

# Orientações curriculares e didáticas de arte para o ensino fundamental – anos iniciais – do Estado de São Paulo: uma análise sob a perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade

## Pôster

Marcelo Haack de Marcos  
UNESP/FCLAr  
mahaack@gmail.com

**Resumo:** Buscamos, no presente trabalho, pela análise das orientações curriculares e didáticas de arte para o ensino fundamental – anos iniciais – do Estado de São Paulo, em uma perspectiva da teoria crítica da sociedade, fomentar a discussão das potencialidades e limites de uma das fontes que orientam o trabalho do professor na educação básica no que diz respeito ao ensino de música. O objetivo geral é averiguar o tipo de formação pretendida com o material. Se trata, portanto, de uma pesquisa exploratória/documental. Após uma leitura exploratória na íntegra, debruçamo-nos sobre as orientações gerais e, mais profundamente, sobre os trechos que tratam especificamente da música. Realizou-se paralelamente a leitura dos textos que compõe essas orientações, levando em conta suas referências, inferências sobre determinados termos, expressões e ideias que pudessem respaldar o posicionamento pedagógico dos autores e, conseqüentemente, os intuitos formativos implícitos e explícitos nos comentários, atividades, rodas de conversa, avaliações enfim, em tudo o que pudesse desvelar o tipo de formação pretendida pelo documento. Consideramos que o texto das orientações não condiz com a pouca abrangência da formação em educação musical no território brasileiro.

**Palavras-chave:** teoria crítica da sociedade, educação musical, currículo.

### Introdução

Ao nosso ver existem três momentos que devem ser contemplados na aula de música: a apreciação, a imitação (reprodução) e a (re)criação. *O imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros vivos, pois de todos, é ele o mais imitador, e, por imitação, aprende as*

*primeiras noções), e os homens se comprazem com o imitado (ARISTÓTELES apud DUARTE, 2012, p. 50). A importância da imitação portanto está relacionada ao fato de que com ela também se aprende e, na verdade, sem ela os seres humanos estariam num movimento perpétuo de (re)criação e (re)descobrimto, o que dificultaria o desenvolvimento/aprimoramento tanto da inteligência quanto das criações humanas.*

Nossa proposta é analisar de que maneira as orientações curriculares e didáticas de arte para o ensino fundamental – anos iniciais – do Estado de São Paulo contribuem para que o potencial esclarecedor das artes, mais especificamente da música, se concretize. Para tanto levaremos em conta tanto o conteúdo do material em si quanto as circunstâncias nas quais ele potencialmente é implementado [...] *uma pedagogia crítica esclarecedora deve igualmente questionar como a forma de organização social da escola e seu conteúdo [...] atua e por que seu potencial crítico não é liberado (GRUSCHKA, 2014, p. 154).*

Evitamos assim desvincular as variantes forma e conteúdo, pois temos consciência de que o sucesso ou o fracasso de um empreendimento depende tanto do planejamento e diretrizes que, no nosso caso, são as orientações, quanto das condições concretas nas quais se desenvolve, o que engloba, neste caso específico, a formação dos professores, a disponibilidade de materiais (quantitativa e qualitativamente) para a execução das atividades propostas e a infraestrutura disponibilizada para o desenvolvimento das aulas.

Como hipótese, agravando esta situação na qual o real e o ideal encontram-se divorciados, sobretudo, no que diz respeito à formação dos professores e aos recursos materiais e estruturais disponíveis nas escolas, partimos da possibilidade de que as atividades educativas atualmente são mediadas pela indústria cultural. *A indústria cultural possui o seu momento de verdade em satisfazer uma necessidade substancial, proveniente da recusa socialmente intensificada; mas, mediante o seu tipo de concessão, torna-se a inverdade absoluta (ADORNO, 2009, p. 472).* Nossa análise se baseará na relação entre as “orientações do Estado”, a ação efetiva da escola, sobretudo do professor, e os efeitos devastadores da indústria cultural que culminam, dentre outras mazelas, na semiformação (ADORNO, 1985). Semiformação intensificada pela utilização de conceitos pseudoestéticos, isto é, que não levam

em consideração a necessidade de realizar uma reflexão sobre a obra dialogando com suas características estéticas e extraestéticas.

