

Limites e possibilidades do direito à educação pública: contribuições freireanas ao Ensino Musical

*Limits and possibilities of the right to public education:
freirean contributions to the Musical Teaching*

Celso do Prado Ferraz de Carvalho

Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP – Brasil
cpfcarvalho@gmail.com

Mauricio Braz de Carvalho

Doutorando em Educação – Faculdade de Educação da USP, SP – Brasil
Professor de Música na Educação Básica
brazmauricio@hotmail.com

Resumo: O presente artigo se insere nas discussões acerca do retorno do Ensino Musical à educação básica brasileira, em decorrência da Lei nº 11.769 sancionada em Agosto de 2008 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Tendo como foco o universo sociocultural da Escola Pública o texto busca argumentar, que os objetivos político-pedagógicos a serem delineados pela Formação Musical, devem ser constituídos a partir de uma compreensão mais ampla sobre o processo de construção social da escola pública brasileira, da apreensão de suas determinações histórico-sociais e das insuficiências marcantes em sua expansão, bem como de suas aberturas a usos e apropriações voltadas a uma formação efetivamente democrática e emancipadora. Para tais objetivos, recorre-se, dentre outros, ao pensamento educacional de Paulo Freire.

Palavras-chave: Educação Musical. Escola Pública. Paulo Freire. Democratização do Ensino.

Abstract: The present article belongs to the discussions about the return of the Musical Teaching to the basic education in Brazil, as a result of the Law nº 11.769 sanctioned in August 2008 by the president at the time Luiz Inácio Lula da Silva. Aiming at the social universe of the Public School, the text defends that the political and pedagogical purposes of the Musical Teaching must be searched over a larger comprehension about the process of the social construction of the brazilian public school: over the apprehension of its historic determinations and of the remarkable precariousness of its expansion, as well as its availability to uses really concerned to an democratic and emancipating education. In order to attain of these objectives, the text makes use, among other authors, of Paulo Freire's pedagogical ideas.

Keywords: Musical Teaching. Public School. Paulo Freire. Democratization of the Instruction.

O presente artigo tem como objeto o retorno do ensino musical obrigatório à educação básica brasileira, tendo em vista as recentes alterações na legislação educacional. Tais alterações têm servido como impulso à realização de um amplo debate sobre as condições de sua efetiva implementação, de sua realização concreta no ambiente escolar. Deste contexto surge o objetivo mais amplo deste artigo: participar, tendo como foco o universo sociocultural da escola pública, do debate sobre os principais desafios a serem enfrentados, bem como sobre os sentidos e objetivos político-pedagógicos a serem perseguidos, nesse percurso de efetivação da educação musical junto às classes populares.

Estamos interessados, sobretudo, em refletir sobre as possíveis contribuições da educação musical no sentido da construção de uma escola pública mais aberta e democrática. Concebendo o trabalho musical em termos sociológicos e culturais mais amplos, buscamos vislumbrá-lo enquanto meio de construção de identidade entre as classes marginalizadas: de denúncia e contraponto aos processos sociais que, historicamente, estigmatizam e deslegitimam os sujeitos e práticas oriundos das periferias, dando-os como inferiores, alienados, ingênuos, atrasados e, sobretudo, perigosos. Vislumbramos, nesse sentido, uma prática político-pedagógica que, inserida na dinâmica cultural da escola pública, atue na legitimação simbólica dos saberes e práticas das classes populares, realizando-se criticamente no diálogo e enriquecimento junto aos seus interesses, vozes, leituras de mundo e repertórios culturais.

Assim é que se coloca um dos objetivos específicos desta pesquisa: discutir a iminente implantação do ensino musical tendo como fundamento norteador as diversas, tensas e, muitas vezes, contraditórias, linhas de força que atuaram – e atuam – historicamente na configuração da escola estatal no Brasil. Assim contextualizada, tal discussão cogita as possibilidades de um espaço de formação cultural e artística dos sujeitos que interaja e interfira, de algum modo, na dinâmica deste ambiente, e que o faça indo contra os mecanismos excludentes, seletivos, preconceituosos e autoritários diversamente presentes em nossa história educacional. Enfim, vislumbramos um espaço de reflexão e criação cultural que participe da construção social da escola pública opondo-se à lógica que se constitui como um processo velado de sua precarização pedagógico-intelectual, de esvaziamento do sentido verdadeiramente público da escola, de deslegitimação cultural das classes populares e seus saberes, de

justificação dos expedientes de dominação política e de naturalização dos assombrosos índices de desigualdade social.

