por terem um mesmo nível de desenvolvimento, um mesmo nível de interesse.

Então, as escolas teriam que ter um professor de música. E esse professor teria que ter uma formação muito apropriada, não apenas para atender aos alunos vocacionados, mas também para despertar nos demais alunos o gosto pela música nas suas mais variadas manifestações, pois a música é um instrumento de valorização da nossa nacionalidade. Falou-se aqui em Heitor Villa-Lobos. O que mais poderia valorizar a nossa nacionalidade do que a música de Heitor Villa-Lobos? E o que mais pode despertar admiração pelo Brasil do que a música popular brasileira, os nossos grandes compositores?

Então, a escola teria que ter professor de educação musical, de música. Os alunos seriam enturmados e matriculados de acordo com o seu interesse, vocação e aptidão e de acordo com capacidade do professor de levantar a sua vontade de aprender música nas suas variadas manifestações.

Fica aí, portanto, uma sugestão. É claro que ao levar a Câmara de Educação Básica o que eu estou ouvindo ou o que eu estou dizendo aqui nesta Audiência Pública, certamente eu poderei defender uma posição como esta. Como esta é possível defender. Agora, ficará difícil defender a introdução da música como disciplina no currículo obrigatório da educação básica, particularmente do ensino fundamental. Muito obrigado.

(palmas)

SR. PRESIDENTE SENADOR ROBERTO SATURNINO (PT-RJ) – Obrigado demais nós ao aproveitar Murilo Hingel, que já se mostrou um aliado importante, na medida que como membro da Câmara de Educação Básica do Conselho, ele levará os pontos de vista aqui expressos, e que coincidem com os deles também para que seja modificado, enfim, a Legislação com a introdução do ensino de música.

Aproveito para fazer um comentário, antes de passar a palavra ao último expositor aqui, esta defesa que nós fazemos já era feita há 2500 anos por Platão. Na República Platão aconselhava... E ele dava conselho sobre todas as atividades do ser humano, ideais para a constituição de uma República ideal, mas a educação das crianças tinha que passar pela música. Não só pela matemática, que naquele tempo era aritmética e geometria, pela fala e pela escrita, pela retórica e pela música. Que dizia ele, que a música é importantíssima para a formação da inteligência, do sistema nervoso que efetivamente é, hoje se constata isso. Naquele tempo era uma intuição de Platão, uma observação, e naturalmente a ginástica, o atletismo, que era a complementação do corpo às virtudes do espírito que eram formadas na infância.

Então, agradecendo muito ao Prof. Murilo Hingel, que também fez a referência a Villa-Lobos, que é uma marca extraordinária do Brasil, e eu vou aproveitar também para passar uma informação que eu escutei na Confederação do Comércio no Rio de Janeiro, há pouco tempo atrás. A Confederação do Comércio fez uma pesquisa para aconselhar aos exportadores brasileiros a levar junto com seus produtos uma tática de *marketing* que tornasse os produtos brasileiros simpáticos à receptividade no mundo. E fiz uma pesquisa sobre qual a face dos brasileiros mais simpática aos povos do mundo inteiro. É claro que essa pesquisa foi feita na Europa e nos Estados Unidos. E surpreendentemente todo mundo esperava que fosse o futebol. E surpreendentemente foi a música.

Quer dizer, então a Confederação passou a aconselhar aos exportadores brasileiros que fizessem o *merchandising* do seu produto junto com alguma coisa que levasse à música brasileira, porque a música era a mais bem recebida de todas as atividades desenvolvidas no Brasil de nossos dias. A música realmente... A Prof^a. Liane fez uma referência à capacidade da música, a capacidade de desenvolver a sociabilidade, a confraternização, e evidentemente a paz.

Eu também quero lembrar um episódio, um episódio histórico que até faz parte de um filme que está sendo esses dias lançado no Rio de Janeiro, um filme que se passa na I Grande Guerra Musical, de 14 a 18, aquela guerra que era uma guerra de fronteiras onde os inimigos ficavam de uma distância que não era muito grande, entrincheirados, e o que pusesse a cabeça fora da trincheira era fuzilado, metralhado, então, ficava aqueles impasses. Era uma guerra que acabou não... Levou muito tempo num impasse de trincheiras, e na noite de Natal de 1917, um soldado alemão, da sua trincheira, começou a cantar *Stille Nacht*. Noite feliz, noite silenciosa. *Stille Nacht*... Eu

me emociono até lembrando desse episódio. E imediatamente os franceses e os ingleses do outro lado começaram a cantarem juntos. E levantaram-se das trincheiras. E os soldados saíram de suas trincheiras e foram confraternizar. Abraçaram-se, desejaram Feliz Natal, e voltaram para as suas trincheiras e continuaram à guerra. Mas a música teve esse condão, esse enfeitiçamento de levar o sentimento da paz, da fraternidade, da humanização do ser humano. Isso é um episódio absolutamente único, talvez, na história de todo mundo, mas que tem essa importância e que mostra o que a música é capaz de fazer nas almas ou na vibração das almas dos seres humanos.

Bem, eu já falei demais, vou passar aqui a palavra ao último expositor. João Guilherme, compositor e Diretor da Sala Cecília Meireles, a grande sala musical da minha cidade do Rio de Janeiro. Com a palavra o professor.

SR. JOÃO GUILHERME RIPPER – Muito obrigado, Exm^o. Sr. Senador Roberto Saturnino, Presidente da Subcomissão, Exm^o. Sr. Murilo Hingel, representante do Ministro da Educação, Júlio Linhares, Secretário da Comissão de Educação do Senado, Senadores aqui presentes, demais membros que compõem essa Mesa, senhoras e senhores.

Nos últimos sete anos tive a oportunidade de dirigir duas instituições que atuam nas áreas de educação e produção musical. Primeiro, a Escola de Música da UFRJ, que dirigi de 99 a 2003, depois a Sala Cecília Meireles, que é uma das principais salas de concertos do País, e que dirijo desde 2004. Em ambas as situações pude perceber que a falta de ensino musical nas escolas afeta tanto aqueles que desejam ingressar na profissão como os seus futuros ouvintes. A música de concerto é tida como elitista e inacessível, quando, na verdade, falta na maior parte dos casos conhecimento básico para apreciá-la.

Atualmente pode-se considerar que a educação musical de crianças e jovens está restrita a meritórios programas sociais e educativos, alguns dos quais com excelentes resultados, como acabaram de mostrar Turíbio Santos. Algumas das imagens que vocês viram foram de um concerto recentemente realizado na Sala Cecília Meireles com excelente afluência de público, e o resultado emocionante desse trabalho feito pelo Museu Villa-Lobos, dirigido pelo Turíbio.

A educação musical, entretanto, deveria ter uma existência muito mais abrangente em nossa sociedade, porque a música é a própria essência da nossa civilização. A educação musical não visa à formação de profissionais, apenas, mas de um público capaz de usufruir o imenso patrimônio que foi construído em sua maior parte no decorrer dos últimos quatro

séculos, e que se constitui uma das maiores provas do gênio humano.

Aaron Copland, compositor americano do Século XX, fala em livro “MÚSICA e imaginação”, de ouvintes talentosos. Ouvintes talentosos são pessoas que são capazes de abordar gradativamente um repertório musical cada vez mais amplo e explorar relações sonoras cada vez mais complexas. Em minha opinião, esses ouvintes são co-responsáveis pela evolução da arte musical juntamente com os compositores e intérpretes que revolucionaram a arte da música. Não há como separar as inovações de Arnold Schönberg da rica vida musical vienense do início do Século XX, onde cada residência abrigava um piano, onde a música fazia parte da formação de todo jovem.

