

OBJETIVIDADES E SUBJETIVIDADES NA EDUCAÇÃO MUSICAL: UMA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA SOBRE OS CURRÍCULOS

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski *

MALAQUIAS, Tadeu Aparecido **

RESUMO

Este artigo traz uma reflexão sobre a relação entre as políticas curriculares e a fenomenologia como abordagem interpretativa para a educação musical. Outros objetivos propostos foram apresentar uma contextualização da fenomenologia, de que forma ela pode ter colaborado para o estudo dos currículos e expor e refletir os desdobramentos práticos e teóricos dessas políticas. Para isso, a pergunta central da pesquisa foi: a partir de uma abordagem fenomenológica, quais são as perspectivas curriculares que emergem das políticas nacionais para a educação musical? A relevância deste artigo está na oportunidade de explorar a contribuição da fenomenologia para o avanço das análises e dos debates das políticas nacionais de educação musical. O trabalho, de natureza bibliográfica e documental, baseou-se nos conceitos trazidos por Silva (1999), sobre currículo; Husserl (2006) e Heidegger (2006), sobre fenomenologia; além dos acréscimos de Scruton (2009), Pacheco (2003) e Swanwick (2014), sobre educação musical, entre outros. Os resultados trazem uma reflexão sobre como a fenomenologia pode auxiliar nas construções curriculares, em especial, em relação à educação musical, mantendo seu viés abrangente e inserindo questões ligadas ao mundo contemporâneo. A abertura fenomenológica trouxe também a possibilidade de apresentar reflexões sobre a própria essência dessas políticas curriculares e seus desdobramentos práticos no contexto educacional brasileiro em relação à educação musical.

PALAVRAS-CHAVE: POLÍTICAS EDUCACIONAIS. FENOMENOLOGIA. CURRÍCULO. EDUCAÇÃO MUSICAL.

* Licenciada em Pedagogia, bacharel em Direito. Mestre em Gestão de Instituições de Educação Superior, Mestre em Educação, Doutora em Educação. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Editora da Revista Diálogo Educacional, da PUCPR. E-mail: alboni@alboni.com

** Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Professor da Prefeitura Municipal de Quatro Barras. Músico da Orquestra Sinfônica do Paraná. E-mail: alemaohn4@hotmail.com

=====

*OBJECTIVITIES AND SUBJECTIVITIES IN MUSIC EDUCATION: A
PHENOMENOLOGICAL PERSPECTIVE ABOUT CURRICULUMS*

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski *

MALAQUIAS, Tadeu Aparecido **

ABSTRACT

This paper presents a reflection on the relationship between curriculum policies and phenomenology as an interpretive approach to music education. Other objectives proposed were to present a contextualization of phenomenology, how it may have collaborated in the study of curricula and expose and reflect the practical and theoretical developments of these policies. For this, the main question was: from a phenomenological approach, what are the curricular perspectives that emerge from the national policies for music education? The relevance of this paper is the opportunity to explore the contribution of phenomenology to the advancement of analyzes and debates of national policies of musical education. The work, of bibliographical and documentary nature, was based on the concepts brought by Silva (1999), about curriculum; Husserl (2006) and Heidegger (2006), on phenomenology; besides the additions of Scruton (2009), Pacheco (2003) and Swanwick (2014) on music education, among others. The results allowed a reflection on how phenomenology can assist in curriculum construction, particularly in relation to music education, maintaining its comprehensive bias and adding matters related to the contemporary world. The phenomenological opening also brought the possibility of reflections on the very essence of these curricular policies and their practical developments in the Brazilian educational context in relation to musical education.

KEYWORDS: *Education policies. Phenomenology. Curriculum. Music education.*

* Graduated in Pedagogy, Bachelor of Laws. Master's in Management of Institutions of Higher Education, Master's in Education, PhD in Education. Professor of the Pedagogy course and the Graduate Program in Education (Master's and Doctorate) at the *Pontifícia Universidade Católica do Paraná* (PUCPR). Editor of the journal *Diálogo Educacional*, PUCPR. E-mail: alboni@alboni.com

** Master in Education from the PUCPR. Professor at the Municipality of Quatro Barras, Paraná Brazil. Musician of the Symphonic Orchestra of Paraná. E-mail: alemaohn4@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem como tema de investigação as políticas curriculares, propondo o aprofundamento do estudo das relações entre fenomenologia e elaboração de currículos no campo da educação musical nacional. A necessidade de proporcionar a flexibilidade de um currículo em contextos educacionais heterogêneos é uma das problemáticas abordadas atualmente, no âmbito das pesquisas em educação. Expor diferentes perspectivas sobre a leitura de políticas educacionais mostra-se de grande relevância no âmbito da educação musical, devido ao caráter intrinsecamente subjetivo dessa disciplina. Para isso, a busca de meios de fundamentação metodológica que auxiliem nessa abertura de horizontes apresenta-se como importante meio de expansão das possibilidades de debates teóricos e das práticas educacionais.

Silva (1999) discorre sobre alguns desses assuntos, entre eles a fenomenologia, e como esse campo de conhecimento foi uma ferramenta importante no processo de transição da utilização dos currículos tradicionais para novas concepções críticas. Na perspectiva da educação musical, Swanwick (2014) apresenta relevantes contribuições sobre a problemática de elaboração dos currículos para a educação musical em distintos contextos. Refletir sobre a relação entre a fenomenologia e a elaboração dos currículos abre espaço para novas abordagens e interpretações no contexto educacional nacional. Essa ideia visa pluralizar novas abordagens de pesquisa para o contexto educacional musical em relação às questões curriculares e sobre as políticas nacionais vigentes para a educação musical.

A justificativa para essa pesquisa está na oportunidade de explorar a contribuição da fenomenologia para o avanço das análises e dos debates das políticas nacionais de educação musical. O texto não propõe apenas possibilidades de aplicações práticas que emergem dessas exposições, mas também o desenvolvimento teórico-educativo para docentes e instituições de ensino aliado a uma preocupação social, contando com a educação musical como principal temática.

A problemática central que norteou a presente pesquisa foi, portanto: a partir de uma abordagem fenomenológica, quais são as perspectivas curriculares que emergem das políticas nacionais para a educação musical? Dessa forma, ligado diretamente ao problema central da

=====

pesquisa, o objetivo principal foi utilizar a fenomenologia como metodologia para trazer à luz as perspectivas curriculares das políticas nacionais para a educação musical.

Para a construção do tema, objetivos específicos foram estabelecidos, entre eles: contextualizar a fenomenologia como abordagem metodológica; investigar de que forma ela pode colaborar para o estudo dos currículos; identificar alguns conceitos presentes nas legislações curriculares nacionais para a educação musical a partir de uma abordagem fenomenológica. Tais questões se relacionam à dificuldade de elaboração de uma estrutura curricular no seio da educação musical, uma disciplina que lida diretamente com as construções subjetivas, intelectuais e emocionais das pessoas. Para oferecer uma dimensão prática de uma abordagem fenomenológica, a pesquisa debruçou-se, principalmente, sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais-Música (BRASIL, 1997). A escolha dos Parâmetros Curriculares Nacionais-Música (PCN-Música) como o documento oficial de referência para a pesquisa foi devida à sua relevância no contexto educacional. É importante ressaltar a importância dos PCN-Música por se tratar da mais extensa legislação vigente atualmente sobre a elaboração curricular para a educação musical no Brasil. Por isso, apresenta uma série de conceitos que possibilitam um debate profundo sobre suas concepções e objetivos, estimulando algumas reflexões sobre a legislação a partir da perspectiva de diferentes pesquisadores e seus desdobramentos práticos para a educação musical.

O trabalho, de natureza bibliográfica e documental, baseou-se nos conceitos de fenomenologia de Husserl (2006) e Heidegger (2006), com a contribuição de Kant (1993, 2005) para fundamentar sua abordagem metodológica. No decorrer da pesquisa, outros autores aprofundam e esclarecem questões ligadas à fenomenologia, como Quintão (2007) e Bernet (2012). Sobre a pesquisa de políticas governamentais para a educação, Pacheco (2003) e Ball (2001) foram importantes referências. Além desses autores, filósofos como Hegel (2001) e Scruton (2009) mostram as limitações da fenomenologia aplicadas diretamente ao estudo das artes; contudo, sem deixar de considerar a prática musical como sendo, em parte, fenomenológica. Uma referência basilar na construção deste estudo foi o ensaio de Silva (1999), no qual é descrito o processo de desenvolvimento dos currículos e como eles foram assumindo novas facetas em seu processo histórico. Silva (1999) relata também como a recusa de um papel meramente técnico estimulou a adoção da fenomenologia como uma fundamentação que trouxe novas perspectivas e significados ao currículo.

