

## **Na Encruzilhada dos Saberes e Fazeres Musicais: leis, conhecimentos tradicionais, educação, música e espaço(s)<sup>1</sup>**

Angela Lühning - UFBA/ Fundação Pierre Verger

*Educação é a cultura sob limitação. Cultura é livre.*  
Leo Tolstói<sup>2</sup>

Neste artigo, proponho discutir algumas questões relacionadas à recente implantação de várias leis e decretos que atingem de forma geral o universo cultural e educacional da sociedade brasileira, com atenção especial à área de música. Apesar de essas leis focarem questões aparentemente diferentes, elas são complementares, pois todas elas tratam de educação e cultura, o que traz algumas sobreposições nas suas abrangências ou áreas de aplicação, já que algumas realçam conteúdos gerais ou então específicos e outras os processos de implantação das novas propostas.

Estou pensando em especial nas leis que tratam da inserção da temática de cultura africana, afro-brasileira, lei 10.639/2003, e indígena em todas as escolas, lei 11.645/2008, da inserção do ensino de música nas escolas, lei 11.769/2008, no Programa Cultura Viva iniciado em 2004, que aguarda a sua implantação como Lei através de projeto de lei (PL) 757/ 2011 ainda este ano, na convenção da UNESCO sobre a diversidade das culturas tradicionais, aprovada pelo Brasil como Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais pelo decreto 485/2006, na implantação do programa Mais Educação nas escolas públicas pelo Decreto 7.083 em 2010 e no Plano Nacional de Cultura (PNC) de 2011.

Todos esses documentos, de alguma forma, estão ancorados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 e na Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), continuamente discutindo as necessidades de uma educação integral em tempo integral, incluindo, passo a passo, também os conteúdos das leis específicas citadas acima. Por outro lado, algumas dessas leis realçam questões de diversidade e a inserção de conhecimentos específicos, enquanto outras pensam de forma mais geral e até homogeneizante<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Este artigo é um dos resultados parciais de uma pesquisa apoiada pelo CNPq, em fase de conclusão.

<sup>2</sup> Frase citada no filme “Escolarizando o mundo”, mencionado ainda no decorrer desse texto.

<sup>3</sup> Ao finalizar o presente texto foi divulgado, no final de maio de 2013, o edital “Mais Cultura na Escola”, que mesmo divulgado pelo MinC, está vinculado ao MEC que procederá com a seleção e realização do edital.

Deve ser ressaltado que não tenho pretensão e nem conhecimento específico para fazer uma análise profunda do cenário da política educacional brasileira ou de suas bases legais. Pretendo apenas refletir sobre as possibilidades e incongruências desse cenário a partir de experiências culturais e educacionais que giram em torno desse universo, embora mais centradas em ambientes não escolares, mesmo que eles estejam em constante contato com o universo escolar e até universitário, sempre a partir de um enfoque etnomusicológico.

## **O universo cultural em observação**

Meu ponto de partida são práticas educacionais e culturais em um tradicional bairro popular de Salvador, a partir de vivências cotidianas com participantes de atividades culturais em um espaço não escolar, um dos Pontos de Cultura aprovados pelo Ministério da Cultura (MinC) em 2004, o Espaço Cultural Pierre Verger. Essa experiência me oferece a base para uma discussão das relações nem sempre tranquilas que existem entre as várias esferas institucionais externas ligadas ao Ponto de Cultura e suas ações, e especialmente, o processo contínuo de construção de conhecimentos e de trocas estabelecido com a comunidade e com as escolas do bairro.

Mesmo vivendo diariamente o contexto de educação superior como professora da Universidade Federal da Bahia (UFBA) e o ambiente não escolar como Coordenadora do Ponto de Cultura e educadora em outros momentos, além de moradora do próprio bairro, só comecei a debruçar-me sobre a situação das leis mencionadas há pouco tempo. Pois, até então o cenário dessas leis, a princípio mais voltadas para o contexto escolar, não tangenciava nem a atuação universitária e nem as atividades do Ponto de Cultura de forma direta, a não ser pelo fato de termos entre os frequentadores do Ponto 80% de alunos de escolas públicas dos bairros populares ao redor e de formar no curso de licenciatura em música na UFBA os futuros professores de música que também atuarão em escolas públicas. Esse cenário é recente já que antes da lei 11.769 não havia quase nenhuma probabilidade de um licenciado atuar em escolas públicas, visando somente o ensino em escolas particulares.

O Ponto de Cultura tem uma larga experiência de parcerias com instituições e escolas ao seu redor, em geral lideradas pelo Ponto. Menciono nesse contexto, além de várias atividades nas quais se convidava as escolas em momentos específicos, ligadas a atividades à biblioteca ou cedendo o espaço físico para as escolas, especialmente aquelas vinculadas à Ação Griô, ancoradas no MinC. O nosso projeto da Ação Griô atendia à lei 10.639, por trabalhar com histórias afro-brasileiras que assim representavam um apoio muito interessante

para as escolas. Também, foram iniciados os preparativos para a implantação dos Projetos Agente Escola Viva e Agente Cultura Viva, ambos interrompidos pelo MinC antes de sua efetiva realização<sup>4</sup>. Além disso, acontecem anualmente atividades de integração em relação à cultura indígena no mês de abril, em parceria com outro Ponto de Cultura da ANAI/BA – Associação Nacional de Ação Indigenista, para trabalhar também a questão da divulgação da cultura indígena, contando para tal, em geral, com representantes de grupos indígenas do Nordeste no Ponto. Estas atividades também atendem à lei 11.645/2008, inserindo a temática indígena nas escolas ou em outros espaços não escolares.

Nos contatos entre Ponto e escolas, as diretoras das escolas parceiras sempre ressaltavam os problemas que tiveram com o processo de implantação de algumas das leis mencionadas, especialmente a Escola Aberta e Mais Educação, por terem apresentado evasão significativa, talvez por falta de espaço, equipamentos e profissionais preparados para os novos desafios pedagógicos, além da remuneração muito baixa para os facilitadores, trazendo desmotivação para todos. Mas, também, sempre ressaltavam a sua visão da importância do Ponto de Cultura como espaço educacional aberto, em todos os sentidos, por exemplo, por não ter portaria, grades, obrigatoriedade e contar com um ambiente verde agradável.

Devido à situação instável desses projetos complementares nas escolas nos últimos dois anos, muitos pais solicitaram à coordenação do Ponto que atestasse a matrícula de seus filhos no Ponto de Cultura por documento escrito, para que fossem liberados das atividades escolares no turno oposto. Para eles, era mais interessante continuar com as atividades desenvolvidas no Ponto do que ficar aguardando nas escolas por atividades do Programa Mais Educação que, na prática, não aconteciam. O pedido dos pais em geral era atendido por ambas as partes, com raras recusas das escolas em liberar os alunos. E, em geral, a recusa só ocorria quando se tratava de dias nos quais havia atividades de reforço escolar (letramento e matemática).

As atividades desenvolvidas no Ponto de Cultura há 10 anos são centradas na cultura afro-brasileira e incluem oficinas que vão de percussão, violão, coral, dança afro, capoeira, contação de histórias, esporte cidadão, artes e corte-costura a educação alimentar, cultura/educação digital, produção de texto e fotografia, envolvendo crianças, adolescentes e jovens,

---

<sup>4</sup> Os jovens estudantes selecionados já tinham aberto as contas bancárias para receber as bolsas quando ocorreu o adiantamento do projeto por parte do MinC. Um ano após houve nova seleção para substituir os já formados, mas novamente o projeto foi cancelado. Já o projeto Agente Cultura Viva iniciou por conta do Ponto, devido à motivação dos jovens, mas não houve como arcar com os custos e por isso encerrou após dois meses. Assim, os jovens perderam a confiança nos dois projetos do MinC.

mas também adultos. Essas atividades são acompanhadas por ações transversais como encontros, palestras, bate-papos, apresentações e saídas culturais<sup>5</sup>.

Só recentemente começou a instalar-se uma situação não imaginada que nos obrigou a tentar juntar as peças desse quebra-cabeça de visões contrastantes de educação e cultura em busca de uma compreensão e até de solução, pois o novo cenário afetará o trabalho desenvolvido por todas as iniciativas culturais que atendem crianças e adolescentes no turno escolar oposto. Explico: subitamente, no começo do ano letivo 2013, em abril, bastante atrasado após a longa greve dos professores da rede estadual na Bahia em 2012, começaram a “brotar” placas nas entradas das escolas estaduais do bairro, informando que aquela unidade de ensino agora era uma escola em tempo integral. Só no nosso bairro, que conta com 5 colégios estaduais, são 4 unidades<sup>6</sup>. Ao conversar com os diretores, a situação se repetia: com exceção de poucos, os dirigentes declaravam que foram obrigados a aceitar a placa e/ou a proposta, mesmo as escolas não contando com uma estrutura física adequada, espaços e horários disponíveis (além da incompatibilidade conceitual por atenderem Ensino Fundamental e Médio no mesmo prédio), por haver falta de profissionais e diversas questões administrativas e burocráticas adversas.