Refletir acerca dos atuais comportamentos dos ouvintes, portanto, se torna ainda mais importante quando pensamos um brutal desenvolvimento técnico de aparatos de reprodução sonora, intimamente relacionado a um crescimento significativo do alcance das mais variadas indústrias culturais, ao mesmo tempo em que não parece ser possível perceber outra forma de educação musical das massas que possa ser pensada sem uma crítica dos processos de semiformação que passa pelas indústrias da cultura que oferecem produtos corrompidos. O acesso à formação é negado às massas na própria oferta de acesso aos bens musicais! A possibilidade de resistência, acreditando que ela ainda exista, parece encontrar-se no campo formativo seja a educação formal, sistematizada e institucionalizada, sejam novas formas de se pensar a construção de uma formação que faça justiça a seu significado (STEFANUTO, 2014, p. 100).

Com a análise das partes comuns do material, relacionamos o conceito de esquizofonia<sup>1</sup> de Schafer (1991) com a indústria cultural. Esse conceito preconiza uma mudança radical entre a música e o ouvinte surgido com as tecnologias de gravação e reprodução musical, variantes indissociáveis da indústria cultural.

Vemos, então, que a indústria cultural, utilizando-se do “recurso” da esquizofonia impede uma relação adequada dos ouvintes com aquilo que lhes chega aos ouvidos, restando apenas a educação, formal ou não, como forma de se contrapor aos ditames da grande indústria.

Por fim buscamos clarificar de que maneira o professor, na aula de música, pode criar situações nas quais os alunos se formem e quanto o material inibe ou estimula essa situação.

Uma relação genuína entre a arte e a experiência da consciência dela consistiria na formação que tanto ensina a resistência à arte enquanto bem de consumo, como permite ao receptor descobrir a substância da obra de arte. A arte está, hoje, totalmente separada dessa formação, já nos produtores (ADORNO, 2008, p. 510).

Portanto, o objetivo geral da aula de música seria, a nosso ver, associar novamente a resistência às obras enquanto bens de consumo e a possibilidade de que cada uma delas desempenhe seu caráter formador, emancipador e esclarecedor em potencial.

---

<sup>1</sup> Refere-se ao rompimento entre um som original e sua reprodução ou transmissão eletroacústica.

Para tanto analisamos o conteúdo em comum entre os cinco anos do ensino fundamental e dele destacamos: os parâmetros musicais (altura, duração, intensidade e timbre), as relações entre som e silêncio, e a impossibilidade de se explicitar esta relação nas aulas de música, e as possibilidades de aquecimento para a aula trazidas pelas orientações curriculares e didáticas.

## **A FORMAÇÃO MUSICAL PROPOSTA PARA AS ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE SÃO PAULO**

### **Leis e diretrizes para a educação musical**

Desde a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN - 9394/96)<sup>2</sup>, a legislação sobre essa linguagem das artes passou por diversas modificações, a destacar: a lei 11.769/2008 substituída pela 13.278/2016. Se seguindo as diretrizes de Villa-Lobos por meio do canto orfeônico, num movimento que se inicia na década de 1930 e se estende até meados da década de 1960, (FUCCI – AMATO, 2012) tivemos, sob determinados aspectos, o ensino de música bem norteado, delimitado e com métodos e objetivos claros, não podemos afirmar o mesmo sobre as décadas subsequentes.

Em termos legais, que não vieram a refletir em práticas pedagógicas adequadas, temos o Parecer CEB/CNE n. 12/2013. Nele são destacados como movimentos para a orientação da prática musical nas escolas: o “Simpósio sobre Ensino de Música na Educação Básica: elementos para a regulamentação”, que ocorreu entre os dias 17 e 18 de dezembro de 2012 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO); reuniões técnicas e quatro audiências públicas. Dentre os destaques presentes no parecer em questão que corroboram as falhas por nós observadas, encontra-se a indicação da realização de concursos públicos para o provimento de cargos de professor polivalentes em Artes. Como o próprio documento afirma, e nós concordamos, ao trabalharem com conteúdos alheios aos do seu campo de formação, os professores compreendem que sua prática pedagógica e a aprendizagem musical dos estudantes ficam fragilizadas (BRASIL, 2013).

---

<sup>2</sup> Apesar de a LDBEN não referendar diretamente o ensino de música ela nos é muito cara, pois torna o ensino de arte componente curricular obrigatório.