Sobre a educação musical, a principal referência foi Keith Swanwick (1979, 2014), proeminente educador musical inglês que trata de diferentes temas relacionados à educação musical, como psicologia, sociologia, filosofia, práticas e políticas educacionais.

A pesquisa tem caráter bibliográfico e documental, apoiando-se em livros e artigos sobre os tópicos tratados, além da legislação pertinente. A primeira parte do artigo apresenta um conceito de fenomenologia baseado em Husserl (2006) e Heidegger (2006), relacionando-os com o trabalho de Silva (1999), que reflete sobre como a fenomenologia foi integrada ao currículo. Na segunda parte, são apresentadas algumas considerações sobre currículos, suas interpretações e como podem estar ligados a uma perspectiva fenomenológica. Na última parte, a partir de um exercício fenomenológico, são expostos alguns conceitos presentes nas legislações curriculares nacionais para a educação musical. A partir desses conceitos, são apresentadas contribuições e reflexões de Swanwick (2014) e a possibilidade de relacionar a fenomenologia à educação musical. Posteriormente, as considerações finais acrescentam uma reflexão sobre como a fenomenologia pode auxiliar nas construções e nas leituras curriculares. Com isso, mantém seu viés abrangente, possibilitando a inserção de questões ligadas ao mundo contemporâneo, oferecendo espaço para propostas de concepções críticas e reflexivas, com significativas contribuições para a educação musical. No entanto, para oferecer as premissas que fundamentam teoricamente a pesquisa, é necessário apontar algumas concepções de autores clássicos sobre o estudo fenomenológico e sua utilização nesta pesquisa.

2 FENOMENOLOGIA, CURRÍCULO E LINGUAGEM

Desde a exposição do mito da caverna por Platão (428-348 a.C.) em *A República*, o pensador que mais se dedicou, posteriormente, ao estudo da percepção dos fenômenos foi Immanuel Kant (1724-1804). Segundo Scruton (1983), a *gênese* do conceito de fenomenologia surge com Immanuel Kant e é desenvolvido ao longo dos seus principais livros, principalmente em *a Crítica da Razão Pura* e *Crítica da faculdade do juízo*. Apresentando uma síntese de seu pensamento, Kant relaciona a fenomenologia ao estudo da capacidade de aquisição do conhecimento por meio dos sentidos (SCRUTON, 1983).

=====

Em sua primeira *Crítica*, Kant dá primazia à ideia de uma limitação na capacidade humana de conhecer a realidade em sua integralidade. Por isso, o ser humano é capaz de apreender apenas partes que são acessíveis por meio dos sentidos e assimiladas em um processo racional. A esses elementos oriundos de uma perspectiva subjetiva da realidade, Kant aplicou o conceito de “fenômenos”, pois “[...] toda a nossa intuição nada mais é que a representação do fenômeno” (KANT, 2005, p. 80). O filósofo de Königsberg explica que “[...] as coisas que intuímos não são em si mesmas como as que intuímos, nem as suas relações são em si mesmas constituídas como nos aparecem” (KANT, 2005, p. 80). Por fim, Kant afirma que as relações diretas entre os objetos e a percepção humana são inacessíveis, pois:

[...] como fenômenos, não podem existir em si, mas unicamente em nós. Completamente desconhecida é para nós a natureza dos objetos em si mesmos e independentes de toda essa receptividade da nossa sensibilidade. Conhecemos somente o nosso modo de perceber, modo que nos é peculiar, mas pode não ser necessariamente o de todos os seres, conquanto seja o de todos os homens (KANT, 2005, p. 80).

Na impossibilidade de conhecer-se um objeto ou ser em sua totalidade, apreendem-se os fenômenos captados pelos sentidos, e o intelecto humano processa essas percepções em forma de representações.

No século XX, Edmund Husserl (1859-1938) retoma o tema dos fenômenos em um aspecto diferente de Kant. Para Husserl, nossas percepções sensíveis são processadas em nossa consciência, e por meio de um exercício reflexivo são extraídas as essências do que é percebido (HUSSERL, 2006). Husserl propõe uma concepção de ciência na qual o estudo de determinado objeto parte da premissa de que o objeto não é uma construção apenas racional, subjetiva ou hipotética, mas existente de fato. Nossas intuições captam as características dos objetos como a constituição dos próprios objetos permite serem captados. Dessa forma, possíveis lacunas entre a percepção humana e as características do objeto podem ser uma característica intrínseca do próprio objeto de estudo, não só da percepção humana. Segundo Husserl:

[...] toda intuição doadora é uma fonte de legitimação do conhecimento, tudo o que nos é oferecido originalmente na ‘intuição’ (por assim dizer em sua efetividade em carne e osso) não deve ser tomado simplesmente como ele se dá, mas também nos limites dentro dos quais ele se dá (HUSSERL, 2006, p. 69).

Kant e Husserl abordam a fenomenologia em aspectos diferentes. Para Kant, o ser humano não apreende a totalidade de um objeto de percepção, apenas uma parte acessível à razão. Dessa forma, não se apreende o objeto em si, apenas os fenômenos (suas manifestações) tais como se apresentam. Para Husserl, esses fenômenos, depois de processados pela consciência, exprimem a essência do objeto percebido. É possível perceber partes do objeto e mesmo assim extrair uma essência do objeto em si. Sobre a ideia de fenomenologia de Husserl, Bernet afirma que:

Os ‘fenômenos’ analisados por sua ‘fenomenologia’ serão sempre dados vividos pela consciência, mesmo que esta venha a mudar de estatuto mais de uma vez. Da mesma forma, o que se manifesta nesses fenômenos da consciência intencional permanecerá uma ‘objetividade’, quer ele seja um objeto lógico ou um objeto de percepção sensível, quer ele seja um objeto temporal ou um ideal (BERNET, 2012, p. 413).

A possibilidade de percepção de diferentes aspectos do mesmo objeto pode fazer parte da estrutura constitutiva do objeto, e é a consciência humana a responsável pelo processo de “unificação” entre objeto, percepção e assimilação.

Ambas as perspectivas contribuem para a pesquisa, pois apontam para uma relevante questão, a saber, a capacidade humana de interpretar “objetos de percepção” apreendidos sensivelmente por meio de uma reflexão consciente.

Tanto Kant quanto Husserl utilizam o termo “transcendental”, no intuito de demonstrar essa superação da mera percepção sensível para um ato de reflexão e construção da consciência humana. Segundo a interpretação de Quintão (2007) sobre a fenomenologia de Husserl:

[...] a apreensão da realidade por um processo intencional de significação, no qual a apreensão da realidade, a partir de qualquer nível de objetivação, seja natural, seja fenomenal, ou eidético, relaciona-se, sempre, com um lançar-se da consciência, como um todo, para o outro de si mesma, inaugurando um horizonte de significações e objetivações. Essa abertura é a consciência transcendental (QUINTÃO, 2007, p. 111).

A transcendentalidade da consciência objetiva conhecer o objeto de percepção em sua essência real, sem deixar se confundir por algum erro de raciocínio que, eventualmente, pode-se cometer na construção de um conhecimento.

=====

Kant também aborda o caráter transcendental (intencional) das percepções e da consciência no processo de “conhecer”, mas em outro contexto. Na sua *Crítica da faculdade do juízo*, Kant procura apontar que o interesse de conhecer algo se dá na “complacência do agradável”. Por esse meio, sentencia que o juízo emerge “[...] sobre um objeto, pelo qual o declaro agradável [...]”, e que isso expressa “[...] um interesse pelo mesmo [...]” (KANT, 1993, p. 51). Fica assim demonstrado que a relação entre o “interesse” sobre o objeto e percebê-lo como “agradável” é um ato de juízo que emerge da consciência humana. Entretanto, o que Kant prioriza na elaboração do seu sistema filosófico é a relação entre objetividade e subjetividade das percepções humanas. Essa sentença fica explícita quando Kant exemplifica que “a cor verde dos prados pertence à sensação objetiva, como percepção de um objeto do sentido: o seu agrado, porém, pertence à sensação subjetiva [...]” (KANT, 1993, p. 51).

Na *Crítica da faculdade do juízo*, Kant dá primazia às questões subjetivas de como assimilamos as percepções sensíveis (os fenômenos) em um contexto mais ligado às artes. Contudo, não deixa de apontar o papel central da intencionalidade da consciência humana em perceber as objetividades que se apresentam aos sentidos, ou os fenômenos perceptíveis (KANT, 1993). Nesse ponto, apresenta-se o eixo que aproxima a ideia de percepção dos fenômenos em Kant e Husserl, a saber, a transcendentalidade da consciência em promover o ato de “conhecer” por meio das percepções sensíveis. Assim, justamente por propor uma leitura fenomenológica sobre uma documentação que trata de uma disciplina artística (a música), cabe apontar uma importante delimitação do presente artigo.