E é justamente na perspectiva adotada quanto às relações entre as esferas da cultura, da educação e do poder – intimamente imbricadas em nossa história educacional –, bem como quanto às possibilidades de combate e resistência político-cultural, que identificamos no pensamento de Paulo Freire importantes subsídios para as questões que nos propusemos discutir. O pensamento educacional freiriano nos oferece interessantes olhares sobre a Escola Pública, sua relação com a Cultura, seus profundos dilemas atuais e, acima de tudo, suas aberturas a possíveis espaços de transformação e superação. Discutiremos aqui, pois, algumas dessas contribuições: alguns dos conceitos e formulações de Freire que nos auxiliam a pensar sobre a inserção da Formação Musical na escola pública, na perspectiva sociocultural e democratizante já referida.

Em Freire, a ação cultural dialógica refere-se a sujeitos dispostos a unir suas forças em prol da transformação da realidade: o diálogo, na concepção do autor, como a profunda e respeitosa relação entre sujeitos que se encontram no intento de, coletivamente, repronunciar o mundo, dotando-o de novos e mais humanizados sentidos. O princípio pedagógico da dialogicidade, portanto, impõe-se como exigência de toda ação sócio-político-cultural voltada à instauração de novos patamares de sociabilidade entre os homens: de toda ação que se mostre antagônica à situação de exclusão social e de relativa acomodação/alienação política das classes populares. É nesta chave mais ampla – que abarca o universo das relações sociais, culturais, políticas, artísticas e educativas – que ganha corpo a proposta de educação conscientizadora de Freire.

Coloca-se claramente, assim, um dos propósitos centrais de uma pedagogia libertadora: impulsionar a inserção social crítica dos setores tradicionalmente marginalizados. A Pedagogia do Oprimido, nesse sentido, é aquela que atua na contramão das dificuldades tradicionalmente impostas pelas classes dominantes ao processo de desvelamento da realidade por parte das classes dominadas; é aquela pedagogia favorecedora do processo intelectual pelo qual, superando tais entraves, os oprimidos possam apreender as causas estruturais de suas desfavoráveis condições de vida, colocando-se de forma ativa enquanto efetivos sujeitos na reescrita de sua história. Em formulação precisa acerca desta concepção pedagógica enquanto ação cultural transformadora, afirma Freire: “A pedagogia

do oprimido será sempre [...] a ação profunda através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação [...].” (FREIRE, 2012, p. 46).

Mostra-se, nesse sentido, o importante papel atribuído à educação e à cultura na transformação das marcas injustas e desiguais de nossa sociedade. E, no que diz respeito especificamente à análise da escolarização formal e de suas potencialidades democratizantes (contexto em que se insere este artigo), verifica-se a contribuição das proposições pedagógicas de Paulo Freire. Com efeito, formuladas inicialmente na passagem das décadas de 1950-60 em função dos processos de Educação Popular – sobretudo de alfabetização de adultos –, suas ideias reconhecidamente adquiriram um caráter mais geral, alimentando reflexões aplicáveis ao conjunto do processo educativo.

Nisto, um primeiro e fundamental aspecto: estabelecer a oposição dialogismo versus antialogismo, na reflexão sobre o ensino regular, significa, antes de tudo, desvendar os fios (tensos e contraditórios) que correlacionam os processos escolares às estruturas macropolíticas que os transcendem. Significa, pois, compreender que as instituições sociais formadoras – tais como a escola e a família – tendem a mimetizar e naturalizar as opressoras e excludentes condições estruturais da sociedade neoliberal, a cujos valores se encontram estreitamente vinculadas.