A falha em se estabelecer encaminhamentos mínimos para o ensino de música nas escolas não se deu pela falta de tentativas ou documentos que procurassem viabilizar esta empreitada. Algo que poderia ter melhorado esta situação seria uma melhor coordenação entre as ações isoladas em diversos Estados e regiões de nosso imenso território.

Cronologicamente temos os seguintes documentos relacionados à coordenação do ensino de música nas escolas (idem):

- 1850 – 1889: Decreto Imperial nº 1.331 de 1854;
- 1890 – 1929: Decreto nº 981 de 1890;
- 1930 – 1960: Decretos nº 19.890 de 18 de abril de 1931, nº 24.794 de 14 de julho de 1934 e nº 4.993 de 26 de novembro de 1942 (todos referindo-se ao canto orfeônico);
- 1961 – 1970: Lei nº 4.024 (LDB) de 1961;
- 1971 – 1980: Lei 5.692 de 1971 fixa a definição de “Educação Artística” enfraquecendo o ensino de música;
- 1981 – 1990: Criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) em 1987;
- 1991 – 2000: Criação da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) em 1991 e promulgação da lei 9.394 (LDBEN) em 1996;
- 2001 – 2018: Lei nº 13.278 de 2016.

Até mesmo agora, mais de cento e setenta anos após a promulgação da primeira lei aqui mencionada, pouco ou nada está ordenado quando nos referimos ao ensino de música nas escolas públicas. A autonomia que os sistemas de ensino pretensamente gozam garantem apenas uma falta total de coesão e até mesmo de coerência entre a legislação e o que se vê na prática.

Um ponto indicado pelo Parecer (BRASIL, 2013) que tem pouca efetividade é a necessidade de um aprofundamento maior dos licenciados em música em assuntos pedagógicos e dos pedagogos em assuntos musicais. Além disso, a formação continuada é praticamente inexistente. Essa proposta reflete a pretensão de que uma formação superficial ou inexistente pode ser substituída pelas técnicas pedagógicas adequadas, pela didática, em suma. Essa é uma pretensão que afasta o ensino formal e sistemático da formação, do

aprofundamento nos conteúdos, sem os quais os processos educativos se tornam esvaziados e sem crítica. Aqui não criticamos o Parecer em si, mas sim a lamentável situação na qual não se efetivam indicações fundamentais do mesmo, nesse caso especificamente, da formação de especialistas e generalistas.

FUCCI – AMATO (2012) afirmam que houveram várias modificações legislativas referente ao ensino de música e de artes nas últimas décadas, porém poucas, ou nenhuma, estrutural. Por exemplo, a LDBEN n. 4.024/61 substitui o canto orfeônico pela educação musical, mas os professores continuam sendo os mesmos, com a mesma formação. Consequentemente as aulas continuaram sendo de canto orfeônico.

Retornando ao Parecer CEB/CNE n. 12/2013, temos como um destaque importante as atribuições de cada instituição envolvida no ensino de música. Às escolas delega-se: incluir o ensino de música no projeto político pedagógico (PPP), criar e adequar tempos e espaços para a música, realizar atividades musicais para todos os estudantes, organizar o quadro profissional para que estas ações sejam bem-sucedidas, promover a formação continuada e estabelecer parcerias que viabilizem o que fora preconizado no PPP.

Quanto às responsabilidades das Secretarias de Educação encontramos: identificação dos profissionais que possam contribuir para o ensino de música já presentes no quadro do magistério, disponibilizar formação continuada, apoiar a formação dos professores, criar banco de dados com ações de educação musical, atentar para questões relacionadas ao material didático, promover intercâmbios que fomentem a educação musical, realizar concursos para a contratação de educadores musicais e atentar para questões arquitetônicas relacionadas às aulas de música.

Por fim, compete ao Ministério da Educação: apoio técnico e financeiro, estimular a oferta de cursos de licenciatura em música, financiar pesquisas (por meio das agências de fomento) relacionadas ao ensino de música, estabelecer parcerias interinstitucionais viabilizando projetos em educação musical e avaliar o ensino de música nas escolas (BRASIL, 2013).