## **Cultura e educação em tempo integral**

Certamente há vários pontos a serem abordados sobre vantagens ou desvantagens do ensino em tempo integral, lembrando experiências bem sucedidas no Brasil e até, em especial, na Bahia, a começar com as propostas do educador baiano Anísio Teixeira algumas décadas atrás, certamente contando com estruturas infinitamente melhores do que a de hoje. Mas não é minha pretensão fazer uma discussão mais ampla deste tema no âmbito deste texto, pois o enfoque principal não é este, mas sim as relações deste quadro com a situação do ensino de música e com as expressões culturais de forma geral. Ressalto o material preparado pelo Ministério da Educação (MEC) para fomentar a discussão, com colocações muito claras sobre as suas expectativas e intenções (MEC, 2009), destacando a importância das relações escola/comunidade e possíveis experiências extraescolares, enfatizando, entretanto, que cabe apenas às escolas aferir estes saberes diversificados aos alunos e não aos contextos extraescolares.

---

<sup>5</sup> Uma das questões mais importantes é o acompanhamento individual/ familiar daqueles participantes que apresentam algum tipo de desajuste que vai de extrema pobreza a problemas familiares, de moradia, de saúde, muitas vezes no âmbito da saúde mental e com documentos (certidão ou RG).

<sup>6</sup> O bairro de população negra, de baixa renda, tem quase 40 mil habitantes e nas suas escolas há vários alunos de bairros vizinhos, do mesmo modo alunos do bairro estão frequentando escolas do centro da cidade.

Também é importante mencionar que essa discussão está acontecendo há tempo e em vários países, cada um buscando a melhor solução para seu respectivo contexto sociocultural, político e histórico, como as discussões acaloradas na Índia sobre a imposição do sistema educacional ocidental ou a contínua discussão na Alemanha, onde o ensino público já foi iniciado há mais de duzentos anos, coexistindo hoje o tradicional ensino no turno matutino, o ensino estendido com atividades eventuais pela tarde e o ensino em tempo integral, em geral em escolas novas, já criadas nesse formato. Certamente devemos entender as discussões sobre as modificações em relação ao tempo total passado no espaço escolar no Brasil como sendo influenciadas pelos novos padrões de avaliação do desempenho escolar advindas do cenário internacional, abordando de forma quantitativa o cenário de ensino, sua eficácia e os resultados alcançados, por exemplo, pelo estudo PISA. Esse cenário muitas vezes incentiva governos a adotarem medidas e pacotes com características sobredimensionadas e, embora não unânimes na sua aceitação, em geral, aceitos sem muita discussão pela sociedade civil.

Assim, podemos ver, por exemplo, a divulgação dos resultados alcançados pelo Projeto Mais Educação durante os últimos anos, colocados recentemente na página da Secretaria Municipal de Educação da Bahia, realçando os seguintes aspectos:

maior integração escola/ comunidade; satisfação dos pais em relação ao atendimento e guarda dos filhos em vulnerabilidade social (dia todo na escola), *convivência pacífica entre alunos*; acesso dos alunos à cultura, artes e aos esportes; incentivo à economia local (contratação de talentos da comunidade como monitores do programa); *escolas antes depredadas, agora melhor conservadas*. (Disponível em: <<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/programa-mais-educacao.php>>. Acesso em: 15/5/2013). [grifo meu]

É atestada em especial a importância atribuída à inserção de atividades artísticas e culturais no currículo escolar. Só que essas informações contrastam com a notícia do dia 18/5/2013 (A Tarde, Salvador) de que nas escolas baianas a violência de alunos contra professores teria aumentado consideravelmente, um tema, em geral, apenas discutido em circuitos internos, sem levar a maiores mobilizações da sociedade. Quem estaria de fato com a razão?

O suposto sucesso do programa também é ressaltado no documento divulgado pelo portal do MEC<sup>7</sup>, informando haver em cada uma das escolas do Brasil números de centenas de alunos atendidos pelo programa, apesar de sabermos dos constantes problemas ocorridos

---

<sup>7</sup> Ver o arquivo PDF, inserido no endereço abaixo citado no Portal do MEC, no qual consta a lista completa das escolas parceiras do projeto no Brasil e os números dos alunos atendidos por ele: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16728&Itemid=1120](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16728&Itemid=1120)>.

na prática, a partir da fala de alunos e de professores. Entretanto, já que o programa Mais Educação, agora quase idêntico com a educação em tempo integral, concentra-se na proposta de atividades artísticas, devemos nos perguntar quais são as atividades artísticas efetivamente desenvolvidas nas escolas, levando em consideração que atividades artísticas e culturais também estão sendo desenvolvidas pelo terceiro setor, em geral, com larga experiência e uma visão bem aberta. Assim, apresenta-se uma situação bastante peculiar: de um lado, a pretendida reinserção das artes nas escolas, agora aclamadas como importantíssimas, ponto que retomarei no final desse texto, e, do outro, as ações culturais desenvolvidas há muito tempo por particulares, inúmeros grupos culturais nas comunidades, incluindo aqui também os Pontos de Cultura.

Durante quase 10 anos o Ministério da Cultura criou através do Programa Cultura Viva uma ação de política pública voltada para a ampliação do conceito de cultura, investindo em uma política de fortalecimento e empoderamento de ações várias no âmbito das tradições e culturas populares, assim contribuindo para que os expoentes desses grupos culturais, instituições etc. se tornassem protagonistas<sup>8</sup>. Mas agora esse fortalecimento está sendo colocado em xeque, a partir de um esvaziamento dessas ações pela falta previsível de público juvenil, agora a ser atendido em tempo integral nas escolas, a não ser que os pontos de cultura a partir de agora comecem a dirigir-se somente ao público adulto ou a funcionar apenas nos fins de semana ou que haja de fato reais possibilidades de interação entre espaços de educação escolar e não escolar, como, teoricamente, foi previsto pelo MEC.

Desta forma instalou-se um dilema e clima de concorrência de competência e representatividade que envolve o mesmo público atendido em espaços físicos e esferas diferentes: de um lado, entre MEC e MinC, e do outro, entre educação escolar e as iniciativas de expressão cultural e educação não escolar, como pontos de cultura, tradicionais grupos culturais e outros. Estes últimos, quase sempre inseridos em contextos comunitários diversos, desenvolvem práticas e temas que ainda são muito pouco abordados pelas escolas e contam com a expertise da experiência e larga aceitação, devido aos seus amplos diálogos com as comunidades ao seu redor. Além disso, em geral contam com outra estrutura organizacional, que parte de mobilizações de pessoas, atendendo a situações e necessidades específicas em comunidades e buscando procedimentos pedagógicos próprios, a partir de seu universo temático e conceitual particular, em geral trabalhando com questões de diversidade cultural.

---

<sup>8</sup> O projeto não poderia ser pensado sem a pessoa de Célio Turino, responsável por idealizar e implantar o programa Cultura Viva na gestão de Gilberto Gil (TURINO, 2009). Após muitos editais que ampliaram o conceito de cultura e o diálogo com a sociedade e altos e baixos na sucessão da gestão do ministério, as ações já realizadas aguardam a continuidade através da aprovação da Lei Cultura Viva, ver PL 7083.

Neste aspecto são diferentes das escolas que partem de uma proposta institucional/governamental e têm, com raríssimas exceções, uma proposta temática e pedagógica mais uniforme, além de contar com a o fato de obrigatoriedade. Já os novos projetos das escolas, apesar de aclamados pelas secretarias e, no caso da Bahia, apresentarem números surpreendentes nas recentes estatísticas apresentadas, aparentemente ainda não conseguiram se firmar como política educacional, pelo que se delinea a partir das minhas observações e experiências no bairro popular em Salvador ao redor do Ponto de Cultura, que alimentam as reflexões desse texto<sup>9</sup>.

Tudo isso acontece em uma época, na qual se discutem de forma crescente o papel da escola como único lócus do saber, os problemas com o processo de escolarização e até propostas de desescolarização<sup>10</sup>. Neste sentido, poderia se esperar que o Brasil, como país de uma diversidade cultural incrível e detentor de várias experiências educacionais espetaculares em tempo integral ou não<sup>11</sup>, embora pouco valorizadas, poderia buscar um caminho próprio em vez de tão somente escolarizar a cultura, as artes e as experiências culturais comunitárias. Sem querer negar as possibilidades de construção de conhecimento que a escola pode trazer, gostaria de lembrar que ela também deveria fazer parcerias com as práticas culturais já existentes ao seu redor. Estas, muitas vezes, são inseridas nos contextos dos pontos de cultura ou outras iniciativas culturais que se mantêm por motivações próprias e específicas, que vão muito além de um mero cumprimento de tarefas obrigatórias. Parece que um diálogo mais acertado entre os setores de educação e cultura, bem como entre instituições de ensino escolares e não escolares, e entre universidades e comunidades precisa ser ampliado ainda, pois as novas demandas surgidas a partir das leis citadas encontram-se apenas no início.

## **O ensino de música nas escolas públicas hoje**

Com a recente lei 11.769/2008, reintroduzindo o ensino da música nas escolas, por parte de várias pessoas tem se criado uma enorme expectativa para que seja retomado o fio da

---

<sup>9</sup> Para não expor as direções das escolas, não mencionarei os nomes das escolas e nem do bairro.

<sup>10</sup> Recomendo ler o livro clássico “Sociedade sem escolas” (ILLICH, 1985), assistir ao filme “Escolarizando o mundo”, com vários desdobramentos conceituais, e às falas dos educadores Anna Thomaz (brasileira), disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ZjE9RD3sj8E>> e Sugata Mitra (indiano) sobre seu premiado projeto: “Escola na nuvem”, disponível em: <[http://www.ted.com/talks/sugata\\_mitra\\_build\\_a\\_school\\_in\\_the\\_cloud.html](http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud.html)>.