No campo filosófico existem alguns registros sobre os limites da utilização da fenomenologia no estudo da arte. Scruton (2009), em princípio, afirma que os mais influentes trabalhos filosóficos do século XX sobre a arte, fora da tradição idealista, são de natureza fenomenológica, como, por exemplo, *A Imaginação*, de Jean Paul Sartre (1905-1980). No entanto, Scruton parte da premissa de que um estudo puramente fenomenológico, aplicando conceitos como “reduções eidéticas” ou “epoché” (bases da fenomenologia de Husserl), limitaria demasiadamente o poder expressivo e interpretativo de uma obra de arte. Essa insuficiência de uma perspectiva científica para a arte já havia sido apontada muito anteriormente por Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831). Segundo Hegel, uma interpretação apenas científica de uma obra de arte se focaria apenas:

[...] nas linhas, curvaturas, superfícies, concavidades, entalhes de pedra, cores, sons, ressonância de palavra, ou em qualquer material utilizado. É preciso que ela manifeste uma viabilidade interior, um sentimento, uma alma, uma substância e um espírito (HEGEL, 2001, p. 43).

Levando em conta as considerações de Hegel e sua concepção de estudo das artes, a ideia definitiva sobre a limitação de uma abordagem puramente científica no âmbito do estudo artístico é apresentada por Susanne Langer (1895-1985). Segundo Langer (1971), uma obra de arte existe como uma matriz de intelecções, da qual emergem significados e sentidos para a consciência humana. Esse conceito oferece a ideia de um “fluxo contínuo” de elementos que florescem a partir de um trabalho artístico, os quais são inacessíveis para uma pesquisa puramente científicista, que possui na mensurabilidade de dados sua natureza intrínseca.

Por essa razão, Hegel (2001) já apontava que o estudo do sentido artístico é próprio do campo filosófico, mais especificamente da Estética, na qual existe a preocupação de se refletir a significação artística a partir da manifestação do espírito humano. Contudo, a presente pesquisa não propõe uma análise direta sobre a relação entre a fenomenologia e a música, mas, sim, com a educação, para, posteriormente, tratar da educação musical. Também é importante registrar que as artes, principalmente a música, e a fenomenologia não são dois campos irrelacionáveis. Segundo o próprio Scruton (2009), em certo sentido, a música é uma atividade fenomenológica. Desse modo, ela não trabalha apenas com fontes sonoras e suas possibilidades de organização, mas com interpretações de músicos e ouvintes sobre uma determinada peça musical. Criar e perceber sons são algo inerente ao ser humano, que interpreta os “fenômenos sonoros” e dá significado a eles (SCRUTON, 2009).

Depois de apresentar e refletir sobre duas perspectivas fenomenológicas em extremos diferentes, uma subjetiva, de Kant, e outra que busca uma objetividade científica, de Husserl, cabe uma reflexão sobre uma terceira possibilidade de abordagem fenomenológica. Dessa forma, outro autor que também contribuiu com importantes elementos em relação à fenomenologia foi Martin Heidegger (1889-1976).

Heidegger, ao apresentar sua concepção de fenomenologia, explica inicialmente o que se considera um fenômeno. Segundo o autor, os fenômenos “[...] constituem, pois, a totalidade do que está à luz do dia ou se pode pôr à luz [...]” (HEIDEGGER, 2006, p. 67). Nessa perspectiva, os fenômenos estudam as essências que são “reveladas à incidência da

luz”, sob uma determinada perspectiva. Isso ocorre levando em conta a suposição de que um objeto se mostra em diferentes ângulos, na medida em que a luz pode incidir de diferentes direções sobre ele. Desse ponto, emerge a ideia da importância da perspectiva pela qual o objeto é observado. Uma observação de diferentes perspectivas revelaria diferentes compreensões do objeto.

Desenvolvendo o raciocínio referente à compreensão, Heidegger relata que o ato de compreender ocorre quando projetamos nossa atenção ao objeto, e “[...] o projetar inerente ao compreender possui a possibilidade própria de se elaborar em formas”, concluindo que “chamamos de interpretação essa elaboração” (HEIDEGGER, 2006, p. 209).

Em Heidegger, o elemento “interpretação” emerge como um conceito fundamental em um estudo fenomenológico. Para o autor, a interpretação ocorre no processo em que “[...] o compreender apropria-se do que compreende [...]” (HEIDEGGER, 2006, p. 209). O termo “apropriar-se” transcende o aspecto de assimilação e está ligado ao conceito de que a interpretação é uma construção intelectual que elabora possibilidades, as quais são refletidas a partir do ato de compreender, dentro de uma perspectiva. Interpretar o mundo, nessa concepção, é ir além de uma percepção passiva, mas sempre ser instigado a uma reflexão buscando a essência das questões que são colocadas para o sujeito. Como desdobramento dessa concepção de percepção e de interpretação dos fenômenos, Heidegger avança para outro campo do conhecimento, a hermenêutica (QUINTÃO, 2007). Contudo, no que se refere a uma abordagem propriamente fenomenológica, a interpretação dos fenômenos trata de analisar e refletir esses diferentes ângulos que se mostram de um mesmo objeto a partir da perspectiva que o observador está colocado.

As três concepções de fenomenologia apresentadas privilegiam aspectos diferentes para uma abordagem metodológica. Kant afirma que os fenômenos são construções subjetivas do entendimento humano, já, para Husserl, os fenômenos trazem a essência do objeto em si. Enfim, para Heidegger, são os distintos ângulos de perspectiva que proporcionam diferentes interpretações de um objeto. Contudo, todas contribuem para a fundamentação fenomenológica da pesquisa, pois uma ideia privilegia refletir como assimilamos os fenômenos, outra reflete sobre a relação de como assimilamos e do que são constituídos essencialmente esses fenômenos, e, por fim, a última aponta de “onde” percebemos esses fenômenos, ou seja, de que perspectiva.

Com a construção desse “edifício de conceitos” é aberta a possibilidade de se relacionar o estudo fenomenológico a um estudo documental e, a partir disso, a possibilidade de se elaborar uma leitura fenomenológica de uma política governamental para a educação musical.

Preparando o alinhamento do fundamento fenomenológico à educação, Silva (1999) considera que:

A investigação fenomenológica começa por colocar os significados ordinários do cotidiano ‘entre parênteses’. Aqueles significados que tomamos como naturais constituem apenas as ‘aparências’ das coisas. Temos que colocar essa aparência em dúvida, em questão, para que possamos chegar a sua ‘essência’ (SILVA, 1999, p. 39).

Aqui se explicita o processo da abordagem fenomenológica na qual os campos de estudo deixam de ser tratados dentro de restrições que delimitam seus métodos de interação entre sujeito e objeto.

A utilização da fenomenologia como abordagem metodológica faz transparecer as concepções essenciais existentes no objeto de pesquisa, pois a ênfase do estudo fenomenológico no contexto educacional está também, mas não somente, “[...] no papel das estruturas ou em categorias teóricas abstratas (como ideologia, capitalismo, controle, dominação de classe), mas nos significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares” (SILVA, 1993, p. 38).

No estudo das diversas formas de interpretação, cabe ressaltar que as políticas públicas refletem as concepções ideológicas de cada época e podem ser consideradas símbolos dos diferentes períodos históricos. Os significados dessas políticas podem ser interpretados a partir da essência do seu discurso em si. Como Heidegger esclarece:

As tentativas de se apreender a ‘essência da linguagem’ sempre se orientam por um desses momentos singulares, compreendendo a linguagem com base na ideia de ‘expressão’, ‘forma simbólica’, comunicação no sentido de ‘enunciado’, ‘anúncio’ de ‘vigências’ ou ‘configurações’ da vida (HEIDEGGER, 2006, p. 226).

Essa é a razão pela qual esta pesquisa busca trazer à luz os principais conceitos sobre currículos, além de seus desdobramentos na realidade do contexto educacional musical brasileiro. Em um exercício de síntese, Martins Filho (2004, p. 304) conceitua a fenomenologia como “[...] a ciência das essências (ideias universais), fundada nos fenômenos

captados pela consciência”. A abordagem fenomenológica, neste artigo, deve-se à clareza e à profundidade que esse campo do conhecimento oferece e sua possibilidade de contribuição ao estudo dos currículos e das políticas curriculares nacionais. Na sequência, são apresentadas algumas premissas relevantes sobre as relações entre a fenomenologia e os currículos.

