



## **Revisitando o Parecer CNE/CEB nº12/2013: uma análise do texto que fundamenta as políticas públicas para o ensino de música na escola brasileira**

MODALIDADE: COMUNICAÇÃO

*Paulo Roberto Prado Constantino*  
UNESP Marília / Centro Paula Souza – [pconst@bol.com.br](mailto:pconst@bol.com.br)

**Resumo:** Propõe-se a analisar o Parecer CNE/CEB nº 12/2013, que fundamenta o projeto de resolução que contém as Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. Por meio de pesquisa documental e à luz do referencial teórico da educação musical e da análise textual de políticas públicas, aborda temáticas presentes no documento como: quem deve assumir a docência nas escolas, a importância da presença da música ou a justificativa para sua inclusão na educação básica. As conclusões devem contribuir para o debate e o posicionamento dos interessados nos resultados práticos e nos efeitos produzidos pelo Parecer.

**Palavras-chave:** Políticas públicas. Diretrizes nacionais. Música. Educação básica.

**Revisiting Opinion CNE/CEB No. 12/2013: an analysis of public policies in music education of the Brazilian schooling**

**Abstract:** It's proposed to discuss the Opinion CNE/CEB No. 12/2013, which bases the resolution project that contains the National Guidelines for the execution of the music programs in Basic Education. Through document research and in the light of the musical education theoretical background and textual analysis of public policies, it approaches themes that are present in the document such as: who should take the teaching in schools, the importance of music presence or the reason for its inclusion in basic education. The results should contribute to the debate and the position of interested people in the practical results and in the effects produced by the Opinion.

**Keywords:** Public policies. National guidelines. Music. Basic Education.

### **1. Introdução**

O presente texto propõe-se a analisar o Parecer CNE/CEB nº 12/2013 (BRASIL, 2013), que fundamenta o projeto de resolução anexo que contém as Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. O documento oficial em questão, tal como foi publicado no final do ano de 2013, tem por objetivo apresentar “orientações que ajudem os sistemas de ensino a implementar o que determina a Lei, à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e das Diretrizes específicas para suas etapas e modalidades”. (BRASIL, 2013: 08).

Um parecer de caráter normativo, como o emitido pelo Conselho Nacional de Educação [CNE] na esfera da Câmara de Educação Básica [CEB] – ambos ligados ao Ministério da Educação [MEC] – normalmente é publicado após ampla consulta aos “agentes ou órgãos públicos, com a finalidade precípua de elucidar, informar, sugerir providências a

serem estabelecidas e/ou condutas a serem praticadas pela Administração Pública, ou por quem a represente”. (CRISTÓVAM; MICHELS, 2012: 01).

A relevância do debate é justificada pela oportunidade de discutir, a partir dos documentos oficiais, sobre o papel da arte na educação básica, em especial da Música, que ganhou evidência com a aprovação da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008). Essa normativa alterou “a Lei nº 9394/96 [...] estabelecendo a Música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo” (BRASIL, 2013: 01) da educação básica.

Por meio de pesquisa documental e à luz do referencial teórico da educação musical e da análise textual de políticas públicas, pretende-se abordar temáticas presentes no documento, tais como: a importância da música no contexto escolar, as justificativas para sua inclusão nesta etapa da escolaridade básica ou quem deve assumir a docência nestes espaços oficiais. Portanto, este artigo apresenta parte uma pesquisa mais ampla, que também analisou o projeto de resolução publicado em conjunto. No presente texto, optou-se por analisar apenas o Parecer CNE/CEB nº 12/2013 (BRASIL, 2013) por entender que é nele que estão contidos os pressupostos que nortearão as políticas públicas oficiais da educação musical brasileira nos próximos anos, analisando o “discurso, as influências e tendências presentes na política investigada.” (MAINARDES, 2006: 66).

## 2. Metodologia

Adotou-se a pesquisa documental, nos moldes apresentados por Tozoni-Reis (2010), pela investigação ter como fonte um documento oficial. “Isto significa que a busca de informações sobre os fenômenos investigados é realizada nos documentos que exigem, para a produção de conhecimentos, uma análise”. (TOZONI-REIS, 2010: 141).