No Brasil, como bem colocou o Turíbio, o impacto do canto orfeônico de Villa-Lobos e do SEMA na formação musical de toda uma geração, proporcionou uma grande efervescência nos anos 50, 60 e 70, inclusive com a intensa participação do público em festivais de música contemporânea, como as bienais de Música Brasileira Contemporânea e os festivais de música nova de Santos, em São Paulo.

A iniciativa de Villa-Lobos ainda se reflete hoje nas cabeleiras grisalhas que freqüentam as salas de concerto. Mas quem irá substituí-las?

Eu passo a relacionar pontualmente as minhas principais observações quanto às consequências da supressão da disciplina educação musical do ensino fundamental, conforme pude perceber no exercício das direções da Sala Cecília Meireles e da Escola de Música da UFRJ. Elas representam dois lados da situação: A formação musical do ouvinte e a formação musical encaminhada à profissão. Então, eu começo pela Escola de Música da UFRJ. São observações de caráter pessoal num universo restrito, mas que podem ser até um determinado ponto, generalizadas. Existiu no decorrer da minha vida de estudante até a minha vida profissional uma redução da procura pela carreira de músico. Ela passou a ser menos procurada, sobretudo nas áreas de composição e regência. Existiu também uma mudança do perfil sócio-econômico dos alunos. Antigamente nós tínhamos uma clientela na escola de música muito mais ampla. Ela era formada por estudantes da classe média e estudantes de baixa renda que vinham através das bandas do interior e que vinham também de igrejas evangélicas.

Hoje em dia nós notamos também uma pouca preparação cultural e humanística dos alunos. O que eu reputo também à falta de educação musical no ensino básico. Existiu também uma mudança da origem geográfica dos alunos. Hoje em dia existe muito pouca procura pela carreira musical de estudantes da classe

média. Existe muito mais de estudantes que moram na periferia e que são egressos desses movimentos sociais educativos e também de igrejas evangélicas que vão procurar a formação superior na escola de música.

Eu acho que existe também uma ausência de escuta crítica ou seletiva, sobretudo, em relação à música comercial. Hoje em dia nós somos bombardeados por uma música comercial de baixa qualidade e que o aluno ou o jovem, em geral, ele é pouco crítico, ele é pouco seletivo em relação a isso. Eu também reputo isso à ausência da educação musical no ensino básico.

Existe também uma procura do músico por trabalhos mal remunerados, ainda na fase de formação. Isso nós notamos pela ausência do músico nos concertos. O músico em formação não assiste a concertos. Não existe a concertos por dois motivos: Primeiro, porque ele mora longe. Ele tem dificuldade de transporte, o transporte acaba sendo oneroso para ele vir assistir concertos na Sala Cecília Meireles no Teatro Municipal, e o outro motivo é que ele, para poder ganhar alguma coisa, ainda em fase de formação, ele começa a freqüentar orquestras jovens, que tem uma pequena bolsa. Então, como tem uma pequena bolsa, ele freqüenta três. Ele troca em três ou quatro orquestras jovens. Então, ele não pode participar de palestras, não pode participar de concertos, *master class*, e ele também mal participa da orquestra universitária, que é uma orquestra mais de formação. Na Sala Cecília Meireles eu notei o outro lado da moeda. A redução da fluência de público jovem aos concertos. Nós temos na Sala Cecília Meireles uma política de ingressos a um real para estudantes das escolas de música. São fileiras específicas. Eu não consigo, na maior parte dos casos, encher essas fileiras. Os alunos não comparecem aos concertos. Fiz uma enquête, uma pequena pesquisa. A resposta é... Está no quadro anterior. Eu não posso vir porque eu tenho a orquestra tal, tal e tal que eu tenho ensaio. Então, as terças, quintas e sábados ele toca na orquestra X. Nas segundas, quartas e sextas na orquestra Y. Ele ainda tem que dar conta dos trabalhos escolares... Então, ele não pode comparecer ao concerto. O aluno de música não vai ao concerto. Por conta disso, a ineficiência da política de ingressos populares para estudante de música, não tem sido, e é uma autocrítica que nós fazemos, não tem sido eficiente essa política. Falta de acesso à música. Isso, em geral, não só com alunos de música, mas falta de acesso do jovem aos concertos. E o concerto é um bem cultural. Justificativa da apresentação musical. Quer dizer, o que é que acontece? Nós só conseguimos ter apresentação musical quando ele é vinculado a uma

ação social e educativa. E a ausência, mais uma vez, da escuta crítica em relação à música comercial.

O objetivo da educação musical é contribuir para a capacitação do indivíduo com vistas ao pleno exercício da cidadania. Acredito que dentre as definições de cidadania, algumas delas contemplem o pleno acesso aos bens gerados pela indústria cultural. E aqui eu faço uma distinção entre cultura e entretenimento. Indústria cultural, bens de qualidade. Não adianta uma política de ingressos a preços populares quando não há público que possa usufruir.

A educação musical não cria apenas pessoas capazes de assistir a um concerto ou uma ópera, mas também beneficia o aprendizado em outras áreas, como a matemática. Afinal, música é a proporção matemática traduzida em ritmo e som. Teremos também ouvintes mais críticos e seletivos que identificam na indústria de entretenimento produtos de melhor qualidade.

Como mencionou o Prof. Sérgio Figueiredo, os cursos de licenciatura e educação artística estão felizmente sendo substituídos por aqueles de licenciatura em música. Universidades no Brasil seguem esse caminho, estão preparadas para atender à demanda das escolas em busca de professores qualificados. Acredito que com a participação de profissionais formados especificamente para esse fim, conseguiremos oferecer uma educação musical de qualidade.

Usando aqui uma imagem do Senador Roberto Saturnino, eu acho que é hora de nós sairmos das nossas trincheiras, e sairmos cantando em prol da educação musical desse País. Será uma verdadeira revolução na vida cultural do Brasil. Muito obrigado.

(palmas)

SR. PRESIDENTE SENADOR ROBERTO SATURNINO (PT-RJ) – Obrigado, João Guilherme Ripper, pela sua exposição. Desnecessário ressaltar a alta qualificação e a riqueza das exposições aqui trazidas.

Eu vou passar então a palavra aos Senadores que quiserem... Já tem aqui dois Senadores inscritos. Vou apenas pedir licença para registrar a presença do Maestro Emílio de César, Vice-Presidente da Associação Brasileira de Regentes, Coro e Orquestras. Obrigado pela presença aqui, muito prestígio, e a palavra então vou passar ao Senador Cristovam Buarque, ex-Ministro da Educação, e ex-candidato à Presidência da República, com uma belíssima campanha desenvolvida em torno da questão da educação, enfim, uma pessoa que sempre tem muito a nos dizer.

Com a palavra... Ah, um momento. Eu peço, porque o Secretário me avisa e eu esqueci de fazer uma referência ao Prof. Murilo Hingel referiu-se à importância do ensino em tempo integral, ensino básico em tempo integral. Esta Comissão do Senado, há uma semana

ou duas semanas atrás aprovou um Projeto instituindo a educação básica em tempo integral.

(palmas)

SR. PRESIDENTE SENADOR ROBERTO SATURNINO (PT-RJ) – E o Relator desse Projeto foi exatamente o Senador Cristovam Buarque, a quem passo a palavra.

SENADOR CRISTOVAM BUARQUE (PDT-DF) – E fazendo justiça ao autor, foi o Senador Marcos Guerra.