3 O CURRÍCULO E SUAS INTERPRETAÇÕES

Oliveira e Pacheco (2013) consideram que, “historicamente, o objeto de estudo predominante do currículo tem sido a seleção e a organização do conteúdo escolar [...]” (PACHECO; OLIVEIRA, 2013, p. 25). Ao analisar-se a história dos currículos, essa seria uma função ligada a uma abordagem tradicional, que, com o auxílio da fenomenologia, conseguiu superar-se, com o surgimento das teorias críticas. Outras vertentes filosóficas também contribuíram na tentativa de superar o tradicionalismo curricular. Um exemplo delas foi o marxismo, baseado em autores como Karl Marx (1818-1883) e Antônio Gramsci (1891-1937). A utilização da fenomenologia em alguns momentos também fez um contraponto às concepções marxistas, pois “[...] a ênfase não estava no papel das estruturas ou em categorias teóricas abstratas (como ideologia, capitalismo, controle, dominação de classe), mas nos significados subjetivos que as pessoas dão às suas experiências pedagógicas e curriculares” (SILVA, 1993, p. 38).

Partindo da premissa de que o currículo é o objeto no qual “a luz incide”, faz-se necessário delimitar uma categoria que seja parte essencial de todos os tipos de currículo escolar, como ponto de partida para a pesquisa. Kant (1724-1804) descreve o conceito de categoria como uma representação simbólica, ou uma intuição de formas *a priori*. Essas formas simbólicas representam, em nossa consciência, figuras universais, percebidas sensivelmente (pelos sentidos) pelo indivíduo (KANT, 1999).

Aqui se faz necessário inferir qual a categoria simbólica que está presente universalmente nos currículos, possibilitando torná-lo um fenômeno cognoscível. Nesse sentido, Silva (1999) apresenta uma categoria da qual emergem os significados simbólicos dos currículos, a linguagem:

Para a fenomenologia, o significado manifesta-se na linguagem, através da linguagem, mas é também aquilo que de certa forma escapa à linguagem

ordinária, ao senso comum implantado na linguagem. Os verdadeiros significados de nossas experiências têm de voltar à linguagem para encontrarem a sua expressão [...] (SILVA, 1999, p. 40).

Pela importância que a linguagem e seus significados assumem quando falamos de currículo, aludir aos estudos de Heidegger se mostra uma prolífica fonte conceitual para a pesquisa.

Heidegger explica a relação entre o estudo fenomenológico e o linguístico quando, a partir do desenvolvimento dessas premissas, apresenta seu conceito de “interpretação”. Para o autor, a interpretação ocorre no processo em que “[...] o compreender apropria-se do que compreende [...]” (HEIDEGGER, 2006, p. 209). O termo “apropriar-se” transcende o aspecto de assimilação e está ligado ao conceito de que a interpretação é uma construção intelectual que elabora possibilidades, as quais são refletidas a partir do ato de compreender.

Ao desenvolver o raciocínio referente à compreensão, Heidegger relata que o ato de compreender projeta possibilidades, que “[...] o projetar inerente ao compreender possui a possibilidade própria de se elaborar em formas”, concluindo que “chamamos de interpretação essa elaboração” (HEIDEGGER, 2006, p. 209). Interpretar o mundo, nessa concepção, é ir além de uma percepção passiva, mas sempre ser instigado a uma reflexão buscando a essência das questões que são colocadas para o sujeito. Esse é o fator que faz o estudo da linguagem e sua forma de discurso ganhar evidência, e como ela se relaciona com as problemáticas de elaboração e aplicação dos currículos. Inseridos em ambientes multiculturais, “[...] o movimento de transferência entre contextos cria tensões entre a força reguladora dos discursos, manejada por meio dos textos legais e normatizações sociais, e as reinterpretações textuais emanadas da pluralidade de leitores e de leituras possíveis” (COSTA; CUNHA; LOPES, 2013, p. 393).

Dessa forma, a linguagem e a tensão entre o global e o local na interpretação dos currículos se relacionam com a questão política, na qual se percebe

[...] a leitura/significação de toda política (desde a escrita de seus textos/discursos/práticas) como sendo a tradução dos supostos sentidos sobre significantes privilegiados (supostos estabilizadores de sentido, tropos por natureza). A tradução comparece na percolação incessante da discursividade, viabiliza o *surplus* de sentido sobre os objetos da educação (COSTA; CUNHA; LOPES, 2013, p. 400).

=====

Um olhar sensível sobre as características culturais locais pode potencializar a absorção dos conteúdos dos currículos, fugindo da homogeneização dos contextos, assumindo um papel mais significativo nas matérias políticas de implementação de um currículo e nos conteúdos das culturas locais educacionais e sociais.

Sem o cuidado com o contexto local, a essência curricular pode ficar desligada da realidade, buscando apenas resultados pragmáticos, nos quais “[...] permanecem traços da crença na objetividade da linguagem que, de algum modo, se apresentaria em sua forma plena em um contexto original de produção” (COSTA; CUNHA; LOPES, 2013, p. 396).

As políticas públicas de educação necessitam buscar ferramentas para serem absorvidas em distintos contextos educacionais. Para um currículo tornar-se acessível e inserido em uma política pública, faz-se necessário levar em consideração questões como o compreender e o interpretar. Sobre as diferentes interpretações de políticas públicas, Ball (2001) traz o debate sobre os processos de reestruturação, dissertando que:

[...] ver estes processos de reforma como simplesmente uma estratégia de des-regulação, é interpretá-las erroneamente. Na verdade, eles são processos de re-regulação; representam não propriamente o abandono por parte do Estado dos seus mecanismos de controle, mas sim o estabelecimento de nova forma de controle [...] (BALL, 2001, p. 104).

Nesse caso, apresenta-se a importância de uma interpretação criteriosa sobre, por exemplo, as reformas educacionais. As reformas promovidas pelo Estado com a promessa de diminuir os mecanismos de controle criam novas formas de regulamentação, que, na prática, mantêm as mesmas amarras fundamentadas em normas mercantilizadas de administração e de avaliação. Sem um exercício criterioso de interpretação, os objetivos propostos podem ser diametralmente opostos aos objetivos práticos.

Submeter as questões curriculares a uma análise fenomenológica permite que experiências triviais recortadas do cotidiano, e inseridas no currículo, sejam trabalhadas como fenômenos significativos e ferramentas importantes para o processo de ensino e aprendizagem, além de oferecer diferentes perspectivas interpretativas (SILVA, 1999).

Para possibilitar maior amplitude na interpretação dos currículos, inserir na reflexão autores como Heidegger (2006) e suas concepções sobre linguagem, proporcionam um significativo embasamento na análise e na compreensão das políticas públicas curriculares. Como Heidegger conceitua, “[...] o compreender guarda em si a possibilidade de

interpretação, isto é, de uma apropriação do que se compreende” (HEIDEGGER, 2006, p. 223).

A proposta dessa primeira parte do artigo foi, a partir da teoria fenomenológica, expor os conceitos que nortearam esta pesquisa criando um “sistema” de significados, que embasam as considerações das partes subsequentes da pesquisa. O próprio conceito de sistema também é embasado em Heidegger, para o qual os sentidos dos conceitos são problematizados para possibilitar uma consensualidade de significados. Esse rigor metodológico proporciona “[...] um encadeamento construtivo [...] como algo que é ‘claro’ e não carece de justificações ulteriores, podendo, por isso, servir de ponto de partida para uma dedução contínua” (HEIDEGGER, 2006, p. 76).

A aplicação e a interpretação de um currículo pode ser um exercício de amalgamar diferentes ferramentas linguísticas, a fim de que seu conteúdo essencial seja alcançado e aplicado, proporcionando os benefícios de seus objetivos a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Da mesma forma que a linguagem possui diversas formas de interpretação, os currículos refletiram as concepções de conhecimento de cada época e podem ser considerados símbolos dos diferentes períodos históricos. Os significados dos currículos e das políticas curriculares podem ser interpretados da mesma maneira que a própria linguagem em si. Como Heidegger esclarece:

As tentativas de se apreender a ‘essência da linguagem’ sempre se orientam por um desses momentos singulares, compreendendo a linguagem com base na ideia de ‘expressão’, ‘forma simbólica’, comunicação no sentido de ‘enunciado’, ‘anúncio de vigências’ ou ‘configurações’ da vida (HEIDEGGER, 2006, p. 226).