O referencial oferecido por Mainardes (2006) para a análise de textos de políticas públicas, separando em diferentes contextos os seus elementos estruturadores, como “a esfera de influência, produção do texto, práticas, resultados, efeitos e estratégias políticas” (MAINARDES, 2006: 66-69), foi aprofundado em seu aspecto da *produção textual* do Parecer, priorizando alguns questionamentos como:

Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam? É possível identificar interesses e opções não explicitados (ocultos) no texto? Há no texto da política influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários? Há inconsistências, contradições e ambiguidades no texto? Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado? (MAINARDES, 2006: 66-67)

No momento, não se pretende debater as forças políticas e sociais (MAINARDES, 2006) que atuaram na produção de um documento oficial como este, preferindo ater-se à análise do texto propriamente dito, por uma questão de escopo do artigo. Segue-se, portanto, a exposição de parte destas análises, a partir de dois dos tópicos principais observados no Parecer CNE/CEB nº 12/2013 (BRASIL, 2013): a prática musical como direito humano e o direito de ensiná-la na escola; e a insuficiência dos argumentos em favor da presença da educação musical na educação básica.

### **3. Desenvolvimento**

#### **3.1. Prática musical como direito de todas as pessoas. O direito de ensinar música também o é?**

De acordo com o texto, a prática curricular da música na escola “deve ser estendida a todos os estudantes” (BRASIL, 2013: 05), ao mesmo tempo em que “deve ser compreendida como *direito humano*, promotora de cidadania e de maior qualidade social na educação”. (BRASIL, 2013: 08, grifo nosso).

A formulação deste ‘direito’ no documento parece, à primeira vista, razoável. O problema é que as proposições se misturam neste ponto: o discurso da onipresença da música em diferentes culturas é ampliado pelo texto como um *direito* de todas as pessoas, o que possibilitaria, em seguida, “a presença de diferentes atores na escola, tais como musicistas, sábios e mestres tradicionais, técnicos, pedagogos e licenciados em música”. (MEC, 2013: 05).

Se por um lado, a onipresença da música (MENUHIM; DAVIS, 1981; LEVITIN, 2013) nas culturas é conclamada ao debate, ela é também usada para justificar a presença de “sábios e mestres tradicionais” (MEC, 2013: 05) entre os pedagogos, licenciados e técnicos. Imagine o leitor, por um momento, uma normativa que convocasse, para o exercício da profissão entre os bacharéis em direito do Brasil, a inclusão de sábios e mestres tradicionais entre as fileiras dos magistrados! Schafer (SCHAFER, 1991: 303) possuía uma analogia semelhante em sua obra, que vale a pena ser conferida e permanece atual, mesmo tendo sido redigida há cerca de quarenta anos.

Não obstante o Parecer dedicar apenas um parágrafo (BRASIL, 2013: 05) para ressaltar a importância da formação do professor de música, nosso questionamento, à luz de Schafer (1991) e Penna (2006), é sobre a hipótese de encontrar um termo entre a cultura do bacharelismo e a proposição de Schafer para a educação musical. Para Schafer (1991) não haveria concessões: somente músicos profissionais e altamente qualificados deveriam

responsabilizar-se pelo ensino da Música. (SCHAFER, 1991: 303). Penna (2006) contribui à discussão indagando sobre o que faz um sujeito:

(...) ser um educador musical? A resposta pode não ser tão simples quanto parece. Critérios que se restrinjam à titulação, ou que privilegiem unicamente carreiras acadêmicas “coerentemente” fechadas na especialidade (ou seja, baseadas na disciplinarização) podem ser úteis para certas finalidades, (...), ou para certas conquistas nos campos acadêmico e científico (...). Tais critérios exclusivos (e por vezes burocráticos) não garantem, entretanto, o enriquecimento de nossa área. (PENNA, 2006: 41 – 42).

Antes que se lance sobre o presente artigo a acusação de mera defesa do bacharelismo, ressalte-se que o referido parecer normatiza a *escola*. Os “terceiros ambientes” (HARGREAVES, 2005: 09) que não são a escola e nem a casa, por sua própria natureza, não precisam se submeter à legislação ou ao cunho do especialista em educação ou, muito menos, aos pareceres normativos, se referindo aos ambientes extraescolares como “playgrounds, garagens, clubes de jovens ou a própria rua [...], [em que] o fator crucial é a ausência de qualquer atividade formal ou de supervisão por um adulto” (HARGREAVES, 2005: 09), em atividades autoconduzidas.

