



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO-UFRJ
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DISCIPLINARIZAÇÃO DA MÚSICA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS SOBRE
EDUCAÇÃO MUSICAL: INVESTIGANDO O PAPEL DA ABEM NO
CONTEXTO DA LEI Nº 11.769/2008**

Tese de Doutorado

SILVIA GARCIA SOBREIRA

Orientadora: Marcia Serra Ferreira

Rio de Janeiro-RJ

2012

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UFRJ
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DISCIPLINARIZAÇÃO DA MÚSICA E PRODUÇÃO DE SENTIDOS
SOBRE EDUCAÇÃO MUSICAL: INVESTIGANDO O PAPEL DA
ABEM NO CONTEXTO DA LEI Nº 11.769/2008**

SILVIA GARCIA SOBREIRA

Orientadora: Marcia Serra Ferreira

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de doutor em Educação.

Rio de Janeiro - RJ
2012

S677

Sobreira, Silvia Garcia.

Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da ABEM no contexto da Lei nº 11.769/2008 / Silvia Garcia Sobreira. Rio de Janeiro: UFRJ, 2012.

210f.

Orientadora: Marcia Serra Ferreira.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, 2012.

1. Música – Instrução e estudo. 2. Música na educação. 3. Associação Brasileira de Educação Musical. I. Ferreira, Marcia Serra. II. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

CDD: 780.7



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Tese: “Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre Educação Musical: investigando o papel da ABEM no contexto da Lei nº 11.769/2008”

Doutoranda: **Silvia Garcia Sobreira**

Orientada pelo (a): **Prof^ª. Dr^ª. Marcia Serra Ferreira**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

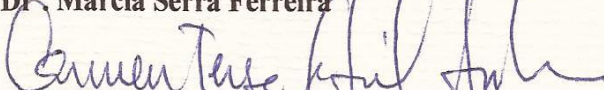
Rio de Janeiro, 25 de maio de 2012

Banca Examinadora:

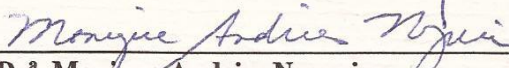
Presidente:



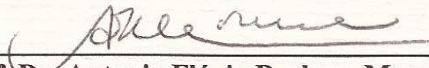
Prof.^ª. Dr.^ª. Marcia Serra Ferreira




Prof.^ª. Dr.^ª. Carmen Teresa Gabriel Anhorn



Prof.^ª. Dr.^ª. Monique Andries Nogueira



Prof. Dr. Antonio Flávio Barbosa Moreira



Prof.^ª. Dr.^ª. Maura Lúcia Fernandes Penna

AGRADECIMENTOS

Agradeço ...

À Marcia Serra Ferreira, pela orientação e paciência nas minhas horas de desânimo.

Às professoras Carmem Gabriel e Ana Monteiro, por tudo o que aprendi nos cursos ministrados e por sua participação na avaliação do Projeto de Tese e no exame de Qualificação.

Aos amigos de jornada, pertencentes ao grupo de Estudos em História do Currículo do NEC, pela troca de ideias e colaborações valiosas em meus textos. Agradeço, especialmente, às amigas Lisete Jahen, Daniela Valla, Verônica Fonseca, Marcele Torres e Carolina Vilela.

Aos professores integrantes da banca de defesa Dra Maura Penna, Dr. Antonio Flávio Moreira, Dra Carmem Gabriel e Dra Monique Andries.

Aos meus irmãos Antônio Elísio, Frederico e Henrique pelo apoio na leitura e opinião sobre meu trabalho.

À secretária do programa Solange, sempre disposta a resolver os nossos problemas.

Finalmente, ao meu filho Tomás, a quem dedico este trabalho, com um pedido de desculpas por minhas ausências.

RESUMO

Neste trabalho, investigo o processo de disciplinarização da Música na Educação Básica brasileira, tendo como elemento disparador o processo iniciado em meados de 2006 e que, levado a cabo pelo Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP), resultou na promulgação da Lei nº 11.769/2008, que impõe a Música como conteúdo obrigatório nos currículos. Defendo que o momento atual tem distinções que merecem ser consideradas devido ao fato da legislação relativa a esta modalidade de ensino ter sido modificada em função de demandas organizadas por um grupo não governamental, em uma luta na qual um segmento da comunidade disciplinar ligada ao ensino de Música – a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) – desempenhou um papel importante. Investigando textos relativos ao ensino de Música e sobre a trajetória da Lei nº 11.769/2008, artigos publicados em 16 volumes da Revista da ABEM e os dados colhidos em entrevistas com 37 membros da entidade, saliento a centralidade desta instituição em sua busca pela aceitação da Música como disciplina escolar e, principalmente, como produtora de sentidos sobre o que deva ser considerado válido para o ensino de Música. Articulando a História do Currículo e das Disciplinas Escolares com elementos das Políticas de Currículo, assumo que, embora na Lei nº 11.769/2008 seja utilizado o termo “conteúdo” para definir a inclusão da Música nas escolas, esse ensino encontra-se em um complexo processo de disciplinarização, o qual envolve uma série de fatores e embates a respeito do modelo de ensino que deve ser validado, ao tipo de profissional que deverá exercê-lo, às funções que a Música deve ocupar e às lutas pela melhoria do *status* desse componente curricular nas escolas. Com relação às políticas de Currículo, tomo como elemento norteador o Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e Richard Bowe. Para a compreensão do processo de disciplinarização da Música aqui enfocado o trabalho está amparado nas proposições de Ivor Goodson, usando o conceito de comunidade disciplinar como principal categoria de análise. Como conclusão, evidencio a existência, ainda que contingente, de posições hegemônicas em torno de alguns sentidos de Educação Musical que vem sendo fixados. É o caso do uso do elemento criador em sala de aula, ainda que variados outros sentidos sejam produzidos e entrem no embate com tradições do passado, permitindo-me compreender o currículo como uma construção sócio-histórica produtora de políticas em diferentes contextos.

Palavras-chave: Currículo, Disciplina escolar Música, Educação Musical, História das Disciplinas Escolares, Políticas e Currículo.

ABSTRACT

In this study, I investigate the process of insertion of Music as a discipline in the Brazilian elementary education, which was accelerated by a process initiated in the middle of 2006 by the Pro-Music Parliamentary Articulation Group (Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música, GAP) and resulted in the promulgation of Law number 11.769/2008, which requires Music in the schools' curriculum. I defend that the present moment has distinctions that need to be considered due to the fact that the legislation related to this discipline was modified as a result of demands organized by a non-governmental group, in an effort in which a segment of the Music education community – Brazilian Association of Music Education (Associação Brasileira de Educação Musical, ABEM) – played a very important role. Having researched texts related to Music education and to the elaboration of Law 11.769/2008, articles published in 16 volumes of ABEM's Magazine, and data collected from interviews with 37 members of ABEM, I emphasize the pivotal role of this institution in the search for the acceptance of Music as a school discipline and, especially, as manufacturer of "trends" about what should be considered valid for the education of Music. By articulating the History of Curriculum and School Disciplines with elements of Curriculum Policies, I conclude that, even though the term "content" is used in Law 11.769/2008 to define the inclusion of Music in schools, this subject is still in a process of "disciplinarization", which involves a series of factors and discussions, from the educational model that needs to be validated to the type of professional who should teach it, to the roles that Music should play, to the fights for an improvement of the status of this subject in the school curriculum. With respect to curriculum policies, I take as a guide the Cycle of Policies proposed by Stephen Call and Richard Bowe. To understand the process of "disciplinarization" of Music that is addressed here, I draw support from the propositions of Ivor Goodson, using the concept of disciplinar communities as the dominant category of analysis. In conclusion, I suggest the existence, even if contingent, of hegemonic position around some "trends" about Musical Education that have been set. This is the case of the creative element in the classroom, even if various other "trends" are produced and debated in relation to past traditions, allowing me to understand the curriculum as a socio-historic construction that produces policies in different circumstances.

Keywords: Curriculum, Music school discipline, Music Education, History of the School Disciplines, Policies and Curriculum.

RESUMÉ

Dans ce travail, nous étudions le processus de *disciplinarisation* de la Musique dans l'Éducation Élémentaire brésilienne, ayant comme élément d'engrenage le processus démarré en 2006 et qui, mené à bout par le Groupe d'Articulation Parlementaire Pro-Musique (GAP), s'est abouti par la promulgation de la Loi n.11.768/2008, qui impose la Musique en tant que contenu obligatoire dans la formation scolaire. Nous soutenons que le moment actuel possède des distinctions qui méritent d'être prises en comptes, étant donné le fait que la législation en vigueur relative à cette catégorie d'enseignement a été modifiée en fonction des demandes organisées par un groupe non-gouvernemental, dans une lutte dans laquelle un segment de la communauté disciplinaire liée à l'enseignement de la Musique – l'Association Brésilienne de l'Éducation Musicale (ABEM) – a joué un rôle important. Analysant des textes se rapportant à l'enseignement de la Musique et à la Loi n.11.769/2008 ainsi que des articles publiés en 16 volumes de la Revue de la ABEM et les données récupérées dans des interviews avec 37 membres de l'entité, nous cherchons à mettre en évidence la centralité de cette institution dans sa recherche d'acceptation de la Musique en tant que discipline scolaire et, surtout, en tant que productrice de sens sur ce qui devrait être considéré acceptable pour l'enseignement de la Musique. En établissant des liens entre l'Histoire de la Formation et des Disciplines Scolaires avec des éléments des Politiques de Formation, nous admettons que, malgré le fait que dans la loi n.11.769/2008 soit utilisée le terme d "contenu" pour définir l'inclusion de la Musique dans les écoles, cet enseignement se trouve en un complexe processus de *disciplinarisation*, lequel fait appel à une série d'éléments et débats à propos du modèle d'enseignement qui doit être validé, du type de professionnel que devra s'en charger, des fonctions que la Musique doit occuper et des luttes pour l'amélioration du *statut* de cet élément de formation dans les écoles. Par rapport aux politiques de Formation, nous prenons comme élément central le Cycle de Politiques proposé par Stephan Ball et Richard Bowe. Pour la compréhension du processus de *disciplinarisation* de la Musique, ici traitée, ce travail se base sur les propositions d'Ivor Goodson, utilisant le concept de communauté disciplinaire comme principale catégorie d'analyse. En guise de conclusion, nous cherchons à mettre en évidence l'existence, même si contingente, de positions hégémoniques autour de certains sens d'Éducation Musicale qui se fixent dernièrement. C'est le cas de l'utilisation de l'élément créateur en salle de classe, même si divers autres sens soient produits et entrent en conflit avec les traditions du passé, nous permettant de comprendre la formation comme une construction socio-historique productrice de politiques en différents contextes.

Mots-clés: Formation, Discipline scolaire, Musique, Education Musicale, Histoire des Disciplines Scolaires, Politiques et Formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
Procedimentos metodológicos de coleta de dados	13
CAPÍTULO I	18
Referencial Teórico-Metodológico	
1.1 Conexões entre as políticas de currículo e os estudos sócio-históricos	18
1.2 Conexões entre as pesquisas no ensino de música e o campo do Currículo	39
1.2.1 A produção da ABEM	39
1.2.2 A produção textual a respeito do ensino de música em outros bancos de dados	48
1.2.3 Diálogos com outros estudos	51
1.2.4 A produção do NEC	51
CAPÍTULO II	55
O ensino de Música no contexto da História das Disciplinas Escolares	
2.1 Definindo Disciplina e Processos de Disciplinarização	56
2.2 História das Disciplinas Escolares: as articulações com o campo do Currículo	67
2.3 A música como disciplina escolar: questões legais	74
CAPÍTULO III	83
As demandas trazidas pelo processo de disciplinarização do ensino de Música	
3.1 Educação Musical e Musicalização	83
3.2 Os embates trazidos pela modificação legal	86
3.3 A respeito dos conteúdos	96
3.4 A respeito das funções atribuídas ao ensino de música	105
3.5 A respeito das distinções e similaridades com outras áreas	107
CAPÍTULO IV	118
A atuação da ABEM no movimento pela Lei nº 11.769/2008	
4.1 O Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música-GAP	120
4.2 A ABEM	131
a) A ABEM no contexto de influência	137
b) A ABEM no contexto de produção de textos	140
c) A ABEM no contexto da prática	141
CAPÍTULO V	145
Analisando a circularidade dos sentidos de Educação Musical na ABEM	
5.1 Sobre a produção de sentidos para modificar a subalternização da música	149

5.2 Sobre a formação do professor unidocente	153
5.3 Sobre o profissional adequado para o ensino de música	155
5.4 Sobre a criação em sala de aula	157
5.5 Ensinar música deve ser o mesmo que fazer música	170
5.6 Sobre a apreciação musical	171
5.7 Sobre a música de outras culturas	173
CONCLUSÃO	177
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	182
Anexo A - Tabela completa de textos encontrados na ABEM tendo Currículo como temática	193
Anexo B - Roteiro de entrevista	210

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se insere em um contexto marcado pela busca da compreensão do que deva ser a Educação Musical e das possibilidades de seu ensino nas escolas de Educação Básica brasileiras. Aqui são tratados aspectos da disciplinarização do ensino de Música tendo como elemento disparador o processo iniciado em meados de 2006. Levado a cabo pelo Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP), tal processo resultou na promulgação da Lei nº 11.769 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008)¹ que impõe a Música como conteúdo obrigatório nos currículos da Educação Básica das escolas do país. Assumo que, embora na Lei nº 11.769/2008 seja utilizado o termo “conteúdo” para definir a inclusão da Educação Musical nas escolas, o ensino de Música encontra-se em processo de disciplinarização².

Frente aos contextos sócio-históricos nos quais o ensino de Música vem se articulando no Brasil, posso afirmar que, desde o século XIX, a sua inclusão nas escolas regulares tem sido marcada por “idas e vindas”. Entretanto, defendo que o momento atual tem certas distinções que merecem ser consideradas. Isso se deve ao fato da legislação relativa a esta modalidade de ensino ter sido modificada em função de demandas organizadas por um grupo não governamental, em uma luta na qual um segmento da comunidade disciplinar ligada ao ensino de Música – a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM³) – desempenhou um importante papel.

Destaco, porém, que o termo “comunidade disciplinar” é abrangente o suficiente para abarcar os diferentes sujeitos envolvidos com o ensino de Música, tais como pesquisadores, professores e músicos, agrupados ou não em alguma organização formal. Assim sendo, embora todos os professores de Música possam ser considerados partícipes do que estou denominando comunidade disciplinar, para a finalidade deste estudo, estou me concentrando no grupo de profissionais filiados à ABEM. Apesar de ciente de que nem todos os professores de Música do Brasil são membros desta instituição, neste estudo assumo que este é o segmento de maior reconhecimento dentro comunidade disciplinar do ensino de Música. Faço essa escolha por ser esta entidade aquela que vem sendo chamada pelos órgãos oficiais quando se trata de debater

¹ Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da Música na educação básica.

² Para um maior aprofundamento dos termos ‘conteúdo’ e ‘disciplina’, ver Capítulo 2.

³ Utilizo a sigla em maiúscula, porém, por fidelidade aos autores citados, mantenho a sigla conforme o autor tenha escrito.

questões legais referentes ao ensino de Música. Além disso, a organização da ABEM permite que este grupo seja localizado e analisado tanto com relação à sua produção de seus textos quanto à sua produção de políticas. Conforme apontam autores como Del Ben (2007) e Figueiredo e Oliveira (2007), as ações da ABEM têm sido historicamente importantes na produção de conhecimentos e na difusão de sentidos acerca do que ‘deva’ ser validado como o ensino de Música no Brasil. Portanto, dentro da totalidade da comunidade disciplinar do ensino de Música, a ABEM foi o grupo que protagonizou os debates em torno da lei em questão, motivo pelo qual me concentro em analisar sua influência.

Em virtude do exposto, procuro salientar a centralidade desta instituição em sua luta pela aceitação da Música como disciplina escolar e, principalmente, como produtora de sentidos sobre o que deva ser considerado válido para esse ensino na Educação Básica.

Tomando como ponto de partida a promulgação da Lei nº 11.769/2008, tenho como enfoque principal desta pesquisa analisar o processo de inserção da Música como disciplina escolar obrigatória nos currículos da Educação Básica. Especificamente, viso a compreender os aspectos relacionados à produção de políticas para esse ensino, focalizando nos sentidos de Educação Musical que circulam e são recontextualizadas no seio da comunidade disciplinar constituída pela ABEM. Para atingir esses propósitos, formulo, então, os seguintes objetivos:

- i) Analisar o contexto sócio-histórico de disciplinarização da Música em meio à tramitação da Lei 11.769/2008;
- ii) Compreender que sentidos de Educação Musical foram mobilizados pelos atores sociais no período;
- iii) Investigar as disputas e os conflitos em torno da produção desses sentidos;
- iv) Entender o papel da ABEM no âmbito da comunidade disciplinar ligada ao ensino de Música.

Acredito que toda a mobilização causada pela implantação de uma nova lei justifique o empenho de que seja feita uma análise da trajetória do ensino de Música, um componente curricular com uma história de “baixo” prestígio acadêmico que passa a disputar, oficialmente, o espaço com outras disciplinas escolares já notadamente

estabelecidas. Entendo que o que muda no cenário atual são as complexas peculiaridades pelas quais esse componente curricular está tendo que passar para se adequar à realidade das escolas regulares. Assim sendo, destaco que a referida lei estimula o debate entre os educadores e, de modo mais amplo, na sociedade, suscitando reflexões teóricas que ajudam a avançar nas discussões, como a proposta pretendida neste trabalho.

Também justifico o meu estudo amparada na constatação de que, embora a área da Educação Musical tenha sempre debatido intensamente assuntos referentes às questões curriculares, são raras as pesquisas que tratam do tema utilizando como referencial teórico central autores do campo⁴ do Currículo⁵. Além disso, a maior parte dos estudos não focaliza o ensino de Música levando em consideração elementos comuns às outras disciplinas escolares. As questões relativas à disciplinarização dos saberes já foram debatidas profundamente no campo dos estudos Curriculares e creio que as pesquisas da área do ensino de Música se beneficiariam conhecendo um pouco mais a respeito da visão construída neste campo específico sobre tal temática.

Por isso, alego que a escassez de trabalhos que conjuguem o ensino de Música e as teorizações do campo do Currículo, bem como da História das Disciplinas Escolares, justifica o empreendimento desta pesquisa.

Reconheço, ainda, que meu trabalho não deixa de ser influenciado por minha história de vida, por meu pertencimento identitário e pelas relações profissionais e afetivas que estabeleço com a Educação Musical. Desta forma, assumo que um tema de pesquisa é produzido a partir de certas particularidades do olhar do investigador, sendo resultado de motivações de ordem não apenas teóricas, mas também pessoais, cujas condições passo a descrever.

Coloco-me como professora do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), sendo também membro associada da ABEM. Embora a minha participação no processo que levou à criação da Lei nº 11.769/2008 não tenha envolvido um protagonismo político, pude, como outros professores de Música associados à ABEM, estar presente nos Encontros Anuais da

⁴ Adoto aqui perspectiva proposta por Antonio Flávio Moreira (1998) que, apoiando-se em Pinar, entende “campo” como “formado por pessoas que escrevem textos a partir de limites historicamente estabelecidos e de tradições, regras e princípios que seus antecessores estabeleceram como razoáveis. Campos, pessoas, ideias, problemas, teorias e métodos se modificam de modo não linear, em velocidades que variam e são avaliadas distintamente conforme as circunstâncias e os agentes sociais envolvidos no processo” (MOREIRA, 1998, p. 14).

⁵Na seção Revisão Bibliográfica faço uma descrição mais detalhada a respeito dos trabalhos pesquisados.

instituição, nos quais foram relatados e discutidos aspectos relacionados ao processo legal então em trâmite. Essa participação pessoal trouxe-me questionamentos a respeito de certas ambiguidades percebidas nos sentidos de Educação Musical, levando-me à percepção de que alguns pontos apresentados como consensuais continham, na verdade, uma série de divergências “internas”. Minha entrada no Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) incitou-me ao aprofundamento dos estudos do campo do Currículo, no âmbito da linha de pesquisa na qual me insiro. Particularmente, os estudos sobre História das Disciplinas Escolares contribuíram para me ajudar a refletir sobre o processo pelo qual o ensino de Música veio passando, reconhecendo a aprovação da Lei nº 11.769/2008 como parte de um processo sócio-histórico no qual uma classe profissional buscou reconhecimento para sua área disciplinar.

Enfatizo que a disciplina escolar Música não passou a existir apenas com a entrada da Lei nº 11.769/2008, pois, embora em certos momentos “enfraquecida”, ela sempre esteve presente em algumas instituições. Entretanto, a amplitude da nova lei, que teve o prazo de três anos letivos⁶ para sua efetivação em todas as escolas da Educação Básica, criou um momento historicamente relevante por suscitar intensos debates e reflexões a respeito do tipo de ensino que “deve” ser priorizado nos contextos das escolas regulares. À totalidade deste processo – da criação da lei e suas implicações – estou denominando “disciplinarização do ensino de Música”, sendo que ele inclui a luta para a inserção e aceitação da Música como um componente curricular específico, com espaço e tempo delimitado, bem como a disputa em torno daquilo que deva ser validado para o ensino de Música.

Em termos práticos, a Lei nº 11.769/2008 é representada em apenas uma linha: “§ 6º A Música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”. Sua função seria, em tese, a de explicitar o que ficou dúbio no segundo parágrafo do artigo 26 da Lei nº 9394/1996, uma vez que a denominação geral “Ensino da Arte” favorecia que as escolas priorizassem as modalidades de sua preferência:

§ 2º O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da

⁶ Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos⁷.

Sob o ponto de vista de alguns educadores musicais, a nova lei é um avanço, pois especifica que o ensino de Música deve ser contemplado na Educação Básica. De acordo com Sérgio Figueiredo, que participou do processo que gerou a lei ainda como presidente da ABEM, por exemplo:

Concretamente a lei representa um avanço para a educação musical no Brasil, já que estabelece a presença da Música no currículo escolar de forma inequívoca. De certa forma, a falta de clareza do parágrafo 2º do artigo 26 da LDB foi minimizada com a nova lei, porque agora se evidencia que a Música é uma das artes que devem fazer parte do currículo obrigatório das escolas (FIGUEIREDO, 2010, p. 18).

Embora possa parecer exagero fazer todo um trabalho de análise de política educacional em função de apenas um pequeno acréscimo ao artigo nº 26 da atual LDB, afirmo o contrário: tal inserção foi fruto da mobilização de um grupo advindo da sociedade, que com apoio fundamental de músicos e da atuação da ABEM, tornou possível a modificação do dispositivo legal.

Esta única linha também funcionou como elemento disparador de discussões sobre o ensino de Música em vários espaços acadêmicos e escolares, estimulando debates na tentativa de se chegar a um acordo quanto ao que deva ser priorizado na disciplina escolar Música. Não obstante, a relevância desse ensino tem sido posta à prova, uma vez que os professores da área estão cientes de que a simples obrigatoriedade da lei não será suficiente para a sua aceitação nas escolas.

Neste estudo, parto da noção de que “as diferentes disciplinas escolares não são uma coleção lógica e racional de conteúdos e de metodologias de ensino, mas são construídas sócio-historicamente para fins escolares específicos e são constantemente recriadas em espaços institucionais distintos” (FERREIRA, 2005, p. 2). Ao adotar tal perspectiva, aponto que a definição do que seja uma disciplina ou matéria escolar está em estreita relação com a história de sua trajetória para se legitimar no currículo. Segundo Goodson (1995, p. 6), “sabemos muito pouco sobre como as matérias e temas fixados na escola se originam, e são elaborados, redefinidos e metamorfoseados”. Por isso creio que o momento contemporâneo oferece a oportunidade para se desvelar uma

⁷ Portanto, com o acréscimo “especialmente em suas expressões regionais” estabelecido pela Lei nº 12.287/2010. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 09 out. 2010.

parte importante da trajetória da história da disciplina escolar Música.

Na visão adotada nesta pesquisa, as disciplinas escolares não são vistas como “dadas”, mas, ao contrário, representam a finalização de um processo concluído em uma situação histórica particular e com base em determinadas prioridades sociopolíticas (GOODSON, 1997, p. 77). A essa trajetória, Goodson denomina, baseando-se em Hobsbawn, de “invenção da tradição (GOODSON, 1997, p.77): “a elaboração do currículo pode ser considerada um processo pelo qual se inventa tradição” (GOODSON, 1997, p. 78). Isso significa que depois de assumidas dentro do currículo, as disciplinas são apresentadas como irrefutáveis e inquestionáveis. Estudar o processo sócio-histórico que levou uma determinada disciplina a se estabelecer em um currículo desnaturaliza tal tradição.

Em diálogo com referenciais teóricos também usados neste estudo, Santos (2010) sintetiza a seguinte noção de disciplina escolar:

As disciplinas escolares inserem-se em uma lógica determinada de organização curricular em que: (i) garantem espaço e tempo no ambiente escolar; (ii) promovem processos avaliativos; (iii) geram demandas e orientam a produção de materiais didáticos; (iv) veiculam uma concepção de qual deva ser o professor específico para uma determinada disciplina; (v) podem chegar a impulsionar a criação de cursos de formação de professores para o trabalho com essa disciplina específica (SANTOS, 2010, p. 32).

Tal definição associa-se à clássica definição de Goodson, teórico do campo do Currículo que, nos anos 1970, produziu e organizou uma série de estudos sócio-históricos sobre diferentes disciplinas escolares:

A primeira conclusão é a de que as disciplinas escolares não são entidades monolíticas mas, antes, amálgamas flutuantes de subgrupos e de tradições que, através da contestação e do compromisso influenciam o rumo das mudanças. Em segundo lugar, o processo de conquista da condição de disciplina escolar revela a evolução da comunidade disciplinar, desde a promoção de propósitos pedagógicos e utilitários até a definição da disciplina como ‘acadêmica’, com ligações aos especialistas universitários. Em terceiro lugar, o debate sobre o currículo pode ser interpretado em termos de conflitos entre as disciplinas a propósito de *status*, de recursos e de territórios (GOODSON, 2001, p. 101).

Assim sendo, baseando-me neste referencial teórico aqui brevemente apontado⁸, afirmo que o processo de disciplinarização de um determinado saber está diretamente

⁸ O capítulo I deste estudo contém uma explanação mais detalhada sobre o referencial teórico adotado.

relacionado com a atuação e evolução daquilo que Goodson (2001, p. 44) denomina de “comunidade disciplinar”. Para este teórico, uma disciplina escolar é construída social e politicamente e “os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais à medida que prosseguem as suas missões individuais e coletivas” (GOODSON, 2001, p. 43). Deste modo,

[...] a comunidade disciplinar pode ser compreendida como um grupo constituído por indivíduos, imbuídos de uma gama variável de missões ou imersos em distintas tradições, que se reúnem em torno de um campo disciplinar específico. No interior dessa comunidade, são empreendidas lutas concorrenciais em torno do que se quer estabelecer como sendo tanto a ciência de referência quanto a disciplina escolar (SANTOS, 2010, p. 75).

Ou seja, os membros do grupo destacado neste estudo – a ABEM – circulam em ambientes acadêmicos e profissionais distintos e estão dispostos em funções hierárquicas diferenciadas. Assim, o pertencimento de cada um deles à referida entidade não implica, obviamente, em um consenso total de ideais. Entretanto, no processo que resultou na Lei nº 11.769/2008 houve a necessidade de unir esforços em prol de uma causa comum, fato que gera uma impressão de homogeneidade dentro deste grupo, a despeito de todas as diferenças.

Segundo Goodson (1995, p. 76), para entendermos como, com o tempo, as matérias escolares mudam, assim com mudam histórias de ideias intelectuais, precisamos entender “não só como grupos particulares são onipotentes para produzir mudança num currículo, mas também que as respostas desses grupos constituem uma parte muito importante do quadro geral, se bem que ora um tanto subestimada”.

Neste sentido, baseando-me nas construções teóricas deste autor, reafirmo que a ABEM – como um importante grupo dentro comunidade disciplinar do ensino de Música – tem representado uma das instâncias privilegiadas de embate, exemplificando “o papel que as profissões (...) desempenham na construção social do conhecimento” (GOODSON, 2001, p. 98). Assim, a percepção de que este momento da história da Educação Musical brasileira está em estreita conexão com a busca por *status*, recursos e território no currículo escolar (GOODSON, 1997; 2001; 2005) conduz este estudo a analisar convergências e divergências nos sentidos de Educação Musical que circularam na comunidade disciplinar e que foram se tornando hegemônicos por meio do protagonismo de setores da ABEM.

Adoto como recorte desse estudo o período que vai de março de 2005 até novembro de 2011, uma vez que este cobre o tempo decorrido entre os primeiros passos que levaram à formulação da nova política até o período coincidente com o XX Congresso Anual da ABEM, evento em que tive a oportunidade de entrevistar alguns membros desta instituição a fim de coletar dados para esta pesquisa. Essa delimitação temporal, contudo, não impede que a análise “extravase” e dialogue com outros períodos anteriores ao recorte privilegiado, uma vez que a compreensão da situação atual não pode prescindir do conhecimento dos movimentos históricos para uma reflexão mais complexa do momento presente. Assumo, portanto, que o período aqui focado refere-se ao tempo formal da produção de políticas, fixado em um limite temporal por contingências metodológicas, mas não delimitado pela promulgação da lei em questão.

Além disso, como a análise aqui apresentada recorre ao caráter contínuo das políticas (BALL *et al* 1992), chamo a atenção para o fato de que esse processo, além de ter tido início antes do período escolhido para esta pesquisa, ainda estará em curso quando do término desta. Isso significa que outros movimentos serão produzidos, pois muitos problemas e conflitos aqui investigados continuarão a existir, já que derivam de situações precedentes ao momento atual. Ressalto, portanto, que o recorte adotado significa assumir compromissos e fazer escolhas que se traduzem menos na abordagem de questões estruturais e/ou de longa duração e mais em um “mergulho” em certos aspectos que mereceram uma atenção aprofundada de minha parte. Esse é, portanto, um dos olhares possíveis sobre essa política específica fomentada pela Lei nº 11.769/2008 e não implica na busca de soluções para a complexidade do problema, mas em um maior conhecimento do tema, possibilitando tomadas de posições mais fundamentadas teoricamente.

Reconhecendo que a música faz parte do cotidiano das pessoas, sendo socialmente incorporada em seus diferentes usos e funções e nos mais distintos meios sociais, as rupturas que marcam a trajetória de seu ensino nas escolas brasileiras causam estranhamento. Em pesquisa realizada no ano de 2005⁹, a música ficou em primeiro lugar como fator de maior orgulho dos brasileiros, tendo deixado o futebol em segundo

⁹ A pesquisa “O umbigo nacional” (*Listening Post*, Agência Ogilvy, SP) é mencionada na introdução do manifesto pela criação de uma Frente Parlamentar Pró-Música no Congresso Nacional apresentado em 09 de março de 2006. Para saber mais sobre a pesquisa, acesse <http://www.corderovirtual.com/mundo/detalhe_noticiamundo.php?codigo=4140>. Acesso em: 12 jun. 2011.

lugar (RADICETTI, 2010, p. 148). Entretanto, parece haver uma desconexão entre esta estima e a valorização da música em termos de sua importância na educação.

No contexto atual, a promulgação da Lei nº 11.769/2008 deu início a uma série de debates entre os educadores musicais, trazendo questões que, não sendo novidades, se impõem devido à urgência do cumprimento da determinação legal, prevista para três anos letivos depois de aprovada. O crescente interesse pelo tema pode ser observado não só nos congressos da área¹⁰, mas também na discussão do assunto em palestras, nas reportagens difundidas pelos meios de comunicação e em debates promovidos pela mídia¹¹, além das comissões oficiais¹² organizadas para discutir questões legais. Também pode ser constatado o aumento da produção de material didático em função da perspectiva mercadológica que o assunto representa. Entretanto, como afirmei anteriormente, ao reivindicar um lugar específico no currículo escolar, o ensino de Música traz à tona questões que geram dúvidas e inquietações diversas.

Desde os primeiros relatos, feitos nos congressos anuais da ABEM, a respeito das lutas travadas na construção dos projetos que levaram à constituição da atual Lei nº 11.769/2008, alguns fatos me chamavam a atenção. Um deles era a constatação de que pessoas e instituições tão distintas e, portanto, com concepções diferenciadas a respeito dos sentidos atribuídos à Educação Musical, estavam unidas em prol de uma causa aparentemente única. Eu percebia que vários sentidos a respeito do ensino de Música estavam sendo mesclados naquele contexto de preparação para a demanda junto ao legislativo.

De certa forma, é compreensível que, em um primeiro momento, os esforços tenham se concentrado no sentido de trazer a Música para dentro da escola, sem se concentrar nas divergências de opinião que, afinal, sempre não de existir. Entretanto, a

¹⁰ O XVIII Congresso Nacional da ABEM, realizado simultaneamente ao 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical, realizado em Londrina, em outubro de 2009 teve como temática “O ensino de Música na escola: compromissos e possibilidades”. De forma semelhante, o XIX Congresso da mesma entidade, realizado em Goiânia, em setembro de 2010, teve como tema as “Políticas Públicas em Educação Musical: dimensões culturais, educacionais e formativas.

¹¹ A TV Brasil, através do programa Salto para o futuro, um programa voltado para a reciclagem do professor, promoveu, entre 27/06 e 03/07 de 2011, uma série de entrevistas com professores de Música. Os temas dos cinco programas foram: 1) Educação musical e legislação educacional; 2) Diversidade musical e ensino de Música; 3): Música nas escolas; 4) Outros olhares sobre Educação musical escolar; 5): Educação musical escolar em debate.

Em 16/12/2011 fui convidada para um programa na TV Cultura (Conexão Futura) cujo tema era o ensino de Música nas escolas. Disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=XCjJaFLzVww>>

¹² Em 16 e 17 dezembro de 2009 o Centro de Música da FUNARTE, em parceria com o Ministério da Educação realizou encontros com especialistas convidados para criar “uma proposta de regulamentação da lei a ser discutida e aperfeiçoada nos futuros encontros regionais para, após um período de consulta pública, ser proposta à Câmara de Educação Básica do Ministério da Educação (LEMOS, 2010, p. 119).

partir da promulgação da referida lei, surgem perguntas que parecem não ter resposta definida: Que tipo de ensino? Qual(is) metodologia(s)? Com que finalidades?