Essas mesmas ideias inspiraram a construção dos currículos escolares, que objetivaram influenciar os estudantes individual e socialmente, priorizando resultados práticos e pré-estabelecidos. Os modelos curriculares diferenciam-se em sua filosofia, mas pode-se dizer que coexistem, pois nenhum deles foi totalmente superado ou inutilizado.

O currículo clássico humanista baseado no *trivium* foi a primeira organização curricular inserida em um sistema de ensino, e, apesar das críticas no mundo contemporâneo, proporcionou grandes avanços nas teorias do conhecimento humano (JOSEPH, 2008).

=====

Os modelos de currículo baseados em fundamentos mais pragmáticos e modelos progressistas inspirados por Dewey (1859-1952), que surgiram no início do século XX nos Estados Unidos, emergiram como uma forma de tentativa de superação dos currículos clássicos. Esses currículos ainda eram inspirados na configuração educacional utilizada no período da Idade Média e no Renascimento, se perpetuando através dos séculos nas instituições de ensino (SILVA, 1999; CAMBI, 1999).

Entretanto, o contexto contemporâneo exige do currículo uma série de abordagens e interpretações diferentes, pois a quantidade de contextos educacionais heterogêneos aumenta em grande escala, com desdobramentos nos processos educativos. Esse é o motivo pelo qual os currículos passaram a estar ligados às políticas públicas de educação. A estrutura e a elaboração curricular passam a ser vinculadas a políticas públicas de educação principalmente a partir do advento da formação do Estado Moderno, simbolizada pela Revolução Francesa (1789). A instrução escolar deixa de priorizar a formação intelectual e religiosa para preocupar-se também com a formação social, transmitindo os novos conceitos de “cidadão” que marcaram as transformações sociais a partir do século XVIII (CAMBI, 1999).

A perspectiva de estudo sobre políticas governamentais assumida nesta pesquisa alinha-se à de Pacheco, segundo a qual “[...] é entendida em função de valores, normas e símbolos correspondentes, respectivamente às dimensões cognitiva, normativa e simbólica, que servem de fundamentação argumentativa” (PACHECO, 2003, p. 9).

Inserida em uma organização educacional, uma política oficial transforma o objeto do discurso pedagógico em forma de ação simbólica, pois, para passar de uma forma teórica para um desdobramento prático, sua trajetória depende de muitos agentes, pertencentes ou não ao contexto educacional. Com esse pressuposto, uma política oficial está à mercê de um significativo número de correntes de influência, que nem sempre tem no desenvolvimento educacional o intuito principal.

Essas correntes de influência podem partir de aspectos puramente econômicos e ideológicos, propiciando um ambiente de perpetuação de interesses que se cristaliza por meio das políticas oficiais. A força dos processos de influência dá-se, na maioria das vezes, por meio do seu conteúdo ideológico não explícito. A questão ideológica, como parte integrante do contexto educacional, também foi uma possibilidade de estudo aberta a partir de uma

perspectiva fenomenológica. Nesse campo, Bourdieu e Passeron (1975) são grandes debatedores dos valores ideológicos, principalmente no que se refere ao domínio simbólico, que acontece por meio de mecanismos que privilegiam determinados capitais culturais. Esse domínio simbólico acaba reproduzindo valores que mantêm o contexto escolar dividido em “dominantes” e “dominados”. Nessa perspectiva, a escola serve como instrumento de perpetuação das diferenças não só econômicas, mas sociais e culturais (BOURDIEU; PASSERON, 1975).

O poder do campo econômico em relação às políticas educacionais estimulou o desenvolvimento de práticas que ajudam a manter relações de poder que são alheias aos interesses pedagógicos, como, por exemplo, a “performatividade”. Ball (2001) também reflete sobre como esses conceitos são prejudiciais para a educação, que fica “amarrada” a ideia de resultados em detrimento do desenvolvimento educacional. Com um discurso que alega buscar mais profissionalização e resultados mais objetivos, a performatividade traz implicitamente uma cultura na qual “confirma-se o controle por meio de resultados” (MOREIRA, 2013, p. 85). O poder econômico mostra sua importância, pois em uma “[...] lógica neoliberal, busca-se a performatividade, a meritocracia, que se alimenta dos índices, da primazia do mercado e da regulação das relações sociais” (EYNG *et al.*, 2013, p. 777).

Os problemas referentes a fatores econômicos não são os únicos que expõem a necessidade de um olhar sensível para os distintos contextos educacionais. Os diferentes contextos culturais também se mostram desafiadores no processo de elaboração de políticas educacionais. Sacristán (2013) considera que é necessário o questionamento sobre a função do papel escolar em relação à sociedade e à cultura, e como o currículo auxilia na estruturação dessa trama de quesitos, debatendo inclusive a importância da cultura escolar e sua relação com as elaborações curriculares. Para Sacristán, “[...] é preciso insistir que os significados dos objetivos educacionais não podem estar circunscritos aos conteúdos dos limites estabelecidos pelas tradições acumuladas nas disciplinas escolares” (SACRISTÁN, 2013, p. 23). Sob essa óptica, a elaboração curricular deve preocupar-se menos com seu conteúdo e principalmente com seu desenvolvimento. Como complementa Sacristán:

[...] não é o currículo em si que constitui um plano escrito, mas o seu desenvolvimento. O primeiro é como se fosse a partitura, o segundo é a música que é executada. Ambos guardam uma relação entre si, embora

=====

sejam coisas distintas. Com base na partitura, podem ser desenvolvidas ou executadas diferentes músicas (SACRISTÁN, 2013, p. 25).

Com esse enfoque, a próxima parte do artigo trata das questões curriculares nacionais e a educação musical, utilizando a fenomenologia como a chave interpretativa que pode amalgamar os campos de estudos, apresentando possibilidades para suas contribuições e debates.

4 A EDUCAÇÃO MUSICAL E O CURRÍCULO

Em um primeiro momento, faz-se necessário conceber o objeto da pesquisa tal qual ele se apresenta, sem conceitos pré-estabelecidos, tal como Husserl (2006) sugere. Isso se deve à oportunidade de mostrar de forma prática como é possível estabelecer uma abordagem fenomenológica em relação às políticas curriculares nacionais. No caso desta pesquisa, o sujeito a ser observado nesse “estado de suspensão” serão os Parâmetros Curriculares Nacionais - Artes para a educação fundamental.

Em 1996, foi promulgada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei N° 9.394/1996, tratando dos fins, dos princípios e da organização da educação no Brasil. Essa lei dividiu o ensino em dois níveis: a Educação Básica e a Educação Superior (BRASIL, 1996). O MEC propôs dois documentos para a elaboração de currículos destinados ao ensino básico: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997). Segundo o texto oficial, a função dos Parâmetros Curriculares Nacionais

[...] é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual (BRASIL, 1997, p. 10).

Os PCN professam auxiliar o professor na tarefa de reflexão e de discussão de aspectos do cotidiano da prática pedagógica a serem transformados continuamente pelo professor. Algumas possibilidades para sua utilização são: refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista uma coerência com os objetivos propostos; preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula; discutir com a equipe de trabalho as razões

que levam os alunos a terem maior ou menor participação nas atividades escolares; identificar, produzir ou solicitar novos materiais que possibilitem contextos mais significativos de aprendizagem; subsidiar as discussões de temas educacionais com os pais e responsáveis (BRASIL, 1997).

No que se refere às regulamentações, os PCN abordam os objetivos para a educação fundamental, os conteúdos, as orientações e os critérios para avaliações e orientações didáticas que se referem à autonomia, à diversidade, à interação e à cooperação, à disponibilidade para aprendizagem, à organização do tempo, à organização do espaço e à seleção do material didático (BRASIL, 1997).

Em uma leitura tal como os PCN apresentam, Souza conceitua que essas orientações:

[...] afirmam que a função social da escola é a formação para o exercício da cidadania. Partindo dessa premissa, o documento defende que qualquer governo que pretenda garantir de fato as liberdades democráticas, constituir bases sólidas de um estado de direito e corrigir distorções gritantes, tem necessidade de universalizar o ensino básico, público, gratuito, leigo e obrigatório para todos, especialmente para a grande massa das periferias urbanas e das zonas rurais (SOUZA et al., 2002, p. 30).

Os PCN são constituídos de uma introdução geral que busca abarcar a concepção educacional que permeia as orientações para todas as outras disciplinas que se encontram especificadas no corpo do documento. A Arte, como disciplina, aparece em quatro vertentes principais, a saber: a dança, a música, as artes plásticas e o teatro. Para abarcar uma concepção abrangente, na parte que se refere especificamente à música no contexto educacional, os conteúdos são propostos a partir de três eixos norteadores.

