ORIGENS E IMPLICAÇÕES DO ENSINO DA MÚSICA NO BRASIL: BREVES CONSIDERAÇÕES EM DEFESA DE UMA EDUCAÇÃO MUSICAL PARA ALÉM DAS NECESSIDADES REPRODUTIVAS DO CAPITAL

Francisco Edivan Freitas¹
Valdemarin Coelho Gomes²

RESUMO: O texto objetiva, nos limites de um artigo, compreender os rumos da educação musical no Brasil, buscando suas origens desde o período colonial, passando pelo Estado Novo e a Ditadura Militar, no século XX, chegando aos dias atuais. Identifica, ainda, as diferentes significações dadas à educação musical, apontando grupos e eventos históricos influentes na sua trajetória. É nosso intento outro, a partir do apanhado histórico realizado, contribuir com a percepção sobre as determinações que atualizam a obrigatoriedade da educação musical no ensino básico brasileiro, atrelado aos ditames do mercado capitalista. Nossa análise, realizada sobre fundamentos marxistas, utiliza-se, também, de autores da educação musical que não estão vinculados a este referencial, mas aportam, nos contornos de suas elaborações, num exame referencial sobre o ensino de música e os rumos da arte na escola. Neste sentido, avançamos sobre as disposições relativas ao ensino de arte, constantes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96), para traçarmos um breve excuroso entre as demandas postas pelo mercado de trabalho e a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras.

Palavras-chave: Educação musical; ensino básico; trabalho; capital

ORIGINS AND IMPLICATIONS OF MUSIC EDUCATION IN BRAZIL: BRIEF OBSERVATIONS IN DEFENSE OF A MUSICAL EDUCATION BEYOND THE NEEDS OF REPRODUCTIVE CAPITAL

ABSTRACT: The text aims, within the limits of an article, understand the trajectory of music education in Brazil, seeking its origins from the very colonial period through the New State and the Military Dictatorship in the twentieth century, coming to today. Still identifies the different meanings given to music education, pointing groups and influential historical events in his career. It is our intent another, from historical overview accomplished, contribute to the perception of the determinations that update the compulsory music education in Australian primary school, pegged to the diktats of the capitalist market. Our analysis, performed on Marxist foundations, also is used by authors of music education that are not tied to this referential, but shows us the contours of their elaborations, a reference about teaching music exam and the course of art in school. In this sense, move on provisions relating to the teaching of art, contained in the Law of Guidelines and Bases of Education (Law 9394/96), to trace a brief excursus between the demands posed by the labor market and the mandatory teaching of music in Brazilian schools.

Key words: Music education; elementary School; work; capital

¹ Discente do curso de licenciatura em Música, da Universidade Federal do Ceará (UFC). Bolsista de Monitoria de Iniciação à Docência, na disciplina de Estudos Sócio-Históricos e Culturais da Educação. Integrante dos Grupos de Estudos Marxismo e Educação e Gramsci e a Formação do Educador (UFC).

² Professor Adjunto da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (Graduação e Pós-graduação). Coordenador da Linha de Pesquisa Marxismo, Educação e Luta de Classes (PPGE/UFC). Pesquisador do Instituto de Estudos e Pesquisas do Movimento Operário (IMO/UECE).

Educação musical no Brasil: traços históricos³

A ocupação portuguesa das terras brasileiras, a partir do século XVI, teve como um de seus reflexos o processo de aculturação dos indígenas nativos. A necessidade do capital europeu de conquistar novos mercados e impor suas ideias ao dito “Novo Mundo”, repercutiu diretamente sobre a concepção de educação defendida pelos conquistadores, aplicada aos residentes locais, tanto no que diz respeito à educação escolar quanto àquela realizada no cotidiano, fora das instituições formais de ensino.

No Brasil, o papel de educar, inicialmente, ficou sob a incumbência da Igreja Católica, protagonizada pelos padres da Ordem dos Jesuítas. A tarefa levada a cabo era perpetuar a conquista europeia através da conversão espiritual e cultural dos indígenas, além de fortalecer politicamente a Igreja Católica europeia, que passava por um delicado momento, dadas as disputas com o protestantismo, consubstanciando o processo de Contra Reforma.