Essas primeiras impressões me levaram a procurar compreender o assunto levando em consideração as ambiguidades percebidas. A princípio, eu acreditava que o ensino de Música tinha características muito distintas das outras disciplinas escolares, devendo ser analisado apenas à luz dessas particularidades. Contudo, com a continuidade dos estudos, fui levada a mudar de posição. Afinal, apesar de ter certas peculiaridades, a Música, em sua trajetória para se inserir nos currículos escolares, vem passando por processos e por obstáculos semelhantes aos ocorridos com outras áreas que se disciplinaram e foram se estabelecendo nos currículos escolares.¹³

Ao seguir a trilha dos autores que fazem dialogar os estudos sócio-históricos sobre as disciplinas escolares com aqueles que focam nas políticas de currículo (LOPES, 2002; 2004; 2006; 2008; 2009; LOPES; MACEDO, 2011a; 2011b; TERRERI, 2008; SANTOS, 2010), reconheço que toda política educacional produz sentidos que serão reconfigurados no âmbito da prática de sala de aula. Porém, o estudo aqui apresentado, percorre um caminho ‘fora’ dos moldes daqueles que procuram estabelecer as distinções entre o currículo oficial e o currículo em ação. Afinal, segundo Lopes (2006, p. 35), esta forma dicotômica de analisar as políticas curriculares coloca o controle e o poder nas mãos das burocracias estatais, concebendo a prática como completamente controlada ou, então, como espaço de resistência e de libertação. Nas palavras da autora, seria importante romper com tal perspectiva, o que significa:

Superar tanto modelos que entendem as relações do Estado sobre a prática das escolas como verticalizadas, reservando às escolas o papel subordinado da implementação e ao Estado uma ação onipotente, quanto análises que desconectam as práticas das relações com processos sociais e político-econômicos mais amplos, mediados pelo Estado (LOPES, 2006, p. 35).

Reforçando seu argumento, Lopes (2006, p. 48) destaca que “a investigação e a análise de políticas de currículo podem se tornar mais produtivas a partir da reconfiguração do Estado com as políticas, questionando a interpretação verticalizada do Estado sobre a prática”. O que a autora pretende ressaltar é a possibilidade de se usar um referencial para a análise que compreenda os processos

¹³ Exemplos dessa questão podem ser vistos em trabalhos produzidos no ‘Grupo de Estudos em História do Currículo’ no âmbito do ‘Núcleo de Estudos de Currículo’ (NEC/UFRJ). É o caso de Ferreira (2005 e 2007), Selles e Ferreira (2005) e Santos (2010), autores que investigam, respectivamente, a história das disciplinas escolares Ciências, Biologia e Educação Ambiental.

de decisão que levam às políticas como construídos em múltiplas instituições e dinâmicas sociais. Ela explicita, assim, o modelo que considerado mais adequado:

Tal concepção se confronta com a idéia de política de currículo como um pacote ‘lançado de cima para baixo’ nas escolas, determinado pelos governos, cabendo às escolas apenas implementar ou resistir a esse pacote. Igualmente se confronta com a distinção entre política e prática como duas instâncias nas quais estão polarizadas a dominação e a resistência, a ação e a reação. A desconstrução desses binarismos não implica a produção de um terceiro termo que expresse a síntese ou solucione a crise estabelecida pelos termos antecedentes. Tem-se outra forma de compreender a política que incorpora os sentidos da prática e, dessa forma, concebe as interpretações e mesclas entre dominação e resistência, bem como a ambivalência dos discursos. A política curricular é, assim, uma produção de múltiplos contextos sempre produzindo novos sentidos e significados para as decisões curriculares nas instituições escolares (LOPES, 2006, p. 48).

Diante do exposto, escolhi estudar a dinâmica envolvida nos múltiplos processos implicados na constituição das políticas de currículo por meio de uma articulação teórica da História do Currículo e das Disciplinas Escolares com as Políticas de Currículo. Para realizar essa tarefa, dialogo com as produções de curriculistas estrangeiros (especialmente Ivor Goodson e Stephen Ball) e brasileiros (como Alice Casimiro Lopes e Marcia Serra Ferreira). Essa parece ser uma maneira profícua de abordar a complexidade envolvida nos processos de produção e de recontextualização das políticas educacionais como a aqui investigada, uma vez que torna possível a análise de modo dinâmico e não verticalizado.

Justifico minha escolha argumentando que, conforme exposição de Stephen Ball, em palestra proferida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro¹⁴, os estudos sobre Políticas de Currículo devem ser analisados levando-se em consideração os contextos em que eles emergem. O modelo teórico do “ciclo de políticas” proposto por Ball oferece uma estrutura conceitual que subsidia a análise das complexidades envolvidas na trajetória das políticas, desde a sua emergência até a sua “efetivação” no contexto da prática¹⁵. Este modelo analítico não considera a produção de políticas apenas quanto à efetivação dos textos legais, mas sim enfocando todo o processo implicado, em uma

¹⁴ Palestra com o tema “*The Policy Cycle/policy analysis*” ocorrida em 09 de novembro de 2009 e organizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED). Disponível em <http://kaxinawa.wordpress.com/palestras/stephen-ball/>

¹⁵ O “ciclo de políticas” de Stephen Ball e colaboradores será abordado em profundidade no primeiro Capítulo deste estudo.

dinâmica circular que envolve diversos grupos e contextos, levando em conta todos os embates travados em cada uma das arenas envolvidas.

Nesse quadro teórico-metodológico, percebo a questão da disciplinarização do ensino de Música como um terreno fértil para um “novo” conjunto de pesquisas, podendo ser abordada tanto pelo viés das políticas educacionais quanto pelas perspectivas do campo do Currículo. Neste trabalho é feita a tentativa de encontrar os pontos de contato entre essas vertentes adotando o “Ciclo de Políticas” de Stephen Ball (BALL *et al.*, 1992) como um instrumento de análise. Afinal, o próprio Ball (BALL, 2006; 2009; BALL *et al.*, 1992; MAINARDES; MARCONDES, 2009) frisa que a sua formulação sobre o “Ciclo de Políticas”, apesar de ser uma abordagem teórica, é mais útil para ser usada do ponto de vista metodológico, destacando, ainda, que cada pesquisador deve compreendê-lo de forma própria.

Entendo, então, que as afirmações deste sociólogo abrem espaço para que sejam utilizadas combinações com as teorizações ligadas a outras perspectivas dos estudos curriculares e, mais especificamente, ao que se convencionou chamar de História do Currículo e das Disciplinas Escolares. Essa assertiva me dá a liberdade de utilizar o modelo teórico-analítico de Ball não como mais uma “camisa de força” que encerre um certo número de questões pré-fixadas, mas que seja capaz de abri-las em combinações efetivamente colaborativas com finalidades e métodos outros, de cunho científico. Penso que tal junção teórica me ajudará a compreender os vários aspectos envolvidos na história recente acerca da obrigatoriedade da Música na Educação Básica.

Também devo destacar as contribuições advindas das pesquisas produzidas no âmbito do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC/UFRJ), em especial aquelas elaboradas pelo ‘Grupo de Estudos em História do Currículo’, que possibilitaram a inserção desse trabalho em um cenário de reflexões e de produções acadêmicas que muito contribuíram para a construção da presente pesquisa. Nestes estudos, que abordam diferentes currículos (FONSECA, 2008) e/ou disciplinas acadêmicas (JAEHN, 2011) e escolares (GOMES, 2008; SANTOS, 2010; TERRERI, 2008) encontro aproximações com os referenciais teórico-metodológicos escolhidos, o que me instiga e dá margem para comparações e novos olhares¹⁶.

Conforme argumentos de Stephen Ball explicitados em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009, p. 304), a análise social é sempre “parcial” e

¹⁶ Os estudos aqui mencionados serão analisados com mais profundidade no primeiro capítulo.

inadequada”, o que significa que, de certa forma, ela sempre pode dar a ideia de alguma espécie de “fracasso”. Todavia, o teórico acrescenta que são possíveis alguns *insights* úteis. Desse modo, parafraseando este sociólogo, espero que meu estudo contribua com “alguns tijolos nas paredes”, “algumas pequenas peças de conhecimento estratégico” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 309) que me permitam um olhar mais abrangente para as questões aqui expostas.

Procedimentos metodológicos e instrumentos de coleta de dados

A escolha de trabalhar a disciplinarização do ensino da Música a partir de uma visão sócio-histórica traz algumas questões metodológicas que passo a tentar esclarecer.

Neste estudo, faço uma análise do processo atual de disciplinarização do ensino de Música partindo do momento atual, sem deixar de ir buscar no passado elementos que me ajudem a pensar o momento presente. Não sendo minha proposta contar uma história do ensino de Música mantendo um padrão evolutivo, cronológico e linear, aonde os acontecimentos vão se sucedendo, recorro a Marc Bloch (1983, p. 24) para justificar minha opção. Segundo este eminente historiador, a denominação “história” não proíbe a “descrição das coisas momentâneas ou para a indagação dos momentos mais duradouros; não obriga, consoante a sua etimologia primeira, a outra coisa além da ‘investigação’”. Na visão deste autor, seria um erro dizer que a história é o estudo do passado. Para Bloch, a história deve ser vista como uma ciência “dos homens no tempo” (BLOCH, 1983, p. 29).

Argumentando sobre qual a faixa de período de tempo deve ser válida para ser considerada como legítima para o estudo dos historiadores, Bloch esclarece que para muitos, os estudos relacionados ao presente são considerados jornalismo ou sociologia, já não pertencendo ao campo da história (BLOCH, 1983, p. 37). O exagero na defesa de uma ou outra abordagem não parece ser frutífero e é representado por Bloch de maneira bastante irônica, porém coerente: “De uma banda, um punhado de antiquários ocupados, por deleite macabro, em desenfaixar deuses mortos; de outra, sociólogos, economistas, publicistas: os únicos exploradores das coisas vivas...” (BLOCH, 1983, p. 38).

O autor chama a atenção para um problema apresentado para os historiadores que diz respeito à necessidade de se estabelecer as origens de um determinado fenômeno como uma espécie de obsessão:

A explicação do mais próximo pelo mais remoto, sendo naturalmente prezada pelos homens que fazem do passado o seu principal tema de investigação, dominou por vezes os nossos estudos até a hipnose. Na sua forma mais característica, este ídolo da tribo dos historiadores tem por nome a obsessão das origens (BLOCH, 1983, p. 31).

Na visão de Bloch, este tipo de ponto de vista leva os historiadores a empregar o passado “para explicar o presente no propósito de o justificar ou condenar”, o que para ele traz embutido “a mania de julgar” (BLOCH, 1983, p. 33).

Esclareço que não busco compreender os processos contemporâneos com o intuito de estabelecer suas origens, um início explicativo, embora esteja atenta para as relações entre os acontecimentos. Entretanto, o próprio Bloch traz o questionamento à tona: “pelo fato de o passado não explicar todo o presente, será caso de julgar que o passado é inútil para a sua explicação? (BLOCH, 1983, p. 36). Adotando tal perspectiva, optei por trazer os elementos históricos na medida em que o assunto abordado dialogasse com uma explicação relativa ao passado. Desta forma, por exemplo, em vez de fazer uma trajetória das questões legais relativas ao ensino de Música, apresento a temática ao final do Capítulo II, no contexto da discussão do que estou denominando disciplinarização, uma vez que entendo que a revisão do que ocorreu anteriormente é importante na compreensão da problemática atual. De forma similar, ao analisar, no Capítulo V, os sentidos de Educação Musical que emergiram da fala dos entrevistados, retomo aspectos históricos relativos ao ensino de Música que me auxiliaram a compreender as produções de sentidos no presente.

Antonio Nóvoa, prefaciando obra de Goodson (GOODSON, 1997, p. 10) argumenta que a História do Currículo não pode se limitar às investigações dos textos formais, mas contemplar as dinâmicas que definem os modos como as deliberações legais são aplicadas, dando visibilidade à narrativa de atores menos conhecidos, o que o teórico acredita ser um dos grandes desafios da nova historiografia. Para realizar essa tarefa, creio ser adequado não abrir mão de processos vivenciados anteriormente para a compreensão de uma determinada realidade atual. Entretanto, a maneira de abordar o assunto não precisa ser, necessariamente, linear. Além disso, em vez de utilizar o passado para compreender o presente, penso, baseando-me nas premissas de Bloch (1983), que o conhecimento do presente pode me ajudar a repensar o passado.

Com relação à coleta de dados, optei por fontes diversificadas, favorecendo a triangulação do assunto abordado.

O uso de instrumentos múltiplos de coleta de dados também é compatível com a

abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Ball, um dos teóricos de referência deste estudo, conforme explicita Mainardes:

A utilização do ciclo de política envolve uma diversidade de procedimentos para coleta de dados. Por exemplo, o contexto de influência pode ser investigado pela pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos (professores e demais profissionais, representantes de sindicatos, associações, conselhos etc.). A análise do contexto da produção de texto pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos. O contexto da prática envolve uma inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida por meio de observações ou pesquisa etnográfica, e ainda entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos etc (MAINARDES, 2006, p. 59).

Para as finalidades desta pesquisa, utilizei os seguintes procedimentos:

- Revisão Bibliográfica do tema, principalmente a partir da busca de artigos em vinte e seis volumes da Revista da ABEM e de quatro na revista Fundamentos da Educação Musical que tratavam da temática Currículo. O material contemplado corresponde à totalidade de exemplares dessas publicações, desde a fundação da ABEM até o segundo semestre do ano de 2011. Foram analisados 341 artigos que continham a palavra currículo no título, palavras-chave ou autores do campo do currículo nas referências bibliográficas;
- Pesquisa documental de textos relativos do ensino de Música e sobre a trajetória da Lei nº 11.769/2008: pesquisa do material exposto no *site* <<http://www.queroeducacaomusicalnaescola>>, busca justificada pelo pertencimento deste sítio ao GAP - Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música, um dos principais atores no processo que levou à criação da lei aqui tratada. Além disso, a dissertação de mestrado de Felipe Radicetti (2010), coordenador do GAP, é usada como importante fonte de pesquisa, uma vez que neste estudo o autor relata a trajetória percorrida pelo grupo na luta pela implementação da lei. As entrevistas realizadas em seu estudo são tomadas como fonte de dados e por mim analisadas, tendo em vista elementos que não foram objeto de análise do pesquisador.
- Entrevistas/depoimentos, no intuito de aprofundar o conhecimento do campo, com as professoras e pesquisadoras Regina Márcia Simão Santos, Maura Penna, Cecília

Conde e com o compositor Felipe Radicetti, objetivando esclarecimentos com relação tanto ao processo que gerou a Lei nº 11.769/2008 quanto às demandas mais urgentes no campo do ensino da Música. As três primeiras foram escolhidas por serem pesquisadoras e educadoras com experiência reconhecida no campo da Educação Musical. Radicetti, por sua vez, foi incluído por ter tido uma atuação de liderança na trajetória da Lei nº 11.769/2008. Algumas falas dessas entrevistas são colocadas no texto, mas alerto que não foram feitas no intuito de serem analisadas como dados de pesquisa, mas como fase exploratória. Esse conjunto de entrevistas/depoimentos teve a função de ajudar a me situar nos principais problemas, inclusive, orientando-me com relação à escolha dos objetivos finais deste trabalho;

- Entrevistas com 37 associados da ABEM, no intuito de compreender como os sentidos que perpassam os textos dos periódicos sobre o que seja válido para o ensino de Música circulam pelos membros daquela entidade que têm contato direto com atividades nas escolas de ensino regular. As entrevistas foram colhidas durante o XX Congresso Anual da entidade, em novembro de 2011. O número de entrevistados foi limitado pelo tempo (três dias de congresso) e disponibilidade dos sócios em conceder as entrevistas. A análise não pode ser considerada como tendo caráter probabilístico, tampouco para caracterizar um pensamento único da ABEM. Porém, as entrevistas dão suporte para exemplificar possíveis concepções e posturas que circulam entre os membros que pertencem à instituição.
- Análise de dezesseis volumes da Revista da ABEM (todos os lançamentos compreendidos entre os anos de 2005 e 2011), a fim de detectar os sentidos de Educação Musical veiculados nesta publicação. Esta escolha foi feita por contemplar um período que compreende as inquietações iniciais, que levaram a construção do projeto que culminou com a Lei nº 11.769/2008 até o término do prazo estabelecido para seu cumprimento.
- Análise comparativa das entrevistas feitas com os associados da ABEM e dos sentidos de Educação Musical que emergiram nos dezesseis volumes da Revista da ABEM.

Todas as entrevistas ou depoimentos feitos para esta pesquisa foram transcritas e submetidas aos entrevistados no intuito de se aferir se havia alguma distorção involuntária das ideias e concepções apresentadas.

Além da introdução aqui apresentada, a pesquisa está organizada da seguinte maneira: O primeiro Capítulo está dividido em duas partes principais. Na primeira, apresento o referencial teórico adotado, enfatizando os diálogos entre as políticas de currículo e os estudos do campo do Currículo, mais especificamente daqueles ligados à História das Disciplinas Escolares. Na segunda parte deste Capítulo é feita a revisão bibliográfica dos estudos que abordam questões curriculares tratando do ensino de Música.

No Capítulo II explicito o que considero como disciplinarização do ensino de Música, trazendo autores que me ajudam a situar minha pesquisa no âmbito da História das Disciplinas Escolares e sua articulação com o campo do Currículo. Na sessão final, mostro alguns aspectos legais referentes à Música como disciplina escolar.

Prossigo, no Capítulo III, trazendo elementos que contextualizem os principais embates que tiveram a Lei nº 11.769/2008 como elemento disparador. Também trato das distinções e peculiaridades do ensino de Música em relação a outras disciplinas.

No Capítulo IV, descrevo a trajetória que culminou com a Lei nº 11.769/2008, não no intuito de fazer uma análise dos termos legais, mas de desvelar a centralidade da comunidade disciplinar do ensino de Música representada pela ABEM em todo o processo.

No quinto Capítulo procuro detectar os sentidos de Educação Musical que circulam nos textos publicados na Revista da ABEM entre os anos de 2005 e 2011 ao mesmo tempo em que analiso como tais significados são refletidos nas falas dos associados da ABEM entrevistados durante o XX Congresso Anual desta instituição, ocorrido em novembro de 2011, em Vitória- ES.

Finalmente, na última parte deste estudo, apresento minhas conclusões, imbuída do desejo de que meu trabalho possa contribuir trazendo um olhar diferenciado para as questões relativas ao ensino de Música.

CAPÍTULO I

Referencial Teórico-Metodológico

Este Capítulo tem como objetivo apresentar o referencial teórico usado para ancorar esta pesquisa. Para atender a tal propósito, sigo a seguinte estrutura: início mostrando o diálogo que estabeleci entre os estudos sócio-históricos e aqueles relativos ao de Políticas de Currículo. Na sequência, são expostas as principais ideias e conceitos estabelecidos pelos autores que balizam este estudo. Na segunda parte, analiso as produções realizadas a respeito do ensino de Música, principalmente a produção da ABEM, procurando detectar os possíveis diálogos desta área com as teorizações do campo do Currículo.

1.1 Conexões entre as políticas de currículo e os estudos sócio-históricos

Como abordado na introdução desse estudo, a nova configuração legal do ensino de Música – a qual foi imposta pela promulgação da Lei nº 11.769/2008 – tem exigido esforços, por parte de educadores e de pesquisadores, no sentido de refletir sobre as especificidades desse ensino no contexto das escolas regulares. Creio que para avançar na compreensão da problemática, torna-se crucial procurar perspectivas teórico-metodológicas que considerem a temática sob um ângulo pouco contemplado na área. Assim, procuro trazer outros olhares, focalizando aspectos ainda não analisados e aqueles que, apesar de aparentemente conhecidos, podem ser revisitados sob outra ótica.

Para estudar o percurso sócio-histórico de disciplinarização da Música, assumo que o currículo é uma construção social (YOUNG 1982¹⁷; GOODSON, 1995, 1997, 2001, 2005, 2008), partindo, portanto, das teorizações ligadas à Nova Sociologia da Educação (NSE), campo centrado na crítica sociológica e histórica dos currículos existentes. Os estudos que tomam como premissa a análise do conhecimento como uma construção social passaram a ser desenvolvidos a partir do impacto do lançamento da obra *Knowledge and Control*, organizada por Michael Young no início da década de 1970 (YOUNG, 1982). Nesse material, Young (1982, p. 151) procurava compreender o

¹⁷ O texto original foi apresentado na *Annual Conference of the British Sociological Association*, em Abril de 1970, conforme nota de pé de página da edição traduzida e utilizada neste estudo, cuja data é de 1982.

modo como o conhecimento escolar era organizado e transmitido pelos programas escolares e já identificava a necessidade de se aprofundar o conhecimento sobre “aquilo que não passa de construção sócio-histórica de uma determinada época” (YOUNG, 1982, p. 158) e de se observar que o conteúdo de ensino deveria ser analisado “como sujeito de inquérito sociológico” (YOUNG, 1982, p. 160).

Neste texto clássico, o autor também chama a atenção para o fato de “como as transformações na estrutura social ou profissional podem influenciar as definições sobre a relevância do saber e, por extensão, dos profissionais de ensino” (YOUNG, 1982, p. 174), ressaltando que “as ‘matérias’ ou até (...) as grandes áreas do conhecimento como ‘Letras’ e ‘Ciências’, embora possam ser parte do mundo imutável dos educadores, têm de ser postas em causa pelos sociólogos” (YOUNG, 1982, p. 175). Segundo Lopes e Macedo (2011b, p. 250), sob a influência da NSE “foi constituído, então, um programa de pesquisa potente em torno da problematização do que conta como conhecimento escolar e da busca em desnaturalizar os currículos das escolas, investigando as relações sociais que os sustentam”.

Na visão de Tomaz Tadeu Silva – prefaciando a edição brasileira de *Currículo: Teoria e História*, de Ivor Goodson (1995) – isso não ocorreu, embora estivesse aí a possibilidade de crescimento dos estudos sócio-históricos:

[...] o propósito de utilizar a história para revelar o aspecto contingente e histórico dos currículos educacionais permaneceu apenas uma promessa e um ideal no programa de pesquisa daquele movimento intelectual (SILVA, *In* GOODSON, 1995, p. 7).

Ainda para Tomaz Tadeu Silva (*In* GOODSON, 1995, p.7), o trabalho de Ivor Goodson cumpriria, ao menos em parte, aquela promessa inicial.

Assim, devido a essa importância conferida às produções de Goodson (1990; 1995; 1997; 2001; 2005; 2008), recorro em especial aos seus textos divulgados no Brasil a partir dos anos 1980¹⁸, enriquecendo a visão teórica deste teórico com autores que dialogam com ele, como Marcia Serra Ferreira e Alice Casimiro Lopes, além dos trabalhos do Grupo de Estudos em História do Currículo, um dos grupos que constituí o Núcleo de Estudos de Currículo da UFRJ (NEC). Tais teorizações, produzidas no âmbito dos estudos curriculares são aliadas às formulações do modelo analítico do “Ciclo de Políticas” proposto pelo sociólogo Stephen Ball (BALL *et al*, 1992; BALL,

¹⁸ Essas produções dos anos de 1970 e 1980 foram traduzidas para o português nas décadas seguintes (Goodson, 1990, 1995, 1997, 2001 e 2005).

2006, 2009; BALL; MAGUIRRE, 2007; MAINARDES; MARCONDES, 2009). No que se refere a seus estudos atuais, pode-se dizer que este último autor se vale de uma perspectiva pós-estruturalista (MAINARDES, 2006, p. 57), o que não condiz, a princípio, com a visão estruturalista de Goodson e seus interlocutores. Contudo, saliento que seus trabalhos iniciais eram ligados ao campo da História das Disciplinas Escolares (HDE). Os trabalhos de Ball foram desenvolvidos no campo da Sociologia da Educação e, segundo Lopes e Macedo (2011a, p. 250), nestes são evidenciadas as tênues fronteiras existentes entre a Sociologia da Educação e o campo do Currículo. Além do exposto, os primeiros trabalhos de Ball (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 266) estavam ligados à História das Disciplinas Escolares. Nesses trabalhos, o sociólogo já apresentava a ideia de que as disciplinas escolares eram forjadas no âmbito de uma comunidade escolar (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 266). As autoras ainda ressaltam que “a despeito de sua produtividade, essas primeiras teorizações de Ball não foram significativamente incorporadas por pesquisadores em currículo no Brasil” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 252). Além disso, em sua produção, Goodson cita trabalhos de Ball relacionados à História das Disciplinas Escolares (GOODSON, 1997, p. 44, 46 e 54; 2001, p. 186). Assim sendo, creio que existem conexões entre esses dois teóricos que muito podem contribuir para balizar minhas análises. Prosseguindo com as ideias de Lopes e Macedo (2011a, p. 250), não é de se estranhar a vinculação entre esses dois campos já que o conhecimento escolar é definido como objeto do campo da Sociologia da Educação desde o desenvolvimento da Nova Sociologia da Educação.

A análise que Goodson elabora sobre a produção dos currículos é feita levando em conta um contexto de questões de poder relativas às estruturas sociais (JAEHN; FERREIRA, 2010, p. 4). Stephen Ball, por sua vez, enfatiza mais especificamente as questões da formação de políticas educacionais, percebendo as relações de poder de uma forma mais diluída nos diversos contextos que envolvem a produção de uma determinada política.

Ball, em palestra¹⁹ feita no Brasil, explicou como suas ideias poderiam ser abordadas:

O ponto principal é que o ciclo é um método e não uma teoria. Ele contém algumas ideias teóricas implícitas, mas ele não descreve o processo das políticas. Ele é um instrumento, uma forma para se

¹⁹ Palestra com o tema “*The Policy Cycle/policy analysis*” ocorrida em 09 de novembro de 2009 e organizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação -PROPED (BALL, 2009).

compreender as políticas. Então, o pesquisador tem a missão de compreender o ciclo para fazer um uso apropriado. É importante que o ciclo não seja usado de uma forma fixa, mas que seja um lugar para se começar e isso requer uma mudança na concepção do que as políticas são (BALL, 2009, sem paginação).

Esse é um ponto de vista também reforçado em entrevista publicada no periódico *Educação e Sociedade*, no qual o sociólogo justifica o seu “método”:

Ele [o método] não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. Algumas pessoas o leram e interpretaram como se eu estivesse descrevendo políticas e os processos de elaborá-las. O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas” (In MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 304).

Adotando tal perspectiva, busco investigar a disciplinarização do ensino de Música e, mais especificamente, os sentidos de Educação Musical que vieram sendo produzidos em meio a um processo de produção de políticas de Currículo para a Educação Básica. Entendo que tal processo está em estreita conexão com a luta que vem sendo travada pelos educadores musicais para se legitimarem como categoria profissional e, para trazer esse olhar, é necessário acessar tanto as teorizações sócio-históricas quanto aquelas sobre Políticas de Currículo. Assumo que não pretendo descrever tais políticas em detalhes, tentando elucidá-las, mas conforme argumentação de Ball na citação anterior, compreender como foram criadas. Creio que desta forma possam ser analisados, de uma forma bastante ampla, as tensões, ambiguidades e os diversos elementos que fazem parte da construção sócio-histórica da disciplina escolar Música.

No quadro teórico montado por Goodson, três conclusões devem ser consideradas porque seriam comuns ao processo de disciplinarização de uma determinada área de conhecimento:

A primeira conclusão é que as matérias não constituem entidades monolíticas, mas, antes, amálgamas flutuantes de subgrupos e de tradições que, através da contestação e do compromisso, influenciam os rumos das mudanças. Em segundo lugar, o processo de conquista da condição de disciplina escolar revela a evolução da comunidade disciplinar, desde a promoção de propósitos pedagógicos e utilitários até definição da disciplina como ‘acadêmica’, com ligações aos especialistas universitários. Em terceiro lugar, o debate sobre o currículo pode ser interpretado em termos de conflitos entre as disciplinas a propósito de *status*, de recursos e de territórios (GOODSON, 2001, p. 101).

Segundo este autor (GOODSON, 2001, p. 101; p. 156), as disciplinas que possuem baixo *status* escolar, ao buscarem melhor posição e maior prestígio, percorrem uma trajetória comum, mudando gradualmente de um ensino prático, com seus objetivos pedagógicos e utilitários, para uma ciência pura e acadêmica. Essas modificações foram feitas em função da estruturação do sistema educativo britânico, que tem uma determinada exigência de certificação por meio de exames, sendo que estes acabaram por influenciar as escolhas curriculares. De acordo com Goodson (2007, p. 245), “na Inglaterra, somente uma disciplina aceita como ‘acadêmica’ pode receber o status de ‘disciplina apropriada’”.

Podemos imaginar que fato semelhante ocorre no sistema brasileiro, no qual as disciplinas escolares que constam de avaliações, tais como o ENEM, possuem maior validade no sistema escolar. No entanto, a principal diferença entre os dois sistemas é que, no caso do britânico, o valor da disciplina está diretamente relacionado ao orçamento e ao salário dos profissionais envolvidos, o que não ocorre no Brasil. Segundo Goodson (2001, p. 101), “o efeito desta influência manifestou-se na procura do reconhecimento das disciplinas enquanto corpos examináveis de conhecimento”. Apesar disso, embora no sistema brasileiro os salários ainda não sejam determinados pela importância da disciplina escolar, há de se levar em consideração que existem outras formas de beneficiar mais algumas áreas, como por exemplo, na compra de equipamentos, não sendo necessárias pesquisas profundas para se saber que, entre a compra de instrumentos musicais e computadores, os últimos sairiam vencedores em qualquer disputa.

Baseando-se no modelo proposto por Layton²⁰, Goodson (2001, p. 156) define três estágios na evolução de uma disciplina: (1^o) ela é instituída no currículo por sua utilidade, pertinência e interesse do aluno, e seus professores não são especialistas, mas apenas entusiastas da área; (2^o) inicia-se o processo de estabelecimento de uma certa tradição acadêmica, bem como a formalização dos processos de formação de especialistas para atuarem nas escolas; (3^o) a disciplina já está estabelecida academicamente. Nesta última fase, “os professores constituem um corpo profissional com regras e valores estabelecidos. A seleção da matéria é determinada sobremaneira pelos juízos e práticas dos especialistas universitários que lideram as pesquisas no campo” (LAYTON *apud* GOODSON, 2001, p. 156).

²⁰A obra citada pelo autor é *Science as general education*. Trends in Education, 1972, de D. LAYTON.

Segundo esse modelo, aperfeiçoado por Goodson a partir do trabalho de Layton, na transição entre objetivos utilitários e acadêmicos ocorreria o processo de desencantamento do aluno com relação à disciplina escolar, uma vez que ela se afastaria de seus interesses primordiais. Ferreira (2005, p. 16) assim sintetiza os resultados desse processo que foram relatados por Goodson (2001):

No caso da Grã-Bretanha, [...] quanto mais os professores procuraram os incentivos materiais oferecidos pelo Estado, mais o conhecimento profissional se tornou abstrato e descontextualizado. Isso significa dizer que esses profissionais passaram a definir seus currículos em termos mais eruditos, abstratos e formais – de acordo com objetivos formulados no campo universitário –, o que lhes proporcionou mais recursos e status social (FERREIRA, 2005, p. 16).

Esse modelo é apontado por alguns autores como sendo demasiadamente rígido, embora possa ser útil, desde que utilizado de forma menos esquemática (HORA, 2000, p. 31; FERREIRA, 2005 p. 176; GOMES, 2008, p. 9; SANTOS, 2010, p. 79). Para Gomes (2008, p. 9), por exemplo, “a linearidade histórica desse modelo [...] parece ter forte relação com as características do sistema educacional inglês”, o que “pode torná-lo limitado para análises e interpretações que atendam à variedade de espaços sociais e institucionais em que as disciplinas escolares tomam forma”. Também ampliando o olhar sobre tal modelo, Ferreira (2005, p. 176) opera com a noção de oscilação entre tradições utilitárias, pedagógicas e acadêmicas, trazendo uma forma mais abrangente de explicar as mudanças históricas das disciplinas escolares. A autora considera que se deve levar em consideração as inter-relações entre as tradições de caráter acadêmico e as de caráter utilitário ou pedagógico, ao invés de fixar um caminho linear para as disciplinas escolares. Santos (2010, p. 79) assume posição semelhante ao perceber a disciplina escolar Educação Ambiental em sua história de constituição no município de Armação dos Búzios, RJ, produzindo sentidos que, ao invés de estarem inicialmente fixados em um único estágio, oscilam e mesclam distintas tradições disciplinares.

Essa opinião é corroborada por Gomes (2008, p. 83) que, estudando a organização dos conhecimentos ecológicos nos currículos da disciplina escolar Ciências, percebeu momentos em que eram privilegiadas as tradições acadêmicas e outros em que o enfoque era mais utilitário ou pedagógico. A autora esclarece que os enfoques pedagógicos são aqueles que estão mais relacionados com as estratégias de ensino, enquanto na perspectiva utilitária são privilegiados aspectos da vida cotidiana. A pesquisadora exemplifica uma espécie de mescla desses três elementos na representação

de valores ligados ao ensino de Biologia: “[...] fazer parte da teia de conhecimentos existentes; ser instrumento de recreação em atividades como organização de coleções de insetos, plantas e conchas; e ter importância de ordem prática como na agricultura e na medicina” (GOMES, 2008, p. 83). A autora destaca que essa constatação de que tradições utilitárias, pedagógicas e acadêmicas vêm se mesclando na história das disciplinas escolares não só demonstra a falta de linearidade nos processos de constituição e consolidação dessas tradições, como também sugere que a disciplina escolar Ciências vem se caracterizando como uma disciplina com finalidades de integração de conteúdos e métodos de ensino (GOMES, 2008, p. 9).

Moreira (*In* GOODSON, 2008, p. 8) enfatiza que, embora as teorizações oferecidas por Goodson sejam eixos condutores das pesquisas em História do Currículo e das Disciplinas Escolares, elas “têm, também, inspirado outras hipóteses, mais adequadas aos arranjos próprios de nossa realidade educacional, nossas políticas de nossas instituições escolares e de nossas disciplinas”. Opinião semelhante é apontada por Hora (2000, p. 6), para quem a função dos diferentes estudos relacionados às disciplinas escolares é a de contribuir com novos elementos que possam aprofundar certas peculiaridades, ampliando as conclusões ou hipóteses anunciadas por Ivor Goodson. Justifico, portanto, que a especificidade da pesquisa aqui relatada pode proporcionar momentos de aproximação e outros de afastamento em relação às teorizações anunciadas, ciente de que reformulações semelhantes já foram elaboradas por outros autores, que ampliaram as teorizações centrais de Goodson, conforme já exposto.

Reconhecendo, assim como Santos (2010, p. 79), que a linearidade do modelo de Goodson inviabiliza a análise das políticas curriculares nos termos postos por Stephen Ball, procuro buscar, amparada nas produções teóricas mencionadas, um modelo analítico que contemple o processo de disciplinarização da Música levando em conta a interrelação, às vezes conflituosa, entre finalidades de caráter acadêmico, utilitário e pedagógico. Nessa mesma direção, Ferreira (2005, p. 175) argumenta que essas finalidades não são, necessariamente, excludentes, e que a segunda conclusão ou hipótese de Goodson, “aquela na qual o autor afirma que as diferentes disciplinas iniciam com objetivos utilitários e pedagógicos, até se consolidarem como disciplinas abstratas e acadêmicas, diretamente vinculadas às Universidades – certamente merece uma discussão mais aprofundada”. Conforme conclusões dessa autora, são vários os mecanismos que sustentam a estabilidade de uma disciplina escolar, pois, além da força

da comunidade escolar e das questões legais, deve-se considerar a instituição escolar como fator central no processo (FERREIRA, 2005, p. 187). Penso que tais considerações são importantes para uma compreensão sócio-histórica do processo de disciplinarização da Música, uma vez que este parece se encontrar em um estágio intermediário no qual os educadores musicais “lutam” para que aquilo que é reconhecido socialmente seja validado nos currículos escolares.

