

A MÚSICA COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS: NEM TUDO É HARMONIA

Music as a compulsory subject in public schools: not everything is harmony

*Sílvia Sobreira

*Mestre em Música pela UNIRIO (Rio de Janeiro), instituição na qual é professora de Processos de Musicalização, Prática de Conjunto, também atuando na supervisão dos estágios dos alunos do curso de Licenciatura em Música. Desenvolve Projeto de Extensão em uma escola municipal da cidade do Rio de Janeiro, onde também pesquisa as possibilidades do ensino da música em escolas públicas. É doutoranda do curso de educação da UFRJ na área de Currículo e Linguagem.

E-mail: silvia@silviasobreira.com

Material recebido em maio de 2009 e selecionado em junho de 2009

Quando o passado é esquecido, o seu poder sobre o presente é escondido.

Joe Kincheloe

RESUMO

Este artigo aborda a questão da obrigatoriedade do ensino de música, instituída pela Lei n.º 11.769/2008, nas escolas públicas brasileiras, refletindo sobre as dificuldades que se apresentam. Buscando traçar conexões entre a atual conjuntura e outros períodos históricos relacionados ao ensino da música, o texto baseia-se nas teorias de Ivor Goodson – eminente teórico do campo dos estudos curriculares, mais especificamente dos estudos relacionados à História das Disciplinas – no intuito de compreender os vários aspectos que se configuram a partir das demandas criadas pelas políticas curriculares governamentais, principalmente no tocante à questão da formação docente e das concepções sobre a função do ensino de música na escola.

Palavras-Chave: Currículo de música. Reformas curriculares. Formação docente. Ensino de música.

ABSTRACT

This article addresses the issue of compulsory music teaching, established by Law 11.769/2008, in Brazilian public schools, reflecting on the difficulties that are presented. Seeking to draw connections between the current situation and other historical periods related to the teaching of music, the text is based on the theories of Ivor Goodson - leading academic in the curriculum studies field, more specifically in the study of the School Subjects History - in order to understand the various aspects resulting from the demands created by the governmental policies, especially regarding the issue of teacher training and the conceptions about the function of teaching music in school.

Keywords: Music curriculum. Curriculum Reform. Teachers' training. The teaching of music.

INTRODUÇÃO

A ambição deste texto é a de situar o leitor no que diz respeito ao ensino de música, levando em consideração a sanção da Lei n.º 11.769/2008, que coloca a música como disciplina obrigatória em todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede pública do Brasil. Embora o assunto venha sendo discutido amplamente entre os educadores musicais, ainda é desconhecido por outras áreas do campo da educação ou pela sociedade em geral. Por isso, foi escolhida, propositalmente, uma estrutura didática a fim de situar o leitor nos distintos momentos relativos ao tema em questão.

Como referencial teórico, busco suporte nas teorias de Ivor Goodson, autor que compreende o campo da História das Disciplinas como merecedor de ser objeto central de investigação. A opção por este teórico se justifica pelo fato de

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

a disciplina música estar passando por um momento de importância histórica que merece ser estudado com mais profundidade. A inclusão do ensino de música na atual política curricular não representa uma novidade em termos de políticas públicas, mas uma espécie de retorno, uma vez que a música já foi disciplina obrigatória na década de 1930, durante o regime autoritário de Getúlio Vargas.

Não se trata aqui de fornecer uma explanação histórica aprofundada, mas de mostrar como fatores antecedentes podem influenciar concepções e atitudes contemporâneas. A análise de outros períodos históricos nos traz *insights* produtivos, ajudando a compreender o momento atual.

Um importante aspecto que Goodson enfatiza é o fato de as questões históricas serem, comumente, ignoradas em função da crença de uma possibilidade única, contemporânea. Segundo o autor, a história se passa no fluxo do tempo, existindo uma continuidade que não poderia ser negada. Deste ponto de vista, situações aparentemente estáticas são feitas de mudanças, mesmo que dissimuladas. Da mesma forma, situações apresentadas como novas trazem em si padrões de continuidade e persistência. Goodson aponta que muitos estudos sobre mudança no ensino operam com noções superficiais do contexto social e do tempo.

Essa categoria predominante de estudos sobre a mudança escolar não permite que as tentativas de mudança e reforma sejam ‘fundamentadas’ em trajetórias de influência e causalidade que estejam conectadas ao passado, ou, até mesmo, acompanhadas longitudinalmente a partir do passado até o presente e do presente até o futuro. Essa característica anistórica da literatura sobre mudança que predomina atualmente é bastante difundida e endêmica. Realmente, ela penetra a própria retórica de ‘mudança’ que é de alguma forma considerada peculiarmente poderosa nessa época de reestruturação global. (GOODSON, 2008, p. 74)

Segundo o mesmo autor, as disciplinas escolares devem ser estudadas e analisadas em seu processo de emergência e institucionalização, a fim de que se possam compreender os valores considerados verdadeiros e legítimos de uma determinada época e de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas. Assim, deveriam ser observados os conflitos e lutas travados durante a implementação de uma determinada disciplina para se clarificar a maneira como “certos aspectos da situação, aparentemente ‘dados’ foram construídos” (GOODSON, 2001, p. 53). O que importa não é a descrição de um conhecimento escolar no passado, “mas antes compreender como uma determinada ‘construção social’ foi trazida até o presente influenciando as nossas

práticas e concepções do ensino” (GOODSON, 1997, p. 75). Segundo o autor, “a amnésia histórica permite que a reconstrução curricular seja apresentada como uma revolução curricular” (Id., *ibid.*, p. 38). Parafraseando Orwell, Goodson nos alerta para o fato de que “o que controla o passado, controla o futuro” (Id., *ibid.*, p. 38). Argumentando no mesmo sentido, ao prefaciar *O currículo em mudança*, de Goodson (2001), Kincheloe acrescenta que os estudos do campo curricular devem levar em consideração o conhecimento do passado para que este sirva para a compreensão do presente e preparação do futuro (GOODSON, 2001).