<sup>11</sup> Além de iniciativas anteriores, desde Anísio Teixeira com a Escola Parque em Salvador, a CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), criados por Darcy Ribeiro, e experiências congêneres, ver também as iniciativas premiadas pelo Concurso Empreendedor Social da Fundação Schwab/ Folha de São Paulo. Um dos primeiros premiados em 2007 foi o educador mineiro Tião Rocha, com uma proposta bem diferente: <<http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0071.asp>>.

meada de épocas anteriores nas quais a música teve um papel importante no âmbito educacional, pensando-se nas experiências de Vila Lobos e Anísio Teixeira. Mas devemos considerar algumas questões importantes à luz das observações anteriores.

Precisa ser levado em conta que o Brasil passou por muitas mudanças nas últimas décadas e a relação dos seus cidadãos com a música tem se transformada junto com o tempo e as tecnologias, o que tem gerado também novas preocupações e novos desafios e conceitos. Mesmo assim, o que continua perceptível é a forte presença da música na vida das pessoas e uma acentuada capacidade criativa, se comparada com outros países como os da Europa Central. Se na época de Villa Lobos o canto orfeônico era o modelo de ensino de música nas escolas (SOUZA, 2007), seguido por outras experiências na época, como a Escola Parque, modelo criado por Anísio Teixeira, hoje é preciso considerar outros universos musicais que se tornaram presentes na vida da população brasileira, inserida no mundo globalizado, já mais urbana do que rural. Porém, entre estes dois momentos houve um hiato, um período sem atenção específica à questão da música, tendo sido substituída pelo ensino de educação artística polivalente (Lei 5.962/71), durante o período da ditadura militar.

Neste contexto é preciso lembrar que, em especial, as gerações que viveram a segunda metade do século XX foram muito influenciadas por uma vivência musical escolar baseada na noção do folclore, termo que designava aquelas tradições musicais praticadas em todas as regiões do país, em geral baseadas na oralidade e inseridas em contextos sociais específicos e bastante diversos (performáticos, recreativos ou rituais) (LÜHNING; ROSA, 2010). Porém, com a aplicação do termo folclore se impediu uma vinculação conceitual dessas práticas culturais com o termo cultura, que era destinado, em geral, a práticas musicais baseadas na transmissão escrita. Houve, assim, um contínuo processo de esvaziamento de práticas musicais populares e de seu real significado no âmbito escolar e social de forma geral.

Mesmo que as instituições do ensino superior de música no Brasil durante décadas tenham baseado os seus cursos de formação na música erudita europeia, enquanto a vivência de música nas escolas tenha sido pautada no conceito de folclore, nos últimos 15 anos lentamente têm sido construídos uma nova percepção e o reconhecimento das diversidades musicais e culturais. Acredito que em grande parte isso tenha a ver não somente com a democratização do país com a nova constituição, mas, em especial, com as discussões iniciados por volta de 2000, movidas pelas comemorações oficiais dos 500 anos de “descoberta” do Brasil. Esse episódio causou inúmeras manifestações de movimentos sociais, especialmente o indígena.

Em seguida iniciou-se a política de cotas com seus vários desdobramentos, concomitantemente com as leis citadas no início deste artigo, o que trouxe uma sucessiva discussão de questões ligadas à diversidade racial, étnica, cultural e de gênero. Isso, infelizmente, ainda não significa que as percepções de diversidade tenham sido aceitas como conteúdos incontestes no contexto do ensino, seja ele no âmbito do universo superior ou escolar, pois ainda parecem existir distâncias intransponíveis entre o âmbito da percepção e vivência social/ cultural em si e sua possível presença nos contextos de ensino escolar. Ainda trata-se mais de iniciativas de pessoas individuais do que de programas ou propostas institucionais de maior abrangência, o que precisa ser discutido com bastante atenção frente às novas possibilidades dadas com a presença do ensino de música nas escolas.

É preciso perguntar quais as referências musicais que, de fato, desejamos construir, seja em ambientes de ensino escolar ou não escolares. É nesse ponto parece que os contextos de vivência cultural ou de ensino não escolares estão bem mais abertos do que os contextos escolares, pois dialogam com as mais diversas tradições, vivenciando-as sem preocupações didáticas estanques ou necessidades de avaliação para fins de obtenção de notas. Música na escola por muitos tem sido confundida com as definições e demandas do termo folclore, construídas artificialmente, tal qual foi instituído pelo dia/ semana do folclore, ainda durante a ditadura<sup>12</sup>; ou então com um modelo de ensino de música que requer como primeiro passo indispensável o letramento musical ou, finalmente, com a concepção de música como ensino de instrumentos de orquestra, questão a ser abordada mais adiante.

Com a entrada de uma nova geração de professores de música existe a possibilidade de ressignificar conceitos e conteúdos e a visão das respectivas práticas culturais. Porém, isso significa também que esses educadores precisam ter noção de sua responsabilidade social e cultural em contribuir para a construção de uma nova percepção de música nas escolas: idealmente na interface entre contextos histórico-sociais, vivências culturais e conteúdos pedagógicos específicos a definir.

## **A formação de educadores de música hoje e os conteúdos da formação**

Em um momento em que o MinC se abre para parcerias com as universidades para criar novos conceitos de extensão<sup>13</sup>, a proposta de ensino integral do MEC, mesmo que

---

<sup>12</sup> Data instituída durante a Ditadura militar em 1965, como parte da Campanha da Defesa do Folclore Brasileiro, um fato em geral desconhecido e não problematizado como deveria (ver o Decreto 56.747).

<sup>13</sup> Ver, por exemplo, o Seminário Cultura e Universidade, <<http://www.culturauniversidade.ufba.br/>>, organizado em parceria entre MinC e UFBA, realizado em abril de 2013 na UFBA.

conceitualmente bem aberta, na sua realização pelas secretarias estaduais parece fechar-se no espaço físico das escolas, sem antes ter passado por um processo de ressignificação do papel e conteúdo do ensino das artes. Agora as artes/ música são vistas como as milagrosas “salvadoras da pátria” para garantir a permanência de crianças e adolescentes por tempo integral no espaço físico das escolas, em geral, considerado como local seguro, oposto o das ruas, vistas como constante perigo e até ameaça. Mas, então, as artes, incluindo a música, seriam apenas um meio para alcançar outros fins, como a permanência nas escolas para garantir a conclusão do ciclo escolar ou então a redução da tão temida violência? O próprio texto do MEC, mencionado anteriormente, prevê este problema e chama atenção para não confundir quantidade de horas passadas na escola ou a diversidade das atividades oferecidas com qualidade de ensino, embora não adentre em uma discussão mais detalhada dessa problemática, vista em geral de forma muito polarizada e maniqueísta.

*Romper a dicotomia, entre as aulas acadêmicas e as atividades educacionais complementares, exige a elaboração de um projeto político-pedagógico aberto à participação e à gestão compartilhada de ações convergentes à formação integral de crianças, de adolescentes e de jovens – do contrário, pode-se estar apenas capturando o seu tempo livre, com a pretensão de que, na escola, ficarão melhor cuidados ou de que aprenderão mais, permanecendo por mais tempo na escola, ou seja, oferecendo-lhes “mais do mesmo” – o que as experiências nessa direção têm demonstrado não melhorar o processo de aprendizagem (MEC, 2009, p. 33, grifo meu).*

Portanto, parece que há um problema de natureza maior a ser discutido, embora ainda não tenha chegado aos fóruns de educação por onde poderia correr e deveria se transformar em sugestões e novas propostas. As universidades ainda estão distantes da discussão de possíveis implicações do tempo integral na atuação do professor e da discussão do papel da educação musical em si, e as secretarias parecem pensar mais nas suas estatísticas com o número de alunos a serem atendidos do que na discussão de questões de conteúdos ou abrangências do conceito de cultura. Por outro lado as experiências comunitárias de grupos e organismos do terceiro setor são vistas apenas como instituições sem seriedade, pois, pelo contrário, já teriam sido incluídas de forma mais consequente e consistente nas discussões destes temas.

É importante lembrar que os estudantes que hoje estão nas universidades nos cursos de licenciatura ainda são fruto da educação que incluía a noção do folclore na base de sua visão de música ou então vêm de experiências musicais em conservatórios ou congêneres, o que os faz entenderem música em primeiro lugar como repertório em vez de vivência cultural. Em mais de 20 anos de experiência com uma disciplina que aborda música brasileira (por

vários anos foi chamada de “Folclore musical”, até conseguir mudar seu título) ficou patente que a expectativa da maioria dos alunos era “conhecer algo de nosso folclore” ou “conseguir repertório” para levá-lo posteriormente para a sala de aula.

Essa questão me parece sintomática, pois, o que realmente imaginamos ao usar o termo repertório? Parece que no ambiente acadêmico o termo repertório com os seus sinônimos de coleção e compilação, além de incluir elementos de sistematização e representação material, está muito mais vinculado à escrita do que à oralidade, o que nos leva diretamente à questão do material didático que certamente começará a dividir os ânimos na medida em que a discussão sobre a lei 11.769 avança, sendo completada também pelas duas outras leis mencionadas (10.639 e 11.645), que trabalham com conteúdos culturais específicos.