Como já anteriormente anunciado, também a produção de Stephen Ball²¹ me auxilia no entendimento da disciplinarização do ensino de Música como um processo produtor de políticas que tende a hegemonizar certos sentidos de Educação Musical. A questão relativa ao modo como as políticas educacionais têm sido usualmente abordadas é apresentada em *Reforming Education & Changing Schools* (BALL *et al*, 1992, p. 19), texto no qual é ressaltado que os estudos que analisam as políticas curriculares têm optado por uma separação e/ou distinção entre os processos de criação e de implementação das mesmas. Ball *et al* (1992, p. 7) acreditam que esse ponto de vista estabelece o processo político de forma linear, algo vindo de cima para ser implementado – formatado e claramente definido pela legislação – e colocado em prática ou, em visão oposta, algo a ser contestado pelos praticantes. Ao lado desses autores, entendo que, mesmo em políticas supostamente impostas “de cima”, percebe-se que as escolas e professores fazem diversos tipos de acomodações e de apropriações que são, em grande parte, distintos dos propósitos iniciais das políticas.

Sob a ótica de Ball (BALL *et al*, 1992, p. 21; BALL, 2006, p. 50; 2009, sem paginação), as políticas educativas devem ser vistas como processos de negociação complexos nos quais distintos momentos precisam ser entendidos como associados. Ball e Bowe (BALL *et al*, 1992, p. 19) introduzem, então, a noção de “Ciclo de Políticas”, na qual diferentes contextos, cada um com diversas arenas de ação, estão em relação simbiótica, recontextualizando e hibridizando as políticas de currículo (LOPES, 2004, p. 50).

Da parte dos estudos sócio-históricos, conforme apontam Jaehn e Ferreira 2010, p. 3), Ivor Goodson vem, “desde meados dos anos 1980, defendendo um programa de pesquisa – o ‘construcionismo social’ – que prevê uma análise que combina tanto a construção prescritiva e política dos currículos quanto suas negociações no âmbito da

²¹ A produção de Stephen Ball aqui utilizada, embora mais atual do que a de Ivor Goodson, foi igualmente elaborada em contexto distinto do brasileiro, indicando-me que as contribuições de autores como Jefferson Mainardes não possam deixar de ser referenciados.

prática”. Discorrendo sobre as contribuições desse autor, as autoras destacam que, de acordo com Goodson, “as formas de conhecimento que se pretendem hegemônicas não são simplesmente mantidas por estruturas sociais de caráter macro, mas fazem parte de um sofisticado mecanismo que combina a busca por recursos e por *status* social” (JAEHN; FERREIRA; 2010, p. 9). Ainda que a visão de Goodson seja mais estrutural que a de Ball, é nesse aspecto que percebo instigantes possibilidades de associação do pensamento desses autores, pois a visão do primeiro permite que a trajetória de uma disciplina escolar seja percebida como um projeto político produzido em vários contextos, que estão sempre em disputa por envolver ações de diferentes subgrupos e sujeitos.

Uma das preocupações centrais em Goodson (1995, 1997 e 2001) concentra-se na tentativa de esclarecer o papel dos grupos profissionais na construção social das disciplinas escolares, o que aproxima a abordagem deste autor do Ciclo de Políticas. Para Goodson, as disciplinas são constituídas por grupos ou redes formadas por uma comunidade de apoio. Tais comunidades, respeitadas pelo conhecimento que representam, funcionam como mediadoras sociais, influenciando nos rumos das disciplinas escolares. O teórico, no entanto, considera que as comunidades disciplinares não possuem ideais unificados e/ou consensuais:

A comunidade disciplinar não deveria ser vista como um grupo homogêneo cujos membros comungam dos mesmos valores e definição de papéis, interesses e identidades. A comunidade disciplinar deve ser vista, sim, como um ‘movimento social’ incluindo uma gama variável de ‘missões’ ou ‘tradições’ distintas representadas por indivíduos, grupos, segmentos ou facções. A importância destas facções varia consideravelmente ao longo do tempo. Tal como acontece com as profissões ou associações, os grupos organizados em torno de disciplinas escolares desenvolvem-se freqüentemente nos períodos em que se intensifica o conflito sobre currículo, recursos, recrutamento e formação (GOODSON, 1997, p. 44, grifos do autor).

Apesar dos dissensos internos dentro dessas comunidades disciplinares, Goodson acredita que a missão do grupo disciplinar é promover a ascensão da disciplina e que as disciplinas bem sucedidas devem se apresentar como “essências incontestáveis e monolíticas” (GOODSON, 1997, p. 51). Isso quer dizer que, em algum momento, um conjunto de ideias pode sobrepor-se a outro, tornando-se, ainda que provisoriamente, hegemônico e passando a conferir prestígio e *status* social a determinados subgrupos e/ou facções no interior de uma comunidade disciplinar. Nessa perspectiva, Goodson (1997, p. 51) afirma que “a definição e retórica da disciplina são, num sentido muito

real, um manifesto ou slogan político, porque o fundamento lógico de uma versão específica da disciplina é, neste sentido, uma conveniência política”. Dessa forma, o autor enfatiza ainda que a trajetória das disciplinas escolares está em estreita conexão com as trajetórias pessoais e profissionais dos indivíduos que pertencem a tais comunidades:

A função social do ensino fixa parâmetros, perspectivas e incentivos nítidos para os atores envolvidos na construção das disciplinas escolares. A nossa investigação sobre as atividades desses atores classifica-as como sendo atividades individuais ou coletivas com ‘carreiras’ e ‘missões’ dependentes de fontes externas para a obtenção de recursos e de apoio ideológico (GOODSON, 1997, p. 44).

Este trecho exemplifica as ideias de Goodson, cujas teorizações apontam que a trajetória das disciplinas escolares deve ser analisada tendo-se em conta os interesses que estão em jogo dentro da comunidade disciplinar de referência.

De maneira semelhante, para Stephen Ball os distintos contextos aonde as políticas são construídas apresentam “arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates” (MAINARDES, 2006, p. 50). Desta forma, enquanto a produção teórica de Ball oferece o instrumental analítico para compreender os processos pelos quais as políticas curriculares se estabelecem, as teorizações de Ivor Goodson balizam a reflexão teórica sobre o papel da comunidade disciplinar na trajetória do estabelecimento da disciplina escolar Música nos currículos da Educação Básica. Sob a ótica de Ball, as políticas são produzidas em vários contextos, e vejo que a comunidade disciplinar do ensino de Música reúne atores que estão presentes nesses diversos contextos.

Goodson busca investigar quais conhecimentos ou habilidades são considerados como válidos e legítimos em uma determinada época, sem se esquecer de analisar como tal validade e legitimidade foram estabelecidas. Para o autor, os embates envolvendo a trajetória de uma disciplina em sua luta por reconhecimento, bem como as escolhas que validarão aquilo que será aceito como currículo, refletem um processo de lutas por espaço e poder. Para este teórico:

O conflito em torno do estatuto do conhecimento, entendido e disputado a nível individual e coletivo, é essencialmente uma luta por recursos materiais e perspectivas de carreira. Esta luta reflete-se no modo como os discursos sobre as disciplinas escolares, o debate sobre a sua forma, conteúdo e estrutura, é construído e organizado (GOODSON, 1997, p. 46).

Conforme Mainardes (2006, p. 49), as teorizações iniciais de Ball e Bowe (BALL *et al*, 1992) partiam de um modelo mais rígido e linear, no qual o processo político era visto como sendo constituído por três momentos: o da política proposta, o da política de fato e o da política em uso. Mainardes explica que esses autores romperam com esse tipo de formulação por considerá-la demasiadamente linear para definir a variedade de intenções e disputas que influenciam os processos políticos. No novo modelo, o “Ciclo de Políticas” proposto em 1992 em *Reforming Education and Changing Schools* (BALL *et al*, 1992), os profissionais que atuam no contexto da prática não são excluídos dos processos de formulação e de implementação de políticas.

Para Ball e Bowe (BALL *et al*, 1992, p. 22), o ponto mais importante a ressaltar é que as políticas não serão apenas implementadas, mas sujeitas a interpretações e recriações. As políticas serão recontextualizadas segundo os valores das pessoas envolvidas no processo, portanto, de maneiras distintas por cada leitor, nos diversos contextos. Nesse sentido, os autores afirmam que os “escritores das políticas não podem controlar os sentidos de seus textos” (BALL *et al*, 1992, p. 22). Também aqui, a interpretação é uma questão de disputa relacionada aos interesses dos indivíduos ou grupos envolvidos. Na visão proposta por Ball (2009, sem paginação), isso não representa um problema, mas uma característica de como as ideias se desenvolvem.

Considerar tal proposta implica assumir que o autor do texto político não pode controlar o seu significado e que os textos legais são produtos dos compromissos feitos em vários níveis, desde os pontos iniciais, de influência, das interferências dos grupos de articulação, passando pelas micropolíticas das formulações legislativas e parlamentares, embora apenas certas agendas e vozes sejam reconhecidas como legítimas (BALL, 2006, p. 45).

Em função dessas particularidades, Ball prefere dizer que as políticas surtem efeitos, muitas vezes, não previsíveis:

A minha noção é que as políticas têm uma trajetória, elas se movem. A ideia de trajetória é boa porque lembra os mísseis (sobem e caem em movimento, através do tempo e do espaço e tem sempre um grau de incerteza do lugar aonde cairão). Eu estou interessado em como a política se move dentro de cada contexto e entre eles; a forma como esse movimento é feito; as lutas que ele contém; como elas se formam e a forma como o significado das políticas se transforma nesse movimento (BALL, 2009, sem paginação).

Neste sentido, não há como se prever exatamente o resultado de uma política ou, então, de ter uma noção clara sobre seus efeitos ou como eles se manifestarão. Tais efeitos podem ocorrer em consequência das distintas interpretações e embates dentro e entre os contextos implicados no que ele denominou “Ciclo de Políticas”.

Buscando uma melhor compreensão do Ciclo de Políticas como um modo de perceber o processo de disciplinarização da Música na Educação Básica, na próxima seção detenho-me no modelo proposto por Ball e Bowe (BALL *et al*, 1992). Neste, os autores fazem a análise das políticas levando em consideração três contextos²², cada um contendo suas arenas de ação, algumas públicas, outras privadas. As políticas, sob a perspectiva de Ball, devem ser estudadas a partir de uma visão que as organize como um ciclo contínuo envolvendo o **contexto de influência**, o **contexto de produção de textos políticos** e o **contexto da prática**, descritos detalhadamente a seguir.

Em palestra proferida no Rio de Janeiro, Stephen Ball explicitou seu conceito de política como ciclo:

Um dos problemas está relacionado às pesquisas ligadas ao Ciclo de Políticas e está relacionada à simples pergunta: o que é política? A literatura fornece três tipos de trabalho que definem política. Em alguns, política é definida como regulação e imperativos: a política seria uma força que age nas pessoas a fim de mudar o seu comportamento. Uma outra abordagem, mais filosófica, prega que a política é construída de princípios e valores. Uma terceira perspectiva, que é a mais parecida com o meu ponto de vista, diz que a política é um esforço coletivo em múltiplos níveis de interpretação e tradução, o que eu chamo de ‘definições criativas’.

Mas é um erro tentar ver a política como um desses três tipos. Políticas são todas essas coisas, às vezes, ao mesmo tempo. Às vezes, no movimento das políticas, alguns movimentos têm mais prioridade. O que é básico na análise das políticas é que elas ‘se movem’, estão em movimento. Uma das formas desse movimento é o que eu chamo de Ciclo de Políticas (BALL, 2009, sem paginação).

No que diz respeito ao **contexto de influência**, pode-se afirmar que é nele que a política pública é iniciada. É aqui que os discursos e conceitos começam a ser construídos e cada parte interessada começa a entrar em disputa para definir os “propósitos sociais da educação”, bem como “o que significa ser educado” (BALL *et al*, 1992, p. 19). Nesse momento podem fazer parte as redes sociais de dentro ou fora dos partidos ou do governo. Acrescente-se a isso outras participações públicas através da ação de comitês ou grupos representativos:

²² Mais tarde os autores acrescentaram mais dois elementos, embora o próprio Ball em entrevista à Mainardes e Marcondes (2009, p.36) alegue que a análise pode ser feita apenas com esses três contextos, opção seguida nesta pesquisa.

Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (MAINARDES, 2006, p. 51).

Entretanto, Ball chama a atenção para se pensar de forma mais ampla sobre este contexto. Assim, para o autor:

O contexto da influência é aquele em que se pensa na elaboração da política. Mas precisamos tomar cuidado porque nem todas as políticas são elaboradas no mesmo contexto. Não é só apenas o governo e os países. As instituições e até as pessoas têm políticas e precisamos ser capazes de entender todas elas (BALL, 2009, sem paginação).

No caso da trajetória da Lei nº 11.769/2008, posso identificar as ações dentro do contexto de influência a partir do momento em que alguns músicos²³ se reuniram e criaram o Grupo de Apoio Parlamentar (GAP), constituído por músicos atuantes na mídia e especialistas da ABEM, que tiveram legitimidade junto aos senadores para discutir o assunto. Além desses grupos citados, havia representantes de outros setores, conforme indica o depoimento abaixo:

Eu acho que a sanção da Lei (11.769/2008) coroa um trabalho – acho que na primeira vez na história, já que eu não tenho conhecimento de processo anterior – de parceria transparente, pública, com toda a publicidade que a mídia que os próprios setores, em que os órgãos públicos, a sociedade civil, as empresas privadas, os fabricantes de instrumentos musicais que estiveram conosco discutindo isso, para citar mais especificamente a indústria, ou seja, o setor econômico, todos tiveram a influência desse debate, que resultou na sanção da lei (Entrevista de Júlio Ricardo Borges Linhares²⁴ In RADICETTI, 2010, p. 316).

Observa-se nesta citação, a menção à presença do setor econômico. Neste caso, creio que tal representação é um indício de que, ao menos em um dado momento, houve um descarte das diferenças para se atingir a um objetivo maior, uma vez que creio que

²³ Esse grupo foi constituído como dissidência do Fórum de Músicos do Rio de Janeiro, criado para trabalhar junto à Câmara Setorial convocada pelo MinC (RADICETTI, 2010, p.116). Um melhor detalhamento de todo esse processo será feito no Capítulo IV.

²⁴ Secretário da Comissão de Educação, Cultura e Esportes e da Subcomissão Permanente de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social do Senado Federal.

lucros e fins mercantis são, a princípio, bastante distintos das finalidades educativas. Destaco, entretanto, a ausência de representantes das escolas públicas. Creio que este é um indício da força da ABEM, que soube se posicionar no processo como a autoridade legitimada para definir os rumos do ensino de Música na Educação Básica. Isso, de certa forma, pode ser um indício de que o processo da disciplinarização da Música está em estreita ligação com o que Goodson (2001) classifica como a busca por *status* e recursos. Para este autor:

[...] a relação poder/conhecimento está ligada, de modo crucial, à forma abraçada e incorporada pelo currículo escolar. Isto deve-se ao fato de a disciplina escolar servir muitas outras clientelas – particularmente, o Estado e os grupos profissionais envolvidos na escolarização, para além da transmissão de conteúdos aos alunos. Focalizando as disciplinas escolares nas escolas inglesas do século XX, podemos explorar as analogias existentes entre a história da psiquiatria, em França, e alguns aspectos da escolarização, na Inglaterra. Os professores das disciplinas escolares formaram grupos profissionais que, tal como os psiquiatras franceses, estavam compreensivamente interessados na aquisição de status e de recursos. Mais uma vez, o Estado foi um patrocinador importante neste campo e os grupos profissionais dos professores procuraram a retórica que maximizasse a ajuda desta entidade. [...] Do mesmo modo, o conhecimento especializado é um indicador e ingrediente central desta relação e da existente entre os grupos profissionais e o Estado (GOODSON, 2001, p. 134).

Nesta citação percebe-se os pontos de contato entre Ball e Goodson. Ou seja, a nova política para o ensino da Música não foi elaborada pelo governo, mas por uma rede social que teve legitimidade para levar o processo adiante. A participação da ABEM é explicitada no trecho abaixo, que também exemplifica outro estágio dentro elaboração da política aqui analisada:

Um dos primeiros itens da pauta política do GAP estabelecida em parceria com a Comissão de Educação, Cultura, Ciência e Tecnologia, Comunicação e Esportes do Senado e Sub-Comissão de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social foi o debate sobre a volta da educação musical às escolas brasileiras. Coube então à coordenação do GAP gerir o processo de construção de uma audiência pública no Senado para a instrução dos Senadores com o objetivo de elaborar um Projeto de Lei nesse sentido. Para tanto, constituiu-se um grupo de trabalho convidando especialistas representantes das entidades do setor de educação musical para a análise da situação e desenvolvimento de conteúdo e estratégia para a audiência, cabendo o primeiro convite à Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM (RADICETTI, 2010, p. 1).

De acordo com Ball e Bowe (BALL *et al*, 1992, p. 21), o **contexto de produção de textos** tem uma relação simbiótica com o contexto de influência, mas nem por isso fácil. Nele são produzidos os textos que serão reconhecidos como representativos das políticas e essa representação pode ter várias formas: textos legais, textos que produzem comentários e que ajudam a explicitar os sentidos das políticas, entre outros. Aqui, segundo os autores, a mídia também tem uma função, bem como os discursos públicos de políticos relevantes, vídeos, palestras, conferências ou outra forma de representação pela mídia. Deve-se então, tomar a produção de textos desta forma ampla, não limitada apenas aos textos escritos. Esses textos podem ser contraditórios porque são produzidos em relação a um tempo e a um local determinado. Isso apenas confirma a hipótese de que as políticas não terminam com o momento legislativo e que grupos de atores distintos podem estar competindo para tentar controlar a representação da política (BALL *et al*, 1992, p. 21).

Em palestra concedida na UERJ, Stephen Ball chama a atenção para um aspecto curioso na produção de textos:

Mas o incrível é que a interpretação das políticas também é uma boa oportunidade para lucros. Tem uma série de companhias que estão interessadas em vender soluções para as políticas ou interpretação das políticas. Eles vendem para os governos, para as escolas, para os professores. Política agora é um grande negócio. O interessante é que, cada vez mais, os atores privados estão se tornando os agentes principais das traduções das políticas (BALL, 2009, sem paginação).

No caso do processo aqui investigado, entendo que a participação da mídia, documentando amplamente todo o processo, possibilitou a mobilização da sociedade civil, o que pode ser visto como um exemplo da relação simbiótica entre esses dois contextos – o de influência e o de produção de textos –, uma vez que ela ajudou a legitimizar o processo, sendo também produtora de discursos através de suas reportagens²⁵.

Outro ponto que mostra a imbricação dos dois contextos é o *Manifesto pela Implantação do Ensino de Música nas Escolas*. Tendo sido escrito pela professora Luciana Del Ben, integrante da ABEM, e aperfeiçoado pelo GAP (RADICETTI, 2010, p. 53; FIGUEIREDO, 2007, p. 36), o documento foi apresentado na audiência pública sobre o tema da Educação Musical realizada no Congresso no âmbito da Subcomissão

²⁵ Radicetti (2010) documentou em seu trabalho um total de 72 matérias divulgadas em *clipping* eletrônicos de imprensa sobre o tema “Quero Educação Musical na Escola”.

Permanente de Teatro, Música e Comunicação Social em conjunto com a Comissão de Educação (FIGUEIREDO, 2007, p. 36).

Além do texto do manifesto, a ABEM, através de seus informativos mensais, vinha anunciando e explicando os eventos ocorridos no decurso da criação da Lei nº 11.769/2008. O texto de Figueiredo (2007) na Revista da ABEM é também um exemplo elucidativo sobre essa questão. Além de ter a função de esclarecer questões relacionadas aos aspectos legais, ele discorre sobre a importância da ABEM no decorrer do processo:

A participação da ABEM em um grande movimento nacional que trabalha pela volta da Música na escola tem sido fundamental para o desenvolvimento de estratégias envolvendo diversos segmentos da sociedade, incluindo o Congresso Nacional (FIGUEIREDO, 2007, p. 34).

Toda a produção textual deste último contexto obviamente circula no **contexto da prática** que, segundo Mainardes (2006, p. 53), é onde a política estará sujeita à interpretação e recriação e onde ela produzirá efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original:

Esta abordagem, portanto, assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação das políticas (MAINARDES, 2006, p. 53).

Em entrevista concedida a Mainardes e Marcondes (2009), Ball explicita o que ele pensa a respeito deste contexto:

Quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Entendo quando ele diz que as políticas não são implementadas, não significando exatamente que não se tente implementar e fazerem valer, mas que elas receberam uma carga precisa de resistências, dificuldades de interpretação e até mesmo

confrontos com valores e disputas quanto aos seus sentidos e consequências. O próprio Ball (2005, p. 50) reconhece que existe uma assimetria no sentido de que alguns discursos são mais ouvidos do que outros, ou seja, algumas vozes terão mais peso do que outras, o que não impede que as políticas sejam analisadas através dessa intrincada rede de relações e embates.

A imbricação do contexto de influência com o contexto de produção de textos é explicitada por Ball (2009, sem paginação) quando destaca que:

Eventualmente os produtos oferecidos entrarão no contexto da prática e aí estamos entrando em uma nova arena de lutas e interpretações, porque um dos problemas dessas políticas é que elas são imaginárias, são escritas para uma escola imaginária, a melhor de todas, que só existe na mente dos definidores das políticas. Elas são constituídas para estudantes imaginários e professores infalíveis, cheios de recursos, providos de uma energia inesgotável e de uma disponibilidade sem fim.

Infelizmente, no mundo real nem todas as escolas são assim. O processo de interpretação envolve fazer a relação entre a realidade e as fantasias das políticas. E isso nos faz retornar à ação criativa, ao momento da tradução do texto para a prática e também o movimento do texto solitário (o leitor e o texto), o movimento disso para o coletivo das políticas. E com isso eu queria dizer uma série de coisas. Muitas políticas se tornam ações por coletivos, por grupos (BALL, 2009, sem paginação).

Aqui, devo mencionar, novamente, a participação da ABEM nesse contexto. A criação de uma nova linha editorial, planejada para atender aos professores da Educação Básica é um dos exemplos. Sérgio Figueiredo, ex-presidente da ABEM, abordando a importância da publicação da Revista da ABEM, cujo enfoque é divulgar as pesquisas da área, comenta:

A partir dessa experiência tão importante das publicações da Abem, penso que devemos ampliar nossa linha editorial, abrangendo outros segmentos da população que lidam com a educação musical. A Abem precisa se aproximar da educação básica, e uma proposta seria a produção de publicações dedicadas a esse universo educacional. Muitos professores nas escolas precisam de apoio pedagógico, de referencial teórico, de atualização bibliográfica, e publicações especificamente voltadas para a educação infantil, para o ensino fundamental e para o ensino médio poderiam contribuir para a ampliação da rede de atuações de nossa associação, além do que essa poderia ser uma forma de se atrair mais sócios para a Abem (FIGUEIREDO, 2007, p. 35).

Além da imbricação desses dois últimos contextos – o de produção de textos e o contexto da prática –, nos sentidos atribuídos por Ball, percebe-se a luta da comunidade

para aumentar sua atuação no contexto da prática, antes limitada ao espaço da produção acadêmica²⁶. Outra forma de demonstrar a participação da ABEM no contexto da prática está no fato de que seus membros, se não atuam diretamente nas escolas regulares, estão em posição de destaque nos centros de formação docente. Isso significa que eles agem influenciando as condutas que, provavelmente, serão adotadas por aqueles que estarão diretamente nas escolas de Educação Básica.

Stephen Ball afirma que os três contextos podem ser “aninhados uns dentro dos outros” (*In*: MAINARDES e MARCONDES, 2009, p. 306). Isso possibilita que dentro do contexto da prática, possa ser encontrado o contexto de influência e o contexto de produção de texto. De acordo com o autor:

Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. Assim, podem existir espaços dentro de espaços. (*Entrevista com S. Ball In*: MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 306).

Durante palestra realizada na UERJ, em 2009, a pesquisadora Alice Casimiro Lopes dirigiu-se a Ball e, alegando que seu grupo de pesquisa utiliza amplamente a abordagem proposta por ele, afirmou ao sociólogo que aquele grupo vem buscando uma linha na qual se contesta que as políticas surjam no contexto de influência. Nas palavras da pesquisadora, “procuramos salientar como os sentidos da prática também estão no contexto de influência e no contexto de definição de textos”. A resposta de Ball sobre essa questão é bastante esclarecedora:

É muito tentador começar com o contexto de influência, mas não se deve privilegiar esse contexto como o ponto inicial das políticas. As políticas começam em muitos contextos e a tarefa do pesquisador e analista é tentar determinar onde podem ter sido esses começos. Mas, dentro do nosso contexto tradicional, moderno, gostamos de acreditar que as políticas têm um contexto. A maior parte das políticas são construções que vem de fora, feitas por muitos atores, muitos valores, vindos de diferentes contextos. Quando eu comecei a fazer a análise eu queria encontrar o dia, a sala e as pessoas que fizeram as políticas. Que eram eles, onde estavam, o que fizeram? É muito desapontador, mas a gente tem que aceitar que as políticas não são criadas dessa forma. Na verdade, temos que pensar que as políticas se desenvolvem em um período. Não existe um ponto específico onde elas comecem.

²⁶ O periódico sugerido por Figueiredo foi criado em 2009 sob o título Música na Educação Básica.

Temos que tentar escapar da linearidade do enfoque de análise política moderna (BALL, 2009, sem paginação).

Retomo certas perguntas feitas ao sociólogo por ocasião dessa mesma palestra, pois acredito que as questões levantadas são de interesse para o meu estudo, já que foram feitas por pesquisadoras do campo do Currículo. Elizabeth Macedo, por exemplo, pediu esclarecimento com relação ao contexto da prática:

Eu acho interessante a ideia da ação dos sujeitos, mas isso só aparece no contexto da prática. Até fiquei em dúvida se o contexto de produção de texto tem, dentro dele, um contexto de prática. Ou se essa ideia de ação poderia estar também presente nos outros contextos. A sensação que tenho é que em relação ao contexto da formulação das políticas e ao contexto da produção dos textos é que a perspectiva desse contexto é muito mais determinista do que associada a um conceito de ação (Pergunta feita pela pesquisadora Elizabeth Macedo *In* BALL, 2009, sem paginação).

Em resposta à professora Elizabeth Macedo, Stephen Ball afirmou:

Isso é exatamente o que eu estou tentando dizer: cada contexto também está dentro de outros. Tem formas de implementação em todos os contextos e formas de práticas em todos os contextos. Fazer a política em si já é uma forma de prática e temos algumas formas de implementação de política nas arenas de influências (BALL, 2009, sem paginação).

A partir do exposto, creio que a visão de Stephen Ball sobre a produção de políticas é ampla o suficiente para ser contemplada como um processo total e não apenas através da análise que toma o texto legal como uma representação da realidade. Portanto, este estudo não procura tratar das minúcias legais referentes ao ensino da Música, mas dos sentidos que a Educação Musical veio assumindo e que circularam na formulação da política atual em meio ao processo sócio-histórico de disciplinarização deste ensino.

Segundo Mainardes (2006, p. 48), a abordagem do Ciclo de Políticas constitui um referencial analítico fértil, permitindo “a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação²⁷ no contexto da prática e seus efeitos”. Entendo que uma análise por meio do Ciclo de Políticas permite comparar como as políticas educativas circulam nos múltiplos contextos que se interconectam, sendo necessário que se faça a análise dos diversos

²⁷ Lembro apenas que o termo implementação tem que ser lido com cautela, por não ser exatamente esse o termo específico para o processo, conforme o próprio Ball explicita.

elementos envolvidos, não no intuito de hierarquizá-los, mas para se compreender como se processam as influências mútuas.

Por isso, aproximo-me ou afasto-me mais de uma ou outra teoria, de acordo com a abordagem analítica escolhida. Deste modo, não há uma superposição banal, mas evidências de que há fôlego teórico nos dois campos de estudo para ajudar na compreensão dos fatos que investigo nesta pesquisa. Minha escolha está embasada no pensamento do próprio Ball:

A questão central é que toda teoria é, por definição, inadequada. Toda teoria é limitada pelas posições que assume, as pré-concepções dentro das quais opera. A teoria frequentemente reivindica ser capaz de nos explicar o mundo todo, mas inevitavelmente falha, e a maior parte das teorias nos diz algumas coisas úteis sobre partes do mundo. Então, eu parto até certo ponto da ideia de que, se você quiser desenvolver uma análise mais coerente e articulada do mundo, precisamos (*sic*), de fato, de diferentes tipos de teoria [...] se você juntar vários tipos diferentes de posições teóricas, você precisa estar consciente do que está fazendo. Não podemos apenas juntar teorias sem estarmos conscientes de que podem ocorrer problemas em termos de suas relações ou contradições ontológicas e epistemológicas. (Entrevista com Ball *In* MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 313).

Neste sentido, a análise dos rumos da disciplina escolar Música como componente obrigatório nos currículos da Educação Básica, a partir da promulgação da Lei nº 11.769/2008, pode ser realizada tomando como principal referência qualquer um dos contextos, uma vez que, para o autor, cada um deles recontextualiza as políticas curriculares, fazendo com que o processo seja, em certa medida, distinto em cada uma das instituições envolvidas no país. Ressalto que a participação da ABEM no referido movimento é um forte indício da circularidade das políticas nos três contextos, o que justifica que ora eu analise a produção desta entidade privilegiando um ou outro contexto.

Diante do exposto, termino essa seção retomando aspectos já abordados e que ajudam a justificar minha opção por um modelo de análise que privilegia o diálogo entre as teorizações do Ciclo de Políticas e dos estudos em do campo Currículo, mais especificamente da História das Disciplinas Escolares:

(1º) Este modelo permite que as questões legais sejam estudadas não em seus pormenores, ou seja, na mera análise dos textos legais, mas perceber como as políticas se “movem” nos distintos contextos. Assim, embora este estudo tome como ponto de partida a criação da Lei nº 11.769/2008, o documento legal é aqui percebido em meio a

um processo contínuo de produção de políticas no qual a análise dos textos produzidos pela ABEM tem importância central. Isso me possibilita investigar não apenas as explicações sobre os textos legais, mas os sentidos de Educação Musical que estão sendo colocados como premissas no contexto da prática.

(2º) Ele favorece a análise da dinâmica de constituição da política atual para o ensino de Música trazendo à tona a trajetória dessa disciplina escolar para a sua aceitação e reconhecimento no currículo escolar. Enquanto Goodson estabelece que a legitimação de certas disciplinas escolares é o resultado do trabalho de um conjunto amplo de grupos sociais, Stephen Ball procura demonstrar que as políticas são construídas a partir de um ciclo de influências mútuas, devendo ser analisadas de forma não linear. Neste sentido, ressalto a participação da ABEM como um importante elemento na trajetória sócio-histórica que resultou na lei tratada neste estudo. A atuação desta instituição em sua luta para posicionar o ensino de Música em uma condição de disputa com outras disciplinas escolares, pode ser analisada pela perspectiva de Ball, contemplando seu poder de influência nas decisões políticas e suas articulações no nível do contexto de produção de texto e da prática, em interlocução com a visão de Goodson, destacando seu papel na constituição do que ‘deva’ ser legitimado como Educação Musical. Assim sendo, podem ser observados os movimentos causados pela Lei nº 11.769/2008 no processo de inserção da Música nas escolas regulares, analisando as principais dificuldades surgidas neste percurso e os embates travados na busca por reconhecimento e *status* no contexto da Educação Básica;

(3º) Ele fornece à minha pesquisa um referencial fértil para a compreensão da dinâmica dos processos que são comuns às várias disciplinas escolares, ajudando a perceber que o ensino de Música, embora tenha suas especificidades, ao buscar ser validado dentro do padrão escolar, sofrerá injunções e constrangimentos semelhantes aos que ocorrem em outros campos do saber;

(4º) Por fim, esse diálogo possibilita a elaboração de um modelo de análise diferenciado dos que vêm sendo apresentados na área específica da Educação Musical, que não tem a tradição de usar em suas pesquisas um referencial teórico que privilegie o campo do Currículo. É sobre esse aspecto que me detenho na próxima seção deste Capítulo.

1.2 Conexões entre as pesquisas no ensino de Música e o campo do Currículo

Nesta seção apresento a revisão bibliográfica realizada no âmbito deste estudo, buscando investigar como as pesquisas sobre o ensino de Música vêm dialogando com o campo do Currículo. Pela centralidade da ABEM no escopo de meu estudo, dei prioridade ao material produzido pela Revista da ABEM e quatro volumes da série *Fundamentos da Educação Musical*. Logo, a parte que contempla as publicações da ABEM tem maior volume de textos, assim como é maior o período de tempo escolhido (1992 a 2011). O fato desta entidade ser relativamente recente – isto é, ter apenas vinte anos – estimulou minha decisão de pesquisar a sua revista desde a publicação do primeiro número. Desta maneira, pude compreender melhor a trajetória das linhas de pesquisa seguidas pelos membros daquela comunidade.

Para complementar o levantamento realizado junto ao material da ABEM e observar a incidência de textos dos pesquisadores do ensino de Música no campo mais geral da educação, procurei rastrear outros bancos de dados, como o da Revista OPUS, periódico oficial da ANPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música), o da ANPEd (Associação Nacional de Educação e Pesquisa em Educação) e o banco de tese da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). A busca nestes bancos incidiu sobre o período entre 2005 e 2010.

1.2.1 A produção da ABEM

Segundo Jardim (2008b, p. 1), “os debates atuais em torno da questão da presença/ausência da Música nos currículos escolares desconsideram, muitas vezes, informações preciosas sobre experiências anteriores que poderiam auxiliar o entendimento e balizar alguns contornos do problema”. A autora constata a inexistência de pesquisas históricas sobre iniciativas voltadas para a Educação Musical no país, fator que dificulta em muito a constituição de um *corpus* de conhecimento que nos auxilie e ofereça subsídios para enfrentar o momento atual.

Embora seja pequeno o volume de estudos sócio-históricos acerca da Educação Musical, é necessário ressaltar que os estudos, voltados especificamente para o ensino de Música possuem um longo e respeitável percurso, não tendo sido a Lei nº 11.769/2008 a dar partida a este assunto. Pode-se dizer que muitas das questões que ainda hoje instigam os educadores musicais já estavam presentes, de certo modo, em

épocas passadas. Entendo, porém, que a criação da ABEM em 1991, e, conseqüentemente, do periódico Revista da ABEM, em 1992, viabilizou a reunião de boa parte dos estudos referentes à Educação Musical em um *locus* específico que é reconhecido pela comunidade disciplinar e também por órgãos oficiais. Concordo, portanto, que esta publicação é “o veículo privilegiado de divulgação da produção científica em educação musical do nosso país” (DEL BEN, 2007, p. 58).

Destaco, porém, uma quase ausência de interlocução entre a área mais ampla da Educação e a da Educação Musical, percebendo o que Luedy (2006, p. 106) critica como um descompasso e uma falta de diálogo entre as áreas. Na opinião do autor, “perdemos muito ao não considerar o potencial heurístico de tais aportes críticos e pós-críticos em educação para se repensar os processos pedagógicos em Música e suas implicações políticas, culturais e sociais”. De maneira mais contundente, aproximando-se da perspectiva adotada em minha pesquisa, ele afirma que os estudos apresentados nos periódicos da ABEM, em geral,

[...] não tem politizado suficientemente a discussão acerca da legitimação dos conteúdos em Música. Ou seja, tais trabalhos não costumam ter como centro de suas preocupações a problematização das posições enunciativas privilegiadas (que estabelecem o que conta como conhecimento curricular em Música, por exemplo) como uma função de relações assimétricas de poder (LUEDY, 2006, p. 102).