CONJUNTURA ATUAL

Devido à inconsistência da presença do ensino de música nas escolas públicas, questões relativas à sua volta passaram a ocorrer nos diversos setores da sociedade, desde 2004¹ (ÁLVARES, 2005). Porém, foi em 2006, a partir de uma parceria entre o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP) e a Subcomissão Permanente de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social do Senado Federal que a inclusão da música como disciplina obrigatória nas escolas foi mais fortemente focalizada. Esse movimento possibilitou a articulação das entidades mais representativas do setor e a formação de um grupo de trabalho para debates. As ações do

¹ 22/10/2004: I Fórum Permanente de Música- SP.

25/10/2004: O ministro da Cultura Gilberto Gil anuncia a formação de subcomissões em todas as áreas artísticas, inclusive a música.

04/11/2004: seminário Políticas de Formação em Música (Prefeitura de Diadema- SP/FUNARTE).

20/12/2004: videoconferência promovida pelo governo, que resultou na criação do Fórum de Mobilização Musical.

16/01/05: I Encontro do Fórum Permanente de Música de Brasília.

30/05/2006: seminário Música Brasileira em Debate (Brasília, Câmara dos Deputados).

grupo resultaram em um manifesto que foi usado como justificativa do projeto de lei apresentado pela Senadora Roseana Sarney (PMDB-MA) ao Senado Federal, propondo a alteração do parágrafo 26 da Lei n.º 9.394/1996, nossa atual Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN). Em 19/08/2008 passou a vigorar a Lei n.º 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas da rede pública, nos seguintes termos:

Art. 1º – O art. 26 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

Art. 26

§ 6º – A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo. (NR)

Art. 3º – Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º – Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2008)

Entretanto, foi vetado o artigo 2º correspondente ao artigo 7º do Projeto de Lei que tratava da formação do profissional responsável pelo ensino: “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área”.

Na justificativa para o veto alega-se que a música é uma prática social e que os diversos profissionais atuantes na área não possuem formação acadêmica, embora tenham competência reconhecida. A

justificativa prossegue explicitando que “esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto” (BRASIL, 2008). O veto e sua justificativa causaram espanto entre os educadores, abrindo espaço para controvérsias. Embora existam os dispositivos legais, fornecidos pela própria LDBEN, no tocante à formação docente exigida para o ensino público, e a justificativa para que o veto não seja uma lei em si, o veto e sua justificativa refletem a concepção de que música não é uma atividade com definições e exigências pedagógicas em nível equiparável a outras disciplinas.

Tanto o veto quanto a justificativa para ele refletem um tipo de concepção na qual se acredita que para se ensinar música basta saber tocar algum instrumento, não havendo a necessidade de uma preparação pedagógica conforme ocorre em outras disciplinas. Os educadores musicais se perguntam, como Penna (2007, p. 51): “Para que uma licenciatura em Música, então?” Conforme a autora, argumentos como esses parecem “se basear na (falsa) crença de que não há necessidade de uma preparação específica para a atuação docente [...]” (Id., *ibid.*, p. 51). O veto fez emergir embates para se definir quem teria a autoridade para conduzir o ensino de música, configurando também uma disputa no campo de trabalho.

Após a aprovação da lei, os debates e discussões entre os educadores se intensificaram, pois sabe-se que não há profissionais em número su-

ficiente para atender às demandas da nova lei, e não existe consenso sobre o que se deve privilegiar em termos de conteúdos e práticas pedagógicas. Existem mais dúvidas que certezas, embora a área esteja se movimentando para se adequar às novas exigências. No Encontro da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), ocorrido em outubro de 2008, o assunto foi discutido exaustivamente, sem que se chegasse a alguma conclusão. Para o encontro (denominado Congresso a partir de 2009) de outubro de 2009, o assunto está presente em praticamente todos os GTs. Sob o tema *O ensino de música na escola: compromisso e possibilidade*, os educadores terão como objetivo consolidar discussões e práticas educativas que sirvam como referenciais para a construção de processos políticos e pedagógicos consistentes para o ensino de música na realidade das escolas de educação básica².

No Rio de Janeiro, a Academia Brasileira de Música também organizou um encontro entre educadores do campo da música para discutir a lei. Na reunião falou-se mais do veto do que da própria lei. A categoria divide-se: enquanto alguns educadores acreditam que a lei representa uma vitória para o ensino de música, outros temem que a lei seja aplicada de qualquer maneira, excluindo os professores habilitados das escolas. O ex-senador Saturnino Braga, presente ao encontro, justificou o veto explicando que este visava proteger os municípios distantes, onde seria impossível haver um professor licenciado na área de música, e que

² Disponível em: <www.abemeducaomusical.org.br/abem2009>. Acesso em: 14 de maio de 2009.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

tal trabalho poderia ser feito por músicos de competência reconhecida, viabilizando o ensino de música em todas as escolas do vasto território nacional.

A sanção da lei estimulou a ampliação das discussões a respeito dos aspectos pedagógicos a serem contemplados nas aulas de música. Tem sido crescente o número de fóruns e encontros para se discutir o assunto. A produção de livros e material didático supostamente adequados para o ensino de música nas escolas públicas também aumentou consideravelmente durante o primeiro semestre de 2009, numa clara demonstração de que a área está tentando se instrumentalizar para cumprir a tarefa. São tantos os problemas a serem enfrentados que não houve tempo de emergirem discussões que avaliem os impactos legais sob uma ótica mais distanciada dos problemas imediatos, embora haja uma grande movimentação para atender as demandas pedagógicas implicadas, cujo prazo previsto para a adequação legal expira em agosto de 2011.