Temos, assim, um pressuposto basilar da percepção freiriana: toda pedagogia é política e ideologicamente fundamentada, orientando-se – em termos de metodologias, objetivos, destinação de recursos, escolhas curriculares, critérios avaliativos, direcionamento de atenções e prioridades, concepções de reestruturação e reforma etc. – pelos interesses dos grupos que estão no poder em determinado momento histórico, bem como pelos choques, tensões e disputas entre tais interesses e as demandas dos demais grupos sociais. Tal o sentido da declarada politicidade da prática educativa, qualquer que seja o âmbito em que se dê: enquanto ação especificamente humana sobre os homens e sobre o mundo, ela implica, sempre e inevitavelmente, numa tomada de posição: na defesa – ainda que inconsciente por parte de seus agentes – de um determinado ponto-de-vista sobre a realidade.

Em todo o corpo deste capítulo se encontra firmado, ora implícita, ora explicitamente, que toda ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura

social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la. [. . .]

A ação cultural ou está a serviço da dominação – consciente ou inconscientemente por parte de seus agentes – ou está a serviço da libertação dos homens. (FREIRE, 2012, p. 191).

E, em Freire, o reconhecimento desta politicidade pelo educador que se pensa progressista, humanista, assume contornos eticamente radicais de comprometimento e atuação:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. Sou professor a favor da esperança que me anima, apesar de tudo. (FREIRE, 1996, p. 102-103).

É assim que uma educação verdadeiramente libertadora não o é apenas num sentido genérico e politicamente neutro; não se resume a metodologias e técnicas modernas, abstratamente voltadas à valorização dos saberes do educando, de sua criatividade, suas aptidões. Na perspectiva freiriana, tal valorização – absolutamente afirmada – se vincula, sempre e necessariamente, ao compromisso ético-político que vincula educador e educando: à valorização das potencialidades a um só tempo criadoras, imaginativas e transformadoras dos sujeitos das classes populares.

Miguel Arroyo assinala que o mais importante na pedagogia subjacente à acepção freireana [sic] de *prática da liberdade* e de *pedagogia do oprimido* é o deslocamento da atenção excessivamente focada nos objetos, métodos, conteúdos e instituições em direção ao *sujeito*. No seu entender, mais do que propor metodologias, Paulo Freire procurou nos reeducar na sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos e excluídos como sujeitos de educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizado, em formação. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 231, grifo do autor).

Eis, portanto, uma reflexão que consideramos fundamental dentro das ambições deste artigo: termos em conta que a inserção da Formação Musical no universo da escola pública necessariamente implicará, pelos conteúdos, reflexões e abordagens escolhidas, um posicionamento face aos valores culturalmente dominantes. Consequentemente, tal trabalho musical, enquanto instância de formação ética e cultural dos sujeitos, sempre atuará – independentemente de isto ser ou não declaradamente percebido pelos seus veiculadores – no fortalecimento ou no combate à construção de uma mentalidade efetivamente voltada à questão pública; sempre será favorecedor ou (na melhor das hipóteses) omissa quanto à difusão de uma mentalidade centrada em valores mais humanos, solidamente democráticos; uma mentalidade contrária a quaisquer processos de deslegitimação política, exploração econômica desregrada e imposição cultural dos homens sobre os homens; uma mentalidade, enfim, valorizadora da pluralidade entre as diversas culturas, avessa a quaisquer formas de preconceito e exclusão e eticamente comprometida com perspectivas de maior igualdade e justiça social.