A estratégia utilizada no Brasil foi concebida através da institucionalização, materializada na fundação de escolas, a partir de 1549. O sucesso da missão jesuíta em propagar a fé católica e subjugar a cultura indígena, foi possibilitado, em grande medida, pela utilização da música enquanto recurso didático.

Os índios se manifestavam musicalmente em diversas ocasiões, em especial, quando entravam em harmonia com a natureza, nos casamentos, nascimentos, funerais, na caça e pesca, festejando as vitórias conquistadas, dentre outros. A linguagem musical, portanto, já era conhecida pelos colonizados, o que foi explorado pelos jesuítas enquanto meio de estabelecer uma comunicação eficiente e, através das práticas ritualísticas católicas, promover a catequização e a cisão com a cultura local.

Os indígenas participavam nas cerimônias e festividades religiosas católicas e eram responsabilizados por executarem os cantos, conhecido como “*cantochão*”⁴. Através dessa metodologia de ensino, de um lado os jesuítas passavam a sua mensagem de fé e ao mesmo tempo se aproximavam dos índios.

³ Algumas ideias expostas ao longo do texto referem-se a anotações de aulas, feitas a partir dos debates propostos em sala, com base em textos de autores da área da Educação Musical, entre eles, os que já se encontram referenciados, a exemplo de Fonterrada (2008), Bennetti (1986) e Penna (2012).

⁴ Estilo de música medieval, sacra ou profana, consistente em uma única melodia, com uma textura monofônica. Os ritmos são irregulares fazendo-se de forma livre, de acordo com as acentuações das palavras e o ritmo natural da língua latina, base do canto dessa música. Alguns cantos eram expressos de modo antifônico, isto é, os coros cantavam alternadamente. Outros eram cantados no estilo responsório, que se faz com as vozes do coro respondendo a um ou mais solistas (BENNETTI, 1986, p.13).

Aos moldes do que estava se desenvolvendo na Europa, os jesuítas criaram colégios que funcionavam em regime de internato, destinados a uma elite de brancos e mestiços que aqui ia se formando. Em 1759 inicia-se uma mudança no “sistema” escolar brasileiro, impetrada pela reforma que o Marquês de Pombal realizou nas colônias portuguesas, expulsando os jesuítas, inclusive do Brasil. Com a expulsão dos jesuítas, a Coroa demorou a assumir o compromisso com a educação brasileira. As escolas religiosas (mantidas pelas Ordens dos Franciscanos, Carmelitas e outros) começaram a vivenciar a competição com as escolas leigas. Embora essas escolas inserissem outras disciplinas, elas ainda seguiam as afeições tradicionais das escolas jesuítas. A educação seguia as formas e características europeias, o que se faz presente em toda produção musical do período colonial, que mantinha, nessas escolas, relações significativas com a música religiosa.

Com a troca da mão de obra indígena pelo crescente mercado de escravos africanos, ingressaram no Brasil diversos grupos étnicos. As tradições, línguas, religiosidades e a cultura tradicional acompanharam esses povos, apesar da forte repressão às suas manifestações.

Além de comporem em pouco tempo a larga maioria da população que ocupava o então Brasil Colônia, os negros ressignificaram e influenciaram de maneira indiscutível a cultura brasileira. Em se tratando dos aspectos musicais, a introdução dos instrumentos percussivos, tais como agogô, atabaque, ganzá etc, foi feita pelos negros. A influência africana na cultura da sociedade brasileira da época era visibilizada através da música, principalmente em festividades leigas ou sacras, nas casas de pessoas poderosas da época, assim como nas senzalas.

No século XVIII, “começa a aflorar em algumas regiões do país a *música de barbeiros*, designação dada à banda formada por escravos e negros forros, cujo nome deve-se ao fato de ser constituída por barbeiros músicos” (MIRANDA, 2009, p. 31).