Temos aqui um exemplo dos embates travados durante a construção e definição de um currículo, não sendo este aspecto exclusivo da área da música, mas comum a outras disciplinas. Entretanto, no caso específico da música, as circunstâncias atuais têm propiciado a observação dessas disputas no presente, o que é um privilégio porque permite comparações com processos ocorridos em outras épocas, em diferentes áreas.

O campo de uma determinada disciplina, como afirma Goodson

(2001), nunca é monolítico, já que diferentes grupos lutam para conquistar a hegemonia. Isso significa que, mesmo dentro do grupo de educadores musicais, ocorrerão embates, assunto que não será tratado neste texto. No momento, o que tem chamado mais atenção é o fato de as disputas estarem instaladas não apenas entre educadores musicais e músicos profissionais, mas também num tipo de comércio disposto a lucrar com a venda de *softwares* que propagam a possibilidade de um aprendizado musical que dispensa a presença do professor.

Uma das ameaças surgiu, por exemplo, com a circulação de propaganda, via correspondência eletrônica. Na divulgação pedia-se ao usuário-professor de música que testasse o programa para validar a sua qualidade. O anúncio utilizava os termos do veto para atestar a seriedade de seu produto, uma vez que o mesmo estaria de acordo com os atuais dispositivos legais. O *software* Tomplay criado pela empresa PPV Informática será implementado em centros vocacionais tecnológicos no Estado de Minas Gerais, dentro da política de inclusão digital do governo de Aécio Neves. O projeto, denominado *Canteiros Musicais e Aventuras Musicais*, foi aceito após avaliação positiva do compositor e cantor Raimundo Fagner. Ficamos sem saber quais foram os critérios adotados pelo compositor para julgar a qualidade pedagógica do programa. Em sítios relacionados ao *software* também é utilizado o termo *inclusão musical*³. Como se os problemas fossem poucos, a Rede Globo inseriu a disciplina Músi-

ca em seu Telecurso de 2.º grau, e a tendência de se formarem novos professores em cursos na modalidade à distância é cada vez maior.

A MÚSICA COMO DISCIPLINA ESCOLAR

As disciplinas escolares, em vez de serem tratadas como fato consumado, estático, tiveram sua entrada no currículo em ponto histórico particular, com base em certas prioridades sociais e políticas. Tal processo, denominado por Goodson (2001, p. 58) de “invenção sistemática da tradição”, faz com que os episódios prévios relativos às políticas curriculares sejam tomados como inquestionáveis em vez de serem vistos como fatos produzidos “numa arena de produção e reprodução sociais [...] onde as prioridades políticas e sociais assumem uma importância primordial” (Id., *ibid.*, p. 58).

O mesmo ponto de vista é compartilhado por Jardim (2008, p. 33), que alerta para a necessidade de maiores pesquisas na área: “Pesquisas históricas sobre projetos brasileiros de educação são, praticamente, inexistentes e consequentemente o desconhecimento dos sucessos ou fracassos dessas tentativas não constituem um *corpus* de conhecimento que oferece subsídios para enfrentar o problema”.

No caso da Música, é sabido que a promulgação da Lei n.º 11.769/2008, longe de ser uma inovação, é uma tentativa de recolocar a Música em uma posição que ela havia perdido com as sucessivas

³ Disponível em : http://www.aredo.inf.br/index.php?option=com_content&task=view&id=877&Itemid=99 >; <<http://www.canteirosmusicais.com.br/site/>>; <<http://www.tomplay.com.br/site/>>. Acesso em: 20/06/2009.

reformas públicas: a de disciplina curricular obrigatória. A implementação do ensino de música faz emergir vários problemas a serem pensados: a formação docente; as concepções sobre a função do ensino da música; a falta de recurso das escolas para atender as exigências de um ensino de música de qualidade; os objetivos pedagógicos da disciplina; os conteúdos musicais e metodologias a serem priorizados; as relações entre o ensino de música e controle social; a legitimação da música como disciplina *séria*, com conteúdos próprios, não dependentes de outras áreas; a questão da avaliação – que certamente será tema de grandes controvérsias, mas da qual há poucas chances de se escapar. Segundo Goodson (2008), a questão da escolaridade estatal é a combinação de uma trilogia que envolve a pedagogia, o currículo e a avaliação, e, dentre esses itens listados, existem aqueles relativos à disputa ocorrida para decidir qual categoria será definida como prioritária no campo do ensino da música: professores, músicos profissionais ou comércio de ensino via *softwares*?

Dos problemas mencionados foram escolhidos dois que, embora possam ter implicações diretas com alguns dos itens apontados, já se apresentam esboçados em outros teóricos do campo da música, parecendo serem mais urgentes: a) a formação docente; e b) as concepções sobre a função do ensino de música na escola. Esses dois itens também foram selecionados por suas implicações diretas com o veto ao projeto de lei já explicitado neste texto, além de apresentarem rico material para as comparações aqui pretendidas.

A questão da formação docente suscita preocupação porque é sabido que não há professores suficientes em toda a extensão territorial do Brasil para atender as exigências impostas pela Lei nº 11.769/2008. Corre-se o risco de que cursos aligeirados sejam promovidos no intuito de habilitarem músicos experientes para o ensino nas escolas, em situação semelhante ao que já ocorreu no passado, tanto na década de 1930, com os cursos implementados para habilitar os professores que iriam trabalhar com o Canto Orfeônico, quanto na de 1970, com os cursos tecnicistas decorrentes da Lei n.º 5.692/1971.