Segundo Freire, os procedimentos da educação bancária servem aos interesses dominantes na medida em que, naturalizando a suposta “ignorância” dos educandos e a absoluta “erudição” dos educadores, apresentam o conhecimento enquanto um processo de doação, de entrega. Nesse sentido, são procedimentos calcados na transferência, na mera transmissão acrítica de valores e conhecimentos. Embotam e tolhem, pois, a busca inquieta pelo saber, pelo conhecer, pelo perguntar, pelo criar, pelo entender autônomo e ativo – logo, pelo reinventar e transformar o mundo. Na medida dos interesses opressores, inibem a criatividade e a reflexão autênticas, continuamente reforçando nos homens predisposições à

passividade, ao ajustamento e à adaptação ao real tal como este se lhes apresenta. Traços, enfim, que definem tal concepção educativa como funcionalmente favorável à perpetuação das condições de opressão:

Esta é uma concepção que, implicando uma prática, somente pode interessar aos opressores, que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens. [...] A concepção e a prática da educação que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos para este fim. Daí que um de seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos dos que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. (FREIRE, 2012, p. 70).

É nesse sentido, pois, que as críticas freirianas ao “bancarismo” se mostram absolutamente significativas ao cogitarmos os possíveis contornos da Formação Musical a ser oferecida às classes populares. Seguindo suas pistas, apreende-se que tal formação *não* deve estar calcada na irreflexão: na memorização mecânica de conteúdos possuídos e narrados pelo professor, cabendo aos alunos somente o passivo papel de sistematicamente repeti-los e introjetá-los. Não deve, igualmente, oferecer uma leitura da realidade cultural e artística enquanto domesticada – vista como algo parado, a-histórico, sem movimento, um todo já “pronto” e normalizado. Nesse sentido, os conteúdos musicais não devem se apresentar desconectados de uma visão sociocultural mais ampla; de uma perspectiva acerca da totalidade social em que se engendram, totalidade esta cuja compreensão, ademais, muito pode ser favorecida pelas discussões e saberes específicos do universo cultural/musical. Tal formação musical não deve, ainda, bancariamente se dedicar ao tratamento exclusivo de conteúdos, temas e assuntos absolutamente alheios à realidade vivida pelos sujeitos: alheios às experiências, interesses e dificuldades cotidianas dos educandos. Aparece, aqui, outra exigência fundamental ao pensamento pedagógico freiriano, qual seja, a necessária aproximação político-pedagógica entre o mundo da escola e o mundo da vida. Exigência cuja compreensão muito pode agregar às formulações acerca do trabalho musical na rede pública de ensino.

É assim que, para Paulo Freire, todo processo educativo efetivamente voltado ao alargamento das possibilidades democráticas deveria estar, em grande medida, calcado na problematização do mundo da vida. Pensando a escola pública em seu nível de atuação local, projetam-se novas relações entre a instituição escolar e o caldo cultural da comunidade em que está imersa: a intensa vinculação entre os saberes escolares e os saberes da vida cotidiana. Acredita-se, fundamentalmente, que a fértil interação entre escola e comunidade favoreceria a transformação de ambas, conduzidas a horizontes de maior promoção e emancipação humana.

Entende-se que a real formação dos sujeitos – enquanto a ampliação de suas capacidades de pensar autonomamente, de se colocar de modo criador e reflexivo diante do mundo e dos homens – possui fortíssimo vínculo com a dimensão cultural em seu sentido amplo. Esta formação implica, de partida, que os sujeitos devem poder coparticipar ativamente da própria elaboração do programa educativo: da escolha dos temas, materiais e conteúdos curriculares a serem trabalhados. Nesse sentido, a abertura da escola às vozes e interesses da comunidade proporcionaria que o currículo fosse construído, em cada unidade de ensino, de modo participativo, autônomo e coletivo. O que, na perspectiva freiriana, equivale a dizer: a escola deve ser o lugar onde os sujeitos tenham a oportunidade de criar e de refletir, de problematizar e improvisar, de discutir e inventar, a partir dos materiais, das experiências culturais e das dificuldades sociais cotidianamente vivenciadas.