Bem, Sr. Presidente, em primeiro lugar eu queria lhe agradecer por essa manhã aqui, esse trabalho tão insofrito do Congresso a gente ter uma manhã para ouvir músicos, professores de música defenderem a música é algo fundamental. Eu não consegui pensar aqui Júlio o argumento deveria fazer uma sobre poesia. Precisamos encontrar um pretexto para fazer isso. Ao mesmo tempo, eu fico feliz de ver o ânimo como vocês vêm aqui defender algo fundamental.

Era o próprio Einstein que dizia que a imaginação é mais importante que o conhecimento. Não há imaginação sem música. Música e literatura são as duas pernas da imaginação. E não adianta querer ter uma boa educação sem dar imaginação às nossas crianças. Sem falar do prazer estético, sem falar da beleza, sem falar do usufruir da música. Então, é óbvio que música tem que estar como uma disciplina obrigatória na educação. Não é possível não estar. Portugêses tem que estar, matemática tem que estar, música tem que estar. O que a gente tem que discutir é por que não está e como fazer para que venha. Três coisas eu acho que fizeram com que não tenha. Uma é que a gente abandonou a educação. O segundo é que a gente seguiu a educação, e o terceiro é que a gente mercantilizou a educação.

Eu vou começar pelo último. A Prof^a. Liane fez uma bela defesa. Mas inclusive usou um argumento que parece de nós políticos. Quando a gente quer conseguir, usa os argumentos dos outros, quando a senhora disse que a música pode vir a ser uma boa *commodity* para a exportação. Ao mesmo tempo eu lhe felicito por ter tido essa argúcia retórica, eu fico triste que a gente, para defender a música, precisa dizer que ela é uma *commodity*. Daqui a pouco vai ter gente justificando as igrejas que criam, porque a gente vai poder exportar religiões. Aí Deus virou uma *commodity*. E não está longe de ser usado como justificativa isso. Então, nós mercantilizamos. E de fato, a música não é, no processo educacional, um instrumento que ajuda a dar emprego para criança. Claro que muitos vão ter talento, mas para todos é importante. As pessoas não percebem isso. As pessoas acham que um curso de digitação é mais importante que um curso de tocar

piano. Os teclados... Um é mais utilitário do que o outro. E a gente tem que perder isso. Porque a longo prazo, é burrice não ensinar música. Mesmo do ponto de vista utilitário. Aquele que aprende música, ele desenvolve melhor a sua aptidão nas outras áreas. Muitos acham que dificilmente Einstein teria formado a Teoria da Relatividade se ele não tocasse violino, mesmo que sem ser um grande músico, obviamente. Grandes músicos são raros, como grandes jogadores são raros, de futebol. Mas todos jogam futebol, e é importante.

Então, primeira coisa é essa, trazer a idéia de que educação é mais do que uma profissão. Então, você aprende música não para ser um profissional de música, mas para ser um bom profissional em qualquer área e para ser um bom cidadão e para usufruir do mundo. Segunda é a segmentação, a gente tem que voltar à idéia de que cultura e educação têm que estar juntos. Juntas. Não é possível a gente achar que cultura é uma coisa e educação é outra. Mas hoje se passa essa idéia. Não há como ter uma boa educação sem ter cultura lá dentro da escola. E também não há como ter o desenvolvimento cultural pleno, salvo alguns gênios sem a gente poder fazer com que a educação seja um setor fundamental.

E aí vem a outra coisa, o abandono. A educação já teve canto orfeônico. Eu tive canto orfeônico. Porque era para poucos. E como a educação era para poucos, a gente dava importância a ela. Era para a elite, para a aristocracia. Os poucos que conseguiam vagas nas universidades públicas, raríssimas, mas eram boas. O Colégio Dom Pedro II sempre foi uma excelência. Mas Dom Pedro fez aquele colégio para os pouquinhos dos filhos dos seus amigos, dos filhos da Corte. (soa a campainha) Quando ela ficou para todos, imediatamente nós abandonamos. Entregamos ao Município. O Município, sim, é que tem que gerenciar. Mas não é quem tem que ter a responsabilidade. Primeiro porque as nossas cidades são muito desiguais. E uma criança não tem culpa de nascer numa cidade ou na outra. Hoje no Brasil o futuro de uma criança depende de uma cidade dela. Então, tem que nacionalizar a educação. Era Getúlio que a gente falava. Hoje se a gente for comentar sobre educação, a gente vai comentar do Governador, e não do Presidente. O Presidente tem nada a ver com a educação hoje no Brasil. A não ser as universidades, que são federais, e as escolas técnicas. Tem, nacionalizar a educação. Deixando a gerência para o Prefeito.

Aliás, aí eu sou radical. Eu defendo até que a gerência pode ser dos pais e dos professores. Não precisa nem ser do Estado. Agora, o padrão é nacional. Os recursos são nacionais. Não pode ser só locais. E aí fazer integrá-lo à escola. Não há dúvida, não há como

ensinar. Não só música, as outras coisas todas necessárias sem ser integral. A classe média resolveu o seu problema. O menino sai às quatro lá da escola, aí põe no carro, e leva para estudar música não sei aonde, balé não sei aonde, inglês não sei aonde, francês, ginástica, judô... Então, inventaram a escola em horário integral partida. Espalhada. Termina-se gastando um dinheirão de transporte. Criando neuroses, raiva dos meninos de se locomoverem tanto quando podia ser na própria escola.

E aí eu quero concluir dizendo: O caminho da gente, a meu ver, para forçar o ensino médio e fundamental em horário integral, para ter música, é criar a demanda. O que é necessidade não se realiza. O que é demanda se realiza. Enquanto não é obrigatório o ensino médio, os Governadores ficam na deles. Não é obrigatório, não fazem. E os pais não procuram. Quando for obrigatório, os pais vão procurar. No começo, alguns. Aí será obrigado a fazer. Uma criança numa calçada de uma escola necessita dentro da escola a demanda. Quando você põe uma criança que está na calçada dentro da escola, não tem cadeira para ela, não tem professor para ela, não tem merenda para ela... Mas vai aparecer. Porque ela passa a demandar. Só que no Brasil demandam aos poucos. Os outros necessitam. Tem que transformar a necessidade em demanda. Como? Fazendo leis que obriguem o Estado a dar aquilo que as pessoas necessitam e não tem a demanda. Ou porque não tem o dinheiro, como resolve privadamente a classe média alta, ou porque não têm uma lei que lhe garanta.

Então, vamos aprovar, sim, essa lei, antes mesmo de haver horário integral. Porque ela é um instrumento para viabilizar o horário integral. E outras leis desse tipo.

Então, Senador Saturnino, meu amigo, eu lhe agradeço essa manhã. Foi uma bela manhã, e vamos fazer com que ela seja conseqüente. Que ela não seja só como ir ao concerto, e sair deslumbrado, que já é uma grande justificativa, mas vamos fazer com que ela tenha utilidade.

Eu já saio deslumbrado. Mas não me contento com o deslumbramento. Eu quero ter uma transformação do mundo a partir disso aqui. Vamos levar rapidamente o Projeto obrigando o ensino de música. E aí que se consiga dar o tempo necessário. No começo até vão tirar uma disciplina e pôr música. Tá bom. Não faz mal, no começo. (palmas) Mas aí as pessoas não vão querer isso. Aí, aqueles que ficarem sem uma disciplina, vão lutar para que essa disciplina não desapareça. E aí a gente termina fazendo o que os outros Países já fizeram, que é ter horário integral para todas as crianças desse País com música e outros instrumentos e outros

valores e outros conteúdos fundamentais na formação de um cidadão e de uma pessoa.