Na cidade do Rio de Janeiro, ainda no século XVIII, foi criada uma escola para filhos de negros, de onde saíram virtuosos cantores e instrumentistas, e da qual Padre José Mauricio Nunes Garcia, filho de escravos, foi aluno. Multi-instrumentista e excelente compositor, Padre José Maurício fez diversas músicas religiosas e profanas, sempre dentro dos parâmetros da música erudita que se assemelhavam aos compositores da primeira metade do século XVIII.

Outro importante fato histórico definiu os rumos da educação musical no Brasil: fugindo do exército de Napoleão Bonaparte, em 22 de janeiro de 1808, a família real portuguesa veio para o Brasil, trazendo com ela, aproximadamente, quinze mil pessoas, dentre as quais se encontravam intelectuais, artistas e músicos. A partir deste acontecimento, a

música começou a ser vista com mais frequência em outros espaços, deixando de ser restrita à Igreja.

Com a vinda da família real o país experimentou um lampejo de modernização, notadamente na capital, a cidade do Rio de Janeiro, onde surgiram os grandes teatros e óperas, aquecendo assim a vida artística e musical brasileira.

Exemplo preciso desta ampliação do cenário musical foi a presença do piano nas casas das famílias de classe média alta, o que, a seu turno, aumentou o número de professores particulares. Tocar tal instrumento era sinônimo de boa educação, sobretudo para as moças. A concepção de uma educação voltada especificamente para a música começou a se fortalecer, ocasionando a importação de profissionais e a demanda pela formação daqueles que aqui atuavam.

Depois da independência do Brasil, em 1822, ocorreu a tentativa de se estabelecer um sistema educacional no país, a partir da convocação, feita por D. Pedro I, da constituinte em 1823, movimento no qual a educação ocupa um lugar importante para o perfil da nova nação. Em Niterói foi criada a primeira Escola Normal, fundida com o Liceu Provincial em 1847, apresentando um currículo muito simplório, para o qual foram implantadas novas disciplinas, dentre elas a de Música.

O Conservatório Musical do Rio de Janeiro foi a primeira grande escola de Música do país, construída em 1841 com o objetivo de atender à seriedade conferida à música na educação da classe dominante. No mesmo ano, essa escola se transformou na Escola Nacional de Música e em 1855 integrou a Escola de Belas Artes.

Apesar dos perceptíveis avanços, o ensino de música só foi instituído legalmente em 1854. De acordo com Fonterrada (2008), o decreto que instituiu a educação da música a dividia em dois passos: “noções de música” e “exercícios de canto”, não explicando, porém, nada mais do que isso. No ano seguinte ao da proclamação da república, com o decreto federal 981, foi exigida a formação especializada para o ensino da música. Com esse ato, a perspectiva de estabelecimento da docência musical permitiu uma previsão de desenvolvimento e fortalecimento, contudo, tal visão não foi consolidada.

Mesmo com a presença de escolas de música, o ensino informal também cresceu no seu próprio ritmo, com alunos e professores diferenciados e heterogêneos, que atuavam em espaços informais como salas e salões da sociedade carioca da época. O ensino informal ajudou a dinamizar o movimento musical da época, atingindo pessoas de níveis sociais

diferenciados, não perdendo, entretanto, sua característica de ser mais acessível à elite da época.

Nota-se que até dado momento a música era ensinada em escolas especializadas, conservatórios e no ensino informal. Os aspectos musicais não tinham tanta importância, a música era utilizada de forma simples e passada de forma subentendida para repassar hábitos sociais, valores, ideias e comportamentos, representando, assim, um forte instrumento ideológico a serviço da classe dominante.

Já no final século XIX e no início do seguinte, estes aspectos foram influenciados fortemente pelas novidades vindas da Europa, entre elas, o movimento *escolanovista*⁵, que trouxe propostas inovadoras até para o ensino de música, como alternativa à escolarização de crianças oriundas das classes sociais desfavorecidas. Com esse suposto novo movimento educacional, os que não faziam parte da elite tiveram, nos limites definidos pela escola burguesa da época, a oportunidade de um estudo musical menos superficial.