Outro exemplo que FUCCI - AMATO nos traz, referente a mesma situação, a saber, a disparidade entre legislação e prática, é o guia curricular elaborado pela Secretaria de

Educação de São Paulo em 1992. Nessa época era permitido, devido ao grande número de aulas (muito superior ao número de especialistas), que professores formados em desenho, música e artes industriais assumissem as aulas de educação artística. Porém o guia não era fundamentado filosófica, pedagógica e psicologicamente, tampouco possuía bibliografia de apoio aos docentes.

Segundo Vieira (2016) os parâmetros definidos pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (BM) para a educação não prejudicam apenas o ensino de música, mas o ensino de arte como um todo. Esta área do conhecimento é particularmente afetada ao se privilegiar conhecimentos práticos relacionados à língua falada e escrita e à matemática em detrimento aos conhecimentos artísticos.

Cooperando com esta falácia do ensino de música no Brasil temos o veto da presidência no que se refere à exigência de formação específica em música para o profissional ministrar esta disciplina (FUCCI – AMATO, 2012, p. 80 – 1).

Diante dessa realidade, a produção de material pedagógico, a adequação da infraestrutura escolar ao ensino de música, que deverá atuar nessa nova fase da educação musical, a revalorização de tal prática socialmente e no âmbito da própria realidade escolar emergem como temas de reflexão e ação por parte de quem pesquisa e pratica a educação musical no Brasil (idem, p. 87).

Como veremos no subitem seguinte (Diretrizes e Currículo) esse veto da presidência não é uma ação totalmente alienada. A falta de profissionais em quantidade suficiente para atender a demanda impossibilita que todas as escolas e turmas tenham aulas com especialistas. Portanto, o veto tem caráter de se antecipar algo que seria inexecutável, apesar de, ao mesmo tempo, inibir a demanda por professores especializados em música.

Vemos então que questões estruturais e formativas estão no cerne da discussão sobre educação musical em nosso país. Se por um lado a formação é algo relacionado diretamente, mas não exclusivamente, ao sujeito, no que concerne à estrutura, os problemas somente podem ser solucionados de maneira coletiva, com a colaboração de gestores e sobretudo de governantes: A escassez de recursos – materiais, didáticos e financeiros – parece ser um dos fatores que, aliado a formação precária, limitam os tipos de atividades musicais a serem desenvolvidas pelos professores nas escolas (Del – Bem, 2005, p. 85 apud FUCCI – AMATO, 2012, p. 96).

## Diretrizes e currículo

A obrigatoriedade da música enquanto conteúdo da educação básica, que remete ao decreto imperial 1.331 de 1854, passando por diversas transformações até o parecer 13.278/2016, parecem não levar em consideração a realidade quando analisamos as disparidades entre diferentes municípios e até mesmo entre unidades de um mesmo município. Em São Carlos, por exemplo, se consideramos que a soma dos alunos que compõe o corpo discente é 6.193<sup>3</sup> (levando em conta apenas o ensino fundamental), e a quantidade de professores de música atuantes na rede (são 5), temos como resultado desta divisão 1.237 alunos por professor, aproximadamente. Isso significa que cada professor teria que atender este número de alunos para que a lei se efetivasse. Porém, uma vez que cada professor atende realmente cerca de 480 alunos, levando em conta os cinco professores, temos 2.400 alunos atendidos, ou seja, uma defasagem de 3.793. Portanto, para que todos os alunos fossem contemplados com o ensino de música, ao menos mais cinco professores precisariam ser contratados.

Dentre os termos cuja análise é importante para nossa pesquisa, utilizados pelos autores do material, temos: “expectativas de aprendizagem” – esta expressão, que por nós é vista como sinônimo de objetivos, refere-se exatamente ao tipo de formação almejada. O único objetivo que se repete, estando no primeiro e no terceiro ano discriminado com um texto exatamente igual, é - reconhecer elementos da linguagem musical, bem como, da forma musical. Daí concluímos que o principal objetivo do material é o ensino da música enquanto linguagem. Isso é reforçado por outros objetivos que dizem diretamente respeito a compreensão e utilização de elementos da linguagem musical e seus desdobramentos, por exemplo, a notação musical.

---

<sup>3</sup> <http://www.saocarlos.sp.gov.br/index.php/nossas-escolas.html> - acesso em 18/07/2017.