(palmas)

SR. PRESIDENTE SENADOR ROBERTO SATURNINO (PT-RJ) – Muito obrigado, Senador Cristovam. Antes de passar a palavra a palavra ao próximo Senador, que é o Geraldo Mesquita, eu vou propor a Comissão, aos Senadores da Comissão que a Comissão tome o encargo e a responsabilidade de produzir um Projeto de Lei que naturalmente consulte os expositores que aqui estiveram sobre a forma, mas um Projeto de Lei nesse sentido. E peço... Apelo ao Senador Cristovam que seja, enfim, o coordenador desta iniciativa da Comissão, de produzir um Projeto desta natureza.

SENADOR CRISTOVAM BUARQUE (PDT-DF)

– Está aceito. Na próxima reunião o senhor vai ter esse Projeto.

(palmas)

SR. PRESIDENTE SENADOR ROBERTO SATURNINO (PT-RJ) – Com a palavra então o Senador Geraldo Mesquita.

SENADOR GERALDO MESQUITA JÚNIOR

(PMDB-AC) – Acho até, Senador Saturnino, que a elaboração do Projeto, Senador Cristovam, deve merecer posteriormente uma nova reunião com esse grupo que está aqui, para que a gente discuta o Projeto coletivamente.

Eu não sei... Olha a grande coincidência. Hoje a gente está aqui reunida com pessoas importantes no mundo da música, no mundo da arte, da cultura do nosso País. E hoje, Senador Buarque, se comemora, salvo engano, o dia universo da música. Eu não sei se o Júlio fez isso de propósito, de marcar a audiência hoje. Talvez tenha sido porque ele é vivo que é danado.

(risos)

SENADOR GERALDO MESQUITA JÚNIOR

(PMDB-AC) – Mas uma grande coincidência, e uma coincidência feliz. Aqui no Senado, Profª Liane, aqui no Senado nos momentos solenes, se fazem acompanhar da presença do nosso coral. Desse momento aqui. Acho que foi uma falha nossa, viu Júlio? Falha sua. Agora lhe atribuí o mérito, vou lhe atribuir uma falha. O coral do Senado deveria ter sido convidado para participar dessa audiência. Porque acho que é um momento de fundamental importância para a música, para o Senado Federal. Então, na próxima audiência, Senador Buarque, o Júlio já fica intimado a convocar o... E convidar os integrantes do coral do Senado para participar dessa nossa audiência aqui.

Senador Saturnino disse que eu falo muito, eu vou tentar reduzir aqui a... Veja com muita atenção, eu ouvi a exposição de cada um dos senhores e da

hora. Tive... Essa audiência me deu a grata satisfação de sem demérito aos demais, mas rever o Turíbio. O Turíbio não tem a obrigação nenhuma de lembrar de mim, mas eu tenho o dever cívico, inclusive, de lembrar do Turíbio sempre, em todos os instantes, quando eu ouço os discos dele. Porque acerca de 30 anos atrás, eu levei o Turíbio lá na minha terra, no Acre, não sei se ele está lembrado... (risos) Através da FUNARTE, Lembra Turíbio? Ele foi lá e extasiou os acreanos, deu lá alguns concertos. O Turíbio, como muitos músicos brasileiros, hoje ele cumpre um papel importante. É professor de uma universidade, mas é daquelas pessoas que devia viver numa campânula de vidro. Entendeu, Turíbio? A imagem que eu tenho das pessoas como você, de muitos e muitos músicos, alguns inclusive anônimos que a gente tem por esse País afora. Vocês deveriam estar numa posição em que todo dia a gente reverenciasse pelo que vocês nos dão, pelo que vocês... Pela mensagem que vocês promovem nos nossos corações. Eu fiquei empolgado agora com a elaboração desse Projeto. Antes da fala do Senador Buarque, e aqui... Olha o meu atrevimento, eu vou discordar do Senador Buarque. Eu achei fantástica a idéia do *commodity*. (risos) Eu achei. Sabe por que, Senador Buarque? Eu não vejo incompatibilidade nenhuma, na prática da música, na cultura, e a gente ganhar uma grana com isso. Não vejo nenhuma incompatibilidade. Achei ótima a idéia da *commodity*. E antes do Senador Buarque falar, eu estava aqui colocando no papel, se eu fosse elaborar um Projeto dessa natureza, eu faria (*soa a campainha*) segundo quatro pontos fundamentais aqui. O Projeto teria a chamada principal de introduzir a música na grade curricular do ensino público do nosso País no prazo de... Um prazo que nós estipularíamos para cumprirmos três outras obrigações.

A primeira: Uma preocupação da Prof^a. Liane, formação de professores com capacidade específica. Nada de multidisciplinariedade. A segunda, já foi lembrado aqui que semana passada nós aprovamos um Projeto de autoria ou da relatoria do Senador Marcos Guerra para que as escolas de ensino fundamental adotem o período integral. Acho fantástico isso. Então, isso faria parte também. Seria uma condição para que essa introdução da música na grade curricular fosse objeto da preocupação desse Projeto. E a terceira condição é que... Aí eu concordo com o meu professor, Senador Cristovam Buarque. Que a música fosse adotada como uma disciplina básica e não complementar. Eu devo dizer, inclusive, para ilustrar o que eu estou falando, eu estudei... Aqui em Brasília, por exemplo, na década de 60, meu pai era Deputado Federal e eu tive que morar aqui um período. Estudei, fui aluno da Prof^a. Neu-

za França, a quem eu rendo homenagem, professora de música, na época que eu estudava no ginásio. Foi uma pessoa muito importante, e eu estudava música. Tínhamos coral, tínhamos atividade de toda sorte na área da música. Estudávamos as matérias que são consideradas importantes: Matemática, física... Física, eu não me lembro de absolutamente nada de física. Nunca me serviu para nada, na verdade. Pode ter servido para algumas pessoas, mas para mim nunca serviu para coisíssima nenhuma. Mas a música, o pouco que eu tive contato com a música, me proporcionou aqui... Desculpem a falta de modéstia, me proporcionou grandes amizades, me proporcionou... Eu desafio aqui quem me diga que os momentos de maior deleite na vida não tenham sido passados sob o som de alguma música. Desafio aqui quem me diga isso. Os meus também foram. E música me impregnou. Faz parte da minha razão de ser, inclusive. Sem brincadeira. Eu me atrevi, inclusive, a... Sou compositor de banheiro... (risos) A física nunca me proporcionou absolutamente nada. Mas a música me proporcionou.

Portanto, a minha defesa para que a música seja considerada uma disciplina básica. De formação básica. E como diz o Prof. Buarque, se a gente tiver que tirar uma outra matéria, uma outra disciplina da grade, que a gente tire. Isso aí não me causa nenhuma espécie. Portanto, está aqui o esqueleto daquilo que seria um Projeto, se eu fosse apresentá-lo. Agora, eu me submeto à coordenação do Prof. Buarque e vou sugerir aqui que alguma coisa nesse sentido seja adotada.

Portanto, o Projeto... Digamos, a introdução da música na grade curricular num determinado prazo, Senador Buarque, porque é como diz o Prof. Murilo: Não adianta a gente instituir sem ter as condições básicas para tal. Então, formação de professor com capacidade específica, um grande programa de formação de professor; Adotar o período integral, pelo menos nas escolas de ensino fundamental; e considerar a música como paulina básica do currículo escolar. Está aqui o esqueleto do Projeto, e eu quero dizer para vocês que eu estou muito feliz hoje aqui de ter tido a oportunidade de ouvi-los. Muito obrigado.

(palmas)

SR. PRESIDENTE SENADOR ROBERTO SATURNINO (PT-RJ) – Obrigado, Senador Geraldo Mesquita. Eu vou concordar inteiramente com V.Ex^a de que a música é mais importante na formação do ser humano do que a física. (risos) Mas vou lembrar também que Arquimedes estava numa banheira, tomando banho, quando teve a intuição da Lei da Hidrostática, e foi um grande avanço na física naquele tempo. (risos)

SENADOR GERALDO MESQUITA JÚNIOR (PMDB-AC) – (pronunciamento fora do microfone)...