As concepções dos educadores que estavam à frente na luta pela implementação da Lei n.º 11.769/2008 sobre a sua função e papel na escola não parecem coadunar-se com as dos próprios políticos e da sociedade em geral. Enquanto os educadores musicais advogam que o fazer artístico ultrapassa a função de lazer e entretenimento, o senso comum compreende a música a partir de uma função utilitária, em que elementos como o lazer, a socialização, por exemplo, justificariam seu ensino. Cabe aqui lembrar que este texto se apoia apenas nas concepções divulgadas nos periódicos da Associação Brasileira de Educação Musical, que de certa forma apresentam um consenso a respeito deste assunto. Mas o fato de opiniões contrárias não aparecerem nos textos não é suficiente para garantir o consenso. Além disso, certamente existem professores de música não associados exatamente por pensarem de maneira distinta. Esse descompasso ou desarmonia, para usar termos musi-

cais, pode impedir que a volta da música aconteça de maneira satisfatória. Um breve estudo sobre os usos e funções do ensino de música no Brasil revela um fio condutor que pode ajudar a esclarecer o momento contemporâneo, ajudando na reflexão e evitando o risco de se viver uma recapitulação de certos elementos, sob a falsa configuração de novidade.

A escolha dessas duas questões deverá ser estudada levando em consideração as estratégias usadas em outros períodos do ensino de música no Brasil. Portanto, faz-se necessário um recuo a fim de situar o leitor em um quadro histórico mais abrangente.

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO PÚBLICO NO BRASIL

Em termos de políticas públicas, a música tem sido utilizada como uma ferramenta que trabalha a serviço das metas de um determinado governo, da igreja, ou de ambos, em diferentes épocas. A relação entre currículo e poder não é exclusiva do ensino da música, como já foi devidamente apontado pelas teorizações críticas do currículo. No Brasil, o que é específico do campo musical é que a utilização do ensino da música como elemento adestrador e socializador ocorreu bem antes da implementação dos sistemas públicos de ensino. Souza *et al* (2002, p. 24) nos informam que

[...]a história da educação musical no Brasil mostra que lutas e nego-

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

ciações sempre interferiram nas relações entre o ensino de música e as políticas governamentais. (SOUZA *et al.*, 2002, p. 24)

Assim, desde a colonização do Brasil podemos encontrar elementos que mostram que o ensino da música sempre foi “um reflexo de propósitos políticos ou religiosos” (OLIVEIRA, 1992, p. 35):

Em 1500, em pleno século dezesseis, o Brasil foi descoberto pelos portugueses. Nesta fase a educação musical foi inicialmente religiosa, implementada pelos Jesuítas com o fim específico de catequizar os índios. O Autos, encenações musicadas de textos bíblicos, eram usados como meios eficazes de conversão dos índios. Nas igrejas, o ensino era intenso e se tem notícia de que com poucos anos de trabalho, foi organizada na Bahia uma orquestra com índios e escravos. Com a expulsão dos Jesuítas do Brasil o movimento de ensino de música foi afetado. (OLIVEIRA, 1993, p.31)

A utilização da música como elemento socializante foi um fator de crucial importância na questão da ocupação territorial e seu consequente processo de colonização. Segundo Fonterrada (2003), as características da educação jesuítica eram o rigor metodológico de inspiração militar e a imposição da cultura lusitana. O ensino de música

se dava pela prática instrumental e pelo ensino do canto, não havendo um conceito de educação musical como é compreendido hoje. A influência da Igreja no ensino de música foi marcante durante todo o período colonial.

A partir da vinda da família real para o Brasil, em 1808, o ensino de música foi oferecido também em aulas privadas, passando a música a ter um caráter “ornamental” (OLIVEIRA, 1992, p. 37). Segundo Fonterrada (2003, p.194), pode-se supor que as práticas educativas eram as mesmas do período da colonização: “métodos progressivos, grande ênfase na memorização e confronto entre objetivos propostos e metas alcançadas”.

Depois da Independência do Brasil, em 1822, o ensino de música passou a ser oferecido pelos conservatórios (OLIVEIRA, 1992), ficando a educação musical praticamente restrita às classes abastadas, embora haja registro de escolas de música para escravos – a Escola de Santa Cruz (FONTERRADA, 2003).

Com a instalação do Segundo Império, o ensino de música foi instituído nas escolas públicas do Brasil em 1854, por um decreto que ditava que o ensino deveria processar-se em dois níveis: noções de música e exercício de canto (FERNANDES, 2008; FONTERRADA, 2003). Em novembro⁴ de 1890, durante o Governo Provisório (1.ª República) foi instituído o Decreto nº 981,

que incluía a música como *matéria*, sendo esta disciplina obrigatória no ensino secundário. Esse Decreto estabeleceu a profissão de professor de Música, uma vez que era exigido, pela primeira vez, o professor específico dessa disciplina (FERNANDES, 2008; FONTERRADA, 2003). Segundo este, a partir desse Decreto o ensino de música deveria ter-se consolidado e fortalecido, mas não foi o que ocorreu (FONTERRADA, 2003). O ensino de música em todas as escolas da rede pública só viria a se concretizar na década de 1930.

TENTANDO COMPREENDER VILLA-LOBOS SOB UM OUTRO ENFOQUE

Embora tenham ocorrido experiências bem-sucedidas no Estado de São Paulo, na primeira década do século vinte, como afirmam alguns estudiosos (JARDIM, 2008; FONTERRADA, 2003; FUKS, 1991), os estudos da área apontam as iniciativas de Villa-Lobos como um marco, em virtude de sua abrangência por todo o território nacional⁵. Devido à extensão da aplicação de seu método, o trabalho de Villa-Lobos merece destaque.

Colocado em prática durante a década de 1930, com o apoio do governo de Getúlio Vargas (Decreto nº 19.890, de 18/04/1931), o

⁴ Há controvérsias com relação às datas. Nunes (2008) indica o dia 08 de novembro de 1890, enquanto Fonterrada (2003) menciona o dia 28 do mesmo mês e ano.