O primeiro eixo norteador da prática educacional musical no contexto da educação básica é tratar da “[...] comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição” (BRASIL, 1997, p. 54). Esse eixo propõe o trabalho com “[...] arranjos, improvisações e composições dos próprios alunos baseadas nos elementos da linguagem musical, em atividades que valorizem seus processos pessoais, conexões com a sua própria localidade e suas identidades culturais” (BRASIL, 1997, p. 54). Sugere também a vivência musical como meio de expressão individual e grupal, dentro e fora do contexto escolar, além da possibilidade de experiências criativas de improvisação e composição musical.

=====

No segundo eixo norteador apresentado, a prática musical trata da “[...] apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical” (BRASIL, 1997, p. 55). A base do segundo eixo é construída sobre a ideia de possibilitar-se atividades de:

Percepção e identificação dos elementos da linguagem musical (motivos, forma, estilos, gêneros, sonoridades, dinâmica, texturas, etc.) em atividades de apreciação, explicitando-os por meio da voz, do corpo, de materiais sonoros disponíveis, de notações ou de representações diversas (BRASIL, 1997, p. 55).

Com esse trabalho, também se abriria a possibilidade de identificar instrumentos sonoros relacionados a ideias musicais e apreciação, reflexão de músicas, levando em conta temas como diversidade e estímulo à criação musical para apresentação ao vivo (BRASIL, 1997).

O terceiro e último eixo norteador trata da “[...] música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo” (BRASIL, 1997, p. 56). Enfim, esse eixo indica o estudo de “[...] movimentos musicais e obras de diferentes épocas e culturas, associados a outras linguagens artísticas no contexto histórico, social e geográfico, observados na sua diversidade” (BRASIL, 1997, p. 56). Ligado a questões culturais em relação à música, esse eixo abre espaço também para o estudo das transformações da música e dos instrumentos musicais nas diferentes culturas no decorrer histórico, pesquisa sobre a vida e obra de músicos como agentes ativos na sociedade e suas influências, e a apresentação de fontes de registro, como discos e partituras, no âmbito do contexto escolar (BRASIL, 1997).

É importante ressaltar ainda a relevância dos temas transversais na exposição do texto dos PCN. Os temas transversais são ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e temas locais. O intuito é potencializar a perspectiva inclusiva e cidadã de formação do estudante inserido em um contexto educacional orientado pelos PCN.

Em um exercício de síntese, Fonterrada (2008) afirma que os PCN, em relação à Arte, objetivam que o estudante desenvolva

[...] sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo (FONTEERRADA, 2008, p. 204).

Na leitura e na reflexão dos PCN-Música, procurou-se apresentar o conteúdo do documento em si, ou seja, a sua concepção de educação musical, sem deixar de apontar a própria estrutura de construção do texto, que também revela informações sobre suas concepções educacionais e o contexto no qual foram redigidos. A partir disso, serão apresentadas as diferentes formas de assimilação desse conteúdo, para, posteriormente, refletir sobre os conteúdos dos PCN-Música em diferentes perspectivas e possibilidades.

Apesar de demonstrar uma relevante preocupação com questões sociais como inclusão e abertura para diferentes contextos culturais, outros conceitos possuem forte presença no corpo do texto dos PCN-Música. Termos como “produção” e “critérios”, e a forma como são empregados, deixam revelar mais sobre a natureza da legislação do que o simples texto que a compõe. Mesmo quando sugere a importância da arte para uma atitude reflexiva, o termo “produção” está presente. Segundo os PCN- Música:

É função da escola instrumentar os alunos na compreensão que podem ter dessas questões, em cada nível de desenvolvimento, para que sua produção artística ganhe sentido e possa se enriquecer também pela reflexão sobre a arte como objeto de conhecimento (BRASIL, 1997, p. 31).

O conceito de produzir, em relação às artes, não se mostra o mais adequado quando se fala das possibilidades de expressão artística. Adorno (2009) demonstra as implicações dessa ideia de meios de produção na arte, especificamente na música, e como ela pode deturpar a ideia artística.

Um conceito mais adequado à ideia artística seria “criação”, que está ligada à capacidade imaginativa e criativa dos envolvidos em uma atividade artística. Contudo, a ideia de “produção” sugere nada mais que um objetivo rígido para a produção artística. A proporção de vezes que o termo “produção” surge no texto é quase a mesma que o termo “criação” ou “criatividade”. Também não são poucas as vezes em que o termo “produção” é seguido de conceitos com o intuito de propiciar uma atividade que possibilite aos estudantes desenvolverem significações a partir do contato artístico. Exatamente por essa razão, o texto não deixa um sentido claro de ideia artística, apenas uma impressão de ambiguidade.

Outro termo que permeia os PCN se refere a “critérios”, principalmente no que diz respeito à avaliação. Já no início das considerações sobre seu conteúdo, o texto explica que

=====

“[...] a seleção e a ordenação de conteúdos gerais de Arte têm como pressupostos a clarificação de alguns critérios [...]” (BRASIL, 1997, p. 41).

Outra questão em relação aos “critérios” está na concepção de avaliação. Para os PCN, “[...] avaliar é uma ação pedagógica guiada pela atribuição de valor apurada e responsável que o professor realiza das atividades dos alunos” (BRASIL, 1997, p. 63). Ao sugerir-se a imputação de valor, o documento também não dá nenhuma referência sobre o que exatamente trata esse conceito. Justamente a imputação de um “valor” derivada de conceitos arbitrários, no caso, os “critérios”, deixa o texto ainda mais indefinido. A razão de conceitos dessa natureza permearem uma legislação elaborada para o contexto educacional artístico pode ser justificada pelo contexto político na qual foi criada. Fonterrada (2008) salienta que as políticas educacionais da década de 1990 são de caráter neoliberal, não sendo prioritariamente educacionais, mas baseadas em pontos como performatividade, desempenho e resultados (FONTEERRADA, 2008). Isso explicaria essa dissonância entre o que os PCN-Música sugerem e a própria natureza de criação e elaboração artística, deixando um amplo espaço para ambiguidades interpretativas sobre a real inspiração e os verdadeiros objetivos dessa legislação.

É possível que, a partir dessas lacunas deixadas pelos PCN, tenha surgido o grande número de posições críticas de proeminentes pesquisadores da educação musical no Brasil em relação ao seu conteúdo. Souza et al. (2002) discutem que os PCN-Música apresentam alguns exemplos de conteúdos que podem ser trabalhados sucintamente, indicando muito pouco como as intersecções entre esses conteúdos serão trabalhados. Já as orientações didáticas são apresentadas detalhadamente, mas os critérios de avaliação, ao contrário, não são detalhados suficientemente e estão desconectados dos conteúdos apresentados (SOUZA et al., 2002).

Complementando essa crítica, Fonterrada destaca a falta de rigor dos conceitos utilizados no PCN, deixando vagos conceitos como o “fazer musical” e a “prática musical”. Também aponta expressões genéricas, sem o devido desenvolvimento conceitual, presentes nos PNC-Música, como: “manifestações pessoais”; “identificação”; “comparação”; “discussões”; “conhecimento”; “pesquisa”; “reflexão”, etc. (FONTEERRADA, 2008).

Como consequência dessas ambiguidades presentes no corpo do texto dos PCN-Música, a disciplina carece de uma concepção definida. Com isso, segundo Souza et al.:

A educação musical pode significar desde a atividade de cantar em sala de aula, passando pelos métodos tradicionais de educação musical (a maioria importada de outros países) chegando até os trabalhos desenvolvidos dentro de uma visão contemporânea, a qual leva em consideração não só as diversas maneiras de nos relacionarmos com a música, com também os diversos contextos culturais” (SOUZA et al., 2002, p. 30).

Para sintetizar, a prática musical na escola ganha traços puramente funcionais, surgindo como ilustração para outras atividades ou como ferramenta de auxílio de outras disciplinas (SOUZA et al., 2002). Nesse contexto, é possível dizer que os PCN-Música pouco contribuíram para a transformação e o desenvolvimento da educação musical no contexto escolar, pois, para Esperidião (2012):

[...] a música sempre esteve presente no cotidiano escolar e na prática pedagógica desses professores, fato esse evidenciado pelo uso de um repertório de canções durante as atividades rotineiras em sala de aula e nas festividades escolares. Porém, um dos pontos a ressaltar reside, justamente, no caráter utilitário dessa prática, que considera a música um suporte para a aprendizagem de outras disciplinas, utilizando o canto para ordens de comando, de atividades ou, ainda, como lazer e recreação e não como objeto de conhecimento (ESPERIDIÃO, 2012, p. 34).