O Senador Botelho que ele provavelmente deveria estar ouvindo uma música.

(risos)

SR. PRESIDENTE SENADOR ROBERTO SATURNINO (PT-RJ) – Provavelmente. Seria isso mesmo. Bem, já que não há mais Senador inscrito, eu vou passar a palavra a cada um dos expositores para fazerem as suas considerações finais. A começar pela Prof^a Liane Hentschke.

SRA. LIANE HENTSCHE – Muito obrigada, Srs. Senadores. Realmente é um prazer tê-los ouvido, e esses relatos e... Professor Cristovam realmente minha admiração é de longa data pelo seu trabalho.

Eu realmente hoje com a experiência profissional não só no Brasil, como a internacional, como eu disse, nós temos 80 Países membros, eu tenho trabalhado com a indústria internacional diretamente envolvida com a educação musical, e tenho sido um dos fatores que tem motivado muitos Países pela defesa da educação musical.

Nos Estados Unidos, quem vai ao Senado não são educadores musicais, é a indústria, porque eles têm um cálculo muito claro que se houver música na escola, qual é o índice de emprego, de geração de emprego, de consumo de instrumento, etc. Na China a mesma coisa. Na China é obrigatório o ensino musical desde o início.

Então, eu não vejo em primeiro lugar como um demérito, digamos assim, inicialmente. E também não vejo como excludentes os argumentos da educação musical com uma base filosófica, estética e humanista, e uma parte, digamos, comercial. Eu acho que aí está um potencial que o Brasil pode explorar. E tanto quando... Daí eu falo da minha presença, negociando com grandes empresas de instrumentos americanas, com premiações para a criação de premiações internacionais, e eu ouço o relato deles dizendo que eles não têm interesse nenhum na América Latina, que o foco deles no mercado está na Ásia e na Europa.

Então, é lamentável ter ouvido isso de muitas fontes. Nós não temos tido a competência de mostrar do que nós somos capazes. De produzir, de exportar e de mostrar ao mundo. Então, esse é o relato que eu trago, nessa minha experiência oito anos já nesse cenário internacional, e muitos anos aqui no Ministério, e há mais de 15 anos advogando a causa da educação musical.

Eu tenho a vocês agradecer muito. Peço muitíssimo, que quando for o momento da redação de qualquer documento, que sejam consultados os profissionais da área. Não necessariamente os mesmos. Nós temos excelentes profissionais no Brasil, nas universidades,

(soa a campanha) que sejam realmente então consultados esses profissionais.

Agradeço imensamente a você, ao Ministro, ao Senador Roberto Saturnino por essa oportunidade ímpar de nós estarmos aqui falando sobre educação musical. Muito obrigada.

SR. PRESIDENTE SENADOR ROBERTO SATURNINO (PT-RJ) – A palavra agora ao Prof. Sérgio Figueiredo.

SR. SÉRGIO LUIZ FERREIRA DE FIGUEIREDO – Quero dizer que eu saio dessa audiência extremamente feliz de ver que essa causa já foi abraçada. Ela foi iniciada, tem um longo processo, tem uma história até a chegada nesse momento, e a gente tinha uma expectativa muito grande que esse resultado acontecesse, e ele está aqui configurado na palavra dos Senadores, e esse Projeto vai acontecer.

Então, também coloco à disposição a experiência da Associação Brasileira de Educação Musical, que há 15 anos tem batalhado pela presença da música na escola. Então já temos alguns materiais acumulados e temos uma experiência que gostaríamos muitíssimo de dividir e de poder contribuir para que esse processo se torne um fato, e que ele saia mesmo do papel e chegue na escola no tempo que for possível, no tempo que for previsto como um tempo adequado para a implantação da música na escola. Muito obrigado.

SR. PRESIDENTE SENADOR ROBERTO SATURNINO (PT-RJ) – Muito obrigado ao professor, e passo a palavra agora ao Turíbio Santos.

SR. TURÍBIO SANTOS – Também quero agradecer a todos. Foi uma manhã muito emocionante. Apreendi muitíssimo não só aqui no Plenário como lá dentro com o Prof. Murilo Hingel, que deu uma verdadeira aula sobre os problemas da música no Brasil. E fiquei muito emocionado com a sua lembrança. Isso de vez em quando me acontece. 30 anos atrás, 40 anos atrás. Até 40 anos atrás. Mas aí fica meio apavorado. Caramba! Já estou ficando bem velhinho. (risos)

Em suma, eu acho que esse Projeto vai para frente. Pelo entusiasmo que eu vejo, principalmente dos Senadores, porque o entusiasmo do lado de cá, nós sabemos que ele é muito forte. Mas ver refletido do lado daí eu acho uma vitória essa manhã. Muito obrigado.

SR. PRESIDENTE SENADOR ROBERTO SATURNINO (PT-RJ) – Agora o Dr. Murilo Hingel.

SR. MURILO HINGEL – Eu quero repetir, como outros que me antecederam, que essa manhã já agora começando à tarde, foi para mim de grande satisfação. Satisfação pessoal porque eu sou um admirador da música. E certamente devo muito à música. No meu discernimento, na minha apreciação, até na minha vi-

são de mundo. Então, eu me sinto em casa. E a minha alegria ainda se amplia porque eu vou poder levar a Câmara de Educação Básica à Comissão Especial que está tratando das diretrizes curriculares para a educação básica, tudo o que eu ouvi aqui da parte dos Senadores e da parte dos convidados.

O estabelecimento de diretrizes curriculares é uma atribuição do Conselho Nacional de Educação. Nada impede que o Poder Legislativo do Brasil aprove uma lei que se colocará acima da competência do Conselho Nacional de Educação dizendo alguma coisa sobre música e educação musical, como já se fez anteriormente para outros aspectos que introduziram mudanças na LDB por força de leis aprovadas pelo Congresso Nacional.

Certamente isso para o Senador Mesquita, apenas a título de contribuição, é que nós não trabalhamos sobre grade curricular. Nós trabalhamos sobre diretrizes curriculares. Porque, na verdade, a grade curricular, ela vai se concretizar a nível de escola. Mas é claro que se música é um conteúdo obrigatório, a grade curricular lá embaixo terá de contemplar um tempo especial para a música. *(soa a campainha)* Muito obrigado a todos pelo que eu aprendi aqui nessa manhã.

(palmas)

SR. PRESIDENTE SENADOR ROBERTO SATURNINO (PT-RJ) – Obrigado, Dr. Murilo. E agora João Guilherme Ripper.

SR. JOÃO GUILHERME RIPPER – Eu faço minhas as palavras dos membros dessa Mesa. Realmente foi uma manhã muito especial, e eu creio que posso dizer histórica para a música desse País.

Eu gostaria de congratular o Felipe Radicetti e a Cristina Saraiva por terem feito essa articulação desse movimento que já há algum tempo acontece no meio musical com essa Casa. Eu gostaria de agradecer muito a acolhida de todos nós pelos Srs. Senadores, e eu acho que os elementos para o sucesso dessa empreitada estão aqui. Estão presentes.

Nós já temos a aprovação do horário integral, que é muito oportuno. Uma série de coincidências que a gente vê que o sucesso está aqui porque existe uma série de coincidência. A aprovação do horário integral, a primeira delas. As Universidades Federais estão hoje capacitadas para atender a demanda na formação de profissionais especificamente nessa área. Na escola de música da UFRJ, eu transformei um curso que era genérico, educação artística, em um curso especificamente em formação de professores de música. Porque é uma demanda crescente.