Outro termo sobre o qual é importante refletir que está presente no material é “situações de aprendizagem”, o qual vemos como sinônimo de sequências didáticas<sup>4</sup>. Traçando um percurso coerente, o texto do primeiro ano se repete no terceiro - praticar um repertório de canções, jogos musicais e danças tradicionais que proporcionem o desenvolvimento de habilidades musicais; propiciar a apreciação musical durante as propostas; valer-se de diferentes meios para reconhecimento da forma na música (ex.: parlendas, canções, jogos musicais, danças tradicionais, gravações e execuções ao vivo de peças instrumentais, referências visuais como partituras e obras de arte, referências audiovisuais como vídeo clipes, filmes e animações sobre obras musicais, compositores, estilos e/ou períodos da história da música); neste âmbito vemos a exploração da sinestesia como forma de fixar elementos da linguagem musical.

O contraponto presente neste trecho é o que Vieira (2016), remetendo a Saviani, diferencia como objetivos proclamados e objetivos reais. Os primeiros vemos na leitura acrítica do documento, ou seja, quando levamos em conta apenas o que está escrito, sem analisar toda a conjuntura presente na execução daquilo que é objetivado. Se não confrontamos o que é recomendado com as condições concretas de infraestrutura, formação dos professores e disponibilidade de materiais, não percebemos os objetivos reais. Estes estão diretamente ligados, neste caso, à inviabilização dos objetivos proclamados.

A formação, como observamos durante a leitura do material, não diz respeito apenas aos discentes, mas também aos docentes pois, como iremos verificar a seguir, há muitos trechos nos quais o objetivo é claramente a formação do professor, como em um curso de curta duração sobre educação musical.

Portanto, seria mais adequado dizer semiformação do professor, uma vez que, devido a sua densidade, não é possível apropriar-se dos conhecimentos necessários em um espaço e tempo tão curtos, se é que não podemos considerar a formação do professor em serviço como nula, pois as oportunidades de formação fornecidas pelas secretarias e diretorias de ensino

---

<sup>4</sup> Esta expressão parece hoje fazer parte do senso comum, mas de fato não é parte da natureza do ato educativo ter de contar com receitas sobre como deve (pode) ser feito algo para que um processo educativo ou informativo aconteça.

não são suficientes, e o tempo disponível fora da sala de aula que a maior parte dos professores desfruta é muito aquém do necessário para uma formação.

Vemos, então, que num local onde se esperava encontrar informações para os docentes, das quais estes usufruiriam para a formação dos discentes, existe uma tentativa paliativa de substituir a formação. Na linguagem popular procura-se “tapar o sol com a peneira”, uma vez que se tem plena consciência de que a formação de muitos dos professores de arte que atuam em nosso país passa ao largo de conhecimentos musicais substanciais.

Portanto, se a emancipação se dá na relação entre autonomia e adaptação (VIEIRA, 2016) as orientações curriculares em análise exacerbam a segunda, pois tudo deve ser adaptado: a formação dos professores, os locais e materiais utilizados nas aulas e, por fim, os conteúdos contidos nas aulas, visando, por fim, à adaptação dos discentes ao ambiente sonoro mediado pela indústria cultural. Esse movimento de adaptação constante conduz ao impedimento da emancipação pela falta de autonomia. *Deste modo, os documentos oficiais expressam, enquanto objetivos proclamados, a emancipação, porém, produzem como objetivos reais uma educação limítrofe centrada na dimensão simploriamente adaptativa* (VIEIRA, 2016).

No que diz respeito aos discentes o material peca, às vezes, por ir além das possibilidades concretas e, algumas vezes, fica aquém. Estas situações são delimitadas principalmente por questões estruturais e de recursos de material para a aplicação das atividades sugeridas.

### **Conceitos pseudoestéticos do conteúdo**

Neste contexto, durante a pesquisa, por vezes nos questionamos em que sentido as atividades propostos pelo material didático podem funcionar contra ou a favor da indústria cultural. Sem ser conclusivo, observamos uma tendência surpreendentemente emancipatória, ao preconizar, em algumas atividades, situações nas quais a apreciação atenta, a execução consciente e a (re)criação ordenada direcionam para uma prática musical esclarecida, a uma formação cultural (Bildung). Porém, levando em consideração a quantidade de horas/aulas distribuídas ao longo do ano, nos deparamos com um número insuficiente (cerca de 80

h/a para a disciplina de arte) para um processo longo e matizado de aprendizagem, escuta atenta e reflexão, que são condições inescapáveis para que ocorra a formação.