Esperidião vai além, afirmando que os problemas no contexto educacional não se limitam apenas a falhas na legislação. A autora observa que, “[...] por um lado, a escola se abre a inovações e, por outro, tende a conservar sua cultura escolar defendida, na maioria das vezes, pelos próprios professores que resistem às mudanças” (ESPERIDIÃO, 2012, p. 70).

Em um complexo contexto no qual tanto a cultura educacional quanto a legislação oficial estão fortemente presas a elementos utilitários, todo o sistema fica comprometido. Contudo, a problemática referente aos professores de música no contexto educacional pode ocorrer também em decorrência de outra legislação.

Com a promulgação da Lei Federal N° 11.769/2008, que alterou o artigo 26 da Lei N° 9.394/1996, reinserindo a música nas escolas brasileiras, passou a vigorar também a cláusula que não obriga o professor de música a ter formação específica na área da educação musical. Por se tratar de uma manifestação cultural popular, qualquer pessoa com conhecimento musical poderia lecionar no contexto escolar (BRASIL, 2008).

Nesse ponto, cabe um exercício de reflexão. Mesmo com uma formação específica para educação musical, os PCN-Música já sugerem o trabalho com conteúdos complexos, como é inerente às disciplinas artísticas e, especialmente, na música. Pode-se deduzir que,

sem uma formação docente que contemple o estudo e o desenvolvimento intelectual das propostas presentes nos PNC-Música, o processo de educação musical pode ser gravemente comprometido. Dessa forma, os problemas que emergem da educação musical no contexto escolar podem não ser frutos apenas de uma legislação, mas de uma cadeia de políticas educacionais elaboradas sem planejamento coerente.

É importante frisar que um olhar fenomenológico em relação às políticas educacionais permite não só trazer à baila questões sobre as políticas educacionais, mas também sobre campos do conhecimento que lidam com conceitos subjetivos, como as artes. Essa possibilidade torna-se particularmente fundamental dentro de um campo de conhecimento como a educação musical. Um possível fator de complexidade na abordagem sobre a educação musical e as políticas oficiais é a conscientização sobre o tratar de dois campos de linguagens próprias e distintas, a saber, a música e as legislações oficiais.

Como foi relatado na segunda parte do artigo, as políticas oficiais carregam seus próprios valores e objetivos. Já a música, como explica Scruton (2009), é uma linguagem em si, construída a partir de parâmetros organizados que nasce da consciência humana e incide sobre a subjetividade dos indivíduos. Relacionar as políticas oficiais e a educação musical é promover o encontro de um campo que lida com questões práticas de organização, administrativas e político-ideológicas com uma linguagem artística que, como afirma Hegel (2001), abarca as construções simbólicas, intelectuais e emocionais do ser humano.

Por esse motivo, a abordagem fenomenológica sobre as políticas oficiais em contextos de educação musical pode trazer algumas contribuições. É necessário reafirmar a premissa apresentada no início da pesquisa, de que a fenomenologia trata daquilo que se revela ao indivíduo de acordo com a perspectiva de onde se observa. Dessa forma, é possível ter um espaço de liberdade para se construir uma concepção de disciplina escolar que, até certo ponto, é subjetiva, como a educação musical.

Em seu ensaio *Música, mente e educação*, Swanwick (2014) aprofunda-se em considerações sobre como as políticas oficiais interferem nas questões metodológicas de elaboração das pedagogias e dos processos de avaliação, especialmente voltadas à educação musical. Para ele:

Nenhum estabelecimento eficaz de políticas sobre o conteúdo dos currículos e avaliação dos alunos pode ser conduzido sem uma consciência do que é

central para a experiência musical. Isso se aplica tanto ao currículo na educação superior quanto à educação nas escolas (SWANWICK, 2014, p. 17).

Apesar de trabalhar com um campo restrito, a educação musical, a consideração acima é válida e pode ser adaptada para outros ambientes educacionais ou disciplinas. Sem a conscientização dos caminhos a serem percorridos e de quais objetivos se pretende alcançar, qualquer política educativa fica fragilizada. Na concepção de Swanwick, a prioridade passa a ser a qualidade da experiência educacional oferecida ao estudante.

Swanwick (2014) ainda critica o caráter arbitrário, nem sempre explícito, contido em orientações oficiais para as disciplinas de educação musical, que pregam uma valorização da criatividade e expressividade do estudante, mas continuam baseados em preceitos teóricos rígidos. Prosseguindo com sua consideração, Swanwick menciona que “[...] mediante o processo de seleção de currículo e da organização do aprendizado, as instituições se tornam notórias criadoras e mantenedoras de fronteiras” (SWANWICK, 2014, p. 155).

Dentro de uma perspectiva fenomenologia, as “fronteiras” erguidas por orientações oficiais rígidas são derrubadas, dando espaço a diferentes abordagens educacionais. Com isso, existe uma preocupação maior com aquilo que a pessoa pode absorver e transformar em conhecimento. A preocupação com a pessoa e com seu acesso à educação musical é um ponto central para Swanwick. É perceptível sua preocupação quando relata que:

O maior perigo de regimentar o ensino mediante uma sequência predeterminada de objetivos fixos é que pouco espaço é deixado para encontros significativos, durante os quais as pessoas respondem à sua própria maneira, construindo experiências educativas para si mesmas (SWANWICK, 2014, p. 163).

No processo para estimular que cada ser humano construa sua própria experiência educativa a partir do estudo da música, Swanwick sugere levar em conta como cada estudante interprete as propostas de atividades.

Com esse viés, Swanwick finalmente sentencia a função do currículo:

[...] o objetivo final de um currículo de música não é transmitir uma seleção arbitrária ou limitada de valores idiomáticos, mas quebrar os limites dos ‘mundos restritos da realidade culturalmente definida’ e promover a ‘crítica imaginativa’ tornando públicos procedimentos e critérios (SWANWICK, 2014, p. 151).

=====

Na música, a subjetividade de cada interpretação faz com que os estudantes desenvolvam habilidades cognitivas, intelectuais, psicológicas e emocionais para criarem seus próprios significados. Cada educando é estimulado a criar e se envolver musicalmente de forma significativa por meio dos conteúdos propostos, que são organizados como currículos, mas aberto a flexibilizações, ou seja, passíveis de abordagens de acordo com as características e as necessidades de cada contexto e momento. Nesse sentido, de acordo com Scruton (2009), filósofo constantemente citado por Swanwick, a música, além de meio de expressão, é um meio de transmissão e aquisição de conhecimento. Para isso, faz-se necessário um espaço de amplitude de sua prática que favoreça essas possibilidades.

Como já foi destacada, a música é um campo de estudo que lida diretamente com as subjetividades. Exatamente por isso, pode ser uma fonte de inspiração para se expressar as subjetividades de todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem em um ambiente educacional.

Retomando a reflexão sobre as políticas educacionais, quando os atores ganham força na sua apropriação das políticas educacionais, existe a possibilidade de ela emergir eivada do seu próprio contexto cultural, propiciando “[...] um capital simbólico institucionalizado e em um campo com interesses e investimentos proporcionais aos espaços constituídos por posições sociais face ao conhecimento” (PACHECO, 2003, p. 101).

É possível observar as inúmeras questões que são inerentes a uma política oficial, mas que, por vezes, não recebem a “incidência de luz”. O debate de temas sensíveis no âmbito econômico e cultural pode tornar-se mais acessível a partir do momento que uma política oficial deixa de ser apenas uma ferramenta técnica no contexto educacional.

Preocupações como iniciativas de expansão do vínculo entre conhecimento, identidade e poder passam a ser abordadas com a devida profundidade quando o estudo do currículo se abre para as problemáticas relativas às “[...] experiências triviais recortadas do cotidiano e inseridas no currículo, para que sejam trabalhadas como fenômenos significativos e ferramentas importantes para o processo de ensino e aprendizagem” (SILVA, 1999, p. 42).

Por isso, o estudo fenomenológico possibilita amalgamar diferentes perspectivas, das quais emergem diferentes conceitos, a fim de que seu conteúdo essencial seja discutido. Assim, esta seção objetivou mostrar a necessidade de transcender uma abordagem técnica das políticas oficiais, buscando uma compreensão abrangente para trazer à luz seus reais intuitos

e possíveis desdobramentos. Com isso, propõe a abertura para uma abordagem plena da educação musical e todas as suas possibilidades práticas. A terceira parte possibilitou também debater a necessidade de se levar em conta não só as objetividades, mas também as subjetividades das políticas oficiais em relação à educação musical no contexto brasileiro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, neste artigo, mostrar como uma abordagem fenomenológica pode contribuir na elaboração de um currículo para a educação musical, em diferentes contextos. Um estudo fenomenológico do currículo auxilia na percepção de categorias que promovem debates, os quais, em uma perspectiva eminentemente técnica, não seriam valorizadas. Também podem auxiliar na percepção de dados relevantes que transcendam uma abordagem puramente técnica sobre o conteúdo de legislações e suas implicações práticas.