O espaço escolar deveria, por excelência, ser o espaço do profissional preparado para lidar com as demandas pedagógicas e musicais de crianças e jovens na educação básica.

### **3.2. A insuficiência dos argumentos em favor da educação musical**

Rita Fucci-Amato (2012) elenca, entre os desafios para a educação musical na escola brasileira, a valorização do ensino de música na educação básica (FUCCI-AMATO, 2012, p.96), uma vez que a música e as artes são normalmente legadas ao segundo plano entre as disciplinas consideradas mais importantes, em razão de uma oposição entre aquilo que seria essencial – Português, Matemática e Ciências – e um núcleo descartável ou dispensável, que incluiria a Música e as Artes.

A prioridade dos conteúdos de línguas, cálculos e ciências nos currículos é obtida, invariavelmente, com o sacrifício de muitos outros componentes curriculares. Mas não existe garantia de êxito ou melhora nos resultados escolares a partir desta permuta. Em um momento de valorização dos resultados de avaliações institucionais no âmbito da educação básica brasileira e de investimentos na escola em tempo integral, a experiência norte-americana pode servir como um alerta:

Em 2002, quando assinou a lei Nenhuma Criança Fora da Escola, o presidente George W. Bush provavelmente não pretendia que ela causasse um efeito debilitador sobre o ensino de artes nos Estados Unidos. A lei recompensa as escolas que cumprem certos padrões em matérias centrais – leitura, matemática, ciências – e pune as que não passam nos exames. Em 2006, 71% dos distritos escolares já haviam diminuído os currículos das escolas primárias para poder compensar a diferença e, nesse processo, as artes foram consideradas dispensáveis. Na Califórnia, entre 1999 e 2004, o número de alunos matriculados em cursos de música caiu quase pela metade, de 1,1 milhão para 589 mil. O ensino de música vinha desaparecendo das escolas [norte americanas] havia décadas, mas a lei sancionada por Bush transformou um declínio lento em queda abrupta. (ROSS, 2011: 261)

Nem o argumento cientificista impediu tal declínio, pois o autor constatou que

outros estudos sugerem que os estudantes de música tiram notas mais altas em testes de proficiência, ou que suas notas de matemática aumentam a cada ano de estudo [...]. Mas nenhum desses argumentos científicos a favor da música impediu os cortes nos programas. Ao contrário, a música se apresenta sempre como o alvo mais tentador. (ROSS, 2011: 262).

No entanto, no Parecer CNE/CEB (BRASIL, 2013), a força do argumento cientificista, tomada por irrefutável, é convocada à discussão, ao citar que a presença da música na escola seria fortalecida “por pesquisa atuais da neurociência, conforme estudos desenvolvidos [...] que têm demonstrado a importância da música para o desenvolvimento humano, o funcionamento cerebral e a formação dos comportamentos sociais” (BRASIL, 2013: 06). É importante destacar que não é citada, neste ponto do documento, uma ampla gama de estudos, que poderia justificar o posicionamento.

Não deixa de ser um sintoma de nossos tempos. Fonterrada (2008) constata que “se o valor da música é um consenso entre os músicos, não o é em outros segmentos da sociedade” (FONTERRADA, 2008: 11). Ross (2011) aponta que, para o aspirante a músico profissional ou o diletante, envolvido e apaixonado desde a infância, a defesa da educação musical parece simples e com respostas de fácil localização. Entretanto,

para a maioria dos estudantes, a utilidade das aulas de música é muito menos clara. Aqueles que amaram a música desde tenra idade estão certos de que ela tem um valor único e insubstituível, mas é difícil traduzir essa convicção em termos sociológicos exatos. Sempre que uma pessoa tenta defender a música em termos utilitários ela tropeça em incertezas fundamentais. (ROSS, 2011: 261)

Mas por que ensinar Música? Koellreuter (1997) defendeu a ideia de que o ensino da Música justificaria-se como uma contribuição para o “alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade, entendendo como consciência a capacidade do

homem de apreender os sistemas de relações que atuam sobre ele, o influenciam e o determinam”. (KOELLREUTTER, 1997: 69).