A formação, por sua vez, no contexto da filosofia de Adorno, faz referência a um processo mais amplo que vai além do ato de transmitir e receber ideias, diz respeito a uma capacidade de utilização do conhecimento e ao mesmo tempo de sua crítica radical na construção da cultura (ROMEIRO, 2015, p. 17).

É bem verdade que, em alguns poucos trechos, temos digressões cheias de preciosismos, juízos de valor e equívocos. Porém, no geral, o que realmente pesa contra o material são as partes que potencialmente causarão frustrações nos professores por não considerar que as condições são inadequadas, tanto em termos de estrutura (ausência de salas silenciosas, com pouco ou um mínimo de interferência) e de materiais (instrumentos ou sucata para construção de instrumentos devido falhas nos canais de comunicação entre escola e pais).

Consideramos determinante o fator estrutural e por isso não compreendemos a pouca relevância dada a este por Thiago Abdalla<sup>5</sup> (2015). Se o tempo todo ele considera a variação na formação dos professores, por que também não considerou a variação na estrutura disponível? Ao nosso ver esse é um dilema enfrentado por Abdalla (2015) que deveria ser explicitado nas orientações curriculares.

Fora isso o incentivo, mesmo que não recorrente, no uso de vídeos parece fazer pouco sentido para uma prática musical que procura valorizar a expressão de ideias e sentimentos através do som. Afinal, ao lançarmos mão de um recurso visual que por vezes vem totalmente desconectado da mensagem auditiva sobre a pretensão de “liberdade poética/artística/de criação” corremos o sério risco de deixarmos as questões sonoras em segundo plano.

A falta de tensão entre os polos cidadania e trabalho (VIEIRA, 2016) explica um pouco esse paradoxo. A utilização de produtos da indústria cultural torna-se um problema em si quando são acompanhados da falta de reflexão e de criticidade, o que ocorre, via de regra, nas orientações curriculares e didáticas em análise.

---

<sup>5</sup> Profissional responsável pelo conteúdo de música das orientações curriculares e didáticas de arte para o ensino fundamental – anos iniciais – do estado de São Paulo.

Poucos momentos se caracterizam pela pseudoindividação e/ou estandarização, mas notamos algo que denominamos conceitos “pseudoestéticos”. Este são utilizados como fuga para não se discutir o que é realmente relevante em termos estéticos sobre uma obra. Acreditamos que ao invés de se questionar as crianças se determinada música é alegre ou triste, relaxante ou tensa, deveríamos nos questionar e questioná-las acerca de quais recursos o compositor se utiliza para transmitir essas impressões. Como ele trabalha com o material, qual a simplicidade ou complexidade em cada frase, cada compasso e, sobretudo, na relação entre eles.

O que propomos aqui é a interação entre o que é aprendido como conteúdo de música (propriedades do som neste caso) e a análise das obras. Exemplificando indagaríamos aos alunos quais propriedades, isoladamente ou em conjunto, o compositor varia para transmitir as sensações de tristeza/alegria, relaxamento/tensão etc. Espera-se que, com a repetição dessa atividade ao longo do ano, os alunos percebam que o “entristecimento” ou o “relaxamento” podem ser transmitidos tanto por uma variação timbrística quanto por modificações na altura ou duração das notas. A intensidade, por exemplo, também é uma propriedade que auxilia na variação das características da obra.

Temos então uma relação entre os conceitos “pseudoestéticos” utilizados no material em análise com os e níveis de sentido extra-estéticos definidos por Adorno. Portanto, não se trata de deixarmos de analisar as composições em termos de sentimentos, mas de não nos atermos apenas a isto, analisando as obras meta-esteticamente. *O contato com uma expressão singular, que é uma obra de arte, é ao mesmo tempo a manifestação de um contexto histórico social e coletivo, que deve ser construído a partir de um processo reflexivo executado pelo próprio aluno* (VIEIRA, 2016).