⁵ JARDIM (2008) chama atenção para o fato de que o ensino de música em escolas públicas foi instituído em São Paulo pelo Decreto n.º 22, de 12 de março de 1890, e não na década de 1930 com Villa-Lobos, como é divulgado. A autora considera falácia o fato de divulgarem que o que Villa-Lobos fez foi “absolutamente original” e “inteiramente inédito”. Segundo Fonterrada (2003), outro nome esquecido pelos pesquisadores, mas que muito contribuiu para o ensino da música, é o de Fabiano Lozzano, que praticava o canto coral nas escolas. Fonterrada (2003), ao contrário de Jardim (2008), atribui a este professor o modelo que seria, mais tarde, desenvolvido por Villa-Lobos.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

não apenas a um posicionamento político pessoal do compositor com a ditadura de Getúlio Vargas. Villa-Lobos aproveitou uma oportunidade política para realizar seu sonho pedagógico. Tal fato nos remete à questão atual da volta do ensino de música na escola. Os educadores musicais têm conhecimento de que a rede do ensino público não apresenta condições físicas ou estruturais para a implementação de um ensino de música como o desejado, mas, motivados pela oportunidade política, apoiaram, quase que por unanimidade, toda a movimentação referente ao Projeto de Lei nº 330/2006, que gerou a Lei nº 11.769/2008.

A conjuntura atual é diferente, impondo novos problemas, embora algumas similaridades que possam ser detectadas não possam ser esquecidas. As escolas continuam, em termos materiais, com os mesmos recursos da época: não há salas de música, com raras exceções; não há também instrumentos musicais disponibilizados, nem número suficiente de profissionais para atender todo o território nacional. Atualmente não existe uma ideia clara a respeito de metodologias ou orientações pedagógicas a serem aplicadas, sendo este aspecto distinto do período relativo ao Canto Orfeônico, uma vez que o compositor tinha um projeto pedagógico bem estruturado.

Voltando às similaridades, enquanto no período do Canto Orfeônico a instituição SEMA era responsável pela fiscalização e orientação dos professores, hoje temos os vários mecanismos de avaliação que, certamente, exercerão impacto não desejável nas

decisões curriculares do campo da música: livros didáticos, programas escolhidos em função dos exames, etc.

Outro ponto a ser lembrado está ligado ao conteúdo a ser ministrado nas aulas de música. O Canto Orfeônico privilegiava um repertório cívico, folclórico e nacionalista. A semelhança encontrada aqui não está relacionada à repetição do repertório, mas à escolha de um repertório valorizado socialmente, assim como o era aquele de Villa-Lobos. Goodson (2008), discorrendo sobre as escolhas dos conteúdos a serem ministrados nas aulas de música, aponta que na elaboração do currículo musical na Inglaterra o conflito entre música erudita e popular resultou em uma vitória nítida em favor da primeira (GOODSON, 2008). Analisando a história da inserção da Geografia, da Biologia e dos Estudos Ambientais nos currículos, Goodson percebeu elementos comuns a respeito da validação dos conhecimentos dessas disciplinas:

Cada uma delas seguiu um perfil evolutivo semelhante e este trabalho original produziu uma série de hipóteses a desenvolver acerca da maneira como o *status*, os recursos e a estruturação das disciplinas impelem o conhecimento disciplinar escolar em determinadas direções, no sentido de abraçar aquilo a que eu chamo 'tradição acadêmica'. (GOODSON, 2001, p. 91)

Segundo o autor, tal fato ocorre porque, sempre que uma disciplina de baixo *status* procura firmar-se como componente curricular,

ocorre a tendência de esse componente se afastar dos objetivos primeiros e próximos da demanda dos interessados, no caso, os alunos, para uma aproximação de saberes legitimados academicamente.

Young (1982), igualmente, advoga que a questão do *status* de uma determinada disciplina está intimamente ligada a três fatores que, de acordo com o autor, são comuns aos saberes considerados superiores: a supremacia da escrita, o caráter abstrato do conhecimento e o descompasso entre a experiência cotidiana e aquilo que é academicamente valorizado.

Goodson (2001), baseando-se nas teorizações de Bernstein a respeito daquilo que conta como conhecimento, frisa que o modo como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional reflete os mecanismos de distribuição de poder e controle social. Assim sendo, a escola privilegia um tipo de conhecimento que é contrário ao que o aluno privilegia como conhecimento cotidiano. Para ser considerado um bom aluno, é necessário que o estudante aprenda a cultivar o conhecimento escolar. Isso leva a reflexões a respeito do risco que disciplinas de baixo *status*, como é o caso da música, sejam utilizadas não como elementos centrais no currículo, mas como recurso de controle social, porque existe a tendência de elas entrarem como componentes curriculares apenas para ocupar os alunos considerados menos aptos (GOODSON, 2001).

Além das considerações expostas, ainda existem questões que se impõem no tocante às responsabi-

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

nos dispositivos que a própria atual LDBEN fornece.

Contraditoriamente, nas escolas de educação geral, a situação é de ausência quase total da música, pois as questões que cercam sua presença vêm de muito tempo atrás, anterior à nova legislação e, embora esta contemple o ensino de artes e compreenda cada linguagem artística como disciplina autônoma, ainda está longe a conquista de uma situação particularmente favorável à presença da música nas escolas. [...] A distância entre o que os pesquisadores do tema recomendam e sua implantação efetiva é grande, porque a ação governamental é morosa. (FONTERRADA, 2003, p. 204)

Feito esse sumário dos processos legais e históricos a respeito do ensino de música no Brasil, passo a discorrer sobre os dois problemas escolhidos para serem abordados neste texto, embora sejam considerações preliminares, fruto de uma pesquisa de doutoramento que se encontra em sua fase inicial. O veto nos remete simultaneamente aos assuntos contemplados: a formação docente e as concepções sobre a função da música na escola.