Existem poucos trabalhos que conectam ensino de Música com as teorizações do campo do Currículo, sendo praticamente inexistentes os que se valem das teorizações específicas escolhidas para balizar minha pesquisa, conforme será demonstrado ainda neste Capítulo. Em geral, os teóricos reconhecidos no campo dos estudos curriculares não são abordados como referência central para a análise nas pesquisas, aparecendo em menções ou citações de pequeno porte, que não refletem a importância de suas teorias. Isso não significa que a área da Música não possua extensa discussão sobre a temática, que é estudada à luz de referenciais teóricos distintos, conforme passo a descrever.

Com relação a ABEM, a pesquisa foi feita em 26 números da Revista da ABEM e 4 da revista Fundamentos da Educação Musical, lançados entre maio de 1992, ocasião da publicação do primeiro número, e setembro de 2011, perfazendo um total de 341 artigos que tratam dos mais variados objetos. A publicação mais recente “Música na Educação Básica” não foi listada em minha abordagem por não ser uma revista de caráter de pesquisa, mas de textos práticos para orientação de educadores em suas

condutas pedagógicas. Desta forma, a busca por autores do campo do Currículo teriam sido infrutífera, o que justifica a ausência deste periódico nos artigos arrolados.

De início, empreendi minha procura pelos títulos, selecionando aqueles que contemplassem a temática do currículo, mas logo percebi que nem sempre o título correspondia ao foco específico de minha busca. Pensei em complementá-la buscando pelas palavras-chave, mas tal empreitada mostrou-se igualmente infrutífera, uma vez que o uso de palavras-chave nessas publicações só passou a existir a partir de 2003. Decidi, então, fazer, além da busca pelos títulos e palavras-chave, a avaliação das referências bibliográficas, listando a partir daí, os artigos e autores que citavam teóricos do campo do Currículo. Essa última opção permitiu maior alcance sobre a influência dos estudos curriculares nos pesquisadores do campo específico da Educação Musical e a inclusão de textos que não poderiam ser contemplados apenas com as duas primeiras opções de pesquisa.

Assim, na totalidade das publicações, foram selecionados 99 artigos²⁸ que continham a palavra currículo ou similar no título ou palavras-chave, mas também textos, sem menções no título ou palavras-chave, onde os autores da área foram citados. Em 6 artigos contendo a palavra currículo no título ou nas palavras-chave, não foi mencionado(a) nenhum(a) teórico do campo do Currículo. Por outro lado, 77 artigos, apesar de não terem a palavra currículo no título ou nas palavras-chave, fizeram menção a pelo menos a um autor ou teórico que tenha influência na área, conforme pode ser evidenciado na tabela a seguir:

Tabela 1: Publicações da ABEM que tratam da temática relativa ao currículo

Total de volumes analisados (Volumes 1 a 26 da Revista da ABEM publicados entre maio de 1992 e setembro de 2011 e 4 volumes de série <i>Fundamentos da Educação Musical</i> , publicados entre 1993 e 1998)	30
Artigos listados	99
Artigos que contém a palavra currículo ou similar no título ou palavra-chave e mencionam teóricos de reconhecida influência no campo	16
Artigos que contém a palavra currículo ou similar no título ou palavra-chave e não mencionam teóricos de reconhecida influência no campo	06
Artigos que tratam da temática curricular (título, palavra-chave ou autores do campo) e mencionam ao menos um autor de influência no campo do currículo	77

²⁸ A lista completa pode ser encontrada no anexo A desta pesquisa.

Dentro de toda a produção de 341 artigos, Swanwick é mencionado em 61. Dos autores que têm reconhecida influência no campo dos estudos curriculares, Pierre Bourdieu é citado 22 vezes, Paulo Freire, 21 e Gimeno Sacristán 19 vezes.

Esclareço que não estou tratando do número que constam nas referências bibliográficas de cada artigo, mas da incidência desses autores nos textos. Assim, se um autor teve duas obras citadas dentro do mesmo artigo, contei sua aparição apenas uma vez.

O material levantado indica que os pesquisadores da Educação Musical têm dado preferência a teóricos mais ligados ao campo curricular da Música. O número de aparições de Keith Swanwick, por exemplo, referência de alta conceituação nos estudos referentes ao ensino de Música, além de ser maior do que cada um dos três primeiros autores mais citados (Bourdieu, Paulo Freire e Sacristán²⁹), aproxima-se da soma desses três autores (62 menções). As numerosas citações de Swanwick nos textos da Revista da ABEM indicam-me que alguns conceitos e pressupostos predominantes na área podem estar ligados às ideias deste autor. Embora não seja possível afirmar que exista uma homogeneização de linhas de pensamento, mesmo porque a pesquisa sobre o ensino de Música é composta de diversas subáreas, creio que não se pode desconsiderar a influência deste teórico na área da pesquisa em Educação Musical. Por este motivo, um dos tópicos do roteiro de entrevistas elaborado para minha pesquisa visava a compreender a inserção das influências de Swanwick junto aos professores entrevistados. A tabela, colocada na página seguinte para ser visualizada completa, mostra esta listagem de maneira mais clara:

²⁹ Lembro que embora tenha selecionado 99 artigos que se relacionam ao campo do currículo, eles também foram selecionados da totalidade dos 341 artigos analisados.

Tabela 2: Lista dos autores conforme o número de vezes em que aparecem nos textos.

Autores (em ordem alfabética)	Número de artigos em que os autores são citados
Apple, Michael	08
Ball, Stephen	02
Bernstein, Basil	02
Bittencourt, Circe	01
Bourdieu, Pierre	22
Canclini, Garcia	04
Chervel, André	01
Corazza, Sandra	04 ³⁰
Deleuze, Gilles	07
Demo, Pedro	02
Domingues, José Luiz	03
Forquin, Jean-Claude	07
Foucault, Michel	11
Freire, Paulo	21
Gallo, Silvio	05
Giroux, Henry	14
Goodson, Ivor	04
Guattari Félix	04
Hall, Stuart	01
Julia, Dominique	02
Lopes, Alice Casimiro	02
Mc Laren, Peter	05
Moreira, Antonio Flávio	08
Popkewitz, Thomas	02
Tyler, Ralph	01
Sacristán, Gimeno	19
Santomé, Jurjo	06
Saviani, Dermeval	08
Silva, Tomaz Tadeu	07
Swanwick, Keith	61
Veiga-Neto, Alfredo	03
Vulliamy, Grahlan	05

Dos artigos que seguem uma linha teórica que se aproxima de meu estudo, pontuo, além de Ivor Goodson, mencionado em quatro artigos, Alice Casimiro Lopes, listada em dois de seus textos. Também aponto as menções a Jean Claude Forquin (7 artigos), Dominique Julia (2 artigos) e André Chervel (1 artigo), autores que também influenciam o campo da História das Disciplinas Escolares, embora não estejam diretamente relacionados com o caminho teórico percorrido por meu estudo. Já

³⁰ Não foi computado um texto da própria autora.

Vulliamy, cuja pesquisa sobre o ensino de Música é analisada por Forquin (1993) em *Escola e Cultura*, é citado cinco vezes. Esse último autor trata especificamente do currículo musical e aponta a hierarquização de certas maneiras de fazer música e a legitimação da música europeia escrita. Para ele, “o papel de uma sociologia do ensino musical seria o de analisar os mecanismos propriamente pedagógicos pelos quais a instituição escolar contribui para a perpetuação desta estratificação” (VULLIAMY *apud* FORQUIN, 1993, p. 104).

Dos autores que são utilizados como principais referenciais teóricos em meu estudo, traço o seguinte quadro: como disse anteriormente, Ivor Goodson é mencionado apenas em quatro artigos; já Stephen Ball é representado em apenas dois. Da produção brasileira, Alice Casimiro Lopes, é citada em dois. Nesse conjunto de textos, não são feitas menções às hipóteses centrais do trabalho de Ivor Goodson, nem de seu questionamento a respeito da formação das disciplinas escolares. De modo semelhante, a produção mais recente de Alice Casimiro Lopes sobre Políticas de Currículo – aquela que dialoga com Stephen Ball – não é sequer mencionada, e mesmo seus textos sobre conhecimento escolar são abordados de modo periférico.

Embora não pretenda nortear meu estudo pelas teorizações de Jean Claude Forquin, não posso deixar de comentar as apropriações deste autor em sete artigos, uma vez que sua trajetória de análise o enquadra na linha da História das Disciplinas Escolares. Além disso, enquanto os seus textos mais difundidos e conhecidos no campo do Currículo não são mencionados³¹, os autores dos textos analisados dialogam com reflexões a respeito do estudo da Música contidas em “Educação Artística – para quê?” (FORQUIN, 1982a) que são praticamente desconhecidas no campo do Currículo. Pela pertinência com que o autor fala do currículo de Música, suspeito que ele tenha ligação com esta disciplina escolar, razão pela qual compreendo as apropriações específicas deste teórico pelos pesquisadores do campo da Educação Musical.

Dos textos que fazem explícita referência a Ivor Goodson, Vanda Freire (1996; 2001) cita o autor em dois textos e parece alinhar suas ideias com a pedagogia crítico-social, identificando “o currículo como um espaço contestado ou de conflito” (FREIRE, 2001, p. 69) ou “entendido como conhecimento corporificado e construção social (1996, p. 22). No texto de 1996 (p. 22), tratando do currículo da pós-graduação em Música no

³¹ Refiro-me aos artigos “Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais” (FORQUIN, 1992), “O currículo entre o relativismo e o universalismo” (FORQUIN, 2000), publicados pelos periódicos *Teoria e Educação* e *Educação e Sociedade*, respectivamente. Já, *Escola e Cultura* (FORQUIN, 1993) é mais conhecido entre os educadores musicais.

Brasil, a ênfase de Freire recai sobre a “produção do conhecimento em Música” ressaltando as relações entre currículo e estrutura social, poder, cultura e ideologia. Com relação à apropriação das teorizações de Goodson, neste texto autora apenas faz menção às relações que este autor estabelece entre a ordem estrutural do Calvinismo e o currículo e as disciplinas escolares (FREIRE, 1996, p. 27). No texto de 2001, ao abordar o uso da apreciação musical como atividade em sala de aula, a pesquisadora também não se apropria das hipóteses principais de Goodson, mas lhe faz referência em sua crítica ao privilégio da música erudita como componente curricular principal (GOODSON, 1995, p. 25). Freire aponta as discrepâncias de um ensino que “tem se incumbido de conservar, sem criticar, essas concepções discriminatórias, como a dicotomia música erudita/música popular” (FREIRE, 2001, p. 70).

O terceiro texto que faz referência a Ivor Goodson é o de Neide Esperidião (2002, p. 69), autora que busca compreender o currículo de Música “a partir de uma reflexão fundamentada nas teorias curriculares e na contextualização histórica, social, educacional e política do Brasil”. Preocupada com o caráter tecnicista do ensino de Música, a pesquisadora alega que este tipo de ensino não permite “uma educação musical que contemple o indivíduo como um ser atuante, reflexivo, sensível e criativo (ESPIRIDÃO, 2002, p. 70). Nas apropriações das ideias de Ivor Goodson, a autora menciona o mesmo que Vanda Freire, ou seja, a crítica a um modelo curricular de ensino que prioriza a música erudita. Espiridião (2002, p. 70) acrescenta que, nesta escolha, existe uma relação que reflete um conflito de classe e de prioridades sociopolíticas.

Ilza Joly (1998) produz o quarto texto a mencionar Ivor Goodson, mas o faz com o explícito objetivo de focar a narrativa dos professores como fonte de pesquisa. Tal perspectiva não foi adotada como referencial teórico do estudo aqui apresentado, embora seja uma linha importante de estudos mais recentes do autor. Nessa abordagem, Goodson privilegia a história de vida de professores e alunos, tendo por finalidade atingir a compreensão das “culturas escolares e de questões relativas à profissionalização, à atuação profissional e mesmo, a um efetivo aproveitamento da escola como espaço da cultura” (MARTINS, 2007, p. 39). Essas teorizações de Goodson estão apoiadas na crença de que as histórias de vida dos indivíduos devem ser consideradas como um caminho para a construção do que ele denomina “currículos narrativos”. Para o teórico, o currículo como narrativa deve potencializar um maior

comprometimento “com as missões, paixões e propósitos que as pessoas articulam em suas vidas” (GOODSON, 2007, p. 251).

Também os artigos que mencionam Alice Casimiro Lopes não operam com as principais categorias de análise utilizadas por esta autora, principalmente aquelas que são influenciadas pelo pensamento de Stephen Ball. Apesar disso, creio ser importante destacar sua presença, pois esta reflete algum tipo de tentativa de se aproximar de estudos e autores do campo do Currículo para além do ensino de Música. No primeiro deles, Andréa Dantas (2001) traz o questionamento sobre alternativas ao modelo disciplinar. Seu principal referencial teórico é Gilles Deleuze e Felix Guattari. Entretanto, refletindo a respeito da desconfiguração dos saberes quando esses são reconstruídos para serem inseridos no contexto escolar, cita Alice Casimiro Lopes e seu conceito de “mediação didática” como se esta autora considerasse o conhecimento escolar empobrecido em relação ao saber de origem, apropriação a meu ver, incompleta e que não reflete o pensamento de Lopes. No segundo texto, Luciana Requião (2002) apresenta a questão da formação do professor de Música apontando que a seleção dos conteúdos contemplados no currículo não é neutra. Além de Alice Casimiro Lopes, a autora também menciona Antonio Flávio Moreira para apontar “a tensão entre a legitimidade dos saberes, da seleção cultural, do debate sobre os critérios que as instituições utilizam para contemplar determinados repertórios e excluir outros” (REQUIÃO, 2002, p. 62).

Com relação a autores que se enquadram em uma linha de pesquisa no campo da História das Disciplinas Escolares mais diretamente relacionada à História da Educação, encontrei o trabalho de Vera Gomes Jardim (2009) que se baseia nas proposições de André Chervel para ressaltar a importância dos estudos históricos sobre o currículo e as disciplinas escolares. A autora afirma que “a relevância dos estudos sobre a História das Disciplinas Escolares é a possibilidade de compreender a escola em sua própria dinâmica, identificando as relações com a cultura geral, com a sociedade e com a construção do conhecimento” (JARDIM, 2009, p. 16).

Outra aproximação entre o campo do Currículo e o ensino de Música é feita por Sonia Ribeiro (2000), que assume que o currículo é culturalmente produzido (RIBEIRO, 2000, p.60). A autora trata das relações entre cultura e conhecimento escolar, temas caros às teorizações curriculares, operando com conceitos desenvolvidos por Geertz para o qual “a cultura é um ingrediente essencial na existência da produção humana” (RIBEIRO, 2000, p. 60) e faz a aproximação entre este autor e Paulo Freire,

que afirma que “existem culturas dominantes e subordinadas capazes de expressar diversificados interesses e operar a partir de espaços de poder diferentes e desiguais” (PAULO FREIRE, 1986 *apud* RIBEIRO, 2000, p. 60). Dentro desta perspectiva, Ribeiro apropria-se das considerações centrais da análise crítica e sociológica do currículo para compreender o processo de formação do significado de cultura e do desenvolvimento da produção do currículo de Música. Ressaltando que o currículo é uma construção social desprovida de neutralidade, a pesquisadora embasa-se nas teorizações de Antonio Flávio Moreira, Michael Apple, Basil Bernstein, Pierre Bourdieu, Jean Claude Forquin e Henry Giroux, entre outros, para relacionar o campo de produção, distribuição e avaliação de conhecimento às questões de “controle, dominação, ideologia e realidade cultural” (RIBEIRO, 2000, p. 62). De cunho eminentemente crítico, seu trabalho ressalta a necessidade da comunidade acadêmica ligada ao ensino de Música fazer um esforço consciente para incorporar o “debate da produção curricular em Música, em bases sociais e multiculturais, de pensamento crítico e reflexivo” (RIBEIRO, 2000, p. 63).

Outra exceção é o trabalho de Eduardo Luedy Marques (2011)³² que, em uma abordagem próxima à procurada neste estudo, busca reconhecer um “discurso acadêmico em Música” no qual se refletiria um regime de verdades a respeito do que “deveria valer como cultura e, conseqüentemente, do que se teria como legítimo de ser ensinado e de constar como conhecimento curricular” (MARQUES, 2011, p. 47). Em sua pesquisa, o autor capturou, por meio da fala de professores de uma determinada instituição de ensino superior, que estes tinham uma “concepção cultural conservadora e de cariz modernista” (MARQUES, 2011, p. 50). O autor se baseia em premissas que refletem influências dos estudos do campo do Currículo ao assumir que “(...) a ordem dos saberes em Música, seu estatuto e fundamento epistemológico são construções sociais e históricas, politicamente comprometidas” (MARQUES, 2011, p. 50).

Com relação aos dois textos que mencionam Stephen Ball, Cristina Wolffenbüttel (2010) buscou investigar a inserção da Música nos projetos políticos pedagógicos escolares da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. A autora valeu-se do referencial teórico do Ciclo de Políticas proposto por Ball a fim de identificar “como, quando, onde e por quem é definido, planejado, implementado e desenvolvido o ensino de Música no projeto político pedagógico”

³² Este mesmo autor já foi mencionado neste Capítulo por seu segundo sobrenome, Luedy.

(WOLFFENBÜTTEL, 2010, p. 73). Entretanto, não considero que as categorias de análise propostas por esses teóricos tenham sido contempladas com a devida clareza. O texto apresentado no periódico é um recorte de sua pesquisa de doutorado, o que talvez justifique a falta de aprofundamento a respeito de como foram utilizadas as ferramentas de análise propostas pelos autores acima mencionados.

A outra menção às teorizações de Ball aparece apenas em uma nota de rodapé no artigo de Patrick Schmidt (2011, p. 30), não sendo tomado como principal referencial teórico.

1.2.2 A produção textual a respeito do ensino de Música em outros bancos de dados

Embora pretendesse pesquisar prioritariamente o material divulgado pelos periódicos da ABEM, o fato de ter encontrado poucas conexões entre os estudos curriculares sobre o ensino da Música e aqueles mais abrangentes configurados no campo mais geral do Currículo, agiu como estímulo para que fosse empreendida uma busca em outros bancos de dados. Entretanto, como esse foi um exercício feito apenas para comparar a incidência dos pesquisadores de Música “dentro” e “fora” de sua comunidade disciplinar principal, delimito o período de busca entre os anos de 2005 e 2010.

Busquei, então, o banco de dissertações e teses do portal CAPES, a partir do ano de 2005 até o ano de 2010. Conjugando as palavras-chave música e currículo, foi encontrada apenas uma tese – Jardim (2008a) –, que aborda o assunto sob a ótica da história da disciplinarização do ensino de Música, demarcando seus processos de adaptação e transformação em disciplina escolar. Este estudo é o que mais se aproxima do foco buscado em minha pesquisa. Por este motivo, a produção desta autora é analisada e citada em outros pontos desta tese. Ressalto a importância de seu trabalho pela quantidade e qualidade de fontes levantadas, perfazendo um material que pode dar suporte a outras pesquisas. Seu estudo aborda a trajetória do ensino de Música nas escolas percorrendo o extenso período de 1838 até 1971. A ênfase da autora está focalizada na demarcação do processo de transformação e adaptação sofrido pela Música para se estabelecer como disciplina escolar. Guiando-se pelos aportes teóricos de André Chervel, Dominique Julia, Frago e Gimeno Sacristán, entre outros, Jardim se vale das categorias de saberes escolares desenvolvidas por Chervel para compreender a

constituição da disciplina escolar Música a partir da escola em sua própria dinâmica. Sua análise aponta que aquela modalidade de ensino teve que ser reconfigurada para se adaptar ao espaço escolar, distanciando-se do ensino de Música especializado. Seu trabalho mostra como, no curso dessa transformação, também foi criado um novo ramo de conhecimento, bem como de profissionais habilitados para atuar naquele contexto específico.

Como na pesquisa no banco de dados da CAPES encontrei pouca conexão com os estudos relacionados ao campo do Currículo e aos do ensino de Música, empreendi uma busca no site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a fim de observar se nessa área o ensino de Música era contemplado. Além de pesquisar nos trabalhos encomendados no GT de Currículo, escolhi outros Grupos de Trabalho (GTs) que me pareceram os mais prováveis para encontrar o tema: História da Educação; Didática; e Educação e Comunicação. Também incluí em minha pesquisa os trabalhos do grupo de Estudo de Educação e Arte, criado no ano de 2007 e transformado em GT de mesmo nome a partir de 2009.

Ao todo foram encontrados apenas três artigos – todos escritos por autores associados à ABEM – tratando do ensino de Música dispersos entre os vários GTs, que passo a descrever. No GT de Comunicação e Educação (GT 16) foi encontrado um artigo de Subtil (2007), refletindo sobre Indústria Cultural e sua interface com a Educação Musical. Nas referências bibliográficas, percebe-se uma aproximação maior com teorizações que influenciam o campo educacional mais amplo e autores da filosofia, nas quais destaco a presença de Bourdieu e Canclini por serem teóricos que influenciam mais fortemente o campo do Currículo.

Em 2007, Bellochio, em artigo do então recém criado Grupo de Estudo de Educação e Arte, discute a importância da formação musical do professor unidocente. Nas referências bibliográficas são listados, majoritariamente, autores do campo da Educação Musical. Transformado no GT 24, em 2009, esse grupo traz, ainda, o trabalho de Lazzarin (2009) outro autor da área da Música cujo trabalho se aproxima da abordagem buscada em minha pesquisa. Ele discute as concepções e atitudes que a política pública, os professores, os pesquisadores, os gestores e os estudantes têm sobre as razões da existência da Música na escola, as funções que ela deveria ter, bem como os conteúdos e as metodologias a serem utilizadas. Lazzarin chama a atenção para o fato de que, como disciplina curricular, a Educação Musical está inserida no território contestado no qual se constitui o campo do Currículo, lembrando ser este um *locus* onde

grupos de posições diferenciadas estão em luta pela imposição de seus significados. Lazzarin procura analisar o processo de legitimação da Música como disciplina no currículo, através da produção discursiva a respeito daquilo que seria válido como experiência com Música. O autor se vale de referenciais teóricos pertencentes às teorizações críticas e também pós-críticas do campo do Currículo, tais como Tomaz Tadeu Silva, Alfredo Veiga-Neto, Silvio Gallo, Stuart Hall e Garcia Canclini, entre outros.

Acredito que a criação do GT Educação e Arte sirva como propulsor de uma maior aproximação entre as pesquisas do ensino de Música e a área da Educação, além de trazer maior visibilidade para as pesquisas realizadas na área da Educação Musical. Por conta disso, optei por apresentar parte deste estudo no referido GT, no qual abordo as funções que o ensino de Música serviu em distintos momentos históricos (SOBREIRA, 2011).

Na busca feita no site da ANPOM, em seu periódico eletrônico OPUS, entre o período de 2005 a 2010, pude encontrar apenas o artigo de Couto e Santos (2009) sobre a questão da Música no currículo, sendo que os autores não fazem referência aos teóricos deste campo, mencionando basicamente autores pertencentes à ABEM. Refletindo sobre a importância de se determinar as funções do ensino de Música nas escolas, os autores partem do princípio de que a inexistência de uma tradição de se ensinar Música na escola regular no Brasil pode levar a diferentes ideias a respeito dos conteúdos, objetivos e funções que essa disciplina é capaz de vir a exercer, comprometendo o retorno da Educação Musical como componente curricular obrigatório. A ausência de diálogo com o campo do Currículo possibilita que os autores percebam essa diversidade de ideias como uma falha no ensino de Música na Educação Básica, que deveria ter um currículo correto e universal a ser ensinado. Tal perspectiva se afasta da adotada nesta pesquisa, que busca compreender como os sentidos do que deva ser validado como Educação Musical não são fixados, mas estão em permanente disputa e que tais embates fazem parte do processo de disciplinarização deste componente.

Conforme pode-se perceber, no levantamento bibliográfico empreendido para este trabalho existe pouca representatividade de estudos que conjuguem Educação Musical e teorizações do campo do Currículo. Assim sendo, creio serem justificados os esforços feitos nesta pesquisa, uma vez que, ao analisar o processo atual sobre a obrigatoriedade do ensino de Música tendo como base os estudos sobre a História das

Disciplinas Escolares e as Políticas Curriculares, posso ajudar a preencher parte da lacuna encontrada, produzindo articulações teórico-metodológicas e análises empíricas que contribuam de modo significativo para a área.

1.2.3 Diálogos com outros estudos

Fora dos campos acima descritos, pude enriquecer meu trabalho com outros estudos, com destaque para a pesquisa de Rosa Fuks (1991). Embora a autora, professora de Música e historiadora, não utilize o referencial teórico adotado em meu estudo, encontro em seu trabalho aproximações com o que apresento. Analisando o ensino de Música em cinco escolas Normais do Estado do Rio de Janeiro, essa pesquisadora aponta as maneiras com as quais esse ensino se conectou a questões de caráter sócio-histórico e não apenas àquelas de cunho puramente epistemológico.

Como não encontrei pesquisas no campo da Música que utilizassem referenciais teóricos semelhantes aos aqui adotados e como este trabalho, conforme já mencionado na Introdução, foi produzido no âmbito do grupo de estudos do Núcleo de Estudos Curriculares da UFRJ (NEC), vali-me dos estudos produzidos neste contexto, que passo a descrever na próxima seção.

1.2.4 A produção do NEC

O Grupo de Estudos em História do Currículo, ao qual pertencço, faz parte do Núcleo de Estudos de Currículo (NEC), grupo institucional pertencente à linha de Currículo e Linguagem do Programa de Pós-Graduação da UFRJ. O grupo aqui descrito tem reuniões semanais, sob a orientação da professora Marcia Serra Ferreira, e é composto por discentes de Pós-graduação e de graduação envolvidos com pesquisas em História do Currículo. Nesta seção, comento alguns trabalhos desenvolvidos por componentes do grupo por sua pertinência com o tema de meu estudo.

Destaco, primeiramente, o estudo de Jaehn (2011), autora com quem tive a oportunidade de cursar o doutorado e cuja pesquisa pude ler ainda em fase de conclusão. Em sua tese, Jaehn (2011) estuda o percurso dos estudos curriculares brasileiros, analisando as relações entre currículo e controle social e currículo e regulação social. Neste trabalho, ela faz uma síntese do desenvolvimento do campo

curricular no Brasil a partir da relação entre conhecimento e poder, que foi de importância crucial para a minha própria compreensão da área.

O trabalho de Terreri (2008) insere-se na temática dos estudos sobre formação docente inicial. Utilizando a abordagem do Ciclo de Políticas de Ball, a autora procura compreender “a materialização de políticas curriculares voltadas à formação de professores da Educação Básica, em nível superior, no Brasil (TERRERI, 2008, p. 2). Sua investigação está focada no âmbito da disciplina Prática de Ensino.

Assim como em meu estudo, Terreri (2008) articula o campo do Currículo com o das Políticas de Currículo. A autora busca perceber a conexão dos múltiplos discursos e textos nos contextos de produção e da prática, propondo uma análise que foge aos modelos centrados no Estado e em relações hierárquicas de poder. O fato desta pesquisa ressaltar as ambivalências presentes nos discursos e as possibilidades de leituras heterogêneas a respeito das políticas curriculares aproxima este estudo de minha pesquisa, fornecendo um modelo de análise que foi proveitoso para minha compreensão sobre a produção dos discursos sobre os sentidos da educação musical.

Tendo como foco compreender a reforma curricular proposta para o curso de Pedagogia da UFRJ, o estudo de Fonseca (2008, p. 3) se aprofunda em “compreender as razões sócio-históricas que permitiram o fortalecimento da ideia [...] de que a base da identidade profissional do pedagogo é a docência, em detrimento da formação dos chamados ‘especialistas em educação’”. Neste sentido, tal estudo é um estímulo para se pensar o ensino de Música dentro das discussões que vieram à tona a partir da promulgação da Lei nº 11.769/2008. Este tema aproxima-se de minha pesquisa, uma vez que também há um caminho semelhante percorrido pelo ensino de Música, a saber, uma construção sócio-histórica de que o professor de Música deve ser o profissional formado nos cursos de licenciatura e não o músico prático ou o bacharel.

Apropriando-se das teorizações de Goodson e de autores brasileiros como Antonio Flávio Moreira, Elizabeth Macedo, Marcia Ferreira e Tomaz Tadeu Silva, Fonseca (2008) mostra como a ideia de que a base de formação do pedagogo deve ser a docência foi construída como uma forma de aumentar o *status* do curso de Pedagogia, que passaria a ter o caráter de curso superior. Por isso, a autora trabalha com a hipótese de que “existem disputas sócio-históricas entre pedagogos e docentes pela hegemonia no espaço escolar” (FONSECA, 2008, p. 7). Essas considerações de Fonseca me ajudam a pensar no ensino de Música, uma vez que creio que o crescimento dos cursos de pós-graduação desta área tornaram possível a mobilização da classe em torno de uma

entidade – a ABEM – e que o *status* desta representação da comunidade disciplinar teve grande importância no contexto aonde a lei foi criada. Além disso, considero também fazer parte do processo de disciplinarização da Música disputas sobre o tipo de profissional que deverá ocupar a sala de aula.

No trabalho de Santos (2010), encontro paralelos não só pela semelhança do referencial teórico (Ivor Goodson, Stephen Ball, e as brasileiras Alice Casimiro Lopes e Marcia Ferreira) mas na temática: os processos que levaram à constituição da disciplina escolar Educação Ambiental. Ou seja, assim como em minha pesquisa, o autor aposta nas “potencialidades do cruzamento das construções teóricas advindas do campo da História das Disciplinas Escolares com aquelas produzidas no âmbito das Políticas de Currículo” (SANTOS, 2010, p. 20). Em sua análise, Santos observa as disputas e negociações envolvidas na implementação da Educação Ambiental nas escolas do município Armação de Búzios-RJ. Outras questões que aproximam este trabalho do meu está na análise dos mecanismos forjados pela Educação Ambiental para assegurar seu espaço na escola. O autor está interessado nas razões que motivaram a criação daquela disciplina escolar, os atores envolvidos no processo e a relação desses atores com a comunidade disciplinar, bem como os diálogos estabelecidos com os contextos das políticas (nos termos de Ball). Além disso, a pesquisa de Santos busca compreender o processo de criação da Educação Ambiental como disciplina escolar, apesar deste tema ser proposto como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tais embates lembram a questão das dúvidas causadas pela utilização do termo “conteúdo” na atual legislação³³, o que pode permitir uma leitura que possibilite a inserção da Música nas escolas fora do modelo disciplinar. Dessa forma, assim como em meu estudo, Santos (2010) procura perceber como as construções teóricas do campo acadêmico relacionado àquela disciplina permitiram sua materialização nas políticas curriculares. Porém, ao contrário do ensino de Música, que teve uma comunidade lutando por sua integração ao currículo de forma disciplinar, a Educação Ambiental tem uma comunidade disciplinar dividida e enquanto alguns acreditam que ela deva ser tratada como um problema de toda a comunidade escolar, “há os que vêm na estrutura disciplinar e na própria organização do trabalho docente fatores que dificultariam uma abordagem mais integrada do tema” (SANTOS, 2010, p. 43).

³³ No Capítulo 2 analiso a utilização do termo conteúdo na Lei nº 11.769/2008 e as dúvidas trazidas por esta denominação.

Todos os trabalhos aqui comentados ajudaram a ampliar minha compreensão a respeito da temática escolhida para este estudo, além de me dar segurança para prosseguir em minha pesquisa.

Ciente de que o tema deste estudo não foi tratado sob a perspectiva aqui apresentada, no próximo Capítulo abordo o campo da História das Disciplinas Escolares, ajudando a traçar o quadro do processo de disciplinarização do ensino de Música.

CAPÍTULO II

O ensino de Música no contexto da História das Disciplinas Escolares

Neste Capítulo, abordo o processo de disciplinarização do ensino de Música em meio ao currículo disciplinar que vem sendo hegemônico em nossa escolarização. Ao reivindicar seu espaço dentro da grade curricular, tal ensino passa a fazer parte de toda uma maquinaria escolar que envolve relações de poder entre as distintas disciplinas escolares. Os conflitos existentes em tais relações, bem como a pertinência da divisão do saber em disciplinas vêm sendo estudados no campo do Currículo, especificamente sob a perspectiva da História das Disciplinas Escolares. Trago, então, alguns elementos teóricos demonstrando que até a caracterização do que seja uma disciplina escolar é tema de significativos embates no campo do Currículo.

Mesmo ciente de que a Educação Musical, embora enfraquecida, não deixou de estar presente nas escolas, acredito que o momento atual deve ser visto como um marco no processo de fixação da Música como disciplina escolar devido ao fato da Lei nº 11.769/2008 ter feito ressurgir preocupações com este tipo de ensino no terreno das escolas regulares. Neste momento, a Música passa a reivindicar uma posição semelhante à de outras disciplinas escolares. Neste sentido, mesmo que este componente não tenha deixado de ser contemplado nas escolas durante os últimos anos, questões relativas à sua disciplinarização emergem devido à demanda legal da contemporaneidade.

Na seção inicial discuto sobre os termos disciplina e processos de disciplinarização, sustentando ser “imperativo um posicionamento na investigação quanto à noção de disciplina escolar porque dela depende a fundamentação teórico-metodológica do pesquisador” (BITTENCOURT, 2003, p. 29). Na segunda parte, abordo o assunto mostrando a estreita relação entre os estudos da História das Disciplinas Escolares (HDE) e os do campo do Currículo, inserindo meu trabalho neste campo de investigação. Embora faça menção a algumas questões legais na primeira

parte, é na seção final que abordo algumas legislações referentes ao ensino de Música nas escolas regulares do país. O objetivo não é tomar as leis anteriores como objeto privilegiado de estudo, comparando-as diacronicamente com a atual legislação, mas trazer alguns elementos que me ajudem na compreensão do quadro atual.

2.1- Definindo Disciplina e Processos de Disciplinarização

Os conteúdos a serem ministrados em uma escola, podem ser organizados de distintas maneiras, entretanto a forma disciplinar vem sendo a forma predominante (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 107). Buscando compreender tal hegemonia, recorro, então, a uma pergunta já formulada por Circe Bittencourt, em texto onde discorre sobre a História das Disciplinas: “Afinal, o que é uma disciplina escolar?” (BITTENCOURT, 2003, p. 21). Tento, portanto, responder a tal pergunta ciente de que a definição deste termo tem implicações para o enfoque adotado neste estudo.

A divisão dos conteúdos curriculares em disciplinas ou “matérias” faz parte do cotidiano escolar, sendo um elemento de estruturação reconhecido pelos professores, alunos e sociedade. Nessa visão contemporânea, a disciplina surge como a “principal manifestação do currículo” (GOODSON, 2001, p. 75). Apesar de existirem tentativas e propostas no intuito de se operar o currículo de maneira integrada, a organização deste por disciplinas permanece hegemônica na escola dos tempos atuais. Segundo Macedo e Lopes (2002, p. 73), mesmo quando há tentativas de integração curricular, sejam estas feitas por modelos apoiados em temáticas ou pela articulação de diferentes áreas, o que persiste é a matriz disciplinar.