Pelo que me conste atualmente não existe material didático em formato impresso ou sonoro utilizado de forma mais generalizada em sala de aula na área de música, igual a livros das áreas de matemática, biologia ou português. O material que existia 50 anos atrás à disposição dos professores eram coletâneas com melodias e músicas, chamadas de "cancioneiros", como atestam ainda vários destes livros nas bibliotecas especializadas na área de artes, senão intitulados compêndios de folclore ou materiais como aquele produzido pela Campanha da Defesa do Folclore Brasileiro nos anos 1970. Eles foram parcialmente substituídos por trabalhos mais recentes que se propõe a levantar os repertórios de músicas de contextos específicos, transmitidas oralmente, apresentando-os em partitura/ transcrição para facilitar a sua inserção no ambiente de sala de aula como material didático ou material de apoio para os professores, porém sem conseguir entender a complexidade das vivências ao seu redor.

Eu, pessoalmente, espero que nem surjam, nem sejam propostos materiais didáticos de música, sem que haja antes uma ampla discussão sobre a diversidade cultural brasileira, pois existem idiossincrasias e diferenças regionais muito grandes nas práticas musicais que deveriam ser inseridas nas reflexões e práticas, o que impediria uma abordagem generalizante. O que, por outro lado, já se encontra com bastante frequência são métodos para a aquisição da leitura e teoria musical, vistos como acesso ao conhecimento musical passado pela escrita, assim partindo de uma visão hegemônica da cultura musical ocidental, mas não necessariamente brasileira. Porém, seria este o único caminho para pensar, perceber e praticar música em contextos de ensino musical escolar ou não? Uma variante nesse cenário são os materiais criados para o ensino coletivo de vários instrumentos, inseridos, por exemplo, em propostas como o Projeto Guri em São Paulo, que é vinculado à Secretaria de Educação do

Estado de São Paulo e utilizado em todo estado<sup>14</sup>. Além disso, existem outros métodos de ensino coletivo, alguns direcionados a instrumentos não orquestrais, às vezes também inserindo repertório brasileiro, o que nos traz de volta às reflexões anteriores sobre a questão do conceito de repertório, mas também dos destinatários desses mesmos materiais didáticos.

De fato, é preciso perguntar quem são os alunos beneficiados pela prática pedagógica na área de música que temos em mente e de onde eles vêm. E qual é a forma de aquisição de repertórios, conhecimentos e vivências musicais desses alunos hoje, 2013, no Brasil. Sabemos de fato o que eles ouvem, de que gostam e o que representa música para eles? Aliás, estamos falando de qual música (SOUZA 2004; BRENNER 2005)? Para entender a complexidade dessa pergunta, cito alguns exemplos: estaríamos falando de músicas de crianças/adolescentes indígenas em Dourados (Mato Grosso) com seu grupo de rap que se tornou conhecido a partir das questões de demarcação das terras dos Guarani-Kaiowa e que cantam em guarani? Estamos pensando no pagode baiano, ouvido por caixas de som de carros, celulares e fones de ouvido nas ruas de todos os bairros em Salvador, assim permeando também o espaço escolar? Estamos falando de jovens que crescem com as práticas das filarmônicas nos interiores dos estados ou então do número crescente de crianças que constroem suas referências musicais a partir de hinos protestantes das mais diversas denominações, aprendidos nas igrejas com seus pais?

Com exceção das filarmônicas, todas as demais expressões musicais passam pela transmissão oral, um termo em geral associado com a ideia de tradições antigas, paradas no tempo ou até ultrapassadas, sem perceber que a oralidade nos acompanha em todos os níveis e contextos sociais até hoje nos mais diversos contextos do cotidiano. Mas, o termo transmissão oral até hoje revela uma conotação complicada, ao considerar e chamar as tradições musicais transmitidas oralmente de folclore, um termo ainda muito presente no Brasil, especialmente no âmbito escolar. Ele expressa um preconceito velado ou até aberto e opõe-se ao termo cultura que é aplicado a outras expressões musicais, supostamente distintas das ditas músicas folclóricas, vistas como mais simples. Mas, como já disse o ex-ministro de Cultura, Gilberto Gil, no seu discurso de posse, ao assumir o ministério em 2003: “folclore não existe, o que existe é cultura” (GIL, 2003), uma afirmação que parece não ter alcançado ainda o âmbito das escolas.

Para poder trabalhar de forma mais consciente e consistente com músicas das mais diversas tradições brasileiras de transmissão oral/ tecnológica, temos de “desfolclorizá-las”,

---

<sup>14</sup> Ver o material no site: <<http://www.projetoguri.com.br/Site3/nossos-projetos/livros-didaticos>>.

entender as transformações pelos quais passam conceitos e categorias terminológicas e o que elas nos dizem sobre a estrutura da sociedade em vários momentos históricos. E, além disso, devemos ampliar a abrangência do termo transmissão oral, substituindo-o pelo conceito de cultura acústica (LOPES, 2006), incluindo as práticas contemporâneas que mencionei acima que usam e dependem dos mais diversos suportes tecnológicos para sua inserção e fruição na sociedade contemporânea.

Assim é possível perceber que músicas, repertórios ou os conceitos aplicados a eles têm conotações políticas e expressam visões ideológicas, cabendo a cada um de nós considerar isso ao trabalhar com o som, supostamente apenas um fenômeno acústico. Mas não pode ser esquecido que a música carrega também as contradições dos seus contextos. Acredito que para trabalhar músicas brasileiras em sala de aula, algo da vivacidade das várias expressões musicais contemporâneas que podemos observar em qualquer parte do país deve ser levado para a prática pedagógica. Mas, como disse acima, isso não deve acontecer a partir da ideia de repertórios supostamente delimitados ou fechados ou a partir de meras coletâneas de exemplos musicais pré-existentes. É preciso conhecer os contextos, trajetórias históricas de tradições musicais com suas conotações muitas vezes pejorativas e de julgamento de valor que permeiam as várias realidades musicais no Brasil e tentar incluir aquilo que permite construir uma noção de identificação e que diz respeito às pessoas em seus contextos socioculturais.

Pergunto-me se temos realmente conhecimentos destes vários universos, além de condições de trabalhá-los de forma aberta ou se não mantemos, no fundo, ainda uma visão de que há vários níveis de música, vistos e julgados a partir de uma escala de valores. Assim, também estamos fugindo de um debate sério sobre a produção musical midiática que está tão presente na vida das pessoas e que não conseguimos inserir de forma aberta e crítica nas reflexões concernentes à música nas escolas e, menos ainda nas práticas musicais escolares. Isso acontece, porque estamos ainda pensando em repertórios a serem trabalhados, de preferência já prontos, para apenas serem aplicados, o que isenta o educador do trabalho de uma reflexão crítica em relação às questões de contexto social, que mencionei acima. E muitas vezes aquelas tradições chamadas de folclore são vistas simplesmente como “inofensivas”, infantis, sem entender as tensas relações sociais e raciais, que existem por trás delas. Acredito que enquanto se festejar o dia do folclore nas escolas, apresentando capoeira, fantasiando crianças de índio ou de baiana, haverá algo errado no sistema de ensino no Brasil, que só pode ser modificado com um esforço coletivo de todos os envolvidos, incluindo

educadores, diretores, secretarias, ministérios, editoras, gravadoras e, até, possíveis patrocinadores.

Neste sentido, gostaria de propor um paralelo do ensino de música com os conceitos e as experiências da educação diferenciada, referente ao universo indígena e outros grupos minoritários<sup>15</sup>. Pois, acredito que a música deva ser vista como expressão de conhecimentos e vivências diferenciadas, levando em conta situações sociais, culturais e históricas diversificadas e, portanto, devemos tratar a educação musical como vivência diferenciada que leva em conta as características de regiões, cidades e até bairros: pois, o educador de uma escola pública em um bairro periférico de uma das metrópoles brasileiras nordestinas certamente encontrará outros desafios do que o colega que está em uma pequena cidade do interior do centro-oeste ou, então, aquele outro que está atuando em uma escola particular da classe mais alta na região sudeste. As vivências e experiências musicais de cada um desses universos de alunos provavelmente são diferentes entre si, embora também apresentem semelhanças através do acesso a músicas compartilhadas pelas tecnologias do universo midiático que estão cada vez mais presente na vida das pessoas, especialmente dos jovens da chamada geração Z, os nativos digitais que nasceram depois de 1996.

Precisamos ouvir o que os alunos têm a dizer e quais as suas vivências para, a partir disso, estabelecer um diálogo com estas (sejam nas mediadas pelos suportes midiáticos ou não) e outras tidas como tradicionais, mas com bastante cautela para construir algo significativo para eles, sem a ideia de que alguém esteja levando a “verdadeira” música, algo ainda bastante enraizado na cabeça de muitos educadores. Pois, a música já está em todos os lugares, mas ainda não conseguimos trabalhar com ela como deveríamos, de forma dialógica, criativa e sempre aberta.

Por isso reforço a minha sugestão de entender as práticas musicais como educação diferenciada que busca estabelecer as suas necessidades e seus caminhos a partir da demanda local, o que requer uma formação diferenciada do professor também, apto a entender as complexas relações contextuais nas quais as músicas estão inseridas. Pois, em minha opinião, trata-se de mais do que repertórios: são vivências multissensoriais que em geral incluem a expressão corporal e carregam trajetórias ou memórias históricas e sociais que não devemos ignorar e que têm diretamente a ver com o atendimento às leis 10.639 e 11.645.