Na Pedagogia do Oprimido, portanto, valorizam-se os aprendizados, valores simbólicos, práticas culturais e leituras de mundo que se constituem nos diversos âmbitos da vida. Entretanto, frizemos um ponto fundamental: é na contínua problematização e ressignificação destes materiais que reside a função emancipadora do processo educativo. Valorizar a leitura de mundo dos sujeitos não significa simplesmente inserir seus interesses e repertórios culturais, despropositadamente, na programação das aulas; nem, tampouco, uma necessária conversão do educador aos valores e saberes da comunidade em questão, vistos de forma romantizada e louvados enquanto um ideal de pureza a ser seguido. Ao contrário, tal valorização implica em questionar tanto o formato das experiências cotidianas quanto esta própria leitura de mundo que sobre elas se ergue: em desmistificar tanto as determinações da realidade vivida – mormente propagada pela ideologia dominante enquanto natural, inevitável – quanto as percepções, saberes e expressões culturais que acerca dela se constroem, superando-os.

Chega-se, pois, à função do educador progressista: propor caminhos que aproximem os saberes curriculares fundamentais – suas disciplinas, seus temas e conteúdos, quaisquer que sejam – à realidade concreta dos alunos, proporcionando compreensões mais apuradas sobre o real, novos olhares que os levem a refletir sobre os seus próprios valores, manifestações e saberes socialmente constituídos e, conseqüentemente, novas possibilidades destes sujeitos se expressarem nas várias instâncias de sua sociabilidade – cultural, política, pedagógica, religiosa, artística.

É nesse sentido que a aproximação entre os processos de escolarização e o mundo que está além dos muros da escola fundamentaria significativas alterações tanto no plano *interno* quanto no plano *externo* ao espaço escolar. Escola e comunidade aproximadas e criticamente se influenciando: a comunidade (pais, alunos, professores) se apropriando efetivamente dos processos escolares; a escola debruçada sobre as várias dimensões da vida coletiva, e interferindo nas possibilidades de expressão e participação política, cultural, artística, econômica, social, dos membros da comunidade.

Tal proposta não diz respeito, naturalmente, às causas macropolíticas que explicam a manutenção de padrões de insuficiência no que diz respeito à educação pública em nosso país – às questões estruturais que concorrem, historicamente, para a depreciação dos serviços básicos sempre que estes se destinam às camadas mais empobrecidas da população. Mas aponta ações que, no dia a dia concreto da unidade escolar, em suas (im)possibilidades vividas, fariam significativa diferença. E, no que tange à dimensão do Ensino Musical, sugere um enorme campo de possibilidades: de conteúdos, trocas, discussões e abordagens acerca do universo musical e cultural dos educandos que muito enriqueceriam uma formação escolar radicalmente humanista e emancipadora.

Associa-se, pois, a compreensão dos mecanismos de exclusão socioeducacional à busca por suas possibilidades viáveis de ruptura e combate. Sobretudo, sugere-se que se busque pelas aberturas da escola, pelas brechas, pelos espaços potencialmente transformáveis; que se atente aos seus ainda possíveis sentidos formativos, reiterando a todo tempo tanto os limites quanto as possibilidades e conquistas do direito à educação.

Aproxima-se, nesse ponto, a outra questão central do pensamento freireano: sua postura profundamente esperançosa, a esperança enquanto compromisso histórico.

[. . .] este não é um tempo de choro ou fatalismo, embora tenhamos motivo ou vontade de fazê-lo; este é um tempo dramático, desafiador, tempo de briga e de esperança. [. . .] os fatalismos emperram a reflexão. Fatalismo é aceitação passiva, elimina o senso Humano de ser e sentir-se fazedor de História. (FREIRE, apud SAVIANI, 2010, p. 19).

Há, pois, uma crença na vocação ontológica e histórica dos homens de continuamente se humanizarem, continuamente se constituírem enquanto seres criadores e transformadores da cultura e da realidade em que se inserem. Entretanto, um ponto fundamental: esta aposta na mudança, na abertura ao novo, não se mostra enquanto utopia idealista, ingênua; nem, tampouco, como utopia de escritório, restrita ao gabinete, à biblioteca; mostra-se, ao contrário, enquanto utopia político-cultural, utopia em ação.