Um bom exemplo da dificuldade de se quebrar a força da matriz disciplinar pode ser encontrado na Lei nº 5.692/1971³⁴, cujo pressuposto era o de integrar os saberes em uma transdisciplinaridade que não foi possível ser levada a cabo:

Alguns dos componentes previstos no Art. 7º [...] não podem ficar confinados a determinadas limitações da escola antiga. Assumem agora uma abrangência necessariamente maior e um espírito diferente, e não podem permanecer episódicos ou marginais uma vez que são, como já dissemos, elementos basilares da educação comum. São como um fluxo que deve percorrer todas as ações educativas, e intenções subjacentes a todas as experiências propiciadas pela escola aos seus educandos.

³⁴ Na segunda parte deste texto será feita uma explanação mais detalhada a respeito das questões legais ligadas ao ensino e, mais especificamente, ao ensino de Música.

A forma escolhida pela lei para enunciar as exigências do artigo 7º já insinua a abrangência que lhes deve imprimir a escola e evidência que não podem aqueles componentes ficar restritos à pequenez de um determinado horário em determinada série [...] (BRASIL, Parecer nº 540/77, p.25).

A Matemática nesta legislação, por exemplo, era conteúdo da área Ciências, enquanto a Música seria uma das atividades possíveis dentro do campo da Educação Artística. A integração recomendada não vingou por diversas questões, ligadas principalmente ao modelo de formação docente polivalente que a referida lei gerou. Entretanto, cabe aqui apontar que a proposta, em si, pode ser considerada uma tentativa fracassada de romper com rigidez do modelo disciplinar então vigente.

Mas a hegemonia do sistema de ensino em sua divisão disciplinar não foi quebrada, o que explica o surgimento de outro termo legal que colaborasse no intuito de redimir interpretações equivocadas da Lei nº 5.692/1971:

E aqui é o momento de recordar que a reforma do ensino estimula, como princípio, a intercomunicação dos campos de conhecimento, o que visa não só a unidade do saber como a possibilitar um maior rendimento de cada parte, pela compreensão de como os elementos se relacionam. (BRASIL, Parecer 540/1977, p. 2).

O processo que mantém o isolamento das disciplinas escolares pode ser explicitado da seguinte maneira:

[...] a matriz disciplinar persiste como instrumento de organização e controle, independentemente do discurso de articulação. Em outras palavras, a administração do currículo, visando cumprir suas funções de controle, acaba por gerar mecanismos que criam novas disciplinas mesmo em processo de integração. Essas disciplinas são usualmente frutos da integração de conteúdos ou disciplinas anteriormente existentes (MACEDO; LOPES, 2002, p. 74).

Macedo e Lopes (2002) apontam um exemplo do que acabou de ser afirmado na citação anterior: o caso da disciplina escolar Ciências. Segundo as autoras, essa disciplina pode ser associada a distintos saberes de referência, mas em função de objetivos escolares, se apresenta, ainda hoje, de forma integrada nos currículos, mantendo o padrão de compartimentação.

Um das justificativas para a predominância deste modelo pode ser encontrada em sua estreita conexão com as finalidades sociais da educação. Apoiando-se nos conceitos de Ivor Goodson, Macedo e Lopes (2002) destacam, neste sentido, a criação de diplomas para o sistema produtivo. Ou seja, as disciplinas possibilitam tipificações

legítimas, em termos de profissões e carreiras, que valem como moeda de troca no mercado de trabalho:

Nesse sentido, a disciplina escolar é uma instituição social necessária, pois traduz conhecimentos que são entendidos como legítimos de serem ensinados às gerações mais novas, organizam o trabalho escolar, a forma como os professores diversos o ensinarão, em sucessivos anos, a milhares de alunos, orientam como os professores serão formados, como os exames são elaborados, como os métodos de ensino são constituídos, como se organiza o espaço e o tempo escolares (MACEDO; LOPES, 2002, p. 83).

Para Goodson, “o rótulo ‘disciplina’ é importante em vários níveis: obviamente, como categoria da ‘examinação’ escolar, mas também como título de um ‘grau’ ou ‘curso’ de formação. Mais importante do que tudo é o fato de ser a disciplina o que define o território de um ‘departamento’ dentro de cada escola” (GOODSON, 2001, p. 185).

Além disso, a disciplina escolar pode ser vista como uma forma de controle dos saberes, sujeitos e espaços escolares:

Trata-se de uma sistemática de organização do trabalho pedagógico que se expressa em um quadro de horário, no qual temos um professor designado para uma turma, em um dado horário e em um determinado espaço, para ministrar um conjunto de conteúdos previamente definidos no currículo (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 107).

Para as finalidades deste estudo optei por operar com os termos *disciplina* e *matéria* como equivalentes. Entretanto, estou ciente de que essa escolha está sujeita a controvérsias³⁵. Segundo Bittencourt (2003, p. 23), o emprego do termo *matéria* ou

³⁵ Na Lei nº 4.024/1961 os termos disciplinas e matéria são usados como sinônimos. No entanto, na Lei 5.692/1971 ocorrem mudanças. O Parecer 853/71, por exemplo, que é um documento complementar à Lei 5.692/1971, e que fixa o Núcleo Comum para os currículos de 1º e 2º graus, estabelece: “‘matéria’ é todo campo de conhecimento fixado ou relacionado pelos Conselhos de Educação, e em alguns casos acrescentado pela escola, antes de sua reapresentação, nos currículos plenos, sob a forma ‘didaticamente assimilável’ de atividades, áreas de estudos ou disciplinas” (BRASIL, Documenta 132, 1971, p.169). Na concepção deste documento o termo matéria é empregado para indicar a área geral, como por exemplo, Comunicação e Expressão. As atividades, áreas de estudos ou disciplinas se diferenciam em termos de grau, ou seja, da aproximação feita em relação ao aluno: “Na seqüência de atividades, áreas de estudo e disciplinas, parte-se do mais para o menos amplo e do menos para o mais específico. Além disso, nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática dos conhecimentos; nas áreas de estudo [...] as situações de experiência tenderão a equilibrar-se com os conhecimentos sistemáticos; e nas disciplinas, sem dúvida as mais específicas, as aprendizagens se farão predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos.” (BRASIL, Documenta 132, 1971, p.170). Essa divisão é feita em função do nível escolar do aluno, o que fica claro quando se define, no Parecer mencionado, que a apresentação das matérias se fará: “No ensino de 1º Grau: a) nas séries iniciais, sem ultrapassar a quinta, [...] tratadas como atividades; b) em seguida, até o fim deste grau, (...) tratadas predominantemente como áreas de estudo; c) No ensino de 2º grau, [...] tratadas predominantemente como disciplinas” (BRASIL, Documenta 132, 1971, p. 184).

disciplina parece vinculado a determinados níveis de ensino, estando relacionado às diferentes práticas e divisões internas da escola, “em especial do tipo de docente e da maneira como o conhecimento se compartimenta em territórios, com contornos bem delimitados e precisos”.

Na concepção de Ivor Goodson, *disciplina* é entendida como uma forma de conhecimento oriunda da tradição acadêmica, enquanto *matéria escolar* estaria mais ligada às escolas primárias e secundárias. Essa distinção é percebida pela apropriação feita pelo autor: *school subjects* para matérias/disciplinas escolares e *intellectual disciplines* ou *academic disciplines* para as disciplinas ligadas às universidades, termo traduzido para o português como disciplinas acadêmicas (GOODSON, 1990; 2005³⁶).

Se a questão a respeito da distinção entre disciplina e matéria já suscita dúvidas, a situação torna-se mais complexa quando outros termos passam a circular nos textos legais.

Nesse sentido, chamo atenção para a utilização da palavra “conteúdo”, no artigo 26 da Lei 11.769³⁷, que tem despertado dúvidas sobre o modo como a Música deve ser implementada nas escolas.

Embora muitas das críticas apontadas nos estudos curriculares sejam feitas em relação à organização disciplinar (MACEDO; LOPES, 2002, p. 74), é compreensível a luta empreendida pelos educadores musicais para que a Música seja inserida no modelo disciplinar tradicional, uma vez que sua inserção em moldes distintos, como em projetos, por exemplo, ou em atividades optativas, não facilitaria um posicionamento no currículo equiparado com outras disciplinas escolares já estabelecidas. A citação abaixo, retirada de um pesquisador e educador da área, associado e ex-presidente da ABEM, confirma minha análise:

Muitos sistemas educacionais ainda insistem na Música como atividade extracurricular, atividade complementar, portanto não imprescindível para a formação geral dos indivíduos. A prática da Música em atividades extracurriculares certamente pode ser uma alternativa para a educação musical, mas tais atividades não têm contribuído para uma compreensão mais consistente sobre a Música na formação dos indivíduos. Enquanto ela é curricular e opcional, continua prevalecendo a hierarquia estabelecida para o currículo que é formado por disciplinas básicas – sérias, relevantes e imprescindíveis

³⁶Embora a data seja de 2005, destaco que se trata de uma compilação de obras do autor, devendo ressaltar que o texto ora citado encontra-se em seu clássico *Becoming an academic school*, originalmente publicado em 1981 e difundido no Brasil em 1990 no volume 2 do periódico *Teoria & Educação*.

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

– e por disciplinas complementares – optativas, irrelevantes, descartáveis (FIGUEIREDO, 2005, p. 24).

Apesar dessa demanda pela inserção do ensino de Música no currículo de maneira disciplinar, uma opinião contrária é apresentada por Santos (2005, p. 53), para quem os professores estão cientes que as abordagens extracurriculares são mais bem sucedidas do que as aulas oferecidas dentro da estrutura curricular, devido ao fato daquelas serem movidas pelo desejo de participação por parte dos estudantes e as últimas por tópicos obrigatórios de um programa. Ou seja, há um contrasenso: ao mesmo tempo em que os educadores reconhecem que o ensino de Música pode funcionar de forma mais eficiente fora da “grade curricular”, tudo indica que este modelo pode não ser o mais adequado para a melhoria do *status* da Música nos currículos escolares. Lembro que, em termos de carreira, isso também pode significar menores possibilidades de emprego.

Sob o ponto de vista de Goodson, a questão das atividades extracurriculares é um aspecto que se evidencia na fase inicial da disciplinarização de uma área. Nesse contexto, a especialização surge como fator crucial no reconhecimento da área:

Todo ensino disciplinar especializado [...] requer professores cujo estudo da disciplina em questão se situe num nível adequado ao nível superior, represente uma parte substancial do período de formação superior e se situe num nível elevado de competência.

O início da especialização disciplinar evidencia-se melhor quando é analisada a questão do trabalho não disciplinar nas escolas. Muitos aspectos do trabalho escolar ocorrem fora (ou ao lado) do trabalho disciplinar – estudos do processo escolar mostram como o trabalho auxiliar e terapêutico integrado surge, porque os alunos não têm aproveitamento nas disciplinas tradicionais (GOODSON, 1997, p. 37).

Logo, é compreensível que comecem a surgir demandas para que o professor se especialize e se qualifique, o que passa a justificar mais fortemente a transformação de práticas extracurriculares em ações que assumam o formato disciplinar. É em função deste aspecto que podemos compreender o que Goodson está tentando demonstrar ao definir uma disciplina escolar como constituída por “amalgamas flutuantes de subgrupos e de tradições que, através da contestação e do compromisso, influenciam os rumos das mudanças” (GOODSON, 2001, p. 101), conforme já citado no primeiro Capítulo. Goodson problematiza essa necessidade de se disciplinarizar cada área, sustentando que, em vez de perceber os limites que a divisão disciplinar impõe, tenta-se

“reabilitar as disciplinas mesmo nos domínios que surgem, frequentemente, da ‘dispersão’ disciplinar” (GOODSON, 1997, p. 37).

Em diálogo com Goodson e voltando ao problema trazido pelo uso do termo *conteúdo* na Legislação atual, entendo que, embora as atividades extracurriculares sejam produtoras de sentidos em Educação Musical, elas não se “encaixam” no modelo disciplinar, que possibilita a ação de profissionais especificamente formados para atuar nesse ensino na Educação Básica. O processo de disciplinarização do ensino de Música deve ser entendido, portanto, em meio a todas essas disputas dos educadores musicais para definir e tornar hegemônico sentidos para esse ensino e para a formação de professores.

Conforme é explicitado por Ball e Bowe (BALL *et al.*, 1992), os textos normativos podem ser interpretados de diferentes maneiras. Assim sendo, o fato da Música ser mencionada como *conteúdo* abre a possibilidade de serem oferecidas algumas modalidades de prática distintas das formas convencionais de aulas, mesmo que tal escolha não seja a preferencial por parte dos professores de Música que tenderão a lutar para que esta seja inserida como uma matéria convencional.

Assim, algumas escolas podem considerar que a Música deve ser disponibilizada da mesma forma que as outras matérias: com horários regulares, livros didáticos, processos de avaliação e todo o conjunto de procedimentos escolares característicos. Outras podem apostar em modelos diferentes, como atividade optativa, oferecida pela própria escola tais quais aulas individuais de instrumentos, ensaios de uma banda de *rock* ou marcial, de um coral ou outro tipo de grupo musical.

Sustento que, ao ser inserida em um conjunto de atividades oferecidas pela escola, a Música está se disciplinarizando, mesmo que os modelos de aula não sejam tão convencionais como dos outros componentes curriculares. Também defendo que esse processo representa uma trajetória que envolve embates estabelecidos entre a comunidade disciplinar e grupos externos a ela pelo reconhecimento desta área do saber no currículo escolar em sua disposição hegemônica: compartimentado em disciplinas.

Saliento que a não utilização do termo não é prerrogativa do ensino de Música. No artigo 26 da atual LDB (Lei nº 9.394/1996) as outras áreas de estudo também não são denominadas como disciplinas:

§ 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o

conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (BRASIL, Lei nº 9.394/1996).

Isso abre espaço para que disciplinas como História e Geografia, por exemplo, possam ser acopladas em uma única disciplina ou colocadas no currículo de forma menos convencional. Química e Biologia também poderiam estar dentro de uma mesma disciplina que contemplasse “o mundo natural”. Entretanto, essas disciplinas ainda continuam nos currículos sob sua forma tradicional, isto é, como componentes separados.

A questão da dubiedade dos termos é vista por Ferreira (2005) sob uma ótica mais otimista. Segundo esta pesquisadora, a maneira como estes termos são utilizados nas legislações pode favorecer maior ou menor grau de mobilidade, ao invés de viabilizar ou não a existência de uma certa disciplina escolar. A autora chama atenção para o fato da não explicitação de conteúdos obrigatórios na LDB 4.024/1961, ter favorecido tanto determinadas mudanças curriculares quanto a utilização de materiais didáticos distintos dos já comumente estabelecidos na disciplina escolar Ciências. Acrescento que, por motivos similares, essa mesma LDB possibilitou inovações no ensino de Música. No caso, a modificação foi possível não pela apresentação de um novo termo, mas pela supressão de referências ao ensino de Música. A LDB 4.024/1961 apenas inclui, dentro das normas apresentadas no TÍTULO VII Da Educação de Grau Médio. CAPÍTULO I Artigo 38, item IV: “atividades complementares de educação artística”. Essa ausência foi de importância crucial para o enfraquecimento do Canto Orfeônico nas escolas, embora esse modelo já viesse se dissipando por outros motivos³⁸.

Diante do exposto, cabe levantar outra pergunta: Como um determinado campo de saber se configura para se tornar uma disciplina ou matéria escolar? A posição naturalizada das disciplinas já estabilizadas no currículo reforça a falsa ideia de que as coisas sempre foram como são e é essa naturalidade que a HDE pretende desmascarar, analisando o percurso anterior a esta posição consolidada.

Conforme Julia (2002, p. 39), durante muito tempo a História das Disciplinas foi concebida como um processo de transmissão direta dos saberes construídos fora da escola (sejam eles denominados ciência ou saber de referência). Para este autor, sob este enfoque, a escola teria a função, supostamente neutra e passiva, de apenas transmitir, de maneira simplificada, um saber produzido por uma ciência ou saber de referência. O

³⁸ As questões relativas à legislação do ensino de Música serão tratadas na segunda parte deste capítulo.

conceito de disciplina criticado pelo autor é, também, distinto daquele adotado nesta pesquisa. Sob aquela perspectiva uma disciplina escolar seria apenas a representação de um saber externo à escola, enquanto neste estudo busco compreender a disciplina como uma construção de caráter sócio-histórico.

A respeito das primeiras pesquisas da área, Julia (2002, p. 39) aponta que “quanto mais a fabricação dos saberes escolares parecia proveniente de uma longa tradição e do consenso sobre as finalidades do ensino [...] menos se interrogava sobre essa fabricação, o que lhe parecia conferir um caráter de imutabilidade”. Tudo indica que o autor está querendo ressaltar o caráter naturalizado que é atribuído às disciplinas, aspecto que vem sendo contestado pelas mais distintas pesquisas na área, não importando a corrente ao qual estejam filiadas.

Em texto de 1981, porém, traduzido para o periódico *Teoria & Educação* em 1990, sob o título *Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução*, Goodson (1990) esclarece os pontos que diferenciam suas análises de outras relativas ao tema. Sob sua perspectiva, existem duas abordagens principais nos estudos que tratam das disciplinas escolares: a sociológica e a filosófica. O autor explica que, na abordagem sociológica, representada por teorizações advindas, principalmente, da Nova Sociologia da Educação, mas também pelas críticas fornecidas por Bourdieu, é denunciado um processo pelo qual a definição do currículo seria feita por grupos dominantes que exerceriam o controle sobre outros, presumivelmente subordinados.

Segundo Goodson, embora sejam oferecidas pistas, tais processos não são devidamente escrutinizados. Contudo, sua opinião não é de crítica, já que ressalta a importância da abordagem oferecida por Young (1982)³⁹, em *Knowledge and Control*, na qual este autor aponta que as disciplinas escolares representam interesses de determinados grupos. Entretanto, Goodson ressalta que não basta reconhecer que as disciplinas sejam constructos sociais de uma determinada época, sendo necessário clarificar o papel exercido pelos grupos envolvidos na promoção das disciplinas.

O apelo do teórico aponta para a necessidade de se analisar a partir de perspectivas micro-sociológicas, uma vez que as visões que abordam apenas o nível macro não dão conta de “estudar os grupos sociais ativamente em ação em instâncias históricas particulares” (GOODSON, 1990, p. 232).

³⁹ Embora o texto utilizado neste estudo seja uma tradução de 1982, o original é de 1971.

A respeito das teorizações de origem filosófica, representadas basicamente pelas análises de Hilst, Peters e Phenix, Goodson é mais contundente. Para esta corrente filosófica, o objetivo central da educação seria o desenvolvimento mental do estudante. Partindo dessa premissa, são determinados os campos de conhecimento e, em função destes, as disciplinas são organizadas e justificadas seguindo os critérios definidos por uma comunidade acadêmica, ligada, em geral, a alguma universidade. Para Goodson, “a visão subsequente das matérias escolares como sendo derivadas do melhor trabalho de acadêmicos especialistas e atuando como iniciadores na tradição acadêmica é geralmente aceita tanto por educadores quanto por leigos” (GOODSON, 1990, p. 234). Ele, então, questiona esse tipo de abordagem que vê apenas o resultado final, posicionando as disciplinas/matérias escolares como derivadas de disciplinas acadêmicas. Sem deixar de considerar o elo entre as disciplinas acadêmicas e as escolares, o teórico parte do princípio que se deve focar nos processos pelos quais uma determinada disciplina escolar emerge:

Ao questionar a visão de consenso de que as matérias escolares derivam das ‘disciplinas’ intelectuais ou ‘formas de conhecimento’, é outra vez importante focalizar o processo histórico através do qual as matérias escolares surgem. Essa investigação pode fornecer evidência de uma disparidade considerável entre as mensagens políticas e filosóficas que buscam explicar e legitimar a ‘tradição acadêmica’ das matérias escolares e o detalhado processo histórico através do qual as matérias escolares são definidas e estabelecidas (GOODSON, 1990, p. 234).

Goodson (1990) ressalta que não basta que se detecte que uma disciplina escolar esteja ligada a um campo de conhecimento acadêmico que lhe sustenta e dá direções. Essa posição de dependência já seria o resultado final de um processo. Em sua opinião, o que não fica explicitado são os processos e estratégias mobilizados para que se chegue a essa posição. Sob sua perspectiva, tais processos devem ser analisados, uma vez que se repetem em distintas disciplinas. Para o autor, a “assunção de que o currículo deveria ser primordialmente acadêmico e estar associado às disciplinas universitárias foi, abnegadamente, trabalhada e financiada” (GOODSON, 2001, p. 73). Segundo o teórico, deveríamos ter cuidado com os relatos que apresentem essa situação como “normal” ou “dada” (GOODSON, 2001, p. 79) e que esse tipo de visão nega o caráter dialético da educação. O autor acrescenta que:

[...] as disciplinas não podem ser pensadas como “destilações” finais de um conhecimento imutável e definitivo e não devem ser concebidas

como estruturas e textos incontestáveis e fundamentais. Isto daria lugar a uma epistemologia profundamente imperfeita, pedagogicamente ‘débil’ e intelectualmente dúbia, pois, no saber humano, as ‘destilações finais’ e as verdades “fundamentais” são conceitos ardilosos (GOODSON, 2001, p 79, grifo no original).

Para Goodson, o grau de isolamento ou autonomia de uma disciplina escolar está ligado a determinados estágios de sua evolução (GOODSON, 1990). Segundo este pesquisador, além de não serem derivadas de disciplinas acadêmicas, algumas disciplinas escolares precedem, cronologicamente, suas equivalentes no campo acadêmico. Nessas circunstâncias, o desenvolvimento da disciplina escolar impõe a criação da disciplina acadêmica, de maneira a oportunizar a formação docente almejada. Isso é, de certa forma, compreensível porque as demandas pragmáticas depositadas na escolarização são urgentes, não podendo esperar a lentidão das decisões acadêmicas ou políticas.

Além disso, conforme aponta Goodson (1990; 2001), existem disciplinas que não têm uma referência acadêmica como base, sendo representadas por comunidades autônomas e isoladas. Dentro deste caso, menciono como exemplo tanto a Ciências quanto os Estudos Sociais, disciplinas criadas especificamente para as finalidades da escola integrando distintas comunidades acadêmicas (FERREIRA, 2005, p. 5). Então, na opinião de Goodson, o fato de algumas disciplinas escolares aparentemente buscarem sua referência na área acadêmica representa a etapa final de um processo construído sócio-historicamente. No caso da Música, percebo essa fase de transição, uma vez que a força da comunidade acadêmica está ajudando a inseri-la no currículo da Educação Básica. Resumindo, o que Goodson aponta é que a disciplina/matéria escolar não é criada em função de um saber acadêmico já existente, sendo muitas vezes a causadora da criação deste saber. Entretanto, para o autor, ao se consolidar no currículo, a disciplina passa a ter correspondência direta com esse saber. Ainda que o modelo proposto por Goodson seja criticado por sua linearidade (GOMES, 2008, p. 9; FERREIRA, 2005, p. 176), entendo que este me fornece instigantes elementos para compreender o processo de disciplinarização do ensino de Música.

Seguindo a mesma linha de raciocínio de Goodson, Macedo e Lopes (2002) também atentam para o fato de que, a despeito do consenso gerado pelas teorizações críticas do currículo, que o vêem como produto de uma seleção cultural condicionada por fatores socioculturais, políticos e econômicos, as disciplinas escolares são analisadas como identificadas com as disciplinas acadêmicas ou científicas, como mera

extensão dos saberes de referência, como se possuíssem objetivos e lógicas derivados desses saberes (MACEDO; LOPES, 2002, p. 78).

Na visão das autoras, as disciplinas escolares são distintas das disciplinas de referência, embora façam parte de um mesmo mecanismo simbólico, que permite aproximações entre elas. Desta forma, elas defendem que as disciplinas escolares “representam comunidades autônomas tanto em relação às disciplinas científicas quanto em relação às disciplinas acadêmicas” (MACEDO; LOPES, 2002, p. 78) e devem ser entendidas não como referência a uma matriz científica, mas, prioritariamente, como princípio organizador do currículo, como uma tecnologia de estruturação da escola, uma vez que funcionam como instrumento de organização e controle da escolarização.

Chervel também vê possibilidades de independência entre os saberes de referência e as disciplinas escolares. Segundo este autor, o quadro muda se for adotada uma perspectiva que “renuncie a identificar os conteúdos de ensino com as vulgarizações e adaptações” (CHERVEL, 1990, p. 183):

A concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da idéia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina (CHERVEL, 1990, p.182).

Para o autor, em alguns casos, o saber transmitido na escola além de não ser a ser expressão didatizada de um conhecimento alheio a esta, é criado pela escola para atender a seus objetivos. Para o autor, por exemplo,

[...] contrariamente ao que se teria podido acreditar, a “teoria” gramatical ensinada na escola não é a expressão das ciências ditas, ou presumidas “de referência”, mas que ela foi historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola (CHERVEL, 1990, p. 181).

Analisando a questão da disciplina escolar Música a partir do que foi exposto, percebe-se um caminho peculiar, pois seu ensino, embora enfraquecido nas escolas, vem tendo uma trajetória crescente no meio acadêmico, fato evidenciado pelo aumento dos cursos de pós-graduação *strictu sensu* na área. Devido a este fato, a nova configuração da Música como disciplina escolar está relacionada à força de uma comunidade disciplinar estreitamente ligada aos meios acadêmicos. De qualquer forma, o que deve ser pensado é como esta modalidade de ensino será incorporada às escolas, ou seja, se mais ligada ao que é validado nas práticas sociais ou ao que é reconhecido pelo meio acadêmico.

Devido à urgência de tentar “estabilizar” o ensino de Música no currículo escolar, durante a trajetória que culminou com a aprovação da Lei nº 11.769/2008, os educadores musicais tiveram pouco tempo para refletir acerca das implicações relativas aos processos de disciplinarização. Entretanto, conforme foi exposto, o tema é controvertido e bastante debatido no campo do Currículo, não sendo desejável enfrentar o contexto atual de maneira “ingênua”. Creio, portanto, que a efetivação desta nova lei deverá contribuir para aumentar o interesse de estudos na área. Na próxima seção, penso contribuir para uma maior aproximação da Educação Musical com o campo do Currículo por meio do diálogo com a História das Disciplinas.

2.2- História das Disciplinas Escolares: as articulações com o campo do Currículo

Conforme anunciam Souza Junior e Galvão (2005, p. 391), “História das Disciplinas Escolares, História das Disciplinas Curriculares, História das Matérias Escolares, História dos Saberes Escolares, História dos Conteúdos Escolares são expressões que remetem a um mesmo campo de pesquisa”. O crescimento de estudo nesta área está articulado ao processo iniciado nos anos 1970 e que passou a ver a escola “como espaço de produção de saber e não mero lugar de reprodução de conhecimentos impostos externamente” (BITTENCOURT, 2003, p. 11).

Existe uma discussão a respeito do campo ao qual se enquadrariam os estudos da área. Para autores como Ferreira (2005, p. 15), a História das Disciplinas Escolares (HDE) está fortemente vinculada às teorizações críticas no campo de Currículo. Assim, embora alguns teóricos a insiram no campo da História da Educação (SOUZA JUNIOR; GALVÃO, 2005), outros a vêem como uma ramificação da História do Currículo, ambos abarcados no campo mais abrangente dos estudos do Currículo.

Prefaciando “As políticas de currículo e escolarização” (GOODSON, 2008), Antonio Flávio Moreira destaca que o âmbito dos estudos de História do Currículo foi expandido incluindo as reformas e as propostas curriculares, os currículos de um curso, os livros, os textos didáticos, os espaços e tempos escolares, as práticas docentes e os cadernos dos alunos. As pesquisas que abordam esses assuntos estão relacionadas à modalidade de estudo que contempla a HDE. Essa área possui a característica de “compreender as articulações entre os distintos fatores que afetam os rumos seguidos por disciplinas integrantes dos currículos dos diferentes graus de ensino” (MOREIRA, *In* GOODSON, 2008, p. 7).

Os estudos da História do Currículo pretendem investigar, de modo sistemático, como os currículos existentes surgiram e como eles se modificaram para atender a novas prescrições. Tais estudos, buscando um novo olhar sobre as desigualdades sociais, se voltam para questões especificamente curriculares, focalizando “com maior intensidade as questões que envolvem a seleção e a organização do conhecimento escolar, entendendo que estas são decorrentes de mecanismos de distribuição de poder mais amplos” (FERREIRA, 2005, p. 14). Conforme explicita Jaehn (2011):

No contexto amplo da pesquisa educacional, a História do Currículo é uma área complexa que se caracteriza de modo interdisciplinar e se propõe a contribuir na análise e compreensão dos desafios curriculares contemporâneos, desmistificando os diferentes caminhos que levam ao aspecto contingente e histórico da escolarização (JAEHN, 2011, p. 13).

Segundo Jaehn e Ferreira (2010, p. 1), “a História do Currículo se constitui *entre e com* outras áreas, produzindo híbridos culturais que disputam a hegemonia desse tipo de pesquisa com historiadores e, particularmente, com os que focam na História da Educação”. Para essas autoras, os estudos da História do Currículo mesclam proposições advindas da Sociologia do Currículo, da Epistemologia Social e da História Cultural e Social.

Os estudos relacionados à História das Disciplinas escolares são uma especificidade própria dentro do campo do Currículo e buscam aprofundar a análise das mudanças ou conflitos curriculares, bem como “a hegemonização de certas disciplinas ou determinados conteúdos dentro de uma mesma disciplina” (JAEHN, 2011, p. 18). Em outras palavras, procura-se compreender a constituição das disciplinas escolares e os mecanismos que as fizeram tornar-se o que são.

De maneira geral, pode-se definir duas grandes correntes⁴⁰ nos estudos ligados à História das Disciplinas: a inglesa e a francesa. A primeira tem seu ponto de partida nas proposições feitas pela Nova Sociologia da Educação e a segunda, apresenta uma maior influência do campo da História da Educação (FERREIRA, 2005, p. 24).

Outra distinção entre as correntes ligadas à História da Educação e aquelas vinculadas à Nova Sociologia da Educação está relacionada ao tratamento do tempo histórico:

⁴⁰ Uma terceira corrente, mais recente e que não será abordada neste estudo, mas não pode deixar de ser mencionada, está filiada ao americano Thomas Popkewitz e opera com a noção de regulação social para analisar as reformas curriculares contemporâneas. Para um aprofundamento da mesma, ver Jaehn (2011).

É possível perceber (...) que as produções em História da Educação trabalham em uma perspectiva temporal de ‘longa duração’ e seus recortes temporais, de modo geral, distanciam-se do presente. Já os trabalhos desenvolvidos no interior do campo do Currículo apresentam uma diversidade de períodos investigados, tanto no que se refere à duração quanto no que tange à ‘localização no tempo’. Destaca-se, portanto, nesse segundo grupo de trabalhos, a presença de produções que analisam períodos mais recentes, sendo comum um investimento em pesquisas sobre as últimas décadas (VILELA *et al*, 2011, p. 5).

Também de uma maneira generalizada, pode-se afirmar que os estudos baseados na escola francesa priorizam a análise dos conteúdos disciplinares, os mecanismos de ensino/aprendizagem, a análise das práticas escolares e do cotidiano da sala de aula e a apropriação pelos alunos daquilo que lhes é ensinado, em uma concepção que compreende a existência de uma “cultura escolar” específica. Já as produções que dialogam com a tradição inglesa voltam-se para os aspectos sócio-históricos envolvidos na evolução e estabilização da disciplina. A disciplina escolar, então, é vista como sendo construída social e politicamente de forma contestada, fragmentada e em constante mutação. “Nesse processo, os atores envolvidos empregam recursos ideológicos e materiais para desenvolverem suas missões individuais e coletivas” (GOODSON, 1997, p. 27).

Ainda há autores que pensam que, embora esses estudos partam da problemática educacional, eles devem ser compreendidos como explicitamente filiados ao campo da História (HORA, 2000, p. 7). Hora, por exemplo, acredita que, sob essa perspectiva, os estudos curriculares possibilitam novas formas de abordagem histórica, que são:

Preservar por escrito, capturar formas de seleção e organização de conteúdos ao longo do tempo, encontrar interpretações para um currículo ou uma disciplina serem o que são ou o que já foram, justificar a permanência, a saída ou a ausência de conteúdos e práticas, localizar as lacunas, as negações, os consensos ou os dissensos, as zonas de conflitos e os interesses [...] (HORA, 2000, p. 2).

Neste caso, creio que a aproximação feita com os elementos advindos da História Cultural, presentes em ambas as correntes, conforme nos explicitam Vilela *et al* (2011, p. 5) cumprem o papel de associar os estudos da HDE ao campo geral da História, sendo que objetivos mencionados por Hora são almejados em ambas as vertentes.

Embora possa ser apontada a “existência de interessantes disputas acerca de que campo do conhecimento e, conseqüentemente, de que comunidade disciplinar “poderia” ou “deveria” assumir os estudos em História do Currículo e das Disciplinas Acadêmicas e Escolares” (VILELA *et al*, 2011, p. 9, aspas das autoras), ressalto que essas duas vertentes não são excludentes, e vêm sendo utilizadas em conjunto pelos pesquisadores da área, embora com pesos distintos, conforme a abordagem escolhida. A questão que se impõe, para os rumos de uma pesquisa, é de não se deixar levar por esquemas rígidos de análise, pois, na tentativa de ser fiel aos conceitos e métodos de um ou de outro autor, ao contrário de colaborar para encontrar explicações e novas questões, fica-se obrigado a encaixar a realidade e dinamicidade dos fatos à matriz teórica escolhida. Tal camisa de força pode fechar os horizontes, em vez de abri-los.

Nesta pesquisa, busco fundamentação principal na perspectiva filiada aos estudos sociológicos que abordam a História das Disciplinas Escolares, embora não desconsidere as contribuições advindas de outras perspectivas. A linha aqui adotada procura mostrar a trajetória de uma determinada disciplina escolar, na tentativa de aprofundar a análise a respeito de como ela se movimenta e se hegemoniza no currículo. A partir desta perspectiva, os estudos consideram as tendências e os mecanismos de seleção curricular, bem como as formas que as matéria escolares possam adquirir, buscando “explicitar a dinâmica social envolvida nos processos de inclusão e exclusão de determinados conteúdos e métodos de ensino nos currículos escolares” (FERREIRA, 2005, p. 35).

Segundo Hora (2000, p. 7), a trajetória de um saber para se transformar em uma disciplina escolar tem um percurso cuja análise se articula com a história do currículo, sem se confundir com esta. Embora seja possível analisar a evolução de uma disciplina na análise de um currículo, “há uma história autônoma própria daquela, que garante a identidade de um campo específico” (HORA, 2000, p. 8). Na visão desta autora, embora a história do currículo tenha uma influência marcante na história da disciplina, esta última pode ser também “determinante de alguns delineamentos curriculares, às vezes não suficientemente estudados” (HORA, 2000, p. 8).