FORMAÇÃO DOCENTE

A descontinuidade do ensino de música nas escolas públicas, aliada à tradição existente desde o período imperial de um ensino paralelo feito através de aulas privadas ou em pequenas escolas e conservatórios, criou uma categoria de músicos cuja formação não privilegia a pedagogia como eixo de sua competência pro-

fissional, embora atuem como professores em ambientes semelhantes aos citados. Em geral, esses músicos apenas repetem as práticas adotadas por seus professores, sem maiores questionamentos. Esse aspecto, embora não exclusivo do campo da música, apresenta a peculiaridade de o aprendizado de música realizar-se de forma paralela à formação escolar, podendo ocorrer de maneira informal. Esse tipo de ensino, basicamente voltado para o domínio de algum instrumento ou canto para aqueles considerados talentosos, não contempla as necessidades de um ensino voltado para turmas escolares compostas por crianças que não optaram pela música. Esse fenômeno cria características típicas no alunado dos cursos de licenciatura em música. As motivações para a escolha da profissão foram externas, partindo do contato com amigos ou de familiares que estudavam música. O aprendizado de música se efetivou em contextos informais, em aulas particulares ou, em menor número, em escolas específicas de ensino de música. Na ausência de uma educação musical que o torne apto a seguir o magistério no campo da música, o jovem, muitas vezes, chega ao curso de Licenciatura em Música com a dupla tarefa de musicalizar-se e de se tornar professor. Esse aluno terá que recuperar o tempo e a experiência por que ele deveria ter passado enquanto aluno do Ensino Fundamental e Médio.

O resultado da suposta especialização do músico formado nos moldes de conservatório não tem ajudado de maneira a democratizar o ensino de música, isolando o 'iniciador musi-

cal' do fazer e do prazer, levando o processo ao não fazer. (OLIVEIRA, 1992, p. 39)

Embora os cursos de Licenciatura em Música tenham crescido em número, os estudantes que chegam à graduação sofrem dos problemas que ocorrem desde a implementação da Lei nº 5.692/1971, sendo ainda atuais:

[...] a inexistência de uma educação musical contínua e sistemática, desenvolvida desde o início da escolarização, faz com que os alunos de 2.º grau sofram vários obstáculos até se definirem pelo estudo de música. Quando alguns alunos resolvem enfrentar essas dificuldades e se decidirem pela área, sofrem, muitas vezes, pela falta de base musical que não receberam no ensino de 1.º e 2.º graus. Os professores, por sua vez, também sofrem porque devem manter um nível razoável de exigência e competência musical compatível com um 3.º grau de ensino. (TOURINHO, 1995, p. 37)

Resumindo, o futuro professor de música, com raras exceções, não teve a música em sua formação escolar formal. Sua formação é distinta daquela que ele terá que assumir como professor de classes regulares. Não há modelo a ser imitado ou negado, mas um caminho de descobertas a ser percorrido, assunto que tem sido problemático também para os formadores de professores, resumido na seguinte pergunta: por onde começar?

Além desses problemas antigos,

A queixa a respeito de uma função utilitarista do ensino de música é uma constante entre os educadores musicais que percebem que a música só ganha importância na medida em que reforça outras áreas do currículo ou contribui para as festas escolares.

mas que permanecem atuais nos dias de hoje, pode-se supor que os novos dispositivos legais a serem cumpridos dentro do prazo de três anos a partir da promulgação da Lei, ocorrida em 19 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008), serão fator de estímulo à criação de cursos para capacitar mais professores. Essa previsão pode ser precipitada, mas, recorrendo-se à comparação histórica com o período de implantação do Canto Orfeônico, tudo leva a crer que os cursos de formação também deverão ocorrer no intuito de viabilizar o ensino de música em todas as escolas públicas. O que não se pode prever é se esses cursos serão estruturados nos moldes aligeirados como aqueles ocorridos em outras épocas e que

já foram devidamente criticados. Pode ser que esses cursos ocorram na modalidade à distância. Não se trata de desqualificar cursos que sigam essa linha, mas, como não há um histórico de formação docente nesses moldes, não existem dados para advogar a favor dessa forma de ensino, nem para se avaliar se ela atenderia as necessidades atuais.

Independentemente de sua qualificação, os educadores musicais terão um trabalho difícil pela frente:

Entre as dificuldades e problemas que os futuros professores de música poderão enfrentar no seu dia-a-dia de trabalho em escolas do ensino fundamental, pode-se ressaltar a falta de respeito pelo profissional – já que, em várias escolas, para ensinar música não é preciso ser professor de música – a falta de clareza quanto aos contornos e possibilidades da área ou o fato de que a música é lembrada apenas nas datas comemorativas. (SOUZA *et al.*, 2002, p. 119)

CONCEPÇÕES SOBRE A FUNÇÃO DA MÚSICA NA ESCOLA

O ensino da música apresenta peculiaridades não encontradas em outras disciplinas de maior status, como a matemática e o português, por exemplo. Seu *status* como disciplina pedagógica é indicado por algumas evidências: não é uma disciplina que reprova; não é contemplada no vestibular, a não ser para os alunos que a indicam como opção, para citar apenas as evidências mais marcantes. Por outro lado,

seu prestígio social é alto: tocar um instrumento é visto como algo extremamente valorizado. A música permeia a maior parte das atividades sociais e é o único tipo de arte que faz parte do cotidiano de todas as camadas sociais. Ao contrário de outras disciplinas, que tiveram de lutar por um reconhecimento perante a sociedade, a música, por ser um componente presente em todas as culturas humanas, dispensa apresentações. Essa característica faz com que a sociedade já tenha uma certa opinião, independentemente daquela compartilhada pelos especialistas da área. Entretanto, no que diz respeito à sua transposição para o universo da escola, há discordâncias quanto ao que deveria ser priorizado em seu ensino.

A queixa a respeito de uma função utilitarista do ensino de música é uma constante entre os educadores musicais que percebem que a música só ganha importância na medida em que reforça outras áreas do currículo ou contribui para as festas escolares. A imagem do professor *festeiro* é rechaçada por grande parte dos educadores musicais que se veem impedidos de cumprir um determinado programa de ensino por serem frequentemente interrompidos para atender às demandas das festas escolares.