E isso nos leva novamente à questão da formação dos educadores de música hoje: como melhor fomentar informações mais aprofundadas e sérias que levam em conta estas

---

<sup>15</sup> Não estou pensando no termo como sinônimo de uma diferenciação da educação em relação ao gênero como também ocorre (ver EASSE - European Association of Single-Sex Education).

relações densas e tensas entre música, história, tecnologia, estruturas de poder e ideologia para serem discutidas com o futuro professor? Esta formação mais completa e contextualizada requer um consenso anterior nas propostas conceituais e nos conteúdos dos cursos de licenciatura em música nas universidades brasileiras, incluindo uma mudança de conceito de muitos dos profissionais já atuantes hoje. Algo que ainda parece existir muito pouco, a não ser vinculado ao empenho individual de alguns profissionais, convencidos da necessidade de uma mudança da visão da formação e do papel do educador musical. Além disso, o futuro educador precisa ter disposição para refletir sobre a complexidade da sociedade brasileira, pois ele não deve entender seu ofício apenas como técnico ou então voltado para um único estilo de música, desvinculado dos universos musicais que o circundam e que deveria ser disposto a vivenciar.

### **O espaço da educação em um contexto sociocultural e geográfico maior**

O texto base da já mencionada proposta do MEC (2009) prevê o acesso mais igualitário à educação, buscando o seu aprofundamento, incluindo especialmente crianças, adolescentes e jovens de contextos menos privilegiados e em situação de desigualdade. Isso quer dizer que a proposta de educação em tempo integral apresenta forte componente social, para não dizer assistencialista.

Vale destacar que o PNE associa a progressiva ampliação do tempo escolar às “crianças das camadas sociais mais necessitadas”, às “crianças de idades menores, das famílias de renda mais baixa, quando os pais trabalham fora de casa”. Nesse sentido, o Plano valoriza a educação em tempo integral especialmente nos seus aspectos pertinentes à assistência social. Na verdade, tais expressões limitam o direito à educação em tempo integral às famílias de menor renda, contrariando, em certa medida, a Carta de 1988, cuja determinação é a de que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (Art. 5º) (p.22) (MEC, 2009).

E, além das mencionadas diferenças entre grupos sociais, também se torna importante dar mais atenção às diferenças entre as grandes regiões geográficas, com suas respectivas características, levando em conta também as diferenças entre cidades grandes e pequenas. Mas, em primeiro lugar, é necessário observar os microcontextos de convivências dos alunos: os bairros e as comunidades nas quais residem, pois estes trazem as reais referências sociais e culturais. De onde viriam as primeiras referências mais detalhadas que poderiam guiar ações educacionais diferentes, de fato conectadas com as pessoas e seus anseios a não ser de uma convivência mais estreita entre comunidades (sejam elas rurais ou

urbanas) e espaços educacionais? Mas quem conhece de fato estas realidades? Apesar de todas as boas intenções mencionadas neste texto do MEC, de fato, é raro os professores de escolas públicas conhecerem os contextos social e cultural de seus alunos, especialmente quando se trata de escolas situadas em bairros populares e/ou periféricos das grandes metrópoles brasileiras.

E mais, de forma geral, é notório o desconhecimento que a maior parte da classe média brasileira tem dos agrupamentos urbanos designados como favela, bairro popular ou outros nomes locais. São mais do que desconhecimentos, pois entre muitos reina, além do visível preconceito, também o medo, o que traz sérios problemas para uma possibilidade de um diálogo real entre os vários segmentos da sociedade brasileira<sup>16</sup>. O pior é que essas pessoas, em geral, tampouco se propõem a conhecer este contexto geográfico, o que aumenta ainda mais a necessidade de construir e circular informações mais acertadas relativas a este universo, já que ele também envolve questões de políticas de educação e saúde, e são de fato estes bairros que muitas vezes decidem o caminho da política em geral<sup>17</sup>.

Desde já expresso o meu incômodo em ver que as realidades cotidianas destes bairros, em maior parte habitados por pessoas de menor poder aquisitivo e, muitas vezes, consideradas como menos instruídas, são associadas constantemente à violência, como se fosse a sua característica principal. As visões polarizadas, seja desclassificando os bairros populares como espaços socialmente menos prestigiosos ou culturalmente mais pobres, seja ressaltando apenas o atual processo de empoderamento dos seus habitantes, não conseguem dar conta das complexas relações socioculturais que permeiam também as questões musicais. Elas se expressam através de redes de parentesco e sociabilidade, expressões tradicionais culturais, presentes em muitos destes espaços, formas de comunicação, pautadas muitas vezes na expressão oral, e o sentimento de pertencimento a uma identidade local com valores comportamentais próprios, incluindo até códigos de ética específicos<sup>18</sup>.

Bairros populares não podem ser entendidos sem levar em conta as redes de relações pessoais que antecedem, permeiam e acompanham qualquer outra expressão cultural. Diferente de bairros modernos de edificações verticalizadas, as facilidades de contatos e um sentimento de acolhimento entre as pessoas nestes bairros remontam historicamente a formas

---

<sup>16</sup> Cito aqui Gey Espinheira, *Sociedade do medo* (2008), que aborda estas questões em Salvador.

<sup>17</sup> Após a eleição de prefeitos no final de 2012, dando vitória ao candidato do DEM em Salvador, foi me relatado por um aluno que a aclamação da sua vitória foi realizada em cima de um trio elétrico com um dos mais conhecidos grupos de pagode de Salvador, que deu apoio aberto à campanha do candidato e tocou após a divulgação do resultado da eleição de graça para a população do seu maior celeiro eleitoral na região suburbana de Salvador. Detalhe: o prefeito eleito também estava em cima do trio.

<sup>18</sup> Abordei várias experiências no mesmo bairro popular em textos anteriores (por exemplo LÜHNING 2011).

de ocupação do solo de longas datas, em geral, protagonizadas por pessoas negras, caboclas ou imigrantes, excluídos da esfera de decisão política durante séculos. Não deve ser esquecido que estes bairros se instalaram muitas vezes em locais ou regiões onde as classes mais abastadas não iriam morar, por serem lugares com acesso mais difícil, o que antes da abolição até pode ter sido uma estratégia de proteção, ou economicamente pouco interessantes, como áreas pantanosas ou em declive etc. E é nesses contextos geográficos e culturais que se encontra a maior parte de escolas públicas e dos pontos de cultura ou iniciativas culturais, envolvendo pessoas de bairros muitas vezes estigmatizados. Porém, ressalto mais uma vez a diferença: enquanto os professores das escolas públicas em geral não conhecem o contexto de vida de seus alunos de forma prática, o que aumenta a distância entre vivência e conteúdo didático teórico, os profissionais envolvidos nas iniciativas culturais o conhecem e dialogam com ele<sup>19</sup>.

Na ausência de conhecimentos e vivências concretas dos professores escolares, parece ser importante que eles possam construí-los pelo menos a partir de diálogos reais e supri-las através de representantes desses universos, por exemplo, a partir de parcerias com outras instituições através de vivências artísticas e trocas pedagógicas. Isso requer, por sua vez, uma abertura significativa das respectivas secretarias de educação na condução da implantação das novas leis, citadas no início, permitindo que haja trocas e parcerias até em novos formatos, a serem criados ainda, caso for necessário. Neste ponto entram tanto as tradições culturais de comunidades, bem como as ações de organizações do terceiro setor, incluindo os Pontos de Cultura que, em geral, têm um trânsito muito mais acentuado com os contextos sociais ao seu redor do que as escolas, por apresentarem uma estrutura mais flexível. Mas, as organizações do terceiro setor são vistas de forma ambígua pelo texto já citado, entendendo-as a partir da ótica das escolas e relegando-as a ações de mera assistência social sem valor pedagógico:

*Além de prever a ampliação do Ensino Fundamental para tempo integral, a Lei nº 9.394/96 admite e valoriza as experiências extraescolares (Art. 3º, inciso X), as quais podem ser desenvolvidas com instituições parceiras da escola. De acordo com Guará (2006), essas indicações legais correspondem tanto às expectativas de ampliação do tempo de estudo ou da jornada escolar, dentro do Sistema Público de Ensino, quanto ao crescente movimento de participação de outras organizações nascidas, em geral, por iniciativa da própria comunidade e que trabalham na interface educação-proteção social.*

---

<sup>19</sup> Também acredito na necessidade da construção de uma rede de contato entre educadores de todas as partes do Brasil, que possam trocar textos e relatos de experiências até em linguagens diversas, já que os contatos são quase casuais. Menciono aqui um dos livros que aborda contextos comunitários em Belém (RODRIGUES, 2009), além de uma dissertação sobre outro bairro popular em Belém (DIAS, 2009).

Vale ressaltar, no entanto, que *a participação dessas organizações exige que suas ações e intervenções constituam-se como respostas a demandas diagnosticadas no âmbito da própria escola e, como tal, precisam estar impressas no seu projeto político-pedagógico. Caso contrário, o papel de tais organizações, quando muito, poderá restringir-se tão somente ao caráter da proteção social* (p.22) (MEC, 2009, grifos meus).

Essa observação inclui na sua referência às organizações (des)habilitadas também os Pontos de Cultura, além de todas as outras iniciativas culturais, até então vistas pelo MinC como agentes de ações culturais e educacionais importantes, mas neste trecho relegados a autores de ações assistencialistas. Isso significa que é esvaziada a importância que lhes foi atribuída com a construção do Programa Cultura Viva<sup>20</sup>, a partir de 2004, assim reduzindo a diversidade cultural a um único agente responsável: o espaço escolar. E este parece não estar preparado para a dupla função e, a meu ver, nem deve assumir sozinho a reflexão sobre as formas de vivência dessa diversidade cultural. Ao contrário, escola, sociedade e comunidade, além de instâncias governamentais, devem fazer isso em conjunto, cada um com a sua expertise e as atribuições que lhe competem, levando em conta o componente sociocultural do ambiente geográfico, pois é indispensável conhecer melhor as realidades concretas de crianças e jovens nos seus respectivos bairros e contextos sociais, algo que raramente acontece.