Vemos que a autonomia do aluno é fundamental para que este atinja a emancipação. Pelo esclarecimento, no contato com as obras de arte, e conceitos explorados e ensinados na ação do professor, os alunos poderão atingir níveis mais complexos de compreensão da obra, algo que se dá, necessariamente na interdisciplinaridade. Isto é, o professor de música não pode abdicar de conhecimentos históricos e sociológicos se objetivar o aprofundamento dos conteúdos musicais.

Ao nosso ver, enquanto não houverem espaços nos quais possa-se discutir o gosto (estética) não há possibilidade de mudança/transformação do *status quo*. Sendo a escola um desses espaços privilegiados, no qual a reflexão e crítica devem ser pressupostos *sine qua non*, nos é cara a discussão sobre os materiais orientadores das práticas escolares, justificando-se, portanto, a análise realizada pelo presente trabalho.

Mesmo a disciplina pode ser expressão de livre solidariedade, quando o seu conteúdo for a liberdade. Embora a audição regressiva não constitua sintoma de progresso na consciência da liberdade, é possível que inesperadamente a situação se modificasse, se um dia a arte, de mãos dadas com a sociedade, abandonasse a rotina do sempre igual (ADORNO, 1995, p.107).

A observação acima, realizada por Adorno, nos faz ponderar o quão reversível é a situação criada pela Indústria Cultural quando esta lança mão da pseudoindividuação e da estandartização. Disciplina, substrato indispensável ao ensino, deve ter como conteúdo a liberdade, a busca pela autonomia. Sendo assim, arte e sociedade podem “dar as mãos” por meio de uma educação que vise a emancipação.

### **Considerações Finais**

Observamos que a busca pela autonomia, emancipação e esclarecimento dos alunos passa pela possibilidade educativa de se estabelecer uma relação dialética com o material fornecido pelo Estado, mas principalmente, com obras significativas da história do desenvolvimento da arte musical. O esforço aqui realizado foi para compreender as contradições e problemas do material disponibilizado aos professores para as aulas de música no Estado de São Paulo.

Concluimos então que as orientações curriculares e didáticas de arte para o ensino fundamental – anos iniciais - do Estado de São Paulo carecem de uma interpretação crítica (uma concepção mais precisa de estética e arte, no sentido crítico, capaz de fomentar a autonomia), a qual preconize a autonomia frente a heteronomia, o esclarecimento frente a alienação, enfim, que persiga a emancipação dos alunos por meio do ensino.

## Referências

ABDALLA, Thiago. Música. In: SÃO PAULO. *Orientações curriculares e didáticas de arte para o ensino fundamental anos iniciais: 1º ano*. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Gestão da Educação Básica; coordenação geral, Carlos Eduardo Povinha, Roseli Ventrella; textos, Maria Terezinha Teles Guerra ... [et al.]. São Paulo: SE, 2015.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W. *Teoria Estética*. Tradução: Artur Morão. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2009.

BRASIL. *Parecer CNE/CEB Nº 12/2013*. Brasília, DF.

DUARTE, Rodrigo. *A arte*. São Paulo/SP. Editora: WMF Martins Fontes, 2012.

FUCCI-AMATO, Rita. *Escola e Educação Musical: (Des)caminhos históricos e horizontes*. Campinas/SP. Papyrus. 2012.

GRUSCHKA, Andreas. *Frieza burguesa e educação – a frieza como mal-estar moral da cultura burguesa na educação*. Campinas/SP. Autores Associados, 2014.

ROMEIRO, Artieres Estevão. *Dialética negativa, teoria estética e educação: experiência formativa e racionalidade técnica em Theodor W. Adorno*. São Carlos/SP, (Tese de Doutorado) UFSCar/PPGE 2015.

SCHAFER, R. Murray. *O Ouvido Pensante*. Tradução: Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lucia Pascoal. São Paulo/SP: UNESP, 1991.

STEFANUTO, Jéssica Raquel Rodeguero. *Fetichismo na Música: do conceito adorniano à reflexão sobre (im)possibilidades formativas*. Araraquara/SP, UNESP/PPGEE (Dissertação de Mestrado), 2014.

VIEIRA, Leandro Augusto Gonçalves. *O ensino de arte nas escolas públicas paulistas: contraponto crítico sobre a discrepância entre o que se aspira e o que se ensina*. Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos. Dissertação de Mestrado. São Carlos/SP, 2016.