No desenvolvimento da pesquisa, a primeira parte apresentou os principais conceitos fenomenológicos que embasaram a pesquisa. Mesmo não estando explicitados, esses conceitos perpassaram toda a construção da pesquisa, dando suporte para sua abordagem metodológica. Foi possível observar como as perspectivas de diferentes autores possibilitaram a construção de uma espécie de “estrutura conceitual”, na qual se organizou o desenvolvimento da pesquisa posteriormente.

A segunda parte procurou mostrar os elementos que não estão presentes explicitamente redigidos no texto da legislação, mas são partes essenciais da sua composição. Esses elementos fundamentam a concepção de mundo e os mecanismos ideológicos que, muitas vezes, estão presentes com grande força, mas de forma totalmente obscura. A “incidência de luz” nesses pontos traz à tona uma série de dados que podem propiciar mais profundidade na leitura e reflexão dessas legislações oficiais.

Na terceira parte, tratou-se de uma política curricular existente no contexto nacional (no caso, os PCN-Música), levando em conta três perspectivas: as considerações e as concepções presentes na legislação sobre a educação musical, seu contexto histórico e político e como essa legislação foi assimilada no contexto educação musical. O meio de expor a forma de assimilação dos PCN-Música foi apresentar as reflexões de importantes pesquisadoras sobre as políticas curriculares de educação musical no Brasil.

=====

Procurou-se mostrar como a fenomenologia está presente no estudo de aspectos como linguagem, interpretação e compreensão, quesitos que estão inseridos no currículo. Essas ideias estão ligadas à subjetividade de cada indivíduo, abrindo espaço para a valorização da conexão do currículo com questões sociais, não sendo apenas um estudo abstrato desligado da realidade contemporânea. Dessa forma, buscou-se oferecer exemplos práticos de como a interpretação auxilia na percepção dos verdadeiros objetivos de uma política educacional, com seus desdobramentos e reflexões sobre suas possibilidades. Os exemplos práticos buscaram apresentar as problemáticas relacionadas à elaboração curricular e à educação musical, demonstrando como uma abordagem fenomenológica oferece significativas contribuições a um campo assim complexo, que lida diretamente com as subjetividades dos envolvidos no processo, como professores e estudantes. Entre esses temas, os quais tratam diretamente de questões relacionadas às particularidades das pessoas, a educação musical também pode encontrar espaço para desenvolver suas potencialidades, como meio de aquisição de conhecimento e expressão cultural e artística.

Esses fenômenos só podem se tornar significativos a partir do momento que exista uma reflexão que possibilite compreender como eles se apresentam para cada sujeito, em diferentes contextos. Para isso, a abordagem desses fenômenos necessita de uma percepção não só técnica, do ponto de vista educacional, mas sensível às questões sociais contemporâneas. A leitura e a interpretação da linguagem explícita e implícita que um currículo ou uma política curricular carrega trazem à tona seu verdadeiro objetivo. Isso encaminha a reflexões e a debates que analisam se determinadas políticas são as mais adequadas para o desenvolvimento educacional, inclusive em relação à educação musical, com o universo de significados que ela carrega.

Entre os dados que emergiram no decorrer da pesquisa, pode-se citar a relevância de uma ideologia hegemônica presente em uma legislação. Essa carga ideológica, por vezes, é tão presente que acaba por entrar em conflito com os próprios objetivos que a legislação autodeclara. Outro dado importante foi a percepção das ambiguidades que emanam do corpo das legislações curriculares nacionais para a educação musical. O grande número de referências de pesquisadores sobre a falta de profundidade em conceitos artísticos e educacionais e a pouca orientação sobre questões práticas de aplicação desses conceitos foram apontados diversas vezes no decorrer da pesquisa. Sob essa perspectiva, é possível

observar que a estrutura essencial do texto está em contraposição ao discurso do documento. Enquanto trechos seletos do texto abrem possibilidades de flexibilização dos conteúdos, sua estrutura está baseada em sólidos princípios de mensurabilidade e produção.

Esses dados revelam-se de forma clara a partir da abordagem fenomenológica da legislação. A fenomenologia permitiu trazer à luz uma cadeia complexa de elementos que são partes da legislação nacional para a educação musical, especialmente sobre os PCN-Música, desde seu discurso oficial até seus desdobramentos práticos. Dessa forma, a pesquisa permitiu apresentar uma ideia mais profunda dessas concepções curriculares, levando em conta desde o contexto político, social e econômico anterior à sua elaboração, passando por sua assimilação na prática educacional, até suas consequências na realidade escolar.

Torna-se praticamente inegável, portanto, que a falta de clareza e rigor sobre uma concepção de educação musical traz grandes problemas para a sua prática. Em um contexto tão complexo e heterogêneo como a educação nacional, faz-se necessária uma reflexão profunda sobre quais as reais possibilidades para a educação musical contribuir para o desenvolvimento educacional de todos os envolvidos em sua prática. Por conseguinte, a perspectiva fenomenológica empregada nesta pesquisa também pode possibilitar uma contribuição para outros tipos de abordagem de pesquisa, de modo a ampliar o horizonte de problemas a serem abordados em relação à educação musical nacional. Essa contribuição pode ser relevante por se relacionar à dificuldade de elaboração de uma concepção metodológica no seio da educação musical, uma disciplina que lida diretamente com as construções subjetivas, intelectuais e emocionais dos indivíduos.

=====

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Introdução à sociologia da música**: doze preleções teóricas. Tradução Fernando R. Moraes Barros. São Paulo: Unesp, 2009.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BERNET, Rudolf. Edmund Husserl. In: PRADEAU, Jean François. (Org.). **História da filosofia**. Petrópolis: Vozes; PUC-Rio, 2012. p. 412-421

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Lei Nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 ago. 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111769.htm>. Acesso em: 5 mai. 2017.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 4 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v. 3. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais** (1ª a 4ª série): arte, v. 6. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; CUNHA, Erika Virgílio Rodrigues da; LOPES, Alice Casimiro. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 3, p. 392-410, set./dez. 2013.

ESPERIDIÃO, Neide. **Educação musical e formação de professores**: suíte e variações sobre o tema. São Paulo: Globus, 2012.

EYNG, Ana Maria et al. Diversidade e padronização nas políticas educacionais: configurações da convivência escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 81, p. 773-800, 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362013000400007>

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fio**: um ensaio sobre a música e educação. São Paulo: Unesp, 2008.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Cursos de estética**. Tradução Marco Aurélio Werle. São Paulo: Edusp, 2001.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Tradução Márcia Sá Cavalcante Schuback. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

HUSSERL, Edmund. **Ideias para uma fenomenologia pura e uma filosofia fenomenológica**. São Paulo: Ideias e Letras, 2006.

JOSEPH, Irma Miriam. **O trivium**: as artes liberais da lógica. São Paulo: É Realizações, 2008.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo**. Tradução Valerio Rohden e Antônio Marques. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Tradução Alex Martins. São Paulo: Martin Claret, 2005.

LANGER, Susanne Katherina. **Filosofia em nova chave**. Tradução Beatriz Vianna Boreia e Nelson Boreia. São Paulo: Perspectiva, 1971.

MARTINS FILHO, Ives Gandra. **Manual esquemático de história da filosofia**. São Paulo: LTR, 2004.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Em busca da autonomia docente nas práticas curriculares no Brasil. In: OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto. (Orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2013. p. 69-96.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S.; PACHECO, José Augusto. (Orgs.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2013.

PACHECO, José Augusto. **Políticas curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

QUINTÃO, Denise. **Seguindo o todo por toda terra**: uma fenomenologia do arcaico nos gregos. Rio de Janeiro: Daimon, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCRUTON, Roger. **Kant**. Lisboa: Don Quixote, 1983.

=====

SCRUTON, Roger. **Understanding music: philosophy and interpretation**. London: Continuum, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, Jusamara et al. **O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental**. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música-Mestrado e Doutorado, 2002. (Série Estudos, n. 6)

SWANWICK, Keith. **A basis for music education**. London: NFER, 1979.

SWANWICK, Keith. **Música, mente e educação**. Tradução Marcel Silva Steuernagel. São Paulo: Autêntica, 2014.