É nestes contextos comunitários que se destacaram as ações de Pontos de Cultura ou de outras associações culturais, lidando com experiências culturais, muitas vezes ignoradas pelo poder público e pelo público em geral, por envolver muito mais as suas próprias comunidades (com razão), sem buscar necessariamente o “grande público”. Essa expressão revela mais um problema, pois as ações desses grupos todos não visam, a princípio, algo que deva ser chamado de produto mercadológico em busca de uma plateia. Os resultados do trabalho desses grupos são muitas vezes ações não quantificáveis ou compreensíveis pela lógica da avaliação das escolas ou a lógica capitalista de cultura reinante em geral presente na sociedade atual. De fato estas iniciativas visam a contribuir para processos educacionais que envolvem valores e conhecimentos tradicionais ou tecnológicos em real diálogo com as expectativas e necessidades das pessoas, realizando muitas vezes mais ações pedagógicas integradas do que as escolas que teoricamente teriam esta função. Porém, muitas vezes são obrigadas a inserirem nos seus planejamentos em relação aos resultados finais previstos o item “produtos gerados”, mostrando uma clara deturpação do processo educacional e criativo

---

<sup>20</sup> Chama atenção que o Projeto Cultura Viva atualmente está ganhando novos contornos na proposta da Cultura Viva Comunitária, mas indo para a América Latina, em vez de consolidar-se mais no Brasil.

destas iniciativas nos mais diversos contextos geográficos/ sociais, uma situação que precisa ser repensada com urgência.

## **Os discursos sobre o “poder da arte”**

Mas há ainda mais um aspecto a ser considerado na discussão dessa tensa relação de atribuições e espaços, pois existe um discurso muito presente nas discussões recentes sobre o ensino de artes e as ações de instituições do terceiro setor. É o da eclosão da violência, que permeia várias declarações, evidenciando preocupação institucional, mas oferecendo a promessa de um antídoto imediato: as artes. Assim, estas são transformadas em quase panaceia, capaz de reduzir a ameaça, o que representa outro discurso extremamente perigoso (ARAÚJO, 2006). Neste contexto está surgindo um novo aspecto, que se impõe muitas vezes como percepção única de música que, na opinião dos seus defensores, poderia ou até deveria conduzir as ações na área de educação musical/ música com uma visão salvacionista nas escolas: a implantação de orquestras juvenis, seguindo o modelo venezuelano, chamado “El sistema”.

De fato há uma acentuada profusão dessas orquestras, cujo sucesso foi alardeado nos últimos meses pelos meios de comunicação e redes sociais, além de já terem sido também objeto de estudos acadêmicos (KLEBER, 2006; 2012; HIKIJI, 2005; 2006). Mas, será que a tão apregoada atuação de jovens em orquestras juvenis de fato está trazendo tantos benefícios para a sociedade e para os próprios jovens, sem que tenha havido antes uma discussão mais realista e menos influenciada por visões ideológicas da situação de vida desses jovens, expostos historicamente a todo tipo de desigualdade social, e das reais possibilidades de uma futura atuação como músico de orquestra no mercado de trabalho? No Distrito Federal está sendo planejada a inserção de orquestras em toda rede estadual de ensino como principal campo de atuação da educação musical<sup>21</sup>, o que representa uma violência simbólica contra a diversidade de hábitos culturais, existente em todos os lugares, até em Brasília, que conta entre os habitantes do centro e das cidades satélites com moradores oriundos do Brasil inteiro.

Se os responsáveis pelo desenho de novas políticas educacionais procurassem um maior diálogo com instituições do terceiro setor, poderiam se certificar que as relações entre arte e jovens são muito mais complexas e contraditórias, pois é notório que em muitas experiências do chamado terceiro setor ocorrem também desistências entre adolescentes de 13

---

<sup>21</sup> Ver a notícia veiculada na televisão em: <<http://globo.com/rede-globo/bom-dia-df/v/musica-vai-fazer-parte-da-educacao-publica-no-df/2510307/>>.

a 17 anos, mesmo em atividades antes frequentadas espontaneamente com assiduidade por eles<sup>22</sup>. Portanto, não é a simples existência de atividades artísticas nas escolas que automaticamente vai melhorar ou resolver seja o que for, o que transforma o discurso adotado por muitas instâncias em falácia. Isso não quer dizer que não deva existir o ensino de música/ artes nas escolas, muito pelo contrário, mas não somente como complementação das demais atividades ou preenchimento de tempo para fechar a grade das disciplinas do ensino em tempo integral ou prometer soluções milagrosas a partir da implantação de modelos únicos de cultura, como o de uma orquestra, tocando apenas música erudita. Além disso, deve ser lembrado que uma orquestra sinfônica certamente não representa os anseios e as necessidades de bairros populares que têm seus próprios *modus vivendi* e devem ter oportunidade de opinar em relação às propostas que envolvem jovens de suas comunidades, sem seguirem apenas o apelo subliminar do discurso da ascensão social pela cultura erudita, vista como expressão de status.

Ao deslocar a discussão sobre música, ensino e contexto geográfico/ histórico/ social para o ambiente da música orquestral erudita, há ainda dois outros componentes a considerar. Primeiro, não pode ser ignorado que muitos candidatos se sentem atraídos pela existência de bolsas ou subsídios de transporte, atrelados a vários desses projetos orquestrais, a exemplo da orquestra juvenil NEOJIBA (Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia) em Salvador, a primeira do Brasil nos moldes de “El sistema”, o que coloca outras experiências culturais e educacionais em uma situação de desvantagem<sup>23</sup>. Segundo, é preciso levar em conta um aspecto completar dessa “eruditização” do conceito de cultura: trata-se do conceito da, assim chamada, formação de plateia, presente em todos os editais ou ações culturais resultantes nos últimos anos. Seguindo essa lógica, os subsídios para o financiamento de projetos culturais e artísticos apenas são dados mediante a promessa de uma assim chamada contrapartida social. Ela consiste na ideia de, supostamente, fazer “a” arte chegar às pessoas, ou melhor, levar as pessoas de comunidades populares (vistas como desprovidas dessa possibilidade) aos espaços onde “a” arte acontece, assim revelando uma relação conflituosa e

---

<sup>22</sup> As causas são várias: desmotivação, imposição familiar, conversão religiosa e necessidade de trabalho.

<sup>23</sup> Além disso, deve ser levado em conta que a manutenção de experiências orquestrais é extremamente cara, pois requer aquisição dos instrumentos, posterior manutenção e os salários de professores, muitas vezes vindo de fora da região/ do país, assumidos por recursos públicos ou em parceria com empresas. Assim, o NEOJIBA por exemplo oferece “gratuitamente aos integrantes, sem distinção social, instrumentos musicais para a prática orquestral, material pedagógico, ensino de prática e teoria musical, dispensados por profissionais qualificados, auxílio transporte e lanche. Os integrantes do NGF recebem também uma bolsa auxílio”, trecho do site da orquestra <<http://www.neojiba.org/br/conheca-o-neojiba/historico>>.

extremamente complicada entre conceitos. Assim, subentende-se que a arte e o grande público encontram-se em posições opostas e precisam ser aproximadas<sup>24</sup>.

A motivação para esta proposta política, apesar de, aparentemente, ter uma face humanista não deixa de ser paternalista com um ar de “proselitismo” cultural: elevar a condição humana através da arte, mas, infelizmente, entendendo-a como conceito único de arte, em geral, a arte nos moldes ocidentais, certamente preferido por muitos patrocinadores por dar bastante visibilidade e status dentro de uma lógica de benemerência. Sugiro que deveria haver uma inversão desta política para ampliar o conceito de arte em si, do espaço da arte e do público participante das expressões culturais. Deveria se “levar” também as pessoas habituadas aos ambientes dos, assim chamados, equipamentos culturais (teatros, galerias etc.) a outros locais geográfico-espaciais onde acontecem vivências culturais em novos formatos e com outros estilos musicais, porém, sem transformá-las em objeto de um turismo étnico<sup>25</sup>.

O discurso civilizatório da “salvação pela arte ocidental” é ancorado em conceitos discursivos que perpassam os mais diversos espaços e meios: salas de aula, materiais didáticos, mídias e redes sociais, entre outros, atribuindo maior importância a estilos musicais que passam pelo registro escrito, considerados como eruditos, diferentes da música popular ou de outras manifestações tradicionais brasileiras. Muitas vezes a argumentação tenta se respaldar em elementos técnicos da teoria musical ocidental, supostamente objetivos, neutros e universais, cujo domínio aferiria aos detentores destes conhecimentos a capacidade de lidar com qualquer outro contexto musical. A defesa discursiva desses conceitos ainda é bastante usada por muitos profissionais da área de música, assim perpetuando uma visão unilateral de cultura, contrária à noção de diversidade, e foi analisada em detalhes por Luedy, ressaltando o perigo latente para a área da educação musical:

Nesse sentido, é preciso destacar que as perspectivas conservadoras que vêem a crescente esfera da cultura popular contemporânea como uma ameaça a valores tradicionais e aos saberes eruditos, tidos como “universais” e supostamente superiores, possuem pressupostos estéticos e implicações culturais que precisam ser seriamente questionados.

O que busco aqui, fundamentalmente, é chamar a atenção para o fato de que a educação musical ao se insular num campo discursivo supostamente neutro e desinteressado, ou estritamente “técnico”, esteja não apenas perdendo a oportunidade de contribuir para os debates que envolvem educação, cultura e sociedade, mas, em última instância, contribuindo para processos de exclusão social (LUEDY, 2006, p.105-106).