A Escola Nova afirmava a importância da arte na educação para o desenvolvimento da imaginação, criatividade, intuição e inteligência da criança e recomendava a livre expressão infantil. Culminando na Revolução de 1930, esse movimento ganha mais espaço com as intensas modificações no campo social, político e econômico da época.

Afinado aos princípios da modernização (inclusive educacional) perseguida nestas primeiras décadas do século XX, João Gomes Júnior introduziu no Brasil a *manossolfa* – conjunto de sinais manuais que exercita a capacidade de solfejar⁶ dos alunos, com o objetivo de imprimir uma nova orientação ao ensino da música nas escolas públicas de São Paulo, propondo um método para o ensino de música inspirado nas ideias de Jacques Dalcroze⁷, que enfatiza o canto coletivo a varias vozes com ou sem instrumentos.

⁵ A Escola Nova, movimento de renovação do ensino, foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. O escolanovismo acredita que a educação é o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, que leva em consideração as diversidades, respeitando a individualidade do sujeito, apto a refletir sobre a sociedade e capaz de nela inserir-se. Então, de acordo com alguns educadores, a educação escolarizada deveria ser sustentada no indivíduo integrado à democracia, o cidadão atuante e democrático (HAMZE, 2010).

⁶ Solfejar é o ato de ler ou cantar as notas musicais de acordo com a sua altura dentro da escala musical.

⁷ Émile-Jacques Dalcroze foi um educador musical suíço, viveu de 1865 a 1950 e foi professor no Conservatório de Genebra. Seu grande mérito, graças à sua observação incessante e à sua intuição, foi propor um trabalho sistemático de educação musical baseado no movimento corporal e na habilidade de escuta. Dalcroze erigiu seu sistema de educação musical, conhecido como “Rythmique” (Rítmica) em língua francesa (FONTERRADA, 2008).

Paralelo ao que acontecia nas escolas, a Semana de Arte Moderna, em 1922, denunciou a situação da arte no Brasil. Este foi um marco no movimento artístico e cultural do país, expondo novas formas de se entender e fazer arte, propondo uma redefinição do ensino de arte, contestando todo aquele que não considerasse a expressão espontânea e verdadeira da criança. Figura de destaque no movimento de 1922, Mário de Andrade revelou que a música deveria exercer uma função social.

Na mesma época, Villa-Lobos ganhou destaque e, assim como João Gomes Júnior, propunha integrar ao projeto educacional o canto coral nas escolas. Ambos afirmavam uma nova maneira de visualizar a música na escola. Desta forma, a música, com seu grandioso potencial formador, adentrou fortemente as escolas após a Revolução de 1930, atrelada ao processo de controle e persuasão social, tornando-se um instrumento a serviço da exaltação ao nacionalismo que se estendia em todo o país.

O *Canto Orfeônico*⁸ foi a ferramenta difusora dessa educação musical que, através da sua oralidade, acabou por ser a metodologia mais utilizada para a educação musical nas escolas públicas. No campo deste modelo educativo, Villa-Lobos encabeçava o método do Canto Orfeônico pelo país, ao passo que Liddy Chiaffarelli e Sá Pereira (figuras do cenário musical da época) usaram a Iniciação Musical com a intenção de formar o futuro músico, abordando o ensino com base nas diferenças individuais de cada aluno e num civismo elitista ao retratar o país. Esse último método de ensino foi usado por eles em conservatórios e institutos de música. Apesar da diferença gritante entre os métodos de musicalização desses educadores, eles se consentiam na objetividade de exacerbação nacionalista (FONTERRADA, 2008).