Parece-nos, que do ponto de vista das políticas públicas, “as artes devem ser incorporadas à cultura democrática, não por si mesmas, mas em nome da democracia”. (ROSS, 2011: 269). Assim os sujeitos poderiam obter “uma compreensão mais profunda do mundo olhando para ele do ponto de vista peculiar de uma obra de arte” (ROSS, 2011: 269). O autor lembra que estes novos olhares reveladores e imaginativos que a música pode proporcionar, permitem que as crianças e jovens aprendam a

notar detalhes surpreendentes que ajudam a destruir um estereótipo popular; elas passam a tolerar a diferença, acostumam-se com as idiossincrasias. Elas também podem experimentar um choque de percepção que lhes mostre possibilidades alternativas em sua vida, tenham ou não essas possibilidades e essa vida uma relação óbvia com a obra de arte em questão. (ROSS, 2011: 269).

A defesa enfática destes valores democráticos e educacionais, aliada a uma base filosófica profunda sobre a educação musical (FONTERRADA, 2008: 11) e os valores implicados nesta educação (PENNA, 2008: 40), deve contribuir para uma defesa mais efetiva da presença da música na escola, evitando os argumentos cientificistas ou que procuram associar a educação musical a um mero recurso paradidático, estes últimos, mais facilmente desmontáveis pelos promotores das políticas públicas, ao sabor dos interesses do momento.

#### **4. Considerações finais**

As considerações presentes neste texto devem contribuir para o debate sobre a regulamentação e efetiva implantação da educação musical na educação básica, oferecendo um contributo para a análise dos possíveis efeitos a serem produzidos pelo referido Parecer. Os dois pontos destacados demonstram que o documento oficial apresenta-se fragmentado, com partes que, em certos momentos, não se sustentam.

O documento reflete, em um primeiro ponto, a situação dos órgãos representativos dos músicos no Brasil: profissões tradicionalmente consolidadas como a advocacia ou a engenharia não precisam defender suas posições com tanta urgência. O argumento de que a arte seria inofensiva, em relação a operar abdomens ou projetar pontes, não se sustenta por que é uma falácia. O vácuo deixado pela ausência de representatividade de órgãos como a OMB [Ordem dos Músicos do Brasil] é fato no país, e as associações como a ABEM e a ANPPOM – de trabalho árduo e militância séria na área – têm sua justa legitimidade



reconhecida, mas sua atuação especialmente circunscrita ao circuito acadêmico, tendo dificuldades em representar a categoria ‘musical’ de modo mais amplo.

O texto não pretende reforçar a cultura do bacharelismo, mas suscitar o debate para que a música insira-se no âmbito das profissões que, para serem ensinadas no ambiente escolarizado, carecem de pessoas qualificadas para lidar com os aspectos pedagógicos inerentes à escola e ao alunado, obviamente diferentes das tradições orais ou de manifestações musicais nos terceiros ambientes, que possuem dinâmicas e demandas diversas.

No segundo ponto, quanto à presença da música nas escolas e a argumentação em favor desta, destaque-se que os detratores permanecem na ativa, desde a aprovação da Lei nº11.769 (BRASIL, 2008). No momento, *lobbys* robustos se levantam dentro da escola e da sociedade brasileira, como o ensino de programação de códigos computacionais (ESTADÃO, 2013) ou do emprego extensivo das tecnologias, com defensores como Bill Gates ou Salman Khan, ambos diretores de organizações ‘sem fins lucrativos’, mas que obviamente possuem consideráveis interesses comerciais<sup>1</sup>, o último chegando a visitar o Brasil recentemente, com audiências no Ministério da Educação e com a própria presidente Rousseff. (AGÊNCIA BRASIL, 2013).

Tal como no contexto norte-americano, concordamos com Ross (2011) ao atribuir a fragilidade do ensino de música nas escolas à carência de um *lobby* poderoso e ao anacronismo dos sistemas de ensino, que ainda estariam essencialmente baseados na música de concerto europeia (ROSS, 2011: 262) e no modelo e pedagogia dos velhos conservatórios.