Hora (2000, p. 28) argumenta que duas perguntas podem orientar o pesquisador da história das disciplinas: “por que um determinado campo do saber se fez hegemônico em um determinado currículo escolar, em um dado período histórico; e por que uma disciplina se modifica no decorrer do tempo?” Um ponto importante ressaltado pela autora é o de que não basta apenas destacar os conflitos e as alterações na história de

uma disciplina, mas “o importante é encontrar a matriz geradora dessas relações que produzem os conflitos e as contradições” (HORA, 2000, p. 41).

Diante do exposto, penso que os estudos sobre a constituição das disciplinas escolares devem buscar a compreensão dos mecanismos relacionados à sua trajetória, analisando os processos envolvidos, no intuito de compreender os embates decorrentes da relação entre o campo epistemológico e o campo cultural dos quais emergem a disciplina e os atores (políticos, professores, alunos, associações docentes, entre outros) envolvidos. Esta escolha permite a articulação com os estudos sobre políticas curriculares, especialmente aqueles que valorizam a dinâmica social envolvida no processo.

Segundo Ferreira (2005), os estudos ligados à HDE possuem a preocupação comum de tentar elucidar os fatores que levam à valorização de determinados conteúdos e métodos em detrimento de outros. Contudo, não existe a pretensão de se determinar a validade de tais conteúdos e métodos, mas fazer uma análise crítica de como eles puderam se constituir como verdades, ainda que provisórias (FERREIRA, 2005, p. 17).

Cabe aqui trazer um alerta feito por Dominique Julia para quem “o historiador, se ele quer compreender, deve cuidar para não se transformar em justiceiro, mas sim em procurar reconstituir em sua organicidade a gênese, a estrutura e a evolução das disciplinas escolares” (JULIA, 2002, p. 42). Desta forma, os estudos da HDE buscam desnaturalizar a estabilidade das disciplinas escolares, vendo-as como “construções sociais que foram produzidas em situações históricas particulares, tomando como referência determinadas prioridades sócio-políticas, mas que vieram perdendo esses vínculos sócio-históricos e se naturalizaram ao longo do tempo” (FERREIRA, 2005, p. 4). Destaco que o processo de “desnaturalização” das disciplinas escolares envolve não apenas o questionamento a respeito dos conteúdos considerados estáveis dentro de uma área como também a incerteza do próprio lugar ocupado pela disciplina no currículo. Neste caso, vale a pena que seja feito um esforço heurístico para se pensar no porquê de se ensinar as disciplinas convencionais na escola quando há tantas demandas na sociedade, inclusive ligadas ao mercado de trabalho. Por que não se pensar em um currículo que privilegia as Artes ou as questões que dizem respeito à cidadania? Faço tais provocações apenas como demonstração de que a “desnaturalização” aqui sugerida pode levar a caminhos que modificariam completamente a visão que temos daquilo que deva contar válido no currículo escolar. Pensar desta maneira também impõe

modificações a respeito da crença de que algumas disciplinas sejam indispensáveis. A respeito deste assunto, trago o relato de experiência do próprio Goodson:

[...] no decurso do nosso próprio percurso escolar, tínhamos consciência de gostar de certas disciplinas, temáticas e lições. Aprendíamos facilmente e de bom grado algumas disciplinas, enquanto rejeitávamos outras. Por vezes, a explicação residia no professor, no horário ou na sala (ou mesmo em nós próprios), mas frequentemente o que estava em causa era a forma ou o conteúdo do próprio currículo (GOODSON, 1997, p. 17).

Explicitando as condições pessoais de incômodo em relação ao currículo escolar, este teórico reflete a respeito de sua trajetória escolar pessoal:

No centro dos exames acadêmicos e da carreira acadêmica que se seguiram, havia os mesmos conjuntos de conhecimento, estranhos e aparentemente redundantes. Seria simplesmente uma patologia pessoal que me fazia rejeitá-los? Alguma espécie de infantilismo? Alguma luta com ‘a figura paterna’? Algo pior? Tratar-se-ia de um problema de resposta individual? (GOODSON, 1995, p. 103).

O autor conclui que “a rejeição do currículo proposto, longe de constituir patologia individual, era unanimidade coletiva” (GOODSON, 1995, p.104) e que a rejeição mais forte estava relacionada às disciplinas tradicionais.

Em outro texto no qual também tece considerações a respeito do assunto, Goodson (2001, p. 82) descreve que, na escola, muitos aspectos o chocavam por serem incoerentes com sua experiência cultural, sendo o currículo o principal elemento de alienação do mundo, além de ser totalmente divorciado de sua vida pessoal. É justamente esta percepção que levou o teórico a concentrar suas pesquisas, nos anos 1970, nos processos sócio-históricos que fazem parte da construção do currículo e, por consequência, das disciplinas escolares.

Goodson (1997, p. 53) aponta que os primeiros estudos sobre as disciplinas escolares, até os anos 1960 em geral, tinham tendência para serem essencialmente narrativos e apresentavam como objeto principal as mudanças de conteúdo. Todavia, sob a ótica deste autor, o papel exercido pelos diversos grupos sociais na definição daquilo que deva contar como currículo desmistifica “a idéia de um currículo ‘atemporal’, que preexistiria aos processos sociais que conduzem à sua emergência, consolidação e difusão” (NÓVOA, *In* GOODSON, 1997, p. 11). Assim, a história do currículo deve ser contada levando em consideração que o conhecimento escolar é um

artefato social como outro qualquer, portanto, histórico e sujeito a mudanças e flutuações:

Uma história do currículo também não pode cair na armadilha de olhar o processo de seleção e de organização do conhecimento escolar como um processo natural e inocente, através do qual acadêmicos, cientistas e educadores ‘desinteressados’ e ‘imparciais’ determinariam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que é mais conveniente ensinar às crianças e aos jovens” (NÓVOA, *In* GOODSON, 1997, p. 10).

Ou seja, é preciso que sejam consideradas questões distintas daquelas meramente epistemológicas:

A presença de cada uma das disciplinas escolares no currículo, sua obrigatoriedade ou sua condição de conteúdo opcional, e, ainda, seu reconhecimento legitimado por intermédio da escola, não se restringe a problemas epistemológicos ou didáticos, mas articula-se ao papel político que cada um desses saberes desempenha ou tende a desempenhar, dependendo da conjuntura educacional (BITTENCOURT, 2003, p. 10).

Conforme já anunciado no primeiro Capítulo, onde explicito o referencial teórico adotado neste estudo, a construção de uma disciplina escolar está em estreita relação com a força de sua comunidade escolar, opinião reforçada por uma reconhecida pesquisadora da área da educação musical:

A Música não saiu das escolas, muito embora tenhamos experimentado sua presença aí sob o rótulo de “educação musical”⁴¹ (amenizando, talvez, o compromisso com o desenvolvimento de competências musicais). Com seus *ritornellos*⁴², a Música está presente no espaço escolar (...). Contudo, outra coisa é a discussão sobre seu *disciplinamento* como componente curricular. E, junto a essa questão, o estabelecimento de uma *identidade do grupo disciplinar* que aí se reconhece (SANTOS, 2005, p. 50, grifos da autora).

Apoiando-se em dados de pesquisas com professores de Música, Santos expõe os principais desejos desses profissionais, dos quais destaco aqueles que julgo relacionados à disposição da Música dentro da hierarquia das disciplinas escolares:

[...] 5) querem o direito e autoridade de dar nota e reprovar: ‘de avaliar’, como todo professor faz, em todas as outras disciplinas (o império da força reativa). Querem ter conteúdos obrigatórios e

⁴¹ A autora defende que se deve denominar Música à prática curricular, em vez de Educação Musical. Em sua visão, este último termo sugere um certo descompromisso com um trabalho que exija certas competências musicais no processo de educação escolar (Santos, 2005, p. 50).

⁴² Termo utilizado para designar o retorno de algum trecho musical.

ordenados por série, para serem cumpridos. Acham que está tudo muito solto e que cada professor faz o que quer. Querem experimentar o ‘poder’ dos artefatos da ‘cultura escolar’, dos grupos disciplinares;(...).

7) querem a possibilidade de fazer funcionar ‘na grade’ aquilo que funciona ‘fora da grade’, como atividade ‘extra-curricular’ (a oficina coral, o grupo de percussão, o conjunto de flauta-doce) (SANTOS, 2005, p. 53, aspas da autora).

Feitas essas considerações cujo intuito era inserir este estudo em um campo de investigação, observando suas principais categorias de análise, procuro, na próxima seção, abordar as questões específicas da disciplina escolar Música, buscando enfatizar os sentidos de Educação Musical que vieram sendo construídos historicamente a partir dos contextos legais.

2.3 A Música como disciplina escolar: questões legais

Conforme a diversidade de problemas expostos, é fácil constatar que a questão da obrigatoriedade da Música nos currículos pode ser estudada sob muitos ângulos. Nesta pesquisa, uso como elemento disparador de minhas reflexões a criação da Lei nº 11.769/2008. Apesar de não ter como objeto principal fazer a análise dos elementos normativos referentes ao ensino de Música, não creio que tal fato seria justificativa para deixar de mencionar algumas questões legais referentes ao assunto. Trago esses elementos no intuito de situar o leitor com relação a tais aspectos, uma vez que no corpo deste trabalho faço menções às referidas leis.

A inserção da Música como disciplina escolar não é uma novidade, tendo esse ensino uma trajetória marcada por um processo de continuidades e rupturas. Segundo Fernandes (2008, p. 4), embora seja comum a atribuição ao Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 (Segundo Império) de ser a primeira legislação incluindo a Música como componente curricular, a primeira estrutura normativa relacionada a esta modalidade de ensino foi implementada pelo padre Manuel Nóbrega, em 1549, tendo deixado de constar no currículo após sua morte. Durante o Governo Provisório da 1ª República, a Música é incluída, novamente, pelo Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890 sendo esta, também, a primeira lei que dispunha sobre a obrigatoriedade de se determinar um profissional com formação especializada para o ensino de Música (FERNANDES, 2008, p. 4). Observa-se então que, estando ou não presente nos dispositivos legais, a Música sempre foi oferecida nas instituições, embora de maneira

irregular. Jardim (2008a, p. 17), entretanto, lembra que a mesma dinâmica pode ser comprovada em relação oposta, ou seja, a presença do preceito legal não é condicionante de que esta modalidade de ensino se confirme na prática.

A Música também foi incluída no currículo do Colégio Pedro II em 1838 (JARDIM, 2008a, p. 17). Levando-se em consideração o caráter modelar desta instituição, presume-se que outras escolas podem ter seguido o modelo.

Contudo, é importante ressaltar que as leis anteriormente mencionadas tratavam apenas do ensino no âmbito da corte ou da capital do país, não tendo validade nacional. Por isso, a experiência mais conhecida no campo educacional como um todo, embora não tenha sido a primeira, foi aquela que, por intermédio de Heitor Villa-Lobos, foi implementada durante os anos 1930⁴³. Essa foi a primeira vez que Música foi incluída como disciplina obrigatória nas escolas públicas de todo o país, o que justifica sua lembrança e associação no processo atual, com a entrada em cena da Lei nº 11.769/2008. Alguns autores consideram haver uma super valorização daquela proposta (FUKS, 1991, p. 12; JARDIM, 2008a, p. 11), mas penso que não se pode negar sua importância.

Jardim (2008a, p. 12) aponta que a insistência em uma memória única relacionada ao ensino de Música, difundida pela propaganda do Estado Novo e pelos depoimentos dos contemporâneos de Villa-Lobos, cria a falsa impressão de que a introdução desse ensino no âmbito da educação pública instituído pelo compositor tenha sido original e inédita⁴⁴. A autora acrescenta que essa memória é reforçada, por exemplo, pelos estudos que privilegiam este período e se desinteressam por outros momentos históricos. Sem discordar plenamente de Jardim, aponto que, embora seja dada ênfase à proposta de Villa-Lobos, afirmo que entre os educadores musicais existem mais críticas do que elogios a tal modelo, principalmente por sua ênfase no

⁴³Embora o Decreto nº 19.890/1931 conhecido como Reforma Francisco Campos (BRASIL, Decreto nº 19.890/1931), já tivesse instituído esta modalidade de ensino no nível secundário foi apenas em 1934 que o Canto Orfeônico foi instituído em todos os níveis de ensino: “Art. 11. O ensino do Canto Orpheonico previsto pelo decreto n. 19.890, de 18 de abril de 1931, fica extensivo a todos os estabelecimentos de ensino dependentes do Ministerio da Educação e Saude” (BRASIL, Decreto nº. 24.794/1934)

⁴⁴ Na atualidade, é praxe a associação do termo Canto Orfeônico ao trabalho empreendido por Villa-Lobos nas escolas públicas durante a Era Vargas. Porém, o termo orfeão era correntemente utilizado para referência ao canto escolar. Segundo Fuks (1991), entre 1891 e 1893 a *Gazeta Musical* já incentivava a criação de grupos orfeônicos para desenvolver o gosto musical do Brasileiro. A autora destaca que este parece ser o primeiro registro da utilização do termo no Brasil. Conforme relata Jardim (2008), em 1912 foi criado o Orfeão das Escolas Normais de São Paulo, o que demonstra, mais uma vez, que a utilização desta denominação é anterior ao período de Villa-Lobos, embora o termo lhe seja, quase que exclusivamente, associado. Porém, já é tácito que as menções feitas ao Canto Orfeônico se refiram apenas à proposta de Villa-Lobos, fato assumido neste trabalho.

aspecto da disciplina e do civismo⁴⁵. No Capítulo III faço maiores explanações a respeito do canto coletivo nas escolas.

Contudo, é compreensível que o compositor seja lembrado neste momento atual devido ao seu objetivo de tornar a Educação Musical acessível a todos. Suas preocupações refletem dúvidas que continuam a existir nos dias de hoje:

Como dirigir e sistematizar essa disciplina? Qual a orientação a seguir ou a metodologia a adotar para o caso nacional? Quais as melodias a ensinar sem a existência de um repertório musical selecionado? [...] Onde encontrar o corpo de educadores especializados (...)? (VILLA-LOBOS, 1971, p. 111).

Sem desconsiderar que a população daquela época era majoritariamente rural, sendo que “mais de 75% dos habitantes não tinha acesso à educação formal” (PENNA, 2010b, p. 163), penso que a comparação não deve ser feita em termos quantitativos, mas levando em consideração o intuito de ampliar o ensino de Música para uma maioria que não frequentava os conservatórios e também na defesa da obrigatoriedade desse ensino. A empreitada dos tempos atuais é maior, não só pelo aumento da população escolarizada como pela ampliação da obrigatoriedade para todas as escolas, inclusive as da rede privada. Além disto, do ponto de vista ideológico, é imensa a tarefa de introduzir uma matéria que não contribui para o mundo do trabalho e da competitividade presumida pelas políticas educacionais que vigoram a partir dos anos 1990.

O modelo proposto por Villa-Lobos foi se enfraquecendo, com o fim do Estado Novo, mas também, com a saída do compositor da direção da SEMA⁴⁶. Esses elementos, entre outros, contribuíram para que o ensino de Música não fosse mencionado na Lei nº 4.024/1961⁴⁷, embora ainda não deixasse de ser colocado como possibilidade, mais tarde, no Parecer nº 383/1962. Embora seja comum, entre os educadores musicais, a difusão de que a LDB de 1961 tenha instituído a Educação Musical e excluído o Canto Orfeônico, afirmo que isso não é verdade. Não existe menção ao ensino de Música na Lei nº 4.024/1961. Esta modalidade de ensino é tratada apenas no Parecer nº 383/1962.

⁴⁵O Canto Orfeônico tinha o tríplice objetivo de desenvolver (1º) a disciplina, (2º) o civismo e (3º) a Educação Artística (FUKS, 1991, p.19).

⁴⁶ Superintendência de Educação Musical e Artística, mais tarde denominado Serviço de Educação Musical e Artística: órgão responsável pela normatização e qualificação profissional durante a implementação do Canto Orfeônico.

⁴⁷ Brasil. Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em 29 de maio de 2011.

Segundo Ball (2006, p. 45), os textos das políticas são submetidos a diferentes interpretações, além das “interpretações das interpretações”. Conforme já mencionado no primeiro Capítulo, as pessoas que escrevem os textos políticos não podem controlar os sentidos de seus textos (BALL *et al*, 1992, p. 22). Este tipo de recontextualização feita no contexto da prática ajuda na compreensão do motivo pelos quais este conjunto de leis (Lei 4.024/1961 e Parecer 383/1962) tenha sido considerado como fonte de destituição do Canto Orfeônico no ensino público. O comentário do parecerista, entretanto, aborda alguns pontos que podem ter favorecido tal leitura em detrimento de outras:

II- *Em nível médio*, a Música se ensina:

a) Como prática educativa nas escolas médias. Observo que o C. F. E. [Conselho Federal de Educação] indicou, como disciplina **optativa** do ciclo ginásial, a “**Música (canto orfeônico)**”. O canto orfeônico quando incluído, deveria sê-lo, não como disciplina, mas como prática educativa (BRASIL, Parecer nº 383/1962 p. 50, grifo meu).

Em minha opinião, a observação do parecerista coloca o ensino de Música como sendo equivalente ao Canto Orfeônico, embora as aspas utilizadas possam indicar uma certa discordância desta equiparação; apesar de não eliminado, percebo uma diminuição do *status* do Canto Orfeônico na recomendação de que este deveria ser incluído como prática educativa, e não como disciplina. Outra comprovação da mudança de *status* do ensino de Música, e também do Canto Orfeônico, está em seu caráter optativo.

A ambiguidade apresentada na LDB de 1961 permitiu várias leituras. Assim, os professores que atuavam nos moldes do Canto Orfeônico não seriam impedidos de continuar este tipo de trabalho. Ao mesmo tempo, o Parecer abriu a oportunidade para que fossem implementadas outras propostas pedagógicas. Afirmo mais uma vez, portanto, que o Canto Orfeônico não foi substituído pela Educação Musical com o estabelecimento da Lei 4.024/1961, nem através do Parecer 383/62. Trago a continuação do trecho citado acima a fim de demonstrar que a Educação Musical não aparece como proposta de substituição ao termo canto orfeônico, embora conste como outra opção de abordagem pedagógica para o ensino de Música:

b) Como modalidade do ensino secundário, pode-se organizar um ciclo colegial com ensino de Música, conforme recomenda o I Simpósio Nacional de Música, recentemente reunido em Brasília. Trata-se de **educação musical**, sem intenção profissional,

formalmente, os concluintes prosseguirão qualquer curso superior. Entretanto, os bem dotados musicalmente, poderão, com mais algum estudo de Música, galgar a escola superior de Música. (BRASIL, Parecer nº 383/1962, p. 50, grifo meu).

Outro ponto que gera ambiguidade pode ser encontrado no trecho do Parecer em questão que explicita as possibilidades de formação docente. Apesar de trazer o termo “educação musical”, fica claro que a formação docente ocorrerá, ainda, no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico:

A educação musical na escola secundária recomenda a formação de professor especializado. Esse professor seria formado também pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, cuja elevação ao nível superior ficaria desse modo assegurada (BRASIL, Parecer nº 383/1962, p. 51)⁴⁸.

Outra evidência de que Canto Orfeônico não foi extinto legalmente, sendo ainda uma prática recorrente na década de 1970 pode ser percebida em um trecho de outro Parecer emitido nove anos depois, o de número 853/1971. Este documento faz parte de uma série de termos relativos à Lei nº 5.692/1971. No referido Parecer, que regulamenta os componentes que deveriam constar do currículo mínimo daquela legislação, há uma referência ao Canto Orfeônico no sentido deste e de outros conteúdos serem incluídos visando a uma espécie de integração curricular.

A Geografia, a História e a Organização Social e Política do Brasil adquirem tanto mais sentido e vigor quanto mais se interpenetram com vistas à integração do aluno ao meio próximo e remoto; e para isso muito hão de contribuir atividades como as de Educação Física, Educação Artística e Educação Cívica, em que a discrepância individualista numa sessão de Canto Orfeônico, numa competição desportiva ou num debate público, por exemplo, acarreta sanção natural e automática emergente das próprias situações criadas (BRASIL, Parecer nº 853, 1971, p. 177).

De qualquer forma, o ensino de Música continuou a existir, a despeito dos nomes que lhes seriam imputados legalmente ou do tipo de formação do professor de Música. Com relação à formação docente, o registro de professor de Educação Musical passou a existir apenas em 1977 (BRASIL, Relatório Geral de 1977).

⁴⁸ O Decreto nº 9.494/1946 estabeleceu as normas sobre o Ensino do Canto Orfeônico, especificamente sobre o professor desta modalidade de ensino. Em 1957, com o Decreto 41.926, foi aprovado o Regimento do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (BRASIL, Decreto 41296/1957)..

Tudo indica que este foi um período onde o professor tinha maior liberdade de escolha, podendo optar por um ensino baseado nos moldes do Canto Orfeônico ou em outra escolha menos restritiva. A convivência dos dois modelos ocorria até dentro do próprio Instituto Villa-Lobos, ex Conservatório de Nacional de Canto Orfeônico ⁴⁹ e atual Escola de Música da UNIRIO. Durante a década de 1970, a instituição, criada em 1942 para difundir o Canto Orfeônico, se dividia entre os professores remanescentes do Canto Orfeônico e outros que adotavam os procedimentos de experimentação. Em depoimento concedido para esta pesquisa, a educadora e pesquisadora Regina Márcia Simão Santos confirmou essa disputa entre o que deveria ser o ensino de música no Instituto Villa-Lobos e alega que algumas daquelas novas propostas de aulas tinham o propósito de chocar, havendo em sua época de estudante uma disciplina intitulada “Coisas”⁵⁰:

Esse nome foi dado para chocar mesmo. Então, o que é que era a disciplina chamada “Coisas? E o que é que se queria com aquilo? Desenvolver a nossa sensibilidade de trabalhar com materiais, assim como a gente trabalha com sons, mas não ligados ao universo sonoro, mas com outros elementos como textura (...). Eu me lembro de uma aula que eu tive que era toda em uma sala preta, no escuro, e tinha a experiência tátil. Eu, que só queria ver “bolinha no papel” e ficava 12 horas estudando piano por dia, feliz da vida, para mim, para minha futura carreira de educadora musical, foi importantíssimo lidar com aquelas novidades (Entrevista concedida em 8 de dezembro de 2010).

Embora essa atitude de chocar para fazer despertar novas possibilidades tenha sido proveitosa para pessoas com forte embasamento musical, como é o caso da entrevistada, esse procedimento gerou atitudes equivocadas por parte dos professores despreparados, que julgaram não ser importante o aprofundamento do estudo da música. Segundo Fuks (1991, p. 152), “muitos se satisfizeram unicamente com sua participação nesses eventos, passando a se sentir parte integrante deste novo que não entendiam muito bem”. Mal entendidos como este explicam o fato desta legislação – Lei nº 5.692/1971 – ser considerada, por grande parte dos educadores musicais, como a lei que praticamente aniquilou o ensino de Música nas escolas públicas (FONTERRADA,

⁴⁹O Conservatório Nacional de Canto Orfeônico foi criado em 1942 pelo decreto-lei nº 4.993/1942. BRASIL, Decreto lei nº 4.993/1942). Segundo Ventura (2005, sem paginação), esta instituição foi, em meados da década de 1960, transferida para um casarão situado à Praia do Flamengo, no Rio de Janeiro, que, mais tarde, ficou conhecido como o “Prédio da UNE”.

⁵⁰Segundo Luiz Ricardo Ventura (2005, sem paginação), discorrendo sobre a História do Instituto Villa-Lobos, atual Escola de Música da UNIRIO, “a disciplina ‘COISAS’ era um apelido para Artes Plásticas, que no caso tinha um conteúdo extenso que incluía até trabalhos manuais, artesanato ou qualquer atividade que se relacionasse com a produção de ‘coisas feitas de forma improvisada’”.

2003, p. 201). Devido ao fato da Educação Artística ter sido inserida, sem mencionar o ensino de Música como disciplina escolar específica, esta lei foi bastante criticada por educadores da área.

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, **Educação Artística** e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969 (BRASIL Lei nº 5.692/1971, grifo meu).

A implantação desta lei e suas interpretações hegemônicas fizeram com que fossem divulgados documentos dando maiores entendimentos sobre o assunto e, neste caso, recorro novamente a Ball (2006, p. 45) para apontar o fenômeno que o sociólogo chama de “interpretação da interpretação”. Assim, em 1973, o Conselho Federal de Educação apresentou a Resolução 23/1973 (DOCUMENTA 156, 1973) regulamentando a organização dos cursos de Licenciatura em Educação Artística. Também foi emitido pelo mesmo Conselho, seis anos depois, o Parecer nº 540/1977, elucidando o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos:

Neste quadro, confirma-se a inequívoca importância da Educação Artística, “que não é uma matéria, mas uma área bastante generosa e sem contornos fixos, flutuando ao sabor das tendências e interesses” [...] De tudo o que se esboçou até aqui, sobre a Educação Artística chega-se a que não há um sentido maior em sua oferta limitada a uma só modalidade de expressão e num determinado momento da escolaridade. [...]. A partir da série escolhida pela escola [...], é certo que as escolas deverão contar com professores de educação artística, preferencialmente **polivalentes** no primeiro grau (BRASIL, Parecer nº 540/1977, p. 26, grifo meu).

Desta maneira, o Parecer nº 540/1977 também explicitava algo que não constava na Lei 5.692/1971: a qualificação de um professor polivalente. Este documento também criticava o ensino de Música feito anteriormente:

Entretanto, a Música ou os Trabalhos Manuais, do modo como se desenvolviam em muitas escolas, não atenderiam com precisão às intenções do legislador.

A Música era tratada como disciplina – em muitos casos Teoria Musical – propiciando conhecimentos sem dúvida interessantes e caracteristicamente Educação Artística, mas era limitada em seu alcance quando não deixava muita margem, outra vez, à criatividade e à auto-expressão dos educandos.

O canto coral teve sempre uma significação maior na medida em que implicava atitudes de sensível valor educativo, mas também, isoladamente, não atenderia ao que se espera num contexto mais

amplo e novo de Educação Artística (BRASIL, Parecer nº 540/1977, p. 27 e 28).

De acordo com o exposto, percebe-se que a Lei nº 5.692/1971 e outros documentos normativos que lhe eram correlatos indicavam uma prática pedagógica na qual o ensino de Música deveria ser contemplado como uma das possibilidades dentro do campo da Educação Artística. Acredito que o modelo apresentado por esses dispositivos legais articulava sentidos para o ensino de Música mais fortemente voltados para o movimento Arte Educação, o que se contrapunha ao que se vinha sendo hegemonicamente defendido na área do ensino de Música até então, o Canto Orfeônico. Entretanto, o resultado prático deste conjunto de políticas não foi positivo, pois ao colocar um mesmo professor a cargo de distintas modalidades de ensino de arte, esta lei “contribuiu para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem” (PENNA, 2010b, p. 125). É preciso ressaltar que a questão da polivalência é algo que perpassa toda esta LDB. As disciplinas História e Geografia, por exemplo, foram diluídas dentro da nova disciplina Estudos Sociais, que também deveria ser operacionalizada por um professor polivalente (MARTINS, 2003, p. 151). Entretanto, parece existir uma impressão generalizada, por parte dos educadores musicais, que tais modificações foram impostas apenas para o ensino de Música. Embora a questão das similaridades entre o ensino de Música venha a ser tratada apenas no terceiro Capítulo deste trabalho, chamo a atenção para este fato, uma vez que minha proposta neste estudo é a de considerar a trajetória da disciplina Música também em suas semelhanças com outras disciplinas escolares.

Em 1996, outra LDB, a Lei nº 9.394/1996, foi promulgada, mas a prática da polivalência no ensino de Música não findou com esta legislação. Ao instituir a Arte como componente obrigatório, a nova LDB ainda permitia que aquele modelo tivesse espaço nas escolas: “em ambos os casos, apesar da nomenclatura diferente, há uma referência genérica à área de arte, sem qualquer indicação a respeito das linguagens artísticas que potencialmente integram esse campo” (PENNA, 2010a, p. 28). Penna (2010a, p. 123) ainda aponta que, na área dos estudos em Educação Musical, a Lei nº 5.692/1971 é colocada como a causadora do desaparecimento da Música nas escolas, enquanto a Lei nº 9.394/1996 é vista como aquela responsável pelo seu resgate. Para a autora, entretanto, não existe diferenças significativas entre as duas legislações, sendo que nenhuma apresenta garantias com relação ao ensino de Música na escola. Em ambas não está claro quais linguagens devam ser consideradas no campo da Educação

Artística, no caso da primeira, ou da Arte, no da segunda. Por este motivo, a Música vem sendo oferecida, desde que a LDB de 1996 passou a vigorar, como disciplina escolar apenas por algumas instituições que a escolheram como opção, situação que os educadores musicais pretendiam modificar com a Lei nº 11.769/2008. Contudo, este último dispositivo legal, embora estabeleça a obrigatoriedade da Música, não resolveu a questão do profissional habilitado para esta modalidade de ensino. Em alguns estados, como o do Rio de Janeiro, por exemplo⁵¹, os concursos ainda continuaram, pelo menos até o início do ano de 2012, quando este trabalho estava em vias de ser finalizado, privilegiando um modelo de concurso público elaborado para um professor polivalente.

As questões referentes ao processo que gerou esta última lei serão analisadas no Capítulo IV desta pesquisa, embora também sejam abordadas no terceiro Capítulo. O motivo de sua separação da seção que acabo de apresentar é que a trajetória desta lei não é analisada somente pelo aspecto legal. Em conformidade com o referencial teórico adotado neste estudo, busco analisar a centralidade da ABEM durante o processo que gerou a lei e os sentidos de educação musical presentes nesta trajetória.

⁵¹ Os concursos realizados pelo Município do Rio de Janeiro já são separados por áreas desde o ano de 2004. Infelizmente, tal procedimento não ocorre no Estado.

CAPÍTULO III

As demandas trazidas pelo processo de disciplinarização do Ensino de Música

Este Capítulo está estruturado da seguinte maneira: início explicitando a utilização do termo Educação Musical adotado nesta pesquisa, ponderando a respeito de outras possíveis denominações. Prossigo procurando trazer elementos que ajudem a contextualizar as questões atuais relativas ao ensino de Música, que tiveram a Lei 11.769/2008 como elemento disparador, sendo uma delas aquela ligada às escolhas dos conteúdos e/ou procedimentos a serem utilizados nas escolas regulares. Em seguida trato de similaridades e distinções com outras disciplinas escolares, uma vez que a comparação com distintas áreas pode colaborar para uma reflexão mais abrangente daquilo que estou denominando de processo de disciplinarização do ensino de Música.

3.1 Educação Musical e Musicalização

Neste estudo utilizo o termo Educação Musical para designar, genericamente, o ensino de Música; contudo, não posso deixar de considerar que tal escolha pode levar a conclusões de um apagamento dos seus diferentes significados, uma vez que a própria utilização dos termos Educação Musical, Ensino de Música ou Musicalização é um dos aspectos que também pode ser considerado em disputa no que diz respeito ao processo de disciplinarização aqui tratado. Afinal, se é preciso desconfiar de disciplinas que tenham em comum apenas o nome, conforme expressado por Tomás Tadeu Silva, prefaciando Goodson (1995, p. 8), é necessário considerar que distintas denominações também podem reunir sentidos semelhantes. Por isso, ressalto que, para os educadores musicais, o termo Educação Musical representa uma modalidade específica de ensino, que o distingue do termo Musicalização, ou seja, os termos representam distintos enfoques pedagógicos. Em função desta especificidade, julgo necessário me deter um pouco mais na distinção entre esses dois tipos de ensino.

Pelo senso comum, talvez por analogia ao termo alfabetização, é difundida a ideia de que Musicalização seja um processo que conduza o indivíduo à familiarização com a leitura e escrita musicais, algo feito para a educação infantil. Para as finalidades deste estudo, utilizo a definição de Penna (2010b, p. 49), que ressalta a distinção entre Musicalização e Educação Musical, tidos, equivocadamente, como sinônimos. Segundo a autora, o termo Musicalização tem sido, comumente, tomado apenas como uma etapa prévia, necessária, para o aprendizado efetivo de Música. Porém, “musicalizar, é desenvolver instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical como significativo” (PENNA 2010b, p. 33). Na concepção desta autora, o objetivo final da musicalização é promover no indivíduo “uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida” (PENNA, 2010b, p. 49), sendo a música um ponto de partida para um processo educativo e formativo mais amplo.

Para Penna, a Musicalização, que trabalha no nível do fato musical em si, em sua concreticidade sonora, não pode ser vista apenas como um procedimento da pedagogia musical, “um conjunto de técnicas que se justificam por si mesmas, por sua função imediata como etapa preparatória para um estudo de Música mais amplo e aprofundado, de caráter técnico ou profissionalizante” (PENNA, 2010b, p. 43), mas um processo educacional que se destina a todos aqueles que “necessitam desenvolver ou aprimorar seus esquemas de apreensão da linguagem musical” (PENNA, 2010b, p. 43). A Musicalização tem por finalidade promover a formação dos conceitos musicais básicos, ajudando o aluno a romper com a passividade de receptor, levando-o a desenvolver os instrumentos de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical.

Em outras palavras, embora a Musicalização possa ser pré-requisito necessário para a Educação Musical, ela tem importante significado em si própria, capacitando o indivíduo a se familiarizar com os elementos utilizados comumente na música, possibilitando maior compreensão do fazer musical.

Por sua vez, a Educação Musical, em seu sentido mais restrito, distinto daquele usado nesta pesquisa, está relacionada a um processo mais longo, avançando em domínios que dificilmente poderiam ser explorados em escolas regulares, como o cansativo estudo técnico de instrumentos ou a aprendizagem da teoria musical, harmonia, contraponto, escrita, solfejo, etc.

As distinções acima mencionadas são concretizadas em espaços diferenciados para o ensino de Música. Embora um tipo de educação não seja indício de exclusão de outro, pode-se afirmar que o ensino especializado, direcionado para a formação do futuro músico, é instituído em Conservatórios ou Escolas de Música destinadas a este fim. Esta peculiaridade é o primeiro ponto de preocupação dos educadores musicais, que consideram que o ensino de Música na escola não deve ter como objetivo a formação de músicos. Para um conjunto de autores da área

[...] é preciso distinguir a formação profissionalizante de músicos e a educação musical de crianças (...) de jovens ou de adultos isentos da pretensão (...) de fazerem da Música uma profissão, já que, não raro, característica da atividade profissional do músico contaminam projetos de educação musical (...)” (BRITO, 2010, p. 93).

A autora também explicita que o ensino de Música na escola não deve ser feito através de “exercícios mecânicos para desenvolver uma ou outra habilidade musical; mais do que aprender a cantar e/ou reproduzir músicas; preparar apresentações ou, ainda, iniciar-se nos processos de leitura e escrita musical” (BRITO, 2010, p. 93). A autora crê que tais condutas fazem parte do ensino, mas que este deve valorizar as atividades de “criação, exploração e pesquisa, bem como de reflexão” (BRITO, 2010, p. 93).