No período de 1932 a 1941, Villa-Lobos foi diretor da recém-criada Superintendência da Educação Musical e Artística (SEMA). Seguindo esse viés, o presidente Getúlio Vargas assinou o decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1932, tornando o Canto Orfeônico obrigatório nas escolas públicas da então capital do país, Rio de Janeiro, sendo um dos meios para acentuar o novo regime vigente. A SEMA criou cursos cuja duração era de um mês, ocorrendo nas férias. Emergiu daí a necessidade de formar o professor para essa prática musical, já que não havia professores para atender a demanda das escolas públicas. Para tal fim, foram instituídos os cursos de Pedagogia da Música e de Canto Orfeônico (*idem*).

⁷ O ideal do canto orfeônico tem suas raízes na França. O canto orfeônico tem características próprias que o distinguem do canto coral dos conjuntos eruditos. Trata-se de uma prática da coletividade em que se organizam conjuntos heterogêneos de vozes e tamanho muito variável. Nesses grupos não se exige conhecimento musical ou treinamento vocal dos seus participantes (GOLDEMBERG, 2002)

Com o fim do Estado Novo, em 1945, e a saída de Villa-Lobos no ano anterior, ocorreu um declínio na prática do Canto Orfeônico nas escolas. O país passava por um processo de democratização e precisava se desvincular das práticas associadas ao antigo regime autoritário que utilizava os hinos e músicas para celebrar e criar a imagem de um povo disciplinado, saudável e unido na reconstrução nacional, caminho apontado pelo Estado Novo atrelado ao modelo produtivo capitalista emergente no país.

A arte-educação começa a se expandir diante do déficit de formação dos professores de Canto Orfeônico e do imediatismo de colocá-los dentro da sala de aula. Desta feita, o artista plástico e professor Augusto Rodrigues, ao lado de uma equipe de professores e artistas, propôs uma educação criativa ao integrar uma atividade artística na educação, quando foi criada a Escolinha de Artes do Brasil, em 1948. Numa tentativa de aproximação de diferentes linguagens artísticas em uma única prática articulada

[...] às mudanças estético-musical deste período e às propostas da arte-educação, dando ao ensino de música um ‘caráter experimental’. Com o enfraquecimento do projeto do Canto Orfeônico, que perde o contexto político que o sustentava com o fim do Estado Novo, a presença da música na escola regular de formação geral diminui progressivamente, pois a maioria dos educadores musicais abraça a criatividade, inclusive em função da sua frágil formação (PENNA, 2012, p.126).

Sem o rigor do ensino tradicional de música na arte-educação, que incorpora algumas propostas da Escola Nova, o professor passa a tentar explorar a expressão, a criatividade e a espontaneidade na atividade do aluno, em um ensino intuitivo e ativo de música. Em 1964 o Canto Orfeônico foi substituído pela Educação Musical, ano em que se instalou o regime ditatorial inaugurado com o golpe militar no Brasil.

Seguindo a prática de outros regimes autoritários na América Latina, a ditadura militar brasileira debruçou sua atenção à escola. Logo, o ensino de música também sofreria alterações. Em 1971 essa mudança ocorreu com a promulgação da Lei nº 5692/71, a partir da qual a disciplina de Música, Artes Plásticas, Desenho e Artes Cênicas integram-se numa só: a atividade da Educação Artística.

Segundo Fonterrada

Desde a sua implantação, o ensino de música passou, e ainda vem passando, por inúmeras vicissitudes, perdendo seu espaço na escola, pois a citada lei extinguiu a disciplina educação musical do sistema educacional brasileiro, substituindo-a pela atividade de educação artística. Note-se a expressão utilizada: a disciplina substituída pela atividade. Ao negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música (2008, p.217-18).

O professor que era formado em uma determinada área das artes, agora tinha que desempenhar um papel polivalente dentro do estabelecimento de ensino, onde além de

desenvolver um trabalho no campo da sua formação, tinha que desenvolver atividades que estavam fora do alcance da mesma formação.

Com a carência de professores no ensino dessa atividade e a necessidade imediata de docentes para atender esse novo perfil são criados novos cursos de formação e capacitação, como a criação de cursos de Licenciatura em Educação Artística (curta duração) e de Licenciatura em Educação Musical e Artes Plásticas (longa duração).