Para defender o ensino da música, entende-se que ela precisa suportar-se por si. Seu ensino deveria possuir um valor intrínseco e democrático, de acesso aos saberes culturais, ao mesmo tempo em que promoveria uma perspectiva inventiva e criadora nos alunos, que só pode ser levada às últimas consequências por quem possui, de fato, esta preocupação com o desenvolvimento de um espírito livre e criador entre os que acessam a educação básica.

## Referências

- AGÊNCIA BRASIL. *Dilma convida professor norte-americano Salman Khan para parceria em projeto na educação básica*. 2013. Disponível em <<http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/dilma-convida-professor-norte-americano-salman-khan-para-parceria-em-projeto-na-educacao-basica>>. Acesso em 02 abr. 2015.
- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei Complementar nº11769, de 19 de agosto de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm)>. Acesso em 30 jan. 2015.



- \_\_\_\_\_. MEC. *Parecer CNE/CEB nº 12, de 04 de dezembro de 2013*. Diretrizes nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=14875&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=14875&Itemid=)>. Acesso em 30 jan. 2015.
- CRISTÓVAM, José Sérgio da Silva; MICHELS, Charliane. Parecer jurídico: natureza, espécies e responsabilidade. *Revista Jus Navigandi*, Teresina, ano 17, n. 3470, 31 dez. 2012. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/23349>>. Acesso em: 07 jan. 2015.
- ESTADÃO. *Hora do código estreia no país para ensinar programação a 1 milhão*. 2014. Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/link/hora-do-codigo>>. Acesso em: 02 fev. 2015.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: UNESP / FUNARTE, 2008.
- FUCCI-AMATO, Rita. *Escola e educação musical: (des) caminhos históricos e horizontes*. Campinas: Papirus, 2012.
- HARGREAVES, David. “Within you without you”: música, aprendizagem e identidade. *Revista eletrônica de musicologia*, v. 9, outubro de 2005. Disponível em: <[http://www.rem.ufpr.br/\\_REM/REMV9-1/hargreaves.html](http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMV9-1/hargreaves.html)>. Acesso em: 28 dez. 2014.
- IOSCHPE, Gustavo. *Dever do próximo presidente: vetar a expansão curricular*. 2008. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/gustavo\\_ioschpe/index\\_080908.shtml](http://veja.abril.com.br/gustavo_ioschpe/index_080908.shtml)> Acesso em: 02 fev. 2015.
- JARDIM, Lauro. *Khan nos tablets*. 2013. Disponível em <<http://veja.abril.com.br/blog/radar-on-line/brasil/governo-compra-as-aulas-do-fenomeno-salman-khan-para-alunos-do-ensino-medio/>>. Acesso: em 02 fev. 2015.
- KOELLREUTTER, Hans Joachim. Sobre o valor e o desvalor da obra musical. *Cadernos de Estudo – Educação Musical*, Belo Horizonte, n. 6, p. 69-75, 1997.
- LEVITIN, Daniel. *Uma paixão humana: o seu cérebro e a música*. 2. ed. Lisboa: Bizâncio, 2013.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2014.
- MENUHIN, Yehudi; DAVIS, Curtis W. *A música do homem*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- MICROSOFT. *Sítio da empresa para o Brasil*. Disponível em: <<http://www.microsoft.com/education/pt-br/>>. Acesso em: 02 fev. 2015.
- PENNA, Maura. Desafios para a educação musical: ultrapassar oposições e promover o diálogo. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 14, p. 35-43, 2006.
- \_\_\_\_\_. *Música (s) e seu Ensino*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2008.
- ROSS, Alex. *Escuta só: do clássico ao pop*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. A pesquisa e a produção de conhecimentos. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. *Caderno de formação: formação de professores – educação, cultura e desenvolvimento*. v. 3. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p.111-147.

## Notas

<sup>1</sup> Salman Khan esteve no Brasil em 2013 vendendo sua *Khan Academy* ao governo federal (AGÊNCIA BRASIL, 2013; JARDIM, 2013). Bill Gates, fundador da Microsoft, ao mesmo tempo em que costuma declarar seu pouco apreço pelas instituições escolares, possui negócios polpudos com sistemas educacionais ao redor do globo, o que inclui o Brasil. (MICROSOFT, 2015).