Na sociedade brasileira, a música tem um alto valor e é bastante utilizada em diversos tipos de comunidades [...]. Paradoxalmente, no sistema de ensino brasileiro a música não tem sido valorizada, com exceção das escolas que valorizam os processos de recreação e festividades. (OLIVEIRA, 1993, p. 34)

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

Devido ao fato de a música ser um componente de alto valor e uso na vida social, sua inclusão como disciplina escolar é aclamada como algo de extrema importância. Em geral, existe o consenso de que a música traz benefícios ao ser humano e que sua inclusão na escola como disciplina seria de grande valia. Porém, em termos pedagógicos ela é considerada de menor importância que as outras disciplinas. Este paradoxo pode ser exemplificado com a questão da divisão do tempo: a aula de música é colocada em horários em que não atrapalhe as outras disciplinas ou concomitantemente com reuniões de professores ou pais. A função do professor de música, nesses casos, fica reduzida ao entretenimento criativo dos alunos. Esse descompasso entre o valor que se atribui à música e sua função na escola diverge das metas buscadas pelos educadores musicais. Estes visam um ensino que torne o aluno capaz de compreender os elementos estruturais e expressivos da linguagem musical, capacitando-o a julgar criticamente aquilo que ele ouve. Sendo a música um elemento crucial da cultura humana, os teóricos do campo da educação musical advogam que o seu ensino deveria ser concebido como “uma das formas de conhecimento que integra a personalidade humana” (LIMA, 2003, p. 84), ou seja, uma disciplina tão importante como as outras.

Esse impasse foi documentado em uma matéria publicada em abril de 2009 pela revista Carta Capital: enquanto o secretário da cultura João Sayad prevê propostas experimentais que estimulem o aluno a ouvir e distinguir diferentes sons,

em um processo de iniciação musical, Suzana Kruger, ex-coordenadora dos programas educacionais da Fundação Orquestra Sinfônica de São Paulo, argumenta que musicalização e escuta de repertório não devem resumir as pretensões de quem ensina música nas escolas. Paulo Zubem, responsável pela organização do Programa Guri, da Secretaria de Estado de Cultura de São Paulo, sustenta que o ensino de instrumentos é de crucial importância. Enquanto isso, Liane Hentschke, professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e presidente da *International Society for Music Education*, argumenta que a música deveria ser vista com importância equivalente à de qualquer outra ciência e que “é preciso acabar de vez com a idéia de que ensinar música é igual a cantar para as crianças” (PAVAM, 2009, p. 59).

Embora o ensino desejado pelos educadores musicais não exclua a interdisciplinaridade, nem negue os benefícios que a música desenvolve, há uma recusa consensual a respeito da função utilitária com que o seu ensino é tratado: finalidades terapêuticas (acalma, concentra, ajuda o aluno a se expressar), sociais (modificação de comportamentos), auxiliar de outras disciplinas ou simplesmente mero entretenimento ou lazer (como ornamento nas festividades).

Young (1982), analisando as questões que dizem respeito a como os currículos nascem, persistem e se transformam, bem como os valores envolvidos neste processo, nos informa que o sentido que atribuímos a uma determinada disciplina pode variar conforme a época, podendo até ser distinto

dentro da mesma sociedade, em situações diferentes.

Os vínculos entre as concepções de uma determinada sociedade sobre o que deve ser priorizado como cultura mantêm estreita conexão com o que se escolhe para compor um currículo. “A história, as divisões sociais e os muitos interesses concorrentes e sistema de valor existentes numa sociedade moderna são expressos no currículo escolar tanto quanto o são em seu sistema de governo ou em sua estrutura ocupacional” (YOUNG, 2000, p. 23).

Souza *et al* (2002), em uma pesquisa feita com professores e técnicos administrativos de quatro escolas (duas em Porto Alegre, uma em Salvador e uma em Florianópolis), atestam que a educação musical é vista como algo positivo em relação à sua presença na escola, mas ainda é um assunto rodeado de mitos e desinformação, não se apresentando como uma área com conteúdos próprios a serem desenvolvidos.

Resumindo, nas escolas estudadas pudemos observar que a música é utilizada no contexto curricular como prazer, divertimento e lazer, como auxiliar às demais disciplinas e também como forma de trabalhar os afetos, as emoções e a sensibilidade dos alunos. Além dessas funções, outras podem ser acrescentadas a partir das observações realizadas em diferentes tempos e espaços escolares. Entre elas, destacamos a função de transformação do aluno em termos sociais, em direção à conquista da cidadania, da cooperação, do trabalho e de suas funções na sociedade. (SOUZA *et al*, p. 72, 2002)

No campo material, as escolas não estão equipadas ou falta material adequado para o ensino de música.

Pedrini (2008), em pesquisa para desvelar quais seriam as concepções que as mães de alunos teriam a respeito do ensino de música, também encontrou semelhante resultado. A autora relata que a música não parece ser valorizada por suas especificidades, mas por aspectos que compartilha com as demais disciplinas escolares. Em sua pesquisa foram encontradas as seguintes funções para o ensino de música nas escolas: auxiliar em outras disciplinas ou no desenvolvimento de habilidades; desenvolver a criatividade dos alunos; aumentar a concentração; divertir e proporcionar lazer; trazer prazer e alegria.

Esse conflito de opiniões pode gerar extremas dificuldades ou comprometer a inserção da música nas escolas, como atestam Souza *et al* (2002, p. 113): “[...] não basta desenvolvermos propostas curriculares de música para o ensino fundamental e pensarmos na formação de um professor supostamente ‘ideal’, se ignoramos como os professores e a administração escolar percebem a presença da música na escola”.

Segundo Goodson (2008), as reformas para serem bem-sucedidas necessitam de uma concomitância de intenções entre as instituições e os dispositivos legais. Aparentemente, as intenções e concepções

são distintas, indicando que a inserção da música como disciplina será permeada pelos mais diversos tipos de embates.