No início, a duração do curso era de dois anos ou três anos, para a obtenção, respectivamente, das licenciaturas curta e longa. O resultado era a colocação no mercado, de professores de arte com grandes lacunas em sua formação, entre outras coisas, pelo fato de terem que dominar em tão curto tempo, quatro diferentes áreas artísticas, o que, certamente, impedia o aprofundamento em qualquer uma delas (FONTERRADA, 2008, p.218).

Uma das maiores dificuldades encontradas pelos cursos de formação de professores de música na época, ainda mais os de licenciatura plena, já que é uma arte que possui conteúdos próprios e uma especificidade em sua linguagem, era o fato de que os futuros professores se frustravam ao entrar no processo de estágio. À escola cabia dar conta de uma realidade que exigia uma prática polivalente, na qual as Artes Visuais eram mais exploradas. Nesse contexto é que Maura Penna afirma:

É essa a área em que a maior parte dos cursos – e conseqüentemente dos professores habilitados – se concentra, de modo que, em muitos contextos, arte na escola passa, pouco a pouco, a ser sinônimo de artes plásticas ou visuais. E isso persiste até os dias de hoje (PENNA, 2012, p.128).

Tudo isso em uma época turbulenta e cheia de repressões por parte dos militares e os simpáticos a eles. Como ressalta Fonterrada:

Nesse modelo, o interesse momentâneo determina os conteúdos a serem trabalhados. Não há ordenação ou sequências que rejam a escolha de procedimentos ou o repertório. Os professores operam com o mínimo de regras e tem, como preocupação maior, *não tolher a expressão de seus alunos*. Livre expressão é a palavra de ordem. Interessante observar que esse discurso libertário ocorria nas aulas de educação artística nas décadas de 70 e 80, justamente a época do governo militar. Parece que, nesse momento, a educação artística funcionava como válvula de escape, único espaço aberto, na escola, à liberdade de expressão, que, no entanto, não se constituía realmente – afinal, como fazê-lo? –, mas como (FONTERRADA, 2008, p.219).

Até determinado momento não havia uma tramitação na conjuntura do ensino de música, apenas a aceitação do que estava sendo posto como obrigatoriedade de ensino. Enquanto as artes visuais, hegemonicamente, ganhavam mais espaço dentro da Educação Artística, os professores que se formavam dentro de outro contexto artístico tinham que se adequar à legalidade e ensinar o que não aprendiam durante sua formação.

Da LDB 9394/96 à obrigatoriedade da educação musical nas escolas de ensino básico: determinações da pedagogia do Capital

O trâmite de elaboração, debate e promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), devidamente esclarecido por Saviani (2006), revelou o comprometimento com a perspectiva (neo)liberal, encerrada em seus princípios, materializados em artigos adequados às demandas impetradas pelo projeto pedagógico do capital no fim do último século, o qual introduziu a protoforma da educação do futuro fundada sobre as pilastras desumanizantes da reprodução do sistema capitalista em crise, exponenciada pela lógica do mercado.

No tocante à arte, a atual LDB anuncia a garantia, na educação básica, do ‘ensino de artes’ e não mais ‘educação artística’, supostamente condicionada à “necessidade de se recuperar os conhecimentos específicos de cada linguagem” (PENNA, 2012, p.128). Em seu artigo 26, § 2º, a referida Lei diz que “o ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de formar a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

No corpo da mesma Lei, em seu artigo 26, § 6º, encontramos texto que afirma que “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (incluído pela Lei 11.769 de 2008). A obrigatoriedade está posta, mas não há garantias de exclusividade ao ensino da música, o que revela semelhanças com o período em se definia este campo do ensino como Educação Artística, na qual um educador musical não podia usufruir todo o acúmulo teórico da sua formação dentro da sala de aula para abranger um conteúdo sobre o qual não tinha domínio.