Trata-se, pois, de uma crença que funciona como força mobilizadora, desencadeadora de energias de resistência. Uma utopia que impulsiona e alimenta a ação, o comprometimento político-pedagógico: a superação das contradições da sociedade é vista como viável, mas somente enquanto decorrência da instauração de uma percepção crítica, a qual desmistifique e denuncie tais contradições como desafio superável, e não como limite intransponível. Daí, novamente, o sentido e o imenso papel do ato educativo. Sobre esta dimensão esperançosa da educação, diz Freire:

[. . .] a utopia como a unidade inquebrantável entre a *denúncia* e o *anúncio*. Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais. Anúncio e denúncia não são, porém, palavras vazias, mas *compromisso histórico*. (FREIRE, 2012, p. 204, grifo nosso).

Enfatiza-se, assim, a responsabilidade ético-política dos seres humanos na construção de sua ação no mundo, de sua existência. Pois, sendo o mundo atual resultado da ação dos homens, assim também o serão as possíveis superações de suas mazelas.

Esta forma de compreender os movimentos históricos oferece subsídios à interpretação acerca dos insumos sociais historicamente agregados à escola

brasileira. Ao longo do último século, verificou-se um progressivo e intenso processo de imbricação entre política social e política educacional, a escola passando a assumir funções não diretamente vinculadas à dimensão pedagógica: distribuição de uniforme, merenda, cesta básica, vestuário e leite; assistência médica e odontológica; oferecimento de transporte e salário-educação etc. Trata-se de um movimento complexo, dotado de imensa significação na trama histórica de constituição da escola pública, e que pode ser lido com ênfase em suas contradições.

Não se trata de ignorar os condicionantes macroestruturais mais amplos; nem de menosprezar as linhas de força e poder atuantes ao longo de toda a complexa trajetória da escola brasileira, as quais concorrem, permanentemente, para que a precarização, a insuficiência e o improvisado constituam certo padrão distintivo na expansão de seus serviços a parcelas mais largas da população. Trata-se, sim, de uma abordagem que abre a discussão para outros ângulos de visão; que, reconhecendo os usos instrumentais certamente presentes na formulação destas agregações sociais – usos que transformam a escola em ferramenta estrategicamente utilizada pelo Estado no sentido do alívio da miséria e de suas potenciais e indesejadas consequências –, procura nelas outros sentidos.

A *função social* progressivamente assumida pela escola pública é vista, ao menos em parte, como fruto das reivindicações do próprio povo, da própria classe trabalhadora. São elementos que não vieram ao acaso, mas que foram percebidos pelos sujeitos que se encontravam excluídos da escola como uma forma possível de superar aquilo que se apresentava, para muitos, como um gigantesco desafio: ingressar e, mais do que isso, ter condições de permanecer no ambiente escolar. Nessa perspectiva, tais elementos são valorizados quanto aos avanços e ganhos que representam num lento, mas progressivo, movimento de democratização da escola: de sua ocupação pelos novos sujeitos de direitos.

Trata-se, pois, de ponderar que esta contínua agregação de elementos sociais à escola – forma velada e conservadora de gestão da pobreza e de contenção de políticas públicas efetivas (ALGEBAILLE, 2009) – também pode ser considerada uma espécie de subversão: foram direitos conquistados, reivindicados, os quais não estavam previstos de antemão e que certamente não foram dados de graça pelos grupos políticos dirigentes. Tal como a progressiva universalização do ensino, não foram conquistados à toa, e sim devido às inúmeras pressões sociais

das camadas populares no sentido de obterem, também elas, o direito à educação: de conseguirem, na forma como se mostrou possível a cada momento, o direito ao acesso e à permanência na escola, e isso no seio de uma esfera pública historicamente gerenciada por forças pouco dispostas à participação popular ampla, igualitária e verdadeiramente democrática.

Este conjunto de ideias sugeridas pela abordagem educacional freiriana, atento sempre tanto à denúncia quanto ao anúncio, tanto aos obstáculos quanto aos avanços, tanto aos limites quanto às possibilidades da efetiva conquista do direito à educação — e que, neste momento de nossas discussões sobre o Ensino Musical e a Escola Pública, gera inquietações e questionamentos —, possui paralelos com a perspectiva sobre a história social da educação no Brasil defendida por Marcos C. de Freitas e Maurilane de S. Biccas (2009).