---

<sup>24</sup> Com outras palavras: ou a arte ficou esotérica demais, sem conseguir atingir o público, ou há artistas demais, sem público, por isso precisando formar o futuro público consumidor, garantindo seu sustento.

<sup>25</sup> Abordei questões correlatas em uma fala apresentada no VI Encontro Nacional da ABET em João Pessoa, em maio de 2013, encontro dedicado ao tema da sustentabilidade. O texto deve ser publicado.

Portanto, podemos observar que, da mesma forma que a arte na educação para muitos só serve para evitar a evasão escolar ou então porque teria o poder de salvar jovens da ameaça da violência urbana e até reduzi-la, em outros contextos só é vista como força econômica e garantia para uma futura sustentabilidade financeira dos artistas (já existentes ou a serem formados), além de ser justificativa para um discurso civilizatório de legitimidade questionável. Pergunto: quando vai se entender a arte/ música simplesmente como fim em si e não somente como meio, porém, sem cair na já conhecida armadilha conceitual da “arte pela arte”? Ao contrário, a importância das artes, no sentido mais amplo possível, precisa ser entendida a partir de seu potencial múltiplo em despertar satisfação pessoal, promover a inserção grupal e a descoberta de conhecimentos que é proporcionado no processo da construção da personalidade/ identidade cultural e das relações de pertencimento social. Algo que também é compartilhado por Teixeira Coelho (2007, p.18/19) quando diz:

Se não se pensar a cultura independentemente dos fins a que ela possa servir [...] sem nenhuma preocupação com os fins que ela pode alcançar, a cultura não sobreviverá e não servirá ao que se espera que sirva. O discurso deve mudar: a cultura precisa ser sustentada porque é cultura, não porque é alavanca para geração de empregos e aumento do PIB nacional, nem por ser alavanca para qualquer PIB intelectual individual ou coletivo. A cultura precisa ter condições para reproduzir-se como cultura.

## **Conclusão - o papel mediador da etnomusicologia nesse cenário**

Acredito que caiba à etnomusicologia brasileira um papel de mediadora na condução dessas discussões devido ao seu compromisso com a reflexão constante sobre as culturas musicais brasileiras, entendidas de forma múltipla. Um compromisso que também está sendo adotado por parte dos profissionais da área da educação musical, na medida em que estão considerando experiências que, de fato, envolvam e representam a diversidade cultural brasileira no âmbito do ensino, seja ele escolar ou não. Isso nos faz voltar à questão das leis 10.639, 11.645 e 11.769, além do mais novo edital Mais Cultura nas Escolas e suas respectivas atribuições ou expectativas atreladas. Estas leis certamente são importantes para discutir e pensar a diversidade, mas ainda não são suficientes para promover uma real mudança de pensamento e ação, se não forem acompanhadas por vivências e um efetivo reconhecimento da importância de experiências comunitárias não escolares, como partes integrantes da formação engajada de crianças/ jovens, e não apenas como adereços eventuais. Isso precisa acontecer tanto a partir das secretarias quanto das escolas, universidades e dos profissionais.

A temática africana e indígena, nordestina, gaúcha, amazônica, enfim, brasileira, deveria entrar em abordagens e vivências transversais e múltiplas, uma vez que existem, em geral, ao redor das escolas e universidades pessoas, grupos e instituições que lidam com estas temáticas no dia a dia há muito tempo. Também é indispensável criar redes entre instituições de ensino escolar em todos os níveis e a sociedade civil, representadas pelas instituições do terceiro setor que trabalham com artes, tradições e cidadania, permitindo a constante troca de experiências que vão além das questões mais técnicas da arte. É preciso perceber as intrínsecas relações das expressões culturais com a sociedade, aceitando as suas incoerências e incongruências, nem sempre lineares ou lógicas, tornando necessária uma flexibilidade nas ações e propostas nem sempre prevista nos planejamentos escolares. Ao mesmo tempo, estas experiências culturais não escolares devem ser vistas como pedagogicamente equivalentes ao trabalho pedagógico desenvolvido em espaços escolares, sem que haja uma diferenciação na sua importância e eficácia como está acontecendo ainda, como vimos nos documentos oficiais já mencionados.

Além disso, é preciso levar em conta mais um detalhe, certamente significativo, reforçando ainda mais a necessidade de ajustes discursivos, conceituais e de ação: enquanto o MinC menciona sempre as óbvias relações entre cultura e educação e prevê várias formas de interação, por exemplo nas metas traçadas no Plano Nacional de Cultura<sup>26</sup> e nas experiências anteriores como no Projeto Cultura Viva, o MEC situa os aspectos culturais ligados ao âmbito da educação sempre na esfera escolar, sem evidenciar pontos de contato concretos. O melhor exemplo disso é o mencionado projeto Mais Cultura nas Escolas que coloca toda a responsabilidade pela inscrição, execução e administração financeira para as escolas, sem que as iniciativas culturais possam fazer o mesmo ou propor parcerias em pé de igualdade.

O que falta ainda é a compreensão do real papel da vivência cultural em um âmbito maior, independentemente de sua inserção em contextos escolares ou não escolares. É preciso reconhecer a importância de ambos como interligados e interdependentes na construção de uma nova visão de cultura, educação e conhecimento em contextos comunitários. Acredito que só assim seja possível pensar de forma concreta na inserção das artes na formação e vivência cultural de crianças e adolescentes (e até de adultos do EJA ou em outros cursos de formação), em escolas públicas ou fora delas, para assim terem oportunidade de experimentar o que iniciativas culturais e a vivacidade de contextos comunitários já oferecem há muito

---

<sup>26</sup> Ver algumas das metas do Plano Nacional de Cultural, relacionadas com minha análise, em anexo.

tempo, sem dar preferência a apenas uma forma de expressão musical/ cultural em detrimento de tantas outras.

Apesar de ter sido ressaltada em vários momentos do já citado texto do MEC a supremacia do ensino escolar, espera-se que prevaleça o real reconhecimento dos contextos comunitários, para serem inseridos na construção dos novos saberes e fazeres culturais de forma concreta, o que certamente não acontecerá sem a mobilização coletiva e cobrança das entidades culturais do terceiro setor. Mas espera-se que as palavras a seguir possam servir como lema motivador nas reivindicações e nas negociações entre as partes envolvidas e não fiquem apenas no papel:

Toda escola está situada em uma comunidade com especificidades culturais, saberes, valores, práticas e crenças – o desafio é reconhecer a legitimidade das condições culturais da comunidade para estimular o diálogo constante com outras culturas. Assim, o desenvolvimento integral dos estudantes não pode ser considerado como responsabilidade exclusiva das escolas, mas também de suas comunidades, uma vez que, somente juntas podem resignificar suas práticas e saberes. Desse modo, a instituição escolar é desafiada a reconhecer os saberes da comunidade, além daqueles trabalhados nos seus currículos, e com eles promover uma constante e fértil transformação tanto dos conteúdos escolares quanto da vida social.

[...]

Essa integração não passa apenas pela possibilidade de deslocamento das atividades de dentro da escola para fora da escola. Sair da escola não significa simplesmente aprender os conteúdos curriculares em outro lugar, com uma aparência mais atrativa e moderna – significa ir além e abrir possibilidades concretas para que os assuntos que interessam às crianças e aos jovens e aqueles assuntos que preocupam a comunidade sejam objeto *do trabalho sistemático da escola*. Ao se entrelaçar a escola à comunidade nas suas múltiplas e complexas escalas territoriais de seu modo de existir, a educação torna-se instrumento de democracia e pode efetivar a construção de condições para cidadania.

[...]

Para isso, é importante que a escola reconheça os outros territórios do exercício da vida, do conhecer e do fazer. Assim, a Educação Integral, em questão, não se restringe à possibilidade de ampliação do tempo que a criança ou o jovem passa na escola, mas à possibilidade de integração com outras ações educativas, culturais e lúdicas presentes no território e vinculadas ao processo formativo (MEC/ SECAD, 2009, p. 33, 46-47, grifo meu).

Espero ainda que a frase de Tolstói, citada como epígrafe desse texto, tirada do filme “Escolarizando o mundo”, possa guiar os órgãos responsáveis no Brasil e as políticas públicas criadas por eles e, finalmente, também as ações de todos os envolvidos nessas relações tão complexas e delicadas entre pessoas, seus saberes e anseios, nos mais diversos espaços, para que possam continuar florescendo os sonhos e os tantos sons produzidos pelas crianças e pelos jovens e adultos deste país.

## Referências

ARAÚJO JUNIOR, Samuel Melo. A violência como conceito na pesquisa musical, reflexões sobre uma experiência dialógica na Maré. **Transcultural Music Review**, v. 10, 2006. Também disponível em: <[www.sibetrans.com/trans/trans10/araujo.htm](http://www.sibetrans.com/trans/trans10/araujo.htm)>. ou

BRENNER, Ana K.; DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, Helena W.; BRANCO, Pedro P. M. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Instituto Cidadania, 2005. p.175-214.

COELHO NETTO, José Teixeira. “Política Cultural em nova chave: indicadores qualitativos da ação cultural. **Revista Observatório Itaú Cultural/OIC**, São Paulo, n.3, p. 9-21, set./dez. 2007. Também disponível em: <<http://novo.itaucultural.org.br/revista/revista-observatorio-ic-n-3/>>.