Decorre daí outra questão: assim como no momento expansionista do ensino da música à época da instalação da família real portuguesa, a necessidade de profissionais especialistas, com domínio sobre a linguagem e a didática musical, é um desafio e as escolas não tem um ambiente propício para a realização de práticas interdisciplinares, tornando central a necessidade de concentrar os esforços no campo da formação docente (PENNA, 2012, p. 132). As escolas brasileiras de ensino básico, principalmente as do interior, muitas vezes sofrem até nas carências de professores nas disciplinas instrumentais. Logo, será muito comum ao docente formado em música iniciar o ensino de artes e ministrar todo ano letivo na sua devida formação.

Postas nestes termos as determinações, suscitam-se alguns questionamentos: o que encerra a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, trazida pela atual LDB? Por que esse fenômeno não aconteceu nas outras Artes? Em que medida isto revela os interesses do mercado sobre um tipo de formação escolar à qual a música concorreria?

Na lógica que preside a dinâmica do capital em crise (MÉSZÁROS, 2000), exige-se que os pretendentes aos minguantes postos de trabalho estejam municiados de conhecimentos que os tornem mais atrativos e adaptáveis às demandas da incerta sociedade globalizada mediada pelo mercado. Seria possível pensarmos que, por meio da educação musical, a escola potencializaria a criatividade e as habilidades relacionais, criatividade, liderança e empreendedorismo, elementos promissores na corrente pedagogia do capital? Seria a música, agora obrigatória no ensino básico, uma ótima ferramenta para despertar esses atributos individuais? A LDB, em seu artigo 3º, inciso XI, diz que a educação escolar vincula-se ao trabalho e às práticas sociais. A Arte, em especial a música, seria um veículo ideal para facilitar esse vínculo, sustentando esse ideal entre convívio, inteligência e trabalho?

Muitas questões que não pretendemos responder nos limites deste artigo. Nosso interesse é muito mais de apontar reflexões neste momento, no sentido de contribuir com a produção de uma Educação Musical que escape aos anseios formativos do capital em sua expressão contemporânea.

Lancemos, então, alguns elementos que auxiliem nossa compreensão. Começemos pelo entendimento de Carneiro sobre a relação aprendizagem e trabalho.

Na sociedade contemporânea, a relação aprendizagem e trabalho significa aprendizagem **com**, **para** e **pelo** trabalho. Já foram definidas, anteriormente, educação escolar e práticas sociais. Resta esclarecer o conceito de trabalho como princípio de organização de ensino. Na verdade, o trabalho é o elemento fundante da vida social. Tudo na vida, individual e coletiva, se organiza em torno dele. É, por isso, o contexto natural **da** e **para** a aprendizagem (CARNEIRO, 2013, p.61).

O autor continua,

Esta compreensão está gestada nos próprios fins da educação: pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (LDB, Art. 2º). Qualificação que não se reduz a uma qualificação técnica, mas se estende a uma compreensão do trabalho como fonte de vida e de transformação de vida. No caso da escola, a conexão educação escolar, trabalho e práticas sociais torna-se imperativa em dupla direção. De um lado, porque o trabalho enseja utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos. De outro, ‘porque é o espaço para o uso de diferentes linguagens – verbal matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar ideias, construir expressões culturais e delas usufruir e, ainda, atender a diferentes intenções e situações de comunicações (PCN/EF)’ (CARNEIRO, 2013, p. 61).

Por certo, a relação entre educação (ensino e aprendizagem) e trabalho revela os aspectos ontológicos da formação do ser social⁹. Entretanto, desde Marx, entendemos que o trabalho pode assumir uma forma abstrata, alienante e desumanizante quando é subjugado às necessidades reprodutivas do capital, expressadas, desde alguns séculos, pela sociedade burguesa e seus interesses antagônicos aos dos trabalhadores.