Apesar disso, tal escolha não deixa de também apresentar um problema que não vem sendo devidamente pensado nas discussões atuais. Refiro-me à questão da formação de jovens que pretendem seguir carreiras nas universidades. Sabe-se que os requisitos para a entrada em tais centros incluem o domínio da leitura e escrita musical. Dessa forma, se a Educação Musical escolar prescindir deste tipo de formação, resta perguntar a quem caberia essa formação específica para os jovens que não possuem recursos para estudar em escolas especializadas de Música. Embora este assunto não seja o tema principal deste estudo, creio não poder deixar de apontar este problema, não apenas porque ele envolve os significados de *Musicalização* e *Educação musical*, mas porque ele, em si, representa um estimulante tema de estudo e debates. Oliveira (2007, p. 60), uma das fundadoras da ABEM, também aponta a necessidade de se discutir este assunto:

Com exceção dos conservatórios, das fundações de ensino especializado, dos cursos de extensão universitária e dos estúdios particulares de professores de instrumentos musicais, a população jovem com aptidões para a Música tem sérias dificuldades para

enfrentar um aprendizado mais aprofundado. Isso é um dos desafios da área (...) (OLIVEIRA, 2007, p.60).

Mais adiante, a autora complementa seu ponto de vista:

A inserção séria e convicta dos processos de erudição musical da tradição ocidental é também muito relevante para aqueles que têm interesse em seguir a carreira musical. Mesmo sabendo que a aula de Música no currículo escolar tem uma carga horária muito baixa, muitos alunos brasileiros só dispõem da escola para adquirir esse conhecimento. Portanto, é relevante que a escola prepare o educador musical para, quando e onde for possível, preparar os alunos para o ingresso nos cursos superiores de Música (OLIVEIRA, 2007, p. 60).

O problema central, conforme ressalta uma reconhecida pesquisadora e educadora do campo da Música, está em como fazer esse ensino sem repetir os erros (excesso de ênfase em aspectos teóricos em detrimento da prática musical, por exemplo) já conhecidos dos educadores musicais:

A prática musical na escola regular (...) coloca-nos ante o debate sobre a preparação entre o ensino profissionalizante e ensino que se quer diferenciado deste. Ficam as perguntas: em que medida a Música na escola regular de ensino básico deve se distinguir da concepção de educação musical profissional realizada nas escolas de Música? Em que medida deve integrar saberes técnico-musicais sem os equívocos que caracterizaram as práticas pedagógicas conservatoriais? (SANTOS, 2005, p. 51).

3.2 Os embates trazidos pela modificação legal

Antes mesmo da Lei nº 11.769/2008 ser efetivada, portanto, ainda na fase em que tramitava o projeto que a gerou, surgiram questionamentos a respeito do tipo de Educação Musical que deveria ser privilegiado nas escolas. Nesse contexto, penso que cabe fazer a seguinte pergunta: ainda que tenha sido produzido todo um movimento aparentemente consensual em torno do ensino de Música, existiriam respostas fechadas para se chegar a um acordo quanto ao que deva ser priorizado? Enquanto para alguns, esse ensino está ligado ao domínio de um instrumento musical (ou canto), para outros, ele deveria contemplar aspectos formais ligados à leitura musical. Há também aqueles que indicam a necessidade de despertar no indivíduo sua capacidade criativa, para mencionar apenas algumas possibilidades⁵². A Lei nº 11.769/2008 ampliou a pergunta

⁵² No último capítulo desta pesquisa analiso os diversos sentidos de educação musical que circulam entre as publicações e membros da ABEM.

feita acima, impondo à comunidade disciplinar do ensino de Música uma formulação mais completa: o que deve ser validado como ensino de Música na escola de Educação Básica? Portanto, o que trago em minha análise está relacionado ao processo de disciplinarização do ensino de Música, concordando com a constatação de Swanwick, reconhecido teórico do campo da educação musical, quando este afirma que:

A educação musical não é problemática até que venha à superfície em escolas e colégios, até que se torne forma, institucionalizada. Se queremos dedilhar um violão, entrar na trama de uma ópera de Wagner, tocar cítara ou cantar em um coro, e depois encontrar um professor, ler um livro ou participar de um grupo musical, talvez isso seja tudo o que precisamos fazer. Não é necessário formar uma comissão de currículo, produzir uma fundamentação filosófica ou escrever uma lista de objetivos (SWANWICK, 2003, p. 50).

A citação acima reforça que o ensino de Música, ao buscar lugar no currículo das escolas regulares deverá passar por modificações e regulações que merecem ser consideradas.

Conforme exposto na introdução deste estudo, a entrada em cena da Lei nº 11.769/2008 suscitou debates, bem como o surgimento de todo o tipo de movimentação no sentido de auxiliar o professorado nas práticas letivas. Logo, além do aumento de publicações acadêmicas tratando do assunto, constata-se a existência de um mercado interessado em lucrar a partir da produção de materiais didáticos, os quais incluem *softwares*, CDs e DVDs, entre outros. Minha suspeita é de que esse interesse mercadológico do segmento de livros didáticos possa, como em outras disciplinas escolares, tentar definir o método e favorecer preferências de conteúdo. Tal movimentação é compreensível se for levado em consideração que o processo de disciplinarização de um determinado saber abre espaço para que ocorram tais disputas.

Desde a promulgação da lei, o professorado mostrou insatisfação com tal situação, sendo que pude constatar tal descontentamento tanto em situações informais, como em trechos como este que destaco, extraído da revista *No Tom* editada pela Central de Apoio às Escolas de Música:

Não há nada definido, nada andando, pessoas se esquivando de opinar. [...] Será que às vésperas da nova lei entrar em vigor, sairemos todos correndo e conseguiremos montar um programa, discutir o assunto, planejar o que melhor deve ser feito? [...] Porém, depois de uma enxurrada de notícias celebrando a sanção da Lei, pouco se falou sobre o assunto. Com pouco tempo para desenvolver o currículo, a tão desejada volta da Música nos currículos pode ser ameaçada pela inércia de entidades representativas do setor (FORTE, 2010, p. 12-13).

A citação anterior reflete preocupações similares às aquelas explicitadas pelos professores durante os congressos anuais da ABEM, especialmente nos dois anos imediatos à sanção da lei. Ela também evidencia o quanto o terreno em torno da construção de políticas educacionais é “confuso”, conforme explicita Ball (2006, p. 43; p. 50). Percebe-se, no trecho em destaque, que é cobrada a responsabilidade pela construção de currículos e programas ao conjunto de “entidades representativas do setor”, sem que fique claro se essas entidades seriam as universidades, os centros formadores e/ou o próprio Ministério da Educação. Além disso, como participante dos congressos da ABEM, sempre percebi a existência de certa expectativa por parte de alguns membros de que esta entidade assumisse, de forma explícita, tal responsabilidade.

Ou seja, o que está em questão é que nova configuração traz demandas, como a produção de material didático, a estruturação de um currículo “base”, a necessidade de se repensar condições das escolas, a formação de professores, etc. Embora algumas dessas questões não sejam novidade para a área, o elemento inovador é que o ensino de Música passará a ser realizado em escolas regulares, no formato de uma disciplina escolar, que terá especificidades distintas do que tem sido feito em conservatórios, escolas de Música, projetos sociais e igrejas, entre outras instituições. Na verdade, o fato da Música não ter sido contemplada como obrigatoriedade nas legislações de cunho nacional anteriores à Lei nº 11.769/2008⁵³, excetuando sua inserção durante a ditadura de Vargas, com o Canto Orfeônico, explica o porquê da atual situação ser considerada como “a volta do ensino de Música”.

Ao ser promulgada, a referida lei trouxe uma série de inquietações, não tanto por suas determinações, mas em razão do veto aplicado ao artigo correspondente ao parágrafo sétimo do Projeto de Lei, o qual dispunha: “o ensino da Música será ministrado por professores com formação específica na área”. Fica clara a existência de uma disputa a respeito do tipo de profissional que deve ser qualificado para trabalhar com o ensino de Música nas escolas regulares, sendo o veto aplicado ao artigo correspondente ao parágrafo sétimo do Projeto de Lei⁵⁴ que gerou a atual Lei nº 11.769/2008, uma expressão deste embate.

⁵³ No capítulo II deste estudo faço um detalhamento das distintas legislações referentes ao ensino de Música.

⁵⁴ Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.(Vetado).

A razão do veto, encaminhada ao Senado Federal pela Presidência da República é a seguinte:

No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa ‘formação específica na área’. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.

Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos.”

Essas, Senhor Presidente, as razões que me levaram a vetar o dispositivo acima mencionado do projeto em causa, as quais ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional (BRASIL, Mensagem nº 622/2008)

Em um artigo para a Revista da ABEM (SOBREIRA, 2008, p. 46) eu mesma apontei que o veto representava uma tentativa de se abrir uma brecha legal para que as aulas de Música pudessem ser ministradas, nas escolas da Educação Básica, por profissionais não habilitados em cursos de Licenciatura.

Conforme se pode notar na citação anterior, na justificativa para o veto, há a alegação de que a Música é uma prática social e que os diversos profissionais atuantes na área não possuem formação acadêmica, embora tenham competência reconhecida. A argumentação prossegue explicitando que “esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto”. Mesmo considerando que o veto não tem força de lei⁵⁵, ele pode ser visto como indício da existência de uma divergência entre dois grupos de profissionais – músicos e professores de Música habilitados em cursos oficiais de Licenciatura – em uma clara disputa por espaço, recursos e território (GOODSON, 1997, p. 120).

Figueiredo (2010, p. 19) não concorda com as interpretações feitas a respeito do veto e, argumentando a respeito de um artigo de minha autoria (SOBREIRA, 2008),

⁵⁵ O artigo 62 da atual LDB é claro no sentido de indicar que formação docente para atuar na Educação Básica deverá ser feita em nível superior, nos cursos de Licenciatura:

contemporiza que a legislação prevê que apenas podem lecionar nas escolas públicas as pessoas habilitadas em curso de licenciatura plena:

Analisando o veto e a discussão proposta por Sobreira, é importante ressaltar que a nova lei modificou o texto da LDB de 1996 no parágrafo 26, o que significa que todos os demais artigos daquela lei continuam válidos e devem ser seguidos. A nova lei não defende a presença do educador musical, assim como não defende qualquer outra especificidade com relação ao professor das demais áreas que compõem o currículo escolar. Portanto, a nova lei deve ser entendida à luz da LDB de 1996, que indica claramente a obrigatoriedade de curso de licenciatura para aqueles que desejam ser professores da educação básica (FIGUEIREDO, 2010, p. 19).

Entretanto, contra-argumento, recorrendo a Ball, afirmando que as políticas produzem efeitos não previsíveis (BALL *et al*, 1992, p. 23). Neste sentido, justifico minha análise sobre o veto por considerá-lo um efeito da política proposta, simbolizando a perda, senão da guerra, de uma importante e histórica batalha dos educadores. Volto a esta questão no quinto Capítulo deste estudo ao analisar o processo que gerou a Lei nº 11.769/2008.

Ainda considerando a consistência da argumentação de Figueiredo, afirmo que não há nada na atual conjuntura que resolva a contradição relativa à formação docente e que delineie como ela será resolvida na prática. Conforme já explicitado no segundo Capítulo deste estudo, um exemplo claro desta afirmação está na utilização do termo *conteúdo*, na Lei nº 11.769/2008. Tal fato pode permitir que um professor concursado em outra disciplina administre atividades consideradas como “conteúdo musical” ou mesmo outras formas de se inserir a Música no currículo escolar. Outro efeito do veto foi fazer grande parte da sociedade acreditar que não há necessidade de professor especialista na área. Uma prova disso são as propagandas divulgadas por correspondência eletrônica, apresentando programas que podem ser desenvolvidos sem a presença do professor de Música.

Dissensos envolvendo pedagogos e especialistas em educação foram relatados por Fonseca (2008, p. 7), ilustrando que embates semelhantes podem ser evidenciadas em outras áreas disciplinares. A questão principal gira em torno da necessidade de se estabelecer qual seria o profissional que teria o direito de se considerar professor de Música. Pela atual LDB, apenas o professor habilitado pelas licenciaturas está apto a lecionar, mas sabe-se que em escolas de Música especializadas, em escolas regulares da

rede privada ou em organizações sociais pode-se encontrar todo tipo de músico exercendo a profissão de professor.

Além disso, a falta de professores especializados para suprir as demandas trazidas pela Lei nº 11.769/2008 fez com que a Ordem dos Músicos do Brasil se empenhasse em entrar na disputa, que resultou em uma vitória dos músicos que pode ser comprovada no Diário Oficial de União, em 10 de Janeiro de 2012:

Art. 1º Os Conselhos Regionais da Ordem dos Músicos do Brasil ficam autorizados a proceder a inscrição temporária de professores de educação musical por um período não superior a 3 (três) anos, para efeito do competente exercício profissional.

§ 1º - O respectivo certificado do exercício profissional será expedido pelo Conselho Federal da Ordem dos Músicos do Brasil.

O documento considera que a Ordem dos Músicos do Brasil reúne “todas as condições técnicas e legais para suprir, em caráter emergencial as lacunas existentes na formação de professores de educação musical” (BRASIL, D.O.U., 2012).

Essa disputa entre músicos e professores de Música, embora acentuada com a nova proposta legal, não é atual, sendo parte da história do ensino de Música no Brasil. É sabido que o bacharel em instrumento ou qualquer indivíduo que possuísse domínio de um instrumento musical, porém sem titulação acadêmica, historicamente sempre foi o profissional requisitado para ensinar a prática de seu instrumento nas escolas especializadas:

O fato de os instrumentistas lecionarem com regularidade reflete não só a procura dele por alunos interessados em estudar instrumento, mas também espelha não existir uma separação acentuada entre atuação como instrumentista e como professor de instrumento na vida do músico profissional, Isso quer dizer que, embora tocar e lecionar sejam atividades completamente diferentes, podem ser (e são) exercidas pelos mesmo profissional, o que é uma peculiaridade da área musical e permite afirmar que todo instrumentista é potencialmente um professor de seu instrumento (GLASER e FONTEERRADA, 2006, p. 92).

Entretanto, o modelo de ensino praticado por tais profissionais é criticado por tender à reprodução do modelo vivenciado sem maiores reflexões:

Sem dúvida, a idéia de que, para ensinar, basta tocar é correntemente tomada como verdade dentro do modelo tradicional de ensino de Música, caracterizado pela ênfase no domínio da leitura e escrita musicais, assim como da técnica instrumental, que, por sua vez, tem

como meta o “virtuosismo”. Presente em muitas escolas especializadas – dos conservatórios a bacharelados e pós-graduações – este tipo de ensino, baseado na tradição, é bastante resistente a transformações, mantendo-se como referência legitimada para o ensino de Música. Neste contexto, costumamos “ensinar como fomos ensinados”, sem maiores questionamentos, e desta forma reproduzimos: a) um modelo de fazer musical; b) um modelo de ensino. E a verdade é que tais modelos são bastante restritos, se comparados à larga e multifacetada presença da Música na vida cotidiana (PENNA, 2007, p. 51).

Além das disputas aqui expostas, cabe lembrar que, atualmente é bastante comum a presença de estudantes de Música, sejam da Licenciatura ou do Bacharelado, ou mesmo músicos sem formação acadêmica ou com pouca prática instrumental atuando em ONGs ou outro tipos de organizações, conforme constatado em pesquisa a respeito de projetos sociais:

Foi possível observar, a partir das informações obtidas ao visitar projetos sociais pela web, que a maioria dos que atuam nesses espaços são músicos que não tiveram uma formação profissional para atuar como docente. Em alguns casos, ex-participantes do projeto que se destacaram assumem a posição de oficinairos. Poucos são os que contam com a participação de licenciados em Música e/ou assessoria das escolas de Música (ALMEIDA, 2005, p.50).

A autora, falando especificamente sobre um projeto realizado na cidade de Porto Alegre constata:

O critério inicial da contratação é ser músico profissional [...]. Ser músico é habilidade considerada mais importante dentre as relacionadas pelos entrevistados como integrantes do perfil do profissional do oficinairo (ALMEIDA, 2005, p. 54).

Ao se tratar dos conflitos entre músicos e licenciados, é preciso sublinhar que, no caso do processo que culminou na Lei nº 11.769/2008, os músicos participantes não eram bacharéis e nem licenciados, mas profissionais publicamente reconhecidos na mídia, como Fernanda Abreu e Daniela Mercury, para citar apenas alguns. Porém, a análise desse tipo de embate deve ser feita com cautela, pois as informações passadas nos congressos à época da luta pela aprovação do projeto de lei era a de que os dois grupos de profissionais estavam em estreita harmonia⁵⁶. Ao que tudo indica, a rápida

⁵⁶ Em curso oferecido no Congresso da ABEM de 2010 (Goiânia), o professor Sérgio Figueiredo, que à época da campanha era presidente da ABEM, tendo participado de todo o processo que gerou a lei, afirmou que Daniela Mercury sabia que estava apenas “emprestando sua imagem” para aquela causa. A cantora tinha consciência que, se fossem apenas os educadores, o movimento não teria conseguido o

tramitação (18 meses) foi possível graças não apenas ao apelo dos meios de comunicação, mas ao apoio dado pelos músicos que, através de uma imagem carregada de carisma, contribuíram para o avanço das negociações. Contudo, cabe lembrar que, assim como a ABEM é composta por membros com posições distintas, o mesmo ocorre com a classe dos “músicos”. O fato daqueles músicos que participaram do processo de terem feito sem requisitar seu direito dentro das “salas de aula” não significa que outros membros da classe não queiram lutar por este espaço. Também é necessário ressaltar que a primeira tentativa de alteração daquele item no projeto partiu do deputado e músico Frank Aguiar. Segundo Radicetti (2010, p. 90), o deputado pretendia, com a modificação proposta, possibilitar que todos os músicos práticos tivessem a oportunidade de lecionar nas escolas. Mesmo que Frank Aguiar tenha sido pressionado a não realizar seus intentos, Radicetti acredita que o veto final tenha estreitas relações com as ideias advindas daquele político.

Em entrevista concedida a Felipe Radicetti (2010), a cantora Fernanda Abreu menciona a questão da disputa no terreno que discuto:

Eu estive mais próxima dos músicos do que dos educadores. O que eu senti é que existe uma questão – e eu não sou a pessoa certa para falar sobre isso, mas que eu percebi em alguns debates que eu fui – que é a de quais os profissionais poderiam dar essa aula de educação musical nas escolas. Aí a gente vem de novo com questões de fundo da educação brasileira, que é o fato do músico sem formação pedagógica não poder dar aula de Música nas escolas e o pedagogo sem um conhecimento musical também ficar difícil ele dar aula de Música (Entrevista com Fernanda Abreu *In* :RADICETTI, 2010, p. 294).

Além disso, a questão da formação adequada para o ensino de Música é uma problemática que já surgiu em outras épocas, também confrontando músicos e professores especialistas. Segundo Jardim (2008a, p. 115), o espaço institucional conquistado pelo Canto Orfeônico, que impunha que a qualificação docente fosse feita pelo Conservatório Nacional de Canto Orfeônico ou instituições equiparadas, começou a receber críticas por privilegiar as apresentações musicais em detrimento de conteúdos pedagógicos mais completos.

[...] é possível que o espaço institucional conquistado por essa disciplina, que no âmbito educacional se afastou de seus conteúdos próprios e especializados, tenha sido requisitado pelos profissionais

que se julgavam qualificados para ocupá-lo – os músicos (JARDIM, 2008a, p. 115).

No contexto atual, parece-me que, enquanto os educadores entendem que o ensino de Música requer um profissional com formação específica na área, a classe política e o senso comum, em geral, acreditam que um alto domínio musical é suficiente para capacitá-lo a dar aulas de Música. Volto a insistir, conforme já exposto neste Capítulo, que a disputa em torno do tipo de profissional que deve exercer a profissão de professor de Música é um dos terrenos que passa a ser mais fortemente disputado, sendo esta luta um dos aspectos envolvidos no processo de disciplinarização do ensino de Música.

Algumas questões surgiram com mais força nas discussões motivadas pela Lei nº 11.769/2008. Uma delas refere-se às condições físicas e materiais das escolas, ou seja, à falta de espaço próprio ou de instrumental para atender às necessidades de uma aula de Música. Este problema não é, entretanto, específico do ensino de Música, uma vez que, por exemplo, muitas escolas não possuem quadras de esporte para a Educação Física ou laboratórios para o ensino de Ciências. Assim como em outras áreas disciplinares, a falta de um espaço considerado adequado tem sido apontada como um empecilho para o ensino de Música. Em pesquisa avaliando a situação do ensino de Música em escolas públicas da 2ª Coordenadoria Regional de Educação do Município do Rio de Janeiro, Fernandes (1998, p. 109) constatou a ausência de salas apropriadas e de instrumentos musicais, aspecto que, segundo o autor, dificulta e/ou inviabiliza a execução de algumas práticas especificamente relacionadas ao fazer musical. Embora a pesquisa de Fernandes tenha sido realizada há mais de 10 anos, pode-se afirmar que o quadro descrito pelo pesquisador não mudou substancialmente, não apenas nas escolas de seu estudo, como na maior parte das escolas brasileiras. A pesquisa de Fernandes oferece dados concretos para algo facilmente perceptível por aqueles que têm contato com as escolas públicas. Essa questão está diretamente relacionada com o que foi dito anteriormente, ou seja, que, assim como em outras áreas, o ensino de Música terá que ser ministrado dentro das condições disponíveis. Logo, surge a necessidade de se pensar um modelo de ensino de Música adequado para as escolas regulares com todas as peculiaridades que aqueles contextos impõem.

A esse respeito, creio ser necessário voltar à palestra concedida pela professora Luz Marina Alcântara durante o congresso anual da ABEM, em 2010, que corrobora minhas afirmações por explicitar as dificuldades encontradas nas escolas e a

inadequação dos professores de Música para se inserir no contexto das escolas regulares:

Este contexto parte de salas compostas por volta de 40 estudantes, aulas de cinquenta minutos de duração, trabalhos burocráticos que envolvem a prática escolar, preenchimento de diários, reuniões pedagógicas e dos conselhos de classe, além da responsabilidade que envolve a elaboração de propostas e planejamentos curriculares eficientes, adequados a um contexto carente de materiais específicos para o ensino da Música.

Este é o cotidiano que envolve a prática educativa de todos os professores que compõem a formação escolar, em todas as demais áreas do conhecimento. Essa mesma situação, embora questionada, é enfrentada pelos professores de Artes Visuais, Português, História, Matemática e outros. Mas, para os professores de Música, esses desafios têm tomado dimensões aparentemente insolúveis (ALCÂNTARA, 2010, p. 4).

Ou seja, todas as áreas têm problemas similares, mas para a comunidade disciplinar do ensino de Música, tais dificuldades têm sido vistas quase como intransponíveis. Isso significa que, embora a situação seja similar, a reação dos professores de Música é específica. Talvez isso seja explicado pelo fato da disciplinarização da Música ser algo recente. O ensino de Música, ligado a fortes tradições acadêmicas ainda estaria se adequando à nova realidade.

Penna (2010a, p. 36; 2010b, p. 151) apresenta opinião semelhante, acrescentando, ainda, a questão da violência e dos baixos salários. Contudo, sem desprezar essas dificuldades, a autora lembra que os desafios que concorrem para afastar os professores de Música das escolas públicas estão presentes em outras áreas, não sendo exclusividade desse ensino. Por isso, penso que, se a Educação Musical pretende se encaixar no modelo de escola brasileira que possuímos, existe a urgência de que ela seja repensada para se adequar à escola tal qual ela é. Isso não implica em uma aceitação acrítica das condições atuais da escola brasileira, mas tomar a realidade como ponto de partida para realizar o trabalho e planejar formas de transformá-la. Afinal, os professores de Música terão que atuar nessa escola pela qual travaram uma luta tão intensa para serem inseridos.

3.3 A respeito dos conteúdos

Outro aspecto que vem sendo muito discutido diz respeito ao conteúdo a ser trabalhado em sala de aula ou ao tipo de educação que deva ser priorizada. Percebi,

ouvindo os discursos dos participantes nos debates aos quais estive presente⁵⁷, que existia uma forte expectativa com relação a um possível retorno do ensino nos moldes do Canto Orfeônico. Conforme já assinali em um artigo (SOBREIRA, 2008, p. 48), parece bastante óbvio que os educadores musicais ligados ao campo acadêmico não querem a repetição daquele modelo didático. Porém, aparentemente, quando a sociedade clama pela volta da Música nas escolas é esse, muitas vezes, o modelo esperado ou subentendido. Ressalte-se que no encontro realizado pelo GAP⁵⁸, no Rio de Janeiro, para discutir a obrigatoriedade do ensino de Música, o ex-senador Saturnino Braga, na abertura do evento, fez fortes alusões à importância do Canto Orfeônico em sua formação pessoal, salientando o quanto seria benéfico o retorno daquele modelo de ensino⁵⁹. Este encontro foi precedido pela apresentação musical de um coro infantil executando peças do Guia Prático⁶⁰, em mais uma demonstração da força do modelo proposto por Villa-Lobos. Este fato também exemplifica o grau de impregnação da proposta de Villa-Lobos, mesmo nos dias atuais

Também, em debate promovido pela Livraria Letras e Expressões e a Rádio CBN no dia 26 de julho de 2010, foram escolhidos os Prelúdios de Villa-Lobos para violão, no recital que permeou a fala dos palestrantes. Nas conversas escutadas e entre o público presente, bem como na fila de cumprimento aos palestrantes, observei a constância de referências positivas ao compositor e ao seu modelo educativo. Creio que a força deste modelo não pode ser descartada e deve ser objeto de reflexão, ressaltando-se não apenas seus aspectos negativos, mas aqueles que ajudem a repensar o ensino de Música na atualidade. Afinal, o modelo do Canto Orfeônico representa uma forte tradição para o ensino de Música que não teve substituição até o momento, o que o torna uma referência nas disputas em torno dos sentidos válidos para a Educação Musical.

Em um dos inúmeros artigos tratados pela imprensa a respeito da obrigatoriedade do ensino de Música no currículo, pode-se detectar o incômodo que os

⁵⁷ Refiro-me ao Seminário realizado pelo Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música- (GAP) no Centro Cultural do Banco do Brasil do Rio de Janeiro (CCBB-RJ) em 27 e 28 de março de 2007 e ao debate promovido pela revista Viva Música em parceria com a Livraria Letras e Expressões e a Rádio CBN no dia 26 de julho de 2010, no Rio de Janeiro.

⁵⁸ Trata-se do mesmo seminário descrito na nota anterior. O debate contou com a participação de músicos, políticos, educadores e demais membros da sociedade. Disponível em <<http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com/index2.htm>> Acesso maio de 2008.

⁵⁹ Essa fala, entretanto, foi descartada do resumo no site oficial do evento.

⁶⁰ O Guia Prático é composto por seis volumes contendo a compilação do repertório musical utilizado por Villa-Lobos nas escolas durante os anos 1930 e pode ser considerado uma espécie de livro didático.

educadores musicais vêm na prática do canto nas escolas. Em texto publicado pela revista CartaCapital, (PAVAM, 2009, p. 58) Liane Hentschke, professora titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e, à época, presidente da *International Society for Music Education*, argumenta que “é preciso acabar de vez com a ideia de que ensinar Música é igual a cantar para as crianças”.

Apesar disso, ao se tentar compreender as funções atribuídas ao ensino de Música, percebe-se que a prática da Música vocal foi uma escolha predominante nas escolas, em distintos períodos. A utilização do canto é compreensível por dispor “apenas de recursos humanos e ser cingido às limitações da humanidade: o corpo e sua voz” (TUPINAMBÁ, 1993, p. 63). Mas, além desse fator, a tradição do canto escolar parece estar ligada a elementos adestradores que são rejeitados pelos educadores musicais da atualidade. Tal fato gera uma situação paradoxal: por um lado, as escolas e a sociedade têm o modelo do canto escolar como padrão de ensino de Música, sendo comum a demanda de criação de coros escolares; por outro lado, os educadores mais ligados à ABEM não parecem considerar o canto coral como primeira opção. Faço esta afirmação por não ter encontrado nos 13 exemplares da Revista da ABEM analisados para este estudo (referentes aos anos de 2005 até 2011) qualquer artigo falando sobre o canto escolar. Além disso, como leitora da área, posso afirmar serem comuns críticas ao canto coral por sua associação ao projeto do Canto Orfeônico.

A utilização do canto como elemento adestrador nos anos iniciais da República pode ser traduzida no exemplo abaixo:

Salve, salve, pátria,
 Que deste o lar!
 No meu seio erguido
 Tens perene altar
 Salve, salve, pátria,
 Que me deste o lar! (Álbum de Música da Escola Modelo “Caetano de Campos”, 1897, citado por JARDIM, 2008a, p.152).

Por essa citação percebe-se que a escolha de um repertório de caráter cívico não foi um elemento iniciado com Villa-Lobos, nos anos 1930. Em geral, as críticas feitas ao compositor o colocam como principal idealizador e condutor deste modelo disciplinador, o que não parece adequado, visto que os hinos patrióticos fizeram parte da configuração do repertório escolar desde os tempos iniciais da República, fato exacerbado durante o período autoritário de Getúlio Vargas, já nos anos 1930-1940, conforme aponta a historiadora Rosa Fuks:

Ao se analisar o canto orfeônico como um dos discursos do Estado Novo, poder-se-ia associar à derrocada deste último o silêncio do primeiro. Entretanto, não se trata de uma relação de causa e efeito, já que o canto orfeônico não foi produzido pelo Estado Novo, mas pela mentalidade nacionalista que dominara o país mais ou menos até a metade da década de 40, e que também produzira o Estado Novo. (FUKS, 1991, p. 131).

A primazia do canto na prática escolar não se justifica apenas por seu prestígio social ou por questões internas relacionadas à disciplina escolar. Fatores externos, como os elementos de ordem política entram na configuração, favorecendo a escolha daquelas práticas, que devem ser vistas como inseridas em um determinado discurso e prática social. O projeto político dos tempos iniciais da República visava a introduzir o país na modernidade “sob a égide do Progresso, coadunado ao ideal moderno de cientificidade de um saber com origem nas ciências físicas e naturais” (HORA, 2000, p. 26).

Este projeto de progresso foi disseminado por toda a sociedade, permeando também a educação, visto ser exatamente nesta área onde se pensava que deveriam ser concentrados esforços para atingir os objetivos de colocar o Brasil em um patamar de país civilizado, não ficando o ensino de Música fora deste ideário:

A Música era vista como um auxílio poderoso nesse processo de transição e condução das populações para ingressar na vida culta e civilizada. A cultura vocal era paralela à educação moral e física e passível de incorporar objetivos higienistas (JARDIM, 2008a, p.136).

Hora (2000, p. 12) ressalta, em seu estudo as ligações entre razão médica e educação, que a disciplina Biologia Escolar se adaptou não apenas aos princípios valorizados pelo escolanovismo, que priorizavam a atitude científica do professor, mas também incorporou anseios políticos de controle social que tinham por objetivo a construção de uma nação saudável e preparada para o trabalho. A autora (HORA, 2000, p. 19) destaca como um conjunto de conhecimentos científicos pautados na razão médica serviu de suporte para justificar as teorias educacionais do período que se iniciou em fins do século XIX e se estendeu até meados do século XX.

Dessa forma, os projetos políticos incorporaram princípios da higiene e eugenia para justificar suas propostas. Conforme aponta Hora (2000, p. 14), a razão médica podia ser encontrada em outras áreas disciplinares (seu recorte de pesquisa trata da Biologia Escolar) e este também parece ser o caso do ensino de Música, sendo uma

mostra exemplar deste cientificismo os elementos que justificam esse ensino com uma ênfase na prática do canto:

Assim, a nacionalização das populações, a erradicação do analfabetismo e os programas higienistas centralizam os objetivos educacionais, em que os conteúdos de outras disciplinas deveriam convergir para atendê-los. No caso da Música, por suas particularidades, era possível incorporar vários desses elementos. Nas aulas de Música, por sua natural oposição à condição silenciosa exigida por outras disciplinas, poderiam ser tratadas as questões práticas de emissão da voz, da perfeita articulação da palavra e, mais do que a palavra, da língua vernácula e, mais tarde, do idioma nacional (JARDIM, 2008a, p. 137).

É curioso notar a diferença de significados atribuídos à função do canto. Por esta citação observa-se que a qualidade não silenciosa dessas aulas era um requisito benéfico, oposto ao silêncio e à disciplina rígida de outras matérias. Atualmente, uma das críticas que se faz ao canto coletivo, conforme já exposto neste Capítulo, diz respeito ao seu caráter disciplinador, presumindo-se que enquanto as crianças cantam elas estejam sob controle.

Um outro motivo que justifica o ensino do canto no período do final do século XIX ao início do século seguinte encontra-se em seu vínculo com os exercícios respiratórios. Segundo Jardim (2008), Rui Barbosa advogava em prol das excelentes possibilidades que o canto oferecia para promover a perfeita respiração. Para o escritor, os benefícios advindos dessa técnica seriam “a aeração dos pulmões infantis, o fortalecimentos dos órgãos respiratórios e a melhora na capacidade física” (JARDIM, 2008a, p. 138).

A preocupação e a ênfase na saúde respiratória estavam aliadas, certamente, “a uma das maiores preocupações sanitárias da época: a tuberculose” (HORA, 2008, p. 63). Compreende-se, então, porque os exercícios respiratórios passaram a figurar em todos os programas de ensino de Música para o curso primário e normal do período republicano, perdurando ainda em meados do século XX (JARDIM, 2008a, p. 138). Embora se saiba que o ensino do canto está estritamente associado ao controle respiratório, certamente o objetivo desses exercícios na escola não eram o de aprimorar o canto, tendo um caráter profilático, ou seja, de prevenção de possíveis doenças.

Outra justificativa para a ênfase no ensino do canto, também ligada ao projeto de construção de uma nação civilizada e de sua inserção na modernidade, está em sua associação com a boa emissão e correta projeção da voz falada. Conforme descreve

Jardim (2008a, p.142), desde o final do Império a primazia no ensino do canto era defendida “como um pressuposto para o acesso à cultura e o uso corrente e elegante da palavra”. Ainda segundo Jardim, a preocupação com a palavra também estava relacionada com a construção de uma cultura nacional unificada, que excluísse todas as formas de regionalismo, além de ser instrumento de veiculação das principais ideias políticas: “A língua inseria-se como um elemento de soberania nacional, e garantia, também, a propagação do ideário nacionalista de valorização da cultura brasileira, das ações do governo e a legitimação do poder do Estado.” (JARDIM, 2008a, p. 164). Todos esses fatores exemplificam como uma disciplina está sempre conectada à luta de grupos ou indivíduos que buscam defender seus interesses à procura de espaço, recursos e território, conforme apontado por Goodson (1995, p. 120).

De acordo com Nóvoa, prefaciando GOODSON (1997, p. 10), o que importa não é a descrição de um conhecimento escolar como foi realizado no passado, “mas antes compreender como uma determinada ‘construção social’ foi trazida até o presente influenciando as nossas práticas e concepções do ensino”. Neste ponto, percebe-se que a resistência ao canto coral pode estar relacionada à sua utilização como elemento disciplinante no passado. Creio que o fato deste tipo de prática ser associado a uma ditadura política criou uma espécie de trauma entre os educadores musicais, impedindo que o canto escolar seja visto como uma possibilidade. Entretanto, acredito que o canto ainda é uma das primeiras demandas por parte das escolas, o que vai de encontro ao pensamento dominante no seio dos pesquisadores que fazem parte da ABEM.