E, portanto, nós contamos com os Srs. Senadores para que nós possamos realmente chegar ao fim, ao bom termo nessa batalha. E não bastasse tudo isso,

como bem lembrou o Senador Geraldo Mesquita, hoje é dia de Santa Cecília. Muito obrigado.

(palmas)

SR. PRESIDENTE SENADOR ROBERTO SATURNINO (PT-RJ) – Muito obrigado. Bem, vamos chegando ao fim, e desnecessário repetir o que todos já disseram. Foi uma manhã realmente extraordinária e muito especial desta Comissão, e da própria Casa, Senado Federal, e para o mundo da música brasileira de um modo geral. Quero dizer apenas que o nosso Secretário Júlio Linhares aceita a crítica da falta do coro. Entretanto, ele diz que há músicos tocando lá no salão principal do Senado, e, enfim, ele não descuidou tão completamente assim *(risos)* da preocupação do Senador Mesquita.

Aqui me chegou às mãos uma manifestação do Núcleo Independente dos Músicos, cumprimentando a Comissão de Educação e Cultura do Senado pela aprovação do Projeto do Tempo Integral para o Ensino Básico, com assinatura de Alexandre Negriske(F), Cristina Saraiva, Dalmo Mota, Felipe Radicetti, Fernanda Abreu, Francis Hime e Ivan Lins.

Agora, tive conhecimento de que o Felipe Radicetti tem um outro manifesto ainda mais amplo que ele... Pediria então que ele nos trouxesse este outro...

ORADOR NÃO IDENTIFICADO – *(pronunciamento fora do microfone)*

SR. PRESIDENTE SENADOR ROBERTO SATURNINO (PT-RJ) – O Felipe Radicetti nos traz um manifesto já com mil assinaturas, e diz ele que essas mil já estão se acrescentando para mil e cem, mil e duzentos... Enfim, do mundo da música e do mundo da cultura de um modo geral, exatamente um manifesto pela implantação do ensino da música nas escolas brasileiras.

De modo que é mais uma manifestação de grande importância para nós Senadores sobre esse tema que foi objeto da nossa Audiência Pública de hoje.

Quero então manifestar também o meu regozijo, agradecer a presença de todos e especialmente dos expositores, e declarar encerrada a Sessão.

(palmas)

(Sessão encerrada às 12h43)

Ata da 4ª Reunião Extraordinária da Subcomissão Permanente de Ciência e Tecnologia da 4ª Sessão Legislativa Ordinária da 52ª Legislatura, realizada em 28 de novembro de 2006.

Às doze horas e cinquenta e sete minutos do dia vinte e oito de novembro de dois mil e seis, na sala de reuniões da Comissão, Ala Senador Alexandre Costa, sala quinze (15), sob a Presidência Eventual, do Senhor Senador Roberto Saturnino e com a presença dos Se-

ANEXO C



SENADO FEDERAL

**PROJETO DE LEI DO SENADO
Nº 330, DE 2006**

Altera a Lei nº 9.394, de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º O § 2º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido dos seguintes incisos I e II:

“Art. 26.

§ 2º.....

I – A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º.

II – O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.

.....” (NR)

Art. 2º Os sistemas de ensino terão três anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas no art. 1º.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

A música é uma prática social, que constitui instância privilegiada de socialização, onde é possível exercitar as capacidades de ouvir, compreender e respeitar o outro.

Estudos e pesquisas mostram que a aprendizagem musical contribui para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e afetivo e, principalmente, para a construção de valores pessoais e sociais de crianças e jovens. A educação musical escolar não visa a formação do músico profissional, mas o acesso à compreensão da diversidade de práticas e de manifestações musicais da nossa cultura, bem como de culturas mais distantes.

A música também se constitui em campo específico de atuação profissional. Pelo seu potencial para desenvolver diferentes capacidades mentais, motoras, afetivas, sociais e culturais de crianças, jovens e adultos, a música se configura como veículo privilegiado para se alcançar as finalidades educacionais almejadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Todavia, a LDB, embora indique a obrigatoriedade do ensino de arte, é ambígua em seus termos. A expressão “ensino de arte” permite uma multiplicidade de interpretações, o que tem acarretado a manutenção de práticas polivalentes de educação artística e a ausência do ensino de música nas escolas.

Muitos concursos públicos recentes, realizados para o magistério em diversas regiões do país, persistem em buscar professores de “educação artística”, embora a educação superior já possua formação de professores específica em cada uma das expressões de arte (visuais, música, teatro e dança). Há, portanto, uma incoerência entre as demandas de docentes por parte das instâncias públicas e privadas e o que está acontecendo na prática de formação de professores.

Como forma de solucionar a questão, apresento o projeto de lei em tela, propondo a implantação gradativa da obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, a ser ministrado por professores com formação específica na área.

Diante disso, conclamo os nobres colegas parlamentares a apoiarem essa iniciativa, em prol do aprimoramento da formação cultural do nosso povo.

Sala das Sessões, 14 de dezembro de 2006.


Senadora ROSEANA SARNEY

LEGISLAÇÃO CITADA ANEXADA PELA SECRETARIA-GERAL DA MESA

LEI N. 9.394 – DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996
Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

.....
Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

.....
§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.
.....

(À Comissão de Educação, em decisão terminativa)

Publicado no Diário do Senado Federal, de 15/12/2006.

Secretaria Especial de Editoração e Publicações do Senado Federal – Brasília – DF
(OS:16640/2006)

ANEXO D



SENADO FEDERAL
PROJETO DE LEI DO SENADO
Nº 337, DE 2006

Altera o § 2º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir no ensino de Artes a obrigatoriedade da Música, das Artes Plásticas e das Artes Cênicas.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º O § 2º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a ter a seguinte redação:

Art. 26.

§ 2º O ensino de Artes, compreendendo obrigatoriamente a música, as artes plásticas e as artes cênicas, constitui componente curricular de todas as etapas e modalidades da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos estudantes.

..... (NR)''

Art. 2º O prazo para que os sistemas de ensino implantem o ensino de Artes nos termos do art. 1º e formem os professores de música, artes plásticas e artes cênicas em número necessário para atuar na educação básica é de cinco anos.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

ção básica é definido, em suas
94, de 20 de dezembro de 1996,
cional (LDB).

básica do Conselho Nacional de
e 1995, estabelecer as diretrizes
educação básica, com validade

e ensino, federal, estadual ou
componentes que lhes pareçam

positivos da própria LDB que
ca e da autonomia, cabe a cada
ulo pleno, escolher ou adicionar
unos em vista de sua proposta

que é transmitida de geração em
brasileira estão contemplados no

Este projeto de Lei tem dois objetivos precisos: o de explicitar nas diretrizes e bases os componentes obrigatórios do ensino de Artes e o de indicar a necessidade de formação dos professores de música, artes plásticas e artes cênicas como profissionais apropriados para seu desenvolvimento em toda a educação básica.

Não deixa também de ser importante enfatizar o efeito social deste projeto, ao expandir um campo de trabalho efetivo para milhares de músicos e artistas e contribuir para o movimento de restauração da jornada curricular integral nas escolas, rumo à qualidade de ensino para crianças e adolescentes de todas as classes sociais.

Com a prudência que requer a matéria, estipulamos no projeto um prazo de cinco anos, não somente para implantar o ensino de Artes em suas principais dimensões, como, principalmente, para viabilizar a formação, em nossas universidades, dos professores necessários.

Esperamos ter de nossos pares o acolhimento unânime aos dispositivos deste projeto.

Sala das Sessões, 19 de dezembro de 2006.