A efetivação das mudanças só será viável se estabelecidas relações nas quais os profissionais das escolas possam compartilhar algumas premissas adotadas pelos profissionais do campo musical. É muito provável que os educadores musicais também tenham que ceder em alguns pontos.

No campo material, as escolas não estão equipadas ou falta material adequado para o ensino de música. Essas condições institucionais das escolas, muito provavelmente, também irão influenciar a efetivação do ensino de música. A falta de recursos não é prioridade do campo da música, também afetando outras disciplinas. No caso das ciências, por exemplo, a ausência de laboratórios nas escolas faz com que os professores sejam obrigados a se restringir aos conteúdos teóricos, o que implica um empobrecimento do aprendizado. O mesmo deverá ocorrer com a música, daí decorrendo a busca de alternativas que viabilizem um ensino que, certamente, se distanciará dos modelos idealizados e desejados pelos teóricos da área.

O equilíbrio só será possível em projetos em que o respeito mútuo seja o foco de uma relação visando o crescimento de ambas as partes. Para um primeiro momento, urge que os educadores musicais se empenhem em compreender o ambiente no qual deverão inserir-se.

Para a construção de currículos em educação musical seria necessário,

portanto, conhecer e compreender as relações que os agentes envolvidos na prática escolar estabelecem com a música, bem como seus valores e interesses. (SOUZA *et al*, 2002, p. 14)

CONCLUSÃO

Embora a volta do ensino de música pareça significar um avanço no que diz respeito ao seu *status* e sua importância na formação do cidadão, as concepções que a sociedade e profissionais das escolas têm sobre sua função não reforçam essa ideia, sendo mais condizentes com aquelas em que a música desempenha um papel utilitário, quer como recurso de auxílio a outras disciplinas, quer como elemento socializador ou puro entretenimento e lazer. Uma aproximação entre as concepções dos educadores e aquela esperada pela sociedade deverá ser buscada a fim de viabilizar a inserção da música nas escolas da rede pública.

Os estudos curriculares alinhados com a perspectiva histórica da construção das disciplinas escolares apontam uma série de fatores recorrentes que devem ser levados em consideração no enfrentamento dos desafios apresentados pela sanção da Lei nº 11.769/2008. A compreensão do assunto sob este enfoque representa uma rica ferramenta para a tomada de posições e decisões, não no sentido de apresentar prescrições, pois estas seriam inúteis diante da complexidade da situação, mas por possibilitar o conhecimento da questão em outros níveis, condição fundamental para a efetivação de qualquer mudança.

ATUALIDADES EM EDUCAÇÃO

Referências bibliográficas

ÁLVARES, S. L. de A. A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, n. 12, p. 57-64, mar. 2005.

BRASIL. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de ago. 2008, Seção 1. Disponível em:
<<https://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=19/08/2008>>
Acesso em: 16 de maio de 2009.

BRASIL. Lei n.º 11.769/2008. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Mensagem de veto.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/_leis2008.htm>
Acesso em: 20 de agosto de 2008.

FERNANDES, J. N. Chuva e evaporação: as políticas públicas de formação do professor de música para a educação básica. In: V Encontro Nacional de Ensino de Arte e Educação Física/I Encontro Nacional de Formação de Professores. Natal, 2007. *Anais...* UFRN, Natal, 2008, p. 8-30.

FONTEERRADA, M. T. de O. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP. 2003.

FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

GIROUX, H. O pós-modernismo e o discurso da crítica educacional. In: SILVA, T. T. (Org.). *Teoria Educacional Crítica em tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993, p. 41-69.

GOODSON, I. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

_____. *O Currículo em mudança: estudos na construção social do currículo*. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. *As políticas de currículo e escolarização*. Petrópolis: Vozes, 2008.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. Música no currículo escolar: contribuições para o debate. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. CD-ROM.

LIMA, S. R. A. de. A resolução CNE/CEB 04/99 e os cursos técnicos de música na cidade de São Paulo. In *Revista da ABEM*. Porto Alegre, n. 8, p. 81-85, mar. 2003.

MOREIRA, A. F. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, M. V. (Org.). *O currículo no limiar do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.11-36 [Série Cultura, Memória e Currículo].

NOGUEIRA, I. O modelo atual da educação musical no Brasil: um drama em três atos incongruentes. In *Revista da ABEM*, n. 4, p. 9-24, set. 1997.

OLIVEIRA, A. A educação Musical no Brasil: ABEM. In *Revista da ABEM*, n. 1, p. 35-40, maio 1992.

_____. Fundamentos da Educação Musical. *Fundamentos da Educação Musical*. Série 1, p. 26-46, maio 1993.

PAVAM, R. Em busca do mestre. In *Carta Capital*, São Paulo, p.58-60, 15 de abril de 2009.

PEDRINI, J. R. Concepções de aula de música no ensino fundamental: um estudo de caso com mães de alunos. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: ABEM, 2008. CD-ROM.

PENNA, M. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.16, p. 49-56, mar. 2007.

SEVERIANO, M. de F. V.; ESTRAMIANA, J. L. A. *Consumo, narcisismo e identidades contemporâneas: uma análise psicossocial*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2006.

SOUZA, J. et al. *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Porto Alegre: UFRGS, 2002 [Série Estudos, n. 6].

TOURINHO, I. Atirei o pau no gato, mas o gato não morreu... Divertimento sobre o estágio supervisionado. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 2, p. 35-52, 1995.

YOUNG, M. Uma abordagem do estudo dos programas enquanto fenômenos do conhecimento socialmente organizado. In: GRÁCIO, S.; STORR, S. (Orgs.). *Sociologia da Educação II: antologia*. Lisboa: Horizonte, 1982, p. 151-187.

_____. *O Currículo do futuro: da nova Sociologia Crítica da Educação a uma Teoria Crítica do Aprendizado*. Campinas: Papyrus, 2000.