A vinculação operada pela LDB no que se refere ao trabalho e à escola, não ultrapassa a forma alienada que aquele assume no contexto da produção da mercadoria e da acumulação capitalista. Dito de outra forma, o que a LDB revela é o estreito vínculo que se produziu, em especial das últimas décadas do século passado aos dias de hoje, entre a educação que os indivíduos recebem na escola e as novas demandas de qualificação que o mercado de trabalho capitalista assume. A reestruturação produtiva e a crise estrutural do capital (MÉSZÁROS, 2000) exige cada vez mais a superqualificação do trabalhador, sua multifuncionalidade e, por conseguinte, sua multicognição. Numa pretensa formação integral, por meio da educação escolar, mas não restrita a esta, seriam oferecidas ao indivíduo todas as possibilidades do seu “pleno desenvolvimento” para exercer adequadamente suas “práticas sociais”. A integração entre conteúdos e a oferta de conhecimentos que supostamente potencializariam as várias lateralidades do ser, seria a estrada de tijolos amarelos sobre a qual caminharia a escola e seus componentes (alunos-futuros trabalhadores explorados), rumo ao mágico castelo da globalização econômica, destino inescapável à humanidade.

A música pode auxiliar no desenvolvimento do aluno no que se refere à apropriação do existente, dada sua característica *sui generis* de apreensão da experiência humana, desenvolvimento da psique, coordenação motora e potencialização da criatividade dos indivíduos. Tais contribuições reverberarão em todos os campos da construção cultural, cognitiva, sensitiva e pedagógica dos discentes, indo para além da própria disciplina. Daí percebe-se a relevância e a necessidade da oferta de tal componente nos currículos fundamentais, constituída legalmente com o advento da Lei 11.769/08 (CARNEIRO, 2013, p.200-01).

Assim sendo, a música é um catalizador nesse processo de ampliação das possibilidades do indivíduo dentro do meio social que explora cada vez mais e recompensa cada vez menos. Não há aqui qualquer defesa contra o ensino da música. Ao contrário! Defendemos que ela nunca deveria ter saído da sala de aula, assim como deveria comparecer em todos os espaços. O que refletimos é a retomada do ensino de música, tornado obrigatório,

⁹ Sobre isto, ver Lukács em Ontologia do Ser Social.

num momento histórico em que as exigências do modelo produtivo capitalista assumem contornos extremamente mistificadores, em especial no que se refere à formação integral do ser. Se nosso desejo é acreditar que a boa vontade do sistema do capital - que determina em larga medida o funcionamento da própria escola - aponta para a ruptura do modelo formativo unidimensional que lhe é tão útil, então não haveria necessidade de pensarmos diferente daquilo que está sendo proposto à escola. Entretanto, se entendemos que a escola, predominantemente, tem servido ao projeto reprodutivo da lógica capitalista (PONCE, 1985), então, precisamos compreender as radicais articulações e manobras operadas ao sistema escolar, por parte do capital. Daí, questionamentos emergem sobre a introdução de conteúdos negados ou relegados a um plano secundário da formação, como ocorreu com o ensino de música.

Referências

BENNETTI, Rony. **Uma breve história da música**. Tradução, Marisa Teresa Resende Costa. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed. 1986.

BRASIL, Lei 11.769/08, de 18 de agosto de 2008.

BRASIL, Lei 9394/96, Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação**. 5. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

GOLDEMBERG, Ricardo. **Educação musical: a experiência do canto orfeônico no Brasil**. Samba e choro, Santa Teresa, 2002. Disponível em <http://www.pesquisamusicaufpb.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14:publicacoes-relacionadas-a-educacao-musical&catid=11:publicacoes&Itemid=20> Acesso em 10 ago. 2014.

HAMZE, Amelia. **Escola Nova e o movimento de renovação do ensino**. 2010. Disponível em <<http://educador.brasilecola.com/gestao-educacional/escola-nova.htm>> Acesso em 10 ago. 2014.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Outubro Revista do Instituto de Estudos Socialistas. Rio de Janeiro, n. 4, p. 7-15. 2000.

MIRANDA, Dilmar. **Nós, a música popular brasileira**. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2009.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de Classes**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 10ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.