DIAS Jr., José do Espírito Santo. **Cultura popular no Guamá**. Um estudo sobre o boi-bumbá e outras práticas culturais em um bairro de periferia de Belém. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

ESPINHEIRA, Gey. **Sociedade do medo**. Salvador: EDUFBA, 2009.

GIL, Gilberto. **Discurso de posse ao assumir o Ministério da Cultura** (2003). Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u44344.shtml>>. Acesso em 10 mai. 2013.

HIKIJ, Rose Satiko Gitirana. **A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens**. São Paulo: EDUSP, 2006.

\_\_\_\_\_. Etnografia da performance musical – identidade, alteridade e transformação. **Horizontes antropológicos**, Porto Alegre, v.11, n. 24, p. 155-184, jul./dez 2005. Também disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71832005000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-71832005000200008&script=sci_arttext)>.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem Escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985. Também disponível em: <<http://pensamentosnomadas.files.wordpress.com/2013/07/sociedade-em-escolas.pdf>>.

KLEBER, Magali O. **A Prática de Educação Musical em ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro**. Curitiba: APPRIS, 2012.

\_\_\_\_\_. Educação Musical e ONGs: dois estudos de caso no contexto urbano brasileiro. **Em Pauta**, Porto Alegre, v. 17, n. 29, p. 113-138, 2006.

LOPES, José de Sousa Miguel. **Cultura acústica e letramento em Moçambique: em busca de fundamentos antropológicos para uma educação intercultural**. São Paulo: EDUC, 2004.

LUEDY, Eduardo. Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 15, p. 101-107, 2006.

LÜHNING, Angela. Al borde de la Copa: transformaciones de la música y la vida comunitaria en Salvador, Bahía. **Boletín Música**, Havana, v. 32, p. 42-49, 2012. Casa de las Américas.

LÜHNING, Angela; ROSA, Laila A. C. Música e cultura no Brasil: da invisibilidade e inaudibilidade à percepção dos sujeitos musicais. In: ALVES, Paulo Cesar (Org.). **Cultura: múltiplas leituras**. São Paulo: EDUSC; Salvador: EDUFBA, 2010. p. 319-348.

MEC/ SECAD. **Educação Integral**: Texto referência para o debate nacional. Brasília, 2009. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal\\_educ\\_integral.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cadfinal_educ_integral.pdf)>. Acesso em: 15 mai. 2013.

MINC. **Plano Nacional de Cultura** (2011). Disponível em: <[http://www.cultura.gov.br/documents/10883/11294/METAS\\_PNC\\_final.pdf/3dc312fb-5a42-4b9b-934b-b3ea7c238db2](http://www.cultura.gov.br/documents/10883/11294/METAS_PNC_final.pdf/3dc312fb-5a42-4b9b-934b-b3ea7c238db2)>. Acesso em: 15 mai. 2013.

RODRIGUES, Izabel Carmem. **Vem do bairro do Jurunas**: Sociabilidade e construção de identidades em espaço urbano. Belém: Editora do NAEA, 2008.

SOUZA, Jusamara V. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 10, p. 7-11, 2004.

\_\_\_\_\_. A educação musical no Brasil nos anos 1930-45. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina. (Org.). **Educação Musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007. v. 1, p. 13-17.

TURINO, Célio. **Ponto de Cultura**. O Brasil de Cima para Baixa. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009.

### **Sites de Ministérios, Secretarias ou de seus projetos**

Apresentação do Programa Mais Educação no site do MEC. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16728&Itemid=1120](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16728&Itemid=1120)>. Acesso em: 15 mai. 2013.

Congresso de Culturas comunitárias em La Paz, em maio de 2013. Disponível em: <<http://culturavivacomunitaria.org/cv/2013/05/gestores-publicos-e-legisladores-pela-cultura-viva-comunitaria/>>. Acesso em: 15 mai. 2013.

Convenção da UNESCO sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais. Texto oficial ratificado pelo Brasil por meio do Decreto Legislativo 485/2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224POR.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2013.

Decreto sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm)> Acesso em: 15 mai. 2013.

Resolução/CD/FNDE nº 30, de 3 de agosto de 2012, relativo ao Programa Mais Cultura nas Escolas. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/item/3705->

resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-30,-de-3-de-agosto-de-2012>. Acesso em: 15 mai. 2013.

Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SECULT). Disponível em: <<http://www.secult.salvador.ba.gov.br/site/programa-mais-educacao.php>>. Acesso em: 15 mai. 2013.

### **Projetos de Orquestras juvenis**

Criação de orquestras na rede pública em Brasília. Disponível em: <<http://globo.com/rede-globo/bom-dia-df/v/musica-vai-fazer-parte-da-educacao-publica-no-df/2510307/>>. Acesso em: 30 mai. 2013.

Orquestra Sinfônica Heliópolis. Disponível em: <<http://institutobaccarelli.blogspot.com.br/p/instituto-baccarelli.html>>. Acesso em: 15 mai. 2013.

Orquestra Neojibá da Bahia. Disponível em: <<http://www.neojiba.org>>. Acesso em: 15 mai. 2013.

Iniciativas orquestrais da Paraíba Disponível em: <<http://www.primaparaiba.com/>>. Acesso em: 30 mai. 2013.

Projeto GURI (SP). Disponível em: <<http://www.projetoguri.com.br/Site3/nossos-projetos/livros-didaticos>>. Acesso em: 16 mai. 2013.

### **Materiais referentes à educação (integral) em tempo integral ou não**

Entrevista com a educadora Anna Thomaz. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=ZjE9RD3sj8E>>. Acesso em: 16 mai. 2013.

Entrevista com o educador Tião Rocha. Disponível em: <<http://www.educacional.com.br/entrevistas/entrevista0071.asp>>. Acesso em: 16 mai. 2013.

Filme *Escolarizando o mundo*. Trailer. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=hIW6Ai9uOWU>>. Na íntegra. Disponível em: <<https://we.riseup.net/educacao/libertaria/escolarizando-o-mundo-ingl%C3%AAs>>. Divulgação do filme e da iniciativa. Disponível em: <[www.schoolingtheworld.org](http://www.schoolingtheworld.org)>. Acesso em: 15 mai. 2013.

Palestra do educador indiano Sugata Mitra no programa TED – Talks. Disponível em: <[http://www.ted.com/talks/sugata\\_mitra\\_build\\_a\\_school\\_in\\_the\\_cloud.html](http://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud.html)>. Acesso em: 15 mai. 2013.

## Anexo

Algumas das metas do Plano Nacional de Cultura (MinC, 2011, p. 9-12, grifos meus):

Assim, a partir de agora, todo o planejamento do MinC seguirá as orientações do PNC. O Plano se estrutura em três dimensões complementares: a cultura como expressão simbólica; como direito de cidadania; e como campo potencial para o desenvolvimento econômico com sustentabilidade.

Essas dimensões, por sua vez, desdobram-se nas metas, que dialogam com os temas *reconhecimento e promoção da diversidade cultural*; criação e fruição; circulação, difusão e consumo; *educação e produção de conhecimento*; ampliação e qualificação de espaços culturais; fortalecimento institucional e articulação federativa; participação social; desenvolvimento sustentável da cultura; e fomento e financiamento.

[...]

As proposições e os desafios do Plano Nacional de Cultura estão descritos em cinco capítulos, que apresentam 14 diretrizes, 36 estratégias e 275 ações para se pensar o papel do Estado e a participação social; a proteção e promoção da diversidade artística e cultural; o acesso aos bens culturais; e o desenvolvimento socioeconômico sustentável. As metas, portanto, devem ser reflexo do resultado dessas ações e apontar o cenário que se deseja para a cultura em 2020.

[...]

Meta 12) - 100% das escolas públicas de educação básica com a disciplina de Arte no currículo escolar regular com ênfase em cultura brasileira, linguagens artísticas e patrimônio cultural

Meta 13) - 20 mil professores de Arte de escolas públicas com formação continuada

Meta 14) - 100 mil escolas públicas de educação básica desenvolvendo permanentemente atividades de Arte e Cultura

Meta 15) - Aumento em 150% de cursos técnicos, habilitados pelo Ministério da Educação (MEC), no campo da Arte e Cultura com proporcional aumento de vagas

Meta 16) - Aumento em 200% de vagas de graduação e pós-graduação nas áreas do conhecimento relacionadas às linguagens artísticas, patrimônio cultural e demais áreas da cultura, com aumento proporcional do número de bolsas

Meta 17) - 20 mil trabalhadores da cultura com saberes reconhecidos e certificados pelo Ministério da Educação (MEC)

Meta 18) - Aumento em 100% no total de pessoas qualificadas anualmente em cursos, oficinas, fóruns e seminários com conteúdo de gestão cultural, linguagens artísticas, patrimônio cultural e demais áreas da cultura

Meta 19) - Aumento em 100% no total de pessoas beneficiadas anualmente por ações de fomento à pesquisa, formação, produção e difusão do conhecimento

Meta 20) - Média de 4 livros lidos fora do aprendizado formal por ano, por cada brasileiro

Meta 21) - 150 filmes brasileiros de longa-metragem lançados ao ano em salas de cinema

Meta 22) - Aumento em 30% no número de municípios brasileiros com grupos em atividade nas áreas de teatro, dança, circo, música, artes visuais, literatura e artesanato

Meta 23) - 15 mil Pontos de Cultura em funcionamento, compartilhados entre o governo federal, as Unidades da Federação (UF) e os municípios integrantes do Sistema Nacional de Cultura (SNC).