Senador ROBERTO SATURNINO

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da
educação nacional.

....

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

§ 1º Os currículos a que se refere o *caput* devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

(À Comissão de Educação, em decisão terminativa)

Publicado no Diário do Senado Federal, de 20/12/2006.

PARECER Nº ANEXO E , DE 2007

Da COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, em decisão terminativa, sobre os Projetos de Lei do Senado nº 330, de 2006, que altera a *Lei nº 9.394, de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica*, e 343, de 2006, que altera a *Lei nº 9.394, de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica*.

RELATORA: Senadora **MARISA SERRANO**

I – RELATÓRIO

O Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 330, de 2006, de iniciativa da Senadora Roseana Sarney, dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

Para tanto, o projeto altera o art. 26, § 2º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) –, incluindo a música como conteúdo obrigatório do ensino da arte, a ser ministrado por professores com formação específica na área musical (art. 1º).

De acordo com o art. 2º da proposição, os sistemas de ensino terão três anos letivos para se adaptarem à mudança.

Pelo art. 3º, a Lei em que o projeto se transformar entrará em vigor na data de sua publicação.

Entre os argumentos apresentados para justificar a iniciativa, a autora ressalta a restrição que o ensino da música tem sofrido nos sistemas de ensino, os quais têm dado prioridade às artes visuais e à contratação dos generalistas professores de educação artística. Com isso, a música tem sido relegada a plano secundário, a despeito da estreita e intensa relação dos discentes com esse segmento artístico no dia-a-dia.

CRISTOVANI BUAIQUE, a matéria tramita em conjunto com o Projeto de Lei do Senado nº 343, de 2006, de teor idêntico ao do PLS 330/2006. Aquele foi subscrito pelo Senador Roberto Saturnino e protocolado em data mais recente.

II – ANÁLISE

Nos termos do art. 102 do Regimento Interno do Senado Federal (RISF), a matéria objeto dos Projetos de Lei do Senado de nºs 330 e 343, de 2006, situa-se entre aquelas sujeitas à apreciação da Comissão de Educação.

A propósito, vale salientar, conforme destacado no relatório, que as proposições apresentam o mesmo conteúdo, tendo o PLS 330/2006 precedência para efeito de tramitação conjunta, nos termos do art. 260, II, b, do RISF.

Ressalte-se ainda, que essa idéia é fruto de inúmeros encontros, reuniões e audiências públicas realizadas pela Subcomissão Permanente de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social com a participação conjunta de toda a área musical brasileira.

No que se refere ao mérito das proposições, impõe-se apontar a importância da música na formação humana geral e, em particular, na formação de nossa identidade de brasileiros.

Os desvirtuamentos detectados no ensino da arte são motivados, via de regra, pela escassez de recursos. Entretanto, nota-se, também, acomodação dos sistemas de ensino, que têm optado por contratar profissionais com formação genérica em artes, mormente professores de educação artística, mais propensos a valorizar as artes plásticas e cênicas, em

Ademais, os projetos deixam aos sistemas de ensino a decisão de como ministrar o ensino musical. Seja como conteúdo transversal, seja sob o formato de disciplina isolada, o importante é o oferecimento aos alunos de efetivo acesso ao estudo da música.

Por tudo isso, inexistindo nos projetos quaisquer vícios quanto aos aspectos de constitucionalidade e juridicidade, resta apontar a inadequação da redação de ambos aos ditames da Lei Complementar nº 95, de 26 de fevereiro de 1998, para o que é apresentada emenda destinada ao aprimoramento da técnica legislativa empregada na elaboração das matérias.

Por fim, tendo em conta as disposições do RISF no que tange à precedência da proposição mais antiga sobre a mais nova, nos casos de tramitação conjunta, cumpre argüir a oportunidade do PLS nº 343, de 2006, razão pela qual somos pelo seu arquivamento.

III – VOTO

Diante do exposto, o voto é pela PREJUDICIALIDADE do Projeto de Lei do Senado nº 343, de 2006, e pela APROVAÇÃO do Projeto de Lei do Senado nº 330, de 2006, com a seguinte emenda:

EMENDA Nº 01 – CE

Dê-se à ementa do Projeto de Lei do Senado nº 330, de 2006, a seguinte redação:

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

Sala da Comissão, em 04 de dezembro de 2007

TEXTO FINAL

PROJETO DE LEI DO SENADO Nº 330, DE 2006

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º O § 2º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido dos seguintes incisos I e II:

“Art. 26.

.....
§ 2º
.....

I – A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º.

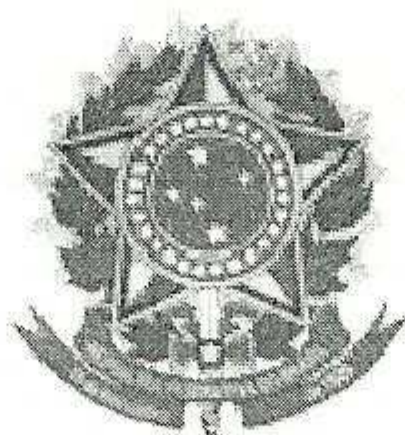
II – O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.

.....
”(NR)

Art. 2º Os sistemas de ensino terão três anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas no art. 1º.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Sala da Comissão, em 04 de dezembro de 2007.

ANEXO F**CÂMARA DOS DEPUTADOS
COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA****PROJETO DE LEI Nº 2.732, DE 2008**

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

Autor: Senado Federal

Relator: Deputado Frank Aguiar

I - RELATÓRIO

O projeto de lei em epígrafe, que teve origem em iniciativa da Senadora Roseana Sarney, acrescenta os parágrafos 6º e 7º ao art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para tornar obrigatório o ensino de música na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), além de estabelecer que a disciplina será ministrada por professores com formação específica. O Projeto de Lei ainda estipula o prazo de três anos para que os sistemas de ensino se adaptem à exigência legal.

A proposição foi distribuída à Comissão de Educação e Cultura para se pronunciar quanto ao mérito e à Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania para se manifestar quanto à constitucionalidade e juridicidade da matéria. O Projeto de Lei está sujeito à apreciação conclusiva pelas Comissões.

É o Relatório.

II - VOTO DO RELATOR

O Projeto de Lei nº 2.732, de 2008, é medida meritória, oportuna e de mais alta relevância. Em primeiro lugar, cabe-nos registrar que esta proposição nasceu das necessidades, das carências sociais, do debate público e democrático promovido pela sociedade civil organizada, que encontrou sua voz por meio da Senadora Roseana Sarney, entre outros parlamentares e atores sociais que