Na obra citada, é analisado o processo de expansão da escola brasileira dentre os anos de 1926-1996. Tais autores centram a sua análise, de um lado, no caráter fortemente *paradoxal* que marca praticamente todos os passos da expansão da escola pública no Brasil: a ampliação e progressiva universalização de um direito que, não obstante, sofreu também progressivos e ininterruptos ataques voltados ao seu empobrecimento pedagógico, ao seu esvaziamento crítico e intelectual, à sua precarização estrutural e à depreciação de seu valor simbólico e reconhecimento social. Nesse sentido, e contextualizando a trajetória da instituição escolar em nossa história republicana, tais insuficiências adquirem um sentido ainda mais amplo: vinculam-se à história de um país desleixado em relação à construção da própria esfera pública como um todo.

Tais colocações não os impedem, todavia, de ler a história da educação no século XX enquanto um contínuo campo de lutas: de disputas, debates e mobilizações intensas voltadas aos temas do alcance e da qualidade da ação estatal sobre a escola em construção. E, quanto aos avanços conquistados, afirmam:

Em relação à escola pública, ainda hoje se reitera frequentemente que ela é fruto exclusivo da ‘distribuição’ de ‘inclusão social’ por parte do Estado. Essa ‘distribuição’ é enganosa. Nem sempre o acesso das pessoas pobres às instituições públicas resultou da ação ‘benevolente’ do Estado ou das elites financeiras e políticas. Esse acesso muitas vezes foi conquistado por movimentos sociais em momentos nos quais entraram em cena novos atores políticos

dispostos a invadir territórios institucionais bloqueados. (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 22).

Nesse sentido, a ação estatal sobre a escola mostrou-se sempre como um processo em aberto, sujeito aos diferentes interesses e forças sociais em jogo. A perspectiva da análise, portanto, reafirma a História enquanto campo disponível à disputa de sentidos. Não obstante as inúmeras tentativas de uso instrumental da escola enquanto mecanismo de integração social das camadas marginalizadas e de gestão (residual, paliativa) das desigualdades sociais, o livro ressalta, em diversas passagens, uma constante fundamental na trajetória da escola estatal, em síntese, o fato de que a vida social, em toda a sua complexidade, nunca pode ser totalmente direcionada e predeterminada; de que as relações sociais concretas estão sempre abertas às tentativas de ressignificação, de rearranjos; de usos e apropriações muitas vezes distintos dos propósitos inicialmente concebidos pelas forças planejadoras e implementadoras das políticas públicas. Usos estes que, numa perspectiva de longo prazo, podem significar acúmulos históricos fundamentais ao alargamento dos direitos sociais.

Todas as ideias e análises citadas contribuem, pois, para os rumos desta pesquisa. Diante da *questão* fundamental a que nos propusemos discutir — poderia a inserção do trabalho musical interferir na dinâmica cultural da escola pública, contribuindo para oferecer novos rumos à formação por ela oferecida? —, apresentam perspectivas de leitura, de atuação, e geram importantes indagações. Sugerem, sobretudo, que propostas progressistas de transformação e inclusão socioeducacional apreendam os dilemas vividos pela escola com foco em suas tensões e contradições: na profunda apreensão de suas causalidades estruturais, mas, também, em suas possibilidades e aberturas ao aprofundamento do direito à educação efetivamente pública, democrática e de qualidade.

Referências

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos*. Rio de Janeiro: Lamparina; FAPERJ, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. *História social da educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.

SAVIANI, Dermeval. *Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

recebido em 20 ago. 2017 / aprovado em 2 fev. 2018

Para referenciar este texto:

CARVALHO, C. P. F.; CARVALHO, M. B. Limites e possibilidades do direito à educação pública: contribuições freireanas ao Ensino Musical. *Dialogia*, São Paulo, n. 28, p. 73-86, jan./abr. 2018. [DOI: 10.5585/Dialogia.n28.7715]