acolheram com entusiasmo a matéria. Esta iniciativa é, na verdade, dos educadores, músicos, artistas, estudantes, pais, sindicatos, professores e cidadãos em geral e dá vida ao dispositivo constitucional que afirma que "todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos, ou diretamente". A matéria em questão estabelece a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, com o conteúdo necessário, mas não exclusivo, do ensino de arte. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional obriga o ensino de arte na educação básica, entretanto, freqüentemente as escolas não valorizam a arte como essencial ao processo pedagógico, o que se revela na contratação de profissionais não qualificados, na diminuta carga horária, no menosprezo pelo conteúdo de arte em relação às disciplinas tradicionais. Além disso, a maior parte das escolas opta pela contratação exclusiva de professores de educação artística, reduzindo significativamente o potencial do contato pedagógico dos já estudantes com a música. Inúmeros estudos e pesquisas apontam para a relevância da música para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, psicomotoras, emocionais, afetivas de crianças, jovens e adultos. Como atividade desenvolvida essencialmente em grupo nas escolas, a música possui um apelo irresistível à socialização. Além disso, se conduzido por professores qualificados, o ensino de música é um convite à interdisciplinariedade. Os temas sociais presentes nas letras das músicas são incentivos ao debate, à reflexão e à interpretação de textos. Qual meio mais poderoso para exaltar o pluralismo de valores, a diversidade étnica, cultural e religiosa do que deixar as crianças experimentarem e dançarem os ritmos tão diferentes, o êxtase da melodia da música de origem africana e indígena? A apreciação musical passa pela valorização da cultura que o aluno já possui, estabelecendo elos com a música que lhe é familiar e agradável, sem no entanto ignorar a possibilidade de novas experiências, o despertar de novos interesses e visões, que podem ser proporcionados pela música erudita, popular, étnica e até mesmo pela sonoridade a ser explorada no próprio ambiente de sala de aula. É possível estudar os elementos musicais (timbre, dinâmica, tempo, ritmo, forma) nas peças escutadas, inclusive seu contexto histórico e cultural, sem menosprezar as emoções e as impressões provocadas nos estudantes. É, também, possível explorar as distintas reações à melodia, pois cada pessoa ouve a música a sua própria maneira. Os alunos podem ser estimulados a expressar a música por meio de gestos, movimentos. Pode-se incitar a escrita, os desenhos para retratar o estado de espírito bem como visualizações mentais e a verbalização sobre os sentimentos suscitados. Por fim, o campo é fértil para que se incentive uma cultura de apreciação da diferença, de profundo respeito pelo próximo, pelo novo e pelo inusitado, plantando sementes de tolerância e de paz. Não se ignora que a eventual aprovação deste Projeto de Lei é apenas um começo, pois é necessário cultivar o valor da arte e da música, em geral, como elemento fundamental na formação dos alunos, para além dos interesses pragmáticos imediatos de

sucesso no vestibular ou de integração ao mercado de trabalho. Não obstante as barreiras a serem superadas, será extremamente interessante e rico restabelecer o ensino da música como prática pedagógica em todos os níveis da educação básica. Não há dúvida de que a educação pela música contribui para a formação integral do ser humano e para o despertar de uma cultura democrática de valorização da diversidade, da sensibilidade, da tolerância e da cidadania. Esperamos, com a implementação da presente proposta, avançar na conquista de maior qualidade para a educação brasileira e contribuir, ainda, para valorizar e difundir a riqueza e a diversidade da nossa cultura musical. Ante o exposto, o voto é pela aprovação do Projeto de Lei nº 2.732, de 2008.

Sala da Comissão, em 21 de maio de 2008.

Deputado FRANK AGUIAR

Relator

ANEXO G



Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008.

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

“Art. 26.

.....

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

Art. 2º (VETADO)

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

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad

Este texto não substitui o publicado no DOU de 19.8.2008

Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica".

Ouvido, o Ministério da Educação manifestou-se pelo veto ao seguinte dispositivo:

Art. 2º

"Art. 2º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

'Art. 62.

Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.' (NR)"

Razões do veto

"No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa 'formação específica na área'. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.

Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos."

Essas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar o dispositivo acima mencionado do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional.

Este texto não substitui o publicado no DOU de 19.8.2008

ANEXO I

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO No. 009/2006

IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DE ARTES EM TODAS AS SÉRIES E MODALIDADES NOS NÍVEIS INFANTIL E FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA.

O Conselho Municipal de Educação de João Pessoa, no uso de suas atribuições que lhe são conferidas pelo artigo 11 da Lei Federal nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, e fundamentado no art. 210 da Constituição Federal, no art. 26 § 2º da Lei 9394/96 e nos art. 188 e 194, incisos I e V, da Lei Orgânica do Município de João Pessoa, promulgada em 1990, RESOLVE:

CAPÍTULO I - DA NATUREZA E DOS FINS

Art. 1º – Implantar o ensino de Artes em todas as séries, modalidades e níveis do Ensino Infantil e Fundamental no Município de João Pessoa.

Art. 2º – O ensino de Arte tem como objetivo geral promover o desenvolvimento cultural do alunado.

Art. 3º - As principais linguagens artísticas que caracterizam o ensino de Arte são: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro.

Art. 4º - O ensino de Arte deverá ser capaz de empreender as seguintes ações:

I - socializar informações culturais, articulando o próximo e o distante, o local e o global, o senso comum e o conhecimento sistematizado de diferentes fontes

Art. 6º – O Conselho Municipal terá a incumbência de inspecionar a efetivação das diretrizes preconizadas nesta Resolução, aplicando as penalidades previstas em legislação, caso haja descumprimento, distorção ou omissão no cumprimento destas diretrizes.

CAPÍTULO III- DO ALUNADO

Art. 7º – As Unidades de Ensino oferecerão ao alunado a necessária condição para o entendimento dos objetivos do ensino de Arte para que, dentro de um processo de vivência e amadurecimento, possam participar das aulas e da vida cultural paraibana, de outras localidades e contextos culturais com prazer e interesse.

Art. 8º – O alunado tem direito à efetivação da cidadania cultural, ou seja, acessar e usufruir as informações historicamente acumuladas e vivenciar trabalhos de criação nas linguagens integrantes do ensino de Arte, quais sejam: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança.

CAPÍTULO IV - DA ORGANIZAÇÃO

Art. 9º – O ensino de Arte receberá tratamento didático e metodológico

condizente com o nível cognitivo e contexto sócio-cultural do alunado, de acordo com a série na qual está matriculado.

Art. 10º – Os conteúdos do ensino de Arte serão fundamentados no projeto político-pedagógico de cada Unidade de Ensino, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, nas diretrizes curriculares da área, em outros documentos e textos de relevância pedagógica.

CAPÍTULO V - DO REGIME DIDÁTICO

Art. 11º – A carga horária semanal do ensino de Arte é de 2h (duas horas) aula.

Art. 12º – O ensino de Arte integrará o mesmo sistema avaliativo adotado pela Rede de Ensino.

Art. 13º - O ensino de Arte deve ser organizado de modo a favorecer o ensino e a aprendizagem equilibrada de cada linguagem artística, evitando-se a superficialidade e os estereótipos.

Art. 14º - As unidades de ensino devem, para oferecer as diferentes linguagens artísticas que caracterizam o ensino de arte atual, estabelecer parcerias, uma com as outras, de modo a contar com a colaboração de professores(as) das áreas específicas de formação.

CAPÍTULO VI - DA DOCÊNCIA

Art. 15º - O ensino de Arte deverá ser ministrado por professor(a) com formação em nível superior em Cursos de Licenciatura da área, respeitando a área de sua especialidade na formação inicial.

Art. 16º - Para credenciar-se ao cargo de professor(a) de Arte, o(a) candidato(a) deverá apresentar comprovante de conclusão de cursos de Licenciatura em Educação Artística nas diversas habilitações ou de licenciaturas nas diversas linguagens específicas da área, mencionadas no art. 3º.

Art. 17º - A implantação do Ensino de Arte na Educação Infantil, nas séries iniciais do Ensino Fundamental (Série Inicial à 4ª série), Educação de Jovens e

Adultos e a Educação Especial será gradual, amparada em planejamento viável e exeqüível. Parágrafo único - A implantação seguirá critérios e orientação da Federação de Arte-Educadores do Brasil (FAEB), das associações representativas do ensino de Arte do município de João Pessoa, em consonância com o Plano Plurianual das Secretarias de Educação.

Art. 18º - Esta Resolução entra em vigor no período letivo de 2007, revogando-se as disposições em contrário. Sala de Reunião do Conselho Municipal de Educação de João Pessoa.

João Pessoa, 11 de dezembro de 2006.