Em geral, a crítica feita pelos educadores também se apoia na falta de cuidados com que, em geral, a prática do canto é exercida:

Nos Parâmetros para os 1º e 2º ciclos, a ênfase dada ao canto talvez expresse, em certa medida, a sua presença na prática pedagógica deste nível de ensino, onde é comumente realizado pelo professor de classe, freqüentemente sem maiores preocupações com objetivos propriamente musicais, ou até mesmo refletindo problemas de colocação da voz. Por outro lado, essa ênfase no canto – que não é encontrada no documento para as 5^{as} e 8^{as} séries – pode também refletir a falta de definição do professor que irá realizar a proposta para Música nas séries iniciais, pela ausência de um compromisso político com a questão de recursos humanos com formação adequada (PENNA, 2001, p. 119).

De maneira mais contundente, Tourinho (1993, p. 95), em artigo baseado em sua tese de doutoramento, na qual abordou os usos e funções da Música nas escolas de 1º grau, afirma ser o canto a prática predominante nas escolas, sendo que o problema não

estaria relacionado apenas a esta escolha, mas ao fato deste ser proposto meramente como “uma atividade em si, sem concebê-lo como um meio para a compreensão mais ampla de conceitos musicais e sem analisá-lo como uma ação poderosa que serve a fins variados e contrastantes” (TOURINHO, 1993, p. 95).

Valendo-se de exemplos tirados de várias pesquisas, a autora lembra que a popularidade do canto como atividade musical é um fenômeno histórico e intercultural, ou seja, a preferência por esta modalidade de prática não é uma característica do sistema de ensino brasileiro. Este fenômeno, segundo a autora, certamente, não se dá apenas pelo baixo investimento necessário para a aplicação do canto, mas por ser um meio de expressão natural e intuitivo de várias culturas. Entretanto, a pesquisadora relata que em nenhuma das referências encontradas há indícios de que a atividade do canto estivesse associada a um meio para “clarificar aspectos da música, ou para explorar formas diversas de produção vocal” (TOURINHO, 1996, p. 96). Ainda segundo Tourinho, muito da popularidade do canto se deve à ascendência da Igreja sobre as instituições educacionais, mas outras razões justificariam tal escolha; dentre elas o fato do canto requerer apenas a voz do aluno e a constatação de que estudantes de todas as idades e origens parecem possuir habilidades para cantar. Entretanto, Tourinho faz uma crítica aguda ao afirmar que o canto é escolhido para esconder a falta de eficiência no planejamento e por “estabelecer um denominador comum para as questões pedagógicas essenciais: o que fazer, com quem, e como. Cantando definem-se o conteúdo, o método e os sujeitos da ação” (TOURINHO, 1993, p. 97). Além disso, a autora associa o canto a seu caráter disciplinante:

Assim, além de não exigir planejamento, o canto mais que qualquer outra atividade de execução é ‘seguro’. Com o canto, evita-se problemas de comportamento, mantêm-se os alunos ocupados, produz-se uma imagem aceitável da instituição e libera-se o professor das suas obrigações pedagógicas (TOURINHO, 1993, p. 98).

Estando ciente do rico potencial que o canto coletivo oferece para musicalizar o ser humano, não pretendo descartar sua utilização nas escolas. Por outro lado, não busco fazer a apologia de que este deva ser o único meio de se educar musicalmente. Procuo apenas compreender como a escolha deste modelo foi preferencial em outras épocas, sendo pouco estimulado nos tempos atuais pela comunidade disciplinar do ensino de música. A argumentação que apresento é apenas para sinalizar determinadas escolhas

pedagógicas que podem levar a simplificações exageradas ou a homogeneizações dos processos educacionais.

A partir dessa afirmação, questiono o motivo do canto ter passado a significar algo tão negativo uma vez que, como qualquer outro fazer musical, pode ser usado de maneira criativa. Também não creio que o fato desta prática ter sido tão amplamente eleita em outras épocas seja condicionante para sua não aceitação na atualidade. Entretanto, também acredito ser necessário aceitar que o ensino de Música pode ter outras possibilidades pedagógicas.

Se o canto foi privilegiado em outras épocas, quais seriam outras possibilidades para os tempos atuais? Uma escolha pedagógica sempre traz imbricada a questão do “quê” e do “como”, ou seja, conteúdo e forma estão em estreita conexão nas escolhas pedagógicas. Desta forma, ao se optar por uma banda de *rock*, por exemplo, está se escolhendo, concomitantemente, a forma e o conteúdo a serem trabalhados. Entretanto, as escolhas com relação a tais elementos não ocorrem sem embates. Na tentativa de analisar quais os sentidos de Educação Musical circulam na comunidade disciplinar representada neste estudo pela ABEM, faço, no último Capítulo desta pesquisa, a análise dos principais elementos que julgo estarem nesta disputa.

Enquanto houve a predominância de uma visão universalista de cultura, a seleção daquilo que deveria constituir o currículo do ensino de Música era um dado *a priori*, não cabendo ao professor maiores reflexões sobre tal escolha. Até meados do século XX, aprender um pouco de Música e conhecer os compositores e obras mais famosos, fazia parte da lista de conteúdos “universais” exigidos para se considerar um indivíduo culto e educado.

O estudo de Música, então, se limitava ao ensino de algum instrumento musical ou de canto. Cabe aqui lembrar que este saber, embora privilegiado culturalmente, não era exigido de todos, pois as crenças nos dons pessoais inatos justificavam a exclusão da maior parte de um possível alunado. Talvez por esta razão, o ensino de Música tenha ficado por um período tão longo restrito às escolas especializadas ou outro tipo de iniciativa privada. A seleção cultural contida nessa concepção era feita a partir de elementos e valores retirados da cultura europeia, privilegiando a música do período clássico ou romântico e um ensino voltado para a *performance*.

Aprender Música também passava, necessariamente, pelo domínio da teoria, da escrita e do solfejo, conhecimentos, na maior parte das vezes, equivocadamente ministrados antes de experiências musicais práticas.

A partir de uma perspectiva relativista de cultura, a arte perde seu *status* de prioridade e passa a fazer parte, juntamente com outras categorias, de “mais uma” das muitas atividades do ser humano. Assim, o ensino de Música volta-se para outras premissas que o validem, como a importância da Música no “desenvolvimento global da personalidade” (FORQUIN, 1982a, p. 25) ou como “material para um processo educativo mais amplo, dirigido para o pleno desenvolvimento do indivíduo, como sujeito social” (PENNA, 2010b, p. 49), embora justificativas embasadas em princípios culturais em seu significado mais restrito ainda estejam fortemente presentes, mostrando as disputas para se estabelecer “o que deve valer” para a Educação Musical.

Um certo consenso a respeito da necessidade de democratizar o ensino de Música não implica certezas a respeito das seleções culturais que servirão de suporte para atender aos objetivos buscados. O problema é sintetizado por Penna (2010b, p. 34) na seguinte questão: “Qual é a música que nos serve de referência para musicalizar?” Essa dúvida pode estar presente nos embates que dizem respeito às distinções entre música erudita e popular; música escrita e música de tradição auditiva; mas também entre a música difundida pelos meios de comunicação de massa e qualquer outra música que seja classificada como exterior ou menos atrelada ao esquema das grandes difusões midiáticas.

No quadro de um sistema social que exclui a maior parte das pessoas dos conhecimentos e competências musicais, alguns autores (FORQUIN, 1982a, p. 45; PENNA, 2010b, p. 90) apostam que a escola deve se responsabilizar pelo papel de democratizar o ensino de Música, compensando diferenças culturais originadas pelas desigualdades sociais. Para esses teóricos, a sensibilidade para a música não é um dom inato, mas adquirido culturalmente, em processos subconscientes, devido à exposição e estímulo nos ambientes familiares. Cabe à escola a função de minimizar esse efeito social – que age como elemento a reforçar a exclusão – criando meios para que o indivíduo possa ampliar seu acesso aos bens culturais disponíveis.

Forquin ainda salienta o equívoco gerado pela crença de que para entender música basta ouvir: “quando não se dispõe *dos instrumentos de percepção* que permitam ao indivíduo ‘situar-se’, a música permanece como sendo um mundo hermético, uma massa informe, um ruído monótono ou aborrecido [...]” (FORQUIN, 1982a, p. 40, grifos do autor).

Sem desconsiderar a importância de se trabalhar com a música de outras culturas, Forquin (1982b, p. 82) e Penna (2010b, p. 47) argumentam que o processo de

musicalização deve apontar, como meta ideal, para apropriação da Música erudita com um bem simbólico, no sentido de deselitizar o seu acesso. Tal abordagem seria capaz de incentivar o aluno a sair de seu “gueto cultural”:

No plano pedagógico, enfim, a questão que se coloca é a de saber que uso é possível fazer da música popular moderna no ensino. Pode-se de um lado perguntar-se se é exatamente o papel da escola contribuir para a difusão de uma cultura que, de qualquer forma, não espera por ela para assediar a vida cotidiana de milhões de adolescentes e se a verdadeira atitude “anti-etnocêntrica” não consiste, antes, em permitir que escapem, graças à escola, dos limites de sua cultura cotidiana ascendendo a outras linguagens, outras imagens, outros saberes, não imediatamente assimiláveis, mas humanamente essenciais (FORQUIN, 1993, p. 110).

Esta postura, por um lado, traz implicações que devem ser avaliadas pelo educador musical, pois, sob o pretexto de se utilizar a música erudita com fins de evitar os processos de “guetização cultural” dos alunos, pode estar sendo camuflada a incapacidade do professor de administrar um ensino de Música baseado em parâmetros distintos daqueles com os quais ele próprio foi formado. Por outro lado, as ideias do autor devem ser tomadas com certa cautela, uma vez que, ao apresentarem uma noção universalista de cultura, podem sustentar a existência de conteúdos mais “válidos” a serem repassados para as futuras gerações como destilações do “melhor” do saber humano.

O que merece ser destacado aqui são as disputas para se definir qual é o tipo de Educação Musical que será tido como legítimo, em termos de escolarização. Os educadores se vêem aturdidos para resolver uma equação que parece de difícil solução: o que conta como válido para a disciplina escolar Música? Dentre várias possibilidades, menciono algumas: Musicalização, Canto Coral, Ensino de Instrumentos ou Canto, Aulas de Apreciação Musical, História da Música, Teoria Musical, Leitura e Solfejo, entre outras. Algumas dessas modalidades apresentam restrições por não poderem ser disponibilizadas para todos. Ao se escolher a formação de pequenas bandas ou mesmo grandes grupos instrumentais, por exemplo, está se optando por uma atividade na qual a maioria dos alunos das escolas não poderia participar. Os professores de Música da atualidade são defrontados com a dificuldade de, sem excluir as práticas que beneficiam a poucos, criar alternativas pedagógicas que possam ser disponibilizadas para todo o corpo discente. Nesse processo, ganham destaque as discussões a respeito das funções do Ensino de Música, que passo a descrever na próxima seção.

3. 4 A respeito das funções atribuídas ao ensino de Música

Uma outra questão bastante recorrente nos debates ligados à disciplinarização da Música diz respeito às funções que a sociedade, escola e professores atribuem a esse ensino.

Em estudo que compreendeu quatro escolas de três diferentes estados brasileiros⁶¹, Souza *et al* (2002) trazem a problemática das visões que perpassam o professorado, bem como membros da administração escolar, a respeito do que deva ser o ensino de Música, cujas atribuições parecem ser distintas:

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) e 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, como também os diversos contextos culturais (SOUZA *et al*, 2002, p. 13).

As autoras concluem que, nas escolas pesquisadas, a música é utilizada no contexto escolar como elemento periférico possibilitando momentos de prazer, divertimento e lazer, como meio de auxiliar de outras matérias, bem como forma de trabalhar os afetos, as emoções e a sensibilidade dos alunos. Entre outras funções, as autoras também detectaram aquelas referentes à 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).

Recorro a Goodson para compreender os embates em torno das funções atribuídas à Música. Segundo este autor (1997, p. 68), durante o período inicial de aceitação e de consolidação de uma disciplina escolar, é necessário justificá-la por seus aspectos utilitários e práticos, abrindo caminho para a sua introdução na escola. Em seu percurso para se firmar no currículo, essa disciplina vai, aos poucos, tomando um caráter mais acadêmico:

Com esta visão pretende-se afirmar que, para progredir, a disciplina tem de superar as suas origens pedagógicas e utilitárias, bem como as dificuldades originadas pela sua preocupação com questões sociais e humanas (GOODSON, 1997, p. 78).

⁶¹A pesquisa envolveu duas escolas de Porto Alegre, uma de Salvador e uma de Florianópolis.

Devo ressaltar que o teórico não faz uma apologia dessa trajetória, mas, ao contrário, aponta que neste processo há perdas a serem consideradas. Assim, observando sob tal prisma, creio que os educadores musicais devem ser mais flexíveis com relação às funções do ensino de Música que são criadas a partir da própria função social da Música. Não se trata de fazer defesa do modelo de “professor festeiro”⁶², mas de estar atento para tentar propiciar um ensino de Música significativo sem que este perca seu valor social para o alunado e sociedade.

A Educação Musical escolar é vista como algo que serve a determinado fim, não sendo encarada como conteúdo a ser desenvolvido por sua validade própria. Segundo Souza *et al* (2002, p.70), parece não haver o reconhecimento de que se deva desenvolver no aluno a capacidade de “compreender e vivenciar a música como uma dentre as várias atividades humanas, como uma dimensão fundamental da cultura, algo que permeia a vida de seus alunos, tanto na escola quanto fora dela [...]”⁶³.

No campo da Educação Musical, as preocupações não estão voltadas apenas para o ensino de Música nas escolas, posto que o que o ensino especializado também é alvo de críticas e pesquisas⁶⁴. Entretanto, as contradições ou equívocos encontrados são mais fáceis de serem camuflados em função de sua não obrigatoriedade e do interesse do aluno. Em geral, neste tipo de ensino, o aprendiz busca uma escola a partir de um objetivo pessoal no sentido de aprender a tocar um determinado instrumento musical, incluindo-se neste contexto, também, o aprendizado do canto, da regência ou da composição.

Quando se trata do ensino de Música em escolas regulares, o professor se depara com o problema da motivação do educando e é confrontado com o questionamento a respeito do que deve ser considerado ideal como Educação Musical ampla, para todos aqueles que não pretendem se tornar músicos na idade adulta.

Com relação às funções que o ensino de Música deveria exercer, pode-se afirmar que não existe consenso e que essas são quase tão diversas quanto as escolhas e as preferências musicais de cada indivíduo. Posso dizer que muitos educadores musicais defendem um ensino que tenha valor por trabalhar as características intrínsecas da música, como o conhecimento das estruturas e a possibilidades de expressão e de

⁶² Termo comum na área da Educação Musical, sendo utilizado para designar o professor que se limita a ensaiar os alunos para apresentações escolares, principalmente nas datas comemorativas. Tal atitude é veementemente rechaçada pelos educadores membros da ABEM.

⁶³ No capítulo V deste estudo volto a discutir esse sentido de subalternização do ensino de Música.

⁶⁴ A Revista da ABEM pode atestar que o ensino da Música, em suas diversas modalidades, tem sido alvo de pesquisas, em abordagens críticas que muito tem ajudado a construir a compreensão deste campo.

criação, entre outros elementos. Cabe esclarecer que, embora essa opinião não seja consensual, pois “as disciplinas escolares são constituídas por grupos de elementos individuais com identidades, valores e interesses distintos” (GOODSON, 2001, p. 174), esta é uma visão que tem prevalecido nas publicações reconhecidas pela área da Educação Musical. Opondo-se a essa visão de ensino, temos a do senso comum, isto é, a da sociedade que, em geral, pensa em termos de características extrínsecas, como a socialização, o lazer e até em termos terapêuticos, entendendo que a música “acalma”.

Apoiando-me em Goodson (1995, p. 120), entendo que a adoção de objetivos mais utilitários ou de caráter mais acadêmico faz parte da disputa que as disciplinas escolares travam por recursos, *status* e território. Também ressalto que as dificuldades que a Música encontra em sua aceitação, por parte da sociedade, como disciplina escolar, são comuns em processos que ocorrem em outras áreas, quando estas buscam aumentar seu prestígio social e acadêmico. Na seção seguinte discorro sobre as distinções e similaridades da disciplina Música em relação a outras disciplinas escolares.

3.5 A respeito das distinções e similaridades com outras áreas

Pensar na disciplinarização da Música nos remete às especificidades que a diferenciam de outras áreas de ensino, mas também em alguns quesitos que, em maior ou menor grau, se aproximam de problemáticas apontadas por pesquisadores de outras matérias escolares. Penso que a percepção de como certos aspectos têm sido analisados em outras áreas pode ajudar a compreender os desafios envolvidos na obrigatoriedade do ensino de Música. Nesse sentido, sem deixar de considerar as especificidades da Educação Musical como área de estudo, busco privilegiar, também, os elementos comuns da disciplina escolar Música com outras matérias escolares.

Uma primeira distinção, mais geral, coloca o ensino de Música ao lado das outras disciplinas pertencentes ao campo das Artes. Ou seja, já existe, como ponto de partida, uma diferença entre essas disciplinas e aquelas consideradas de caráter científico, sendo que estas últimas são consideradas mais “importantes” e “sérias” do que as primeiras.

Conforme já visto no Capítulo II, o ensino de Música foi inserido na atual Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/1996) como uma das modalidades possíveis dentro da área de Artes. Desta forma, assumo que ele pode ser analisado a partir de características

comuns com outras formas de ensino de Arte, tanto do ponto de vista da produção desse conhecimento quanto às suas finalidades no contexto escolar.

Contrapondo os componentes curriculares escolares de caráter mais artístico àqueles considerados mais tradicionais e valorizados nos currículos da Educação Básica – tais como a Física, a Matemática e a Biologia –, destaco que essas últimas estão ligadas a áreas científicas de referência bem estabelecidas. Embora as Artes também possuam uma área acadêmica, pela força da tradição, a tendência é a de se valorizar mais as disciplinas que se enquadram nas áreas técnicas e científicas.

Em geral, a força de uma disciplina escolar é explicitada em relação ao conteúdo exigido nos exames acadêmicos, conexão apontada por Goodson (2001, p. 68; p. 94). Outro ponto que demarca o reconhecimento de uma disciplina escolar está em seu “direito” reconhecido socialmente de aprovar ou de reprovar os estudantes.

Basicamente, uma vez que são atribuídos mais recursos às disciplinas acadêmicas examináveis [...] o conflito sobre o *status* do conhecimento examinável é, acima de tudo, uma batalha sobre os recursos materiais e as perspectivas de carreira de cada professor na comunidade disciplinar (GOODSON, 2001, p. 143).

Desta forma, as disciplinas de caráter científico têm sido mais valorizadas socialmente, adquirindo maior relevância quando comparadas ao ensino das Artes.

Mas se, por um lado, a questão do baixo *status* impõe algumas restrições ao ensino das Artes de modo geral e, mais especificamente, ao ensino de Música, por outro lado, essa condição favorece uma menor regulação interna e externa. A inexistência de parâmetros bem definidos para essas disciplinas escolares – tais como livros didáticos e/ou sistemas de avaliação – conferem aos professores maior liberdade em suas escolhas pedagógicas. Ferreira (2005, p. 126), por exemplo, analisando as mudanças ocorridas durante a década de 1970 no ensino de Ciências no Colégio Pedro II, demonstra como o menor *status* da disciplina Ciências quando comparada às disciplinas de caráter científico voltadas para o Ensino Médio, permitiu a entrada de inovações didáticas que, provavelmente, não teriam ocorrido caso esta disciplina fosse melhor posicionada no currículo como a Física, a Química e a História Natural. Neste caso específico, a disciplina Ciências tinha um caráter mais generalista sendo então preterida pelos catedráticos e entregue aos docentes mais novos, favorecendo mudanças. Um baixo nível de controle abre espaço para que ocorram inovações curriculares onde, aparentemente, se espera estagnação (FERREIRA, 2007). Sob este ponto de vista, a

Música, ao se tornar disciplina obrigatória, corre o risco de ficar mais fortemente aprisionada em algum tipo de padrão curricular.

No entanto, mesmo no âmbito do ensino das Artes, entendo que a disciplina escolar Música guarda determinadas características que merecem ser ressaltadas. Uma especificidade que considero relativa ao ensino de Música diz respeito à formação do docente para esta modalidade de ensino. Diferentemente dos alunos de outros cursos de formação inicial de professores, o estudante da Licenciatura em Música, muitas vezes, já ingressa na universidade com uma sólida formação musical que deve ser comprovada em testes de habilidade específica realizados durante os exames vestibulares. Esse futuro professor possui, então, uma formação que privilegia as técnicas do instrumentista profissional, um modelo hegemônico que tem se mostrado inadequado para a docência nas escolas regulares, que não poderão privilegiar um ensino individualizado de instrumentos musicais. Agravando a situação, a maior parte das instituições que fornecem cursos de graduação em Música foram antigos conservatórios, fato que propicia a continuidade de uma formação já tradicionalmente realizada.

O aluno da Licenciatura em Música chega ao curso, então, fortemente influenciado por um modelo de ensino ao qual foi submetido, por vezes, desde a infância, e que acaba sendo reforçado, em certa medida, nas instituições formadoras de professores, uma vez que a maior parte dos docentes que atua nessas instituições foi formada a partir do modelo conservatorial. Assim, ainda que exista o empenho de algumas instituições para que os cursos de Licenciatura em Música valorizem princípios pedagógicos que consideram mais adequados à realidade das escolas regulares, sempre há um embate entre a formação anteriormente recebida pelo graduando e as propostas formativas idealizadas para a atuação na disciplina escolar. Tal característica da formação docente pode fazer com que as práticas pedagógicas escolares tendam a pender para um modelo conservatorial, já que existe toda uma pedagogia em uso que, embora esteja vinculada ao ensino de instrumentos musicais e voltada para pessoas determinadas a se profissionalizar, acaba funcionando como um poderoso referencial de ensino a ser utilizado em turmas regulares.

Esta peculiaridade da formação docente talvez ajude a explicar o pequeno número de professores de Música nas escolas regulares. No congresso da ABEM de 2010, realizado em Goiânia, a professora Luz Marina de Alcântara, alertou que, apesar do grande número de vagas oferecidas, poucos são os interessados em lecionar Música na escola. A palestrante salientou que apesar dos esforços daquela rede pública para

incentivar o ensino de Música, a presença de professores nessa área ainda é pequena, salientando ser comum o fato de aqueles que ingressam na rede pedirem exoneração com pouco tempo de confrontação com a prática. Penna (2010a) resume a discussão proposta por Alcântara da seguinte forma:

Entretanto, apesar de a Universidade Federal de Goiás manter, em Goiânia, curso de formação do professor de Música, é grande a dificuldade em preencher as vagas disponíveis para a atuação na educação básica: durante o ano de 2009 foram realizados quatro processos seletivos para contratação em caráter provisório, visando atender à demanda. No primeiro, realizado em fevereiro, foram abertas 100 vagas para professor de Música – sendo 50 para a sala de aula – e apenas 26 vagas foram supridas. O maior número de aprovados (27) foi para a Música como disciplina, sendo que 5 desistiram. Um motivo corrente para isso é a dificuldade em conduzir uma sala de aula: os professores não se sentem preparados para a prática e preferem trabalhar com pequenos grupos (PENNA, 2010a, p. 35).

Segundo Penna (2010b, p. 151), a falta de adesão dos professores ao trabalho em escolas regulares pode estar relacionada “à dificuldade em conduzir uma sala de aula: os professores não se sentem preparados para a prática e preferem trabalhar em pequenos grupos, que é um padrão de ensino corrente nas escolas especializadas”. Para a autora (2010b, p. 148), há evidências de os professores escolham a prática pedagógica em escolas especializadas em Música em detrimento do ensino na Educação Básica. Alguns fatores parecem contribuir para este quadro:

Talvez, uma das razões dessa preferência seja o fato de que, além de mais valorizadas socialmente, as escolas especializadas são instituições guiadas por uma concepção de Música e de prática pedagógica que, por um lado encontra ressonância na própria formação dos professores e, por outro, não é compatível com as difíceis condições de trabalho e as exigências desafiadoras da escola pública de ensino fundamental e médio (PENNA, 2010b, p. 159).

Penna (2010a, p. 36) também se pergunta se a Educação Musical não perdeu espaço nas escolas por não ter conseguido “responder às necessidades de uma escola com maior acesso social e menos excludente, na medida em que se mantinha presa às práticas relacionadas ao ensino técnico-profissionalizante ou ao modelo do canto orfeônico”. Tais discussões, embora fujam ao escopo deste estudo, fornecem interessantes pistas para se pensar a respeito das diversidades de demandas que são associadas à disciplinarização da Música, uma vez que se foi empreendida uma luta para

que o ensino de Música fosse aceito na escola, as peculiaridades deste contexto deverão ser levadas em conta para uma melhor aceitação desse componente no currículo.

Outra distinção a respeito do ensino de Artes frente às demais áreas de conhecimento refere-se à sua condição de fazer parte do cotidiano das pessoas. Tal característica faz com que seu uso e seu estudo independam de imposições criadas por dispositivos curriculares. Mas aqui se pode determinar um aspecto que diferencia a disciplina escolar Música do ensino das outras Artes. Afinal, a música parece ser a modalidade de arte que tem maior aproximação imediata com os indivíduos, uma vez que, independente das escolhas, todos cultivam preferências por um determinado gênero musical, compositores ou intérpretes, utilizando-a em suas mais variadas funções sociais.

Tal característica faz com que os gostos e as escolhas musicais pré-existam às influências da escolarização. Devido ao fato de sua função social ser estabelecida *a priori*, os significados e as expectativas que os alunos atribuem à música já estão demarcados antes mesmo da oficialização de seu ensino. Esses alunos podem, por um lado, decepcionar-se com o ensino proposto e, conforme já assinalado por Swanwick (2003, p. 52), considerar que a música praticada na escola é uma “pseudomúsica”, ou seja, muito distante daquilo que eles valorizam em suas práticas sociais.

Outro ponto a ser ressaltado, mas ligado ao anterior, é a intimidade que o alunado possui com a música, o que ocorre principalmente pela facilidade de difusão da mesma através da mídia, um fator primordial para o jovem da atualidade. A constatação de uma estreita conexão entre música e juventude tem implicações diretas na questão da seleção dos saberes escolares, forçando-me a voltar à problematização a respeito do conteúdo a ser privilegiado pelos currículos.

Os jovens têm determinadas preferências e suas escolhas não podem ser consideradas como distorcidas apenas por não terem equivalência com modelos musicais historicamente privilegiados como legítimos. Não existe mais a ilusão de uma classe dominada, sem cultura, devendo ser provida de algo que lhe teria sido negado. O professor de hoje se vê diante de alunos que conhecem profundamente um determinado gênero musical às vezes inacessível a ele. Isso gera uma distorção na fórmula tradicional onde o professor detém um saber que será repassado aos alunos.

Green e Bigun (1998) em texto provocativo no qual analisam a incapacidade que os adultos, e por consequência, os professores, têm de acompanhar a velocidade dos novos fenômenos tecnológicos, assumem que os professores, muitas vezes, acabam

sentindo-se inferiorizados em relação ao conhecimento dos jovens. Com relação aos processos pedagógicos, os autores destacam:

O que precisa ser enfatizado e investigado, entretanto, é que essa grande mudança cultural e epistemológica envolve mudanças em termos de tecnologia e pedagogia e, portanto, novas compreensões da relação entre tecnologias e pedagogias, escolarização e cultura da mídia (GREEN; BIGUN, 1998, p. 221).

O que ocorre é que o desenvolvimento das novas tecnologias de informação e a difusão de conhecimento do mundo contemporâneo tem posto em xeque a função da escola. Esta, antes local privilegiado e reconhecido socialmente como único responsável pela transmissão do saber, divide agora, com outros meios, a função educativa. Levando-se em consideração que uma das funções do ensino de Música pode ser a de ajudar o aluno a conhecer outros estilos e gêneros, além daqueles de sua preferência, pode ser que esse confronto entre a música esperada e a música efetivada em sala de aula tenha um potencial pedagógico frutífero e significativo.

Um terceiro aspecto acerca da especificidade do ensino da Música diz respeito à cultura escolar e ao uso que, historicamente, esta instituição tem feito da Música. Em estudo focalizando cinco escolas Normais do Estado do Rio de Janeiro, Fuks (1991) aprofunda questões relativas à função da música naqueles contextos. A pesquisadora percebeu que as instituições pesquisadas valorizavam a música, incluindo-a em diversas atividades e festas, mas aquele fazer musical não era gerenciado por um professor da disciplina escolar Música.

As práticas musicais observadas pela autora eram ensinadas pelo professor de Didática ou aprendidas, de maneira informal, entre as normalistas. Tais práticas eram compostas por um repertório específico, que incluía hinos cívicos e canções que a autora denomina “musiquinhas de comando” (FUKS, 1991, p. 28), cancionário utilizado para reforçar o condicionamento das crianças. Essa função conferida à música no âmbito da cultura escolar tem sido bastante difundida entre as professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, podendo se constituir em um elemento de estranhamento quando os educadores musicais entrarem em cena.

Fuks (1991, p. 56) conclui que a música era utilizada, nos ambientes investigados, como um forte elemento disciplinador, embora dissimulado sob um canto infantilizado sob um linguajar denominado pela autora de “tatibitate institucional”. Por essa razão, a historiadora também cunhou, baseando-se em Foucault, a expressão “poder

podor” (FUKS, 1991, p. 57) para definir a função da música naquele ambiente. Cabe aqui ressaltar as similaridades deste aspecto da Música com outras disciplinas consideradas de baixo *status* acadêmico: as disciplinas que não têm uma ciência prestigiada como saber de referência são as que, de modo geral, cumprem mais fortemente o papel de disciplinar os corpos e os comportamentos, como as Artes e a Educação Física, por exemplo.

Além de todos os aspectos anteriormente explicitados, destaco que, embora algumas questões que preocupam os educadores do campo da Música aparentem ser específicas, elas guardam características de similaridade com outros saberes que passam pelo processo de disciplinarização e não apenas com as Artes. Tal processo pode ser analisado à luz de algumas categorias de análise que vêm sendo utilizadas no campo do Currículo, dentre os quais destaco os de ‘conhecimento escolar’ e ‘cultura escolar’. Esses conceitos fornecem um referencial fértil para uma melhor compreensão da dinâmica dos vários e simultâneos processos que são comuns às disciplinas escolares. Início, então, com a definição de conhecimento escolar proposta por Lopes:

Instância própria de conhecimento que se define em relação aos demais saberes sociais, notadamente o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano. O conhecimento escolar é compreendido assim como constituído por processos de transposição didática e disciplinarização que transformam o conhecimento científico das demais práticas sociais de referência segundo os objetivos da escolarização (LOPES, 2002, p. 46).

A visão que, em certa medida, desqualifica o conhecimento escolar é encontrada em Swanwick (2003, p. 50), que tem o posicionamento de que as variadas metodologias ou enfoques pedagógicos privilegiados pela Educação Musical, muitas vezes, transformam a música produzida na escola em algo que ele caracteriza como uma “subcultura musical”. Para o autor, o simples fato de este conhecimento ser difundido na e pela escola já parece ser suficiente para sua desconfiguração frente ao saber de referência, como pode ser conferido na citação a seguir:

[...] em uma tentativa de reconhecer a realidade da Música “lá de fora”, elementos da música popular entraram em cena na educação formal. Mas, para tornar-se respeitável e apropriadamente institucionalizada, a música popular tem que ser modificada, abstraída e analisada para se adequar às salas de aula, aos horários fixos e aos objetivos da educação musical. O impacto do nível de volume é reduzido, dançar é impraticável e o contexto cultural é excluído. Durante esse processo redutivo, a atividade frequentemente torna-se o que Ross chama ‘pseudomúsica’ (SWANWICK, 2003, p. 52).

Percebe-se que, na concepção deste teórico, o ensino de Música torna-se problemático a partir do momento em que passa a fazer parte do currículo escolar. Lopes (2008, p. 53) afirma que interpretações como esta tendem a aceitar como pressuposto que as disciplinas escolares são fruto de adaptações feitas a partir dos saberes de referência. Subentende-se, nessa ideia, que os conhecimentos ensinados na escola, por meio das disciplinas escolares, são constituídos pela simples reprodução de conhecimentos produzidos fora da escola. Em geral, questiona-se a validade dos conhecimentos escolares relacionados com os saberes de referência que lhes dizem respeito. Para Lopes (2008, p. 54), as matérias escolares possuem uma constituição epistemológica e sócio-histórica distinta das disciplinas científicas ou dos saberes de referência.

Antes mesmo de Lopes (2008), Chervel (1990, p. 182) problematiza o papel da escola na produção dos conhecimentos que ensina, rejeitando a noção de uma instituição inerte e passiva e defendendo-a como detentora de um poder criativo insuficientemente valorizado. Para esse autor:

A concepção da escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da idéia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina. Por mais que se esforce, raramente pode-se vê-la seguir, etapa por etapa, nos seus ensinamentos, o progresso das ciências que se supõe ela deva difundir (CHERVEL, 1990, p. 182).

De modo semelhante, Forquin (1993, p. 16) e Julia (2001, p. 33) concebem a escola como instituição criadora de uma cultura específica que deve ser compreendida em outros termos. Nessa perspectiva, conceitos como *conhecimento escolar*, e *cultura escolar* tornam-se destituídos de conotação negativa. Observe, por exemplo, como Forquin aborda essas questões:

Destacar-se-á enfim que, se o imperativo da ‘transposição didática’ impõe a emergência de configurações cognitivas específicas (os saberes e os modos de pensamento tipicamente escolares), essas configurações tendem a escapar de seu estatuto puramente funcional de instrumentos pedagógicos e de auxiliares das aprendizagens, para se constituir numa espécie de ‘cultura escolar’ *sui generis*, dotada de sua dinâmica própria e capaz de sair dos limites da escola para imprimir sua marca ‘didática’ e ‘acadêmica’ a toda espécie de outras atividades (que intervêm, por exemplo, no contexto dos lazeres, dos

jogos, do turismo, no campo político ou no campo profissional), sustentando assim com as outras dinâmicas culturais (com as diferentes expressões da cultura ‘erudita’, com as diferentes formas da cultura dita ‘popular’, com os meios de comunicação de massa, com as práticas cognitivas ou as maneiras próprias de alguns grupos) relações complexas e sempre sobredeterminadas, de nenhum modo redutíveis, em todo caso, aos processos de simples reflexo ou de ‘repartição de tarefas’ (FORQUIN, 1993, p. 16).

Penso que, para os educadores, tem sido muito difícil fazer escolhas curriculares sob a pressão de concepções que desqualificam os conhecimentos escolares. Por isso, creio que a contribuição de autores que percebem a escola como constituidora de uma cultura *sui generis* que, inclusive, extrapola os seus muros. Afinal, a percepção dessa instituição como um local movimentado e criativo abre outras perspectivas profissionais para aqueles que, no cotidiano de seu ofício, lidam com os conhecimentos escolares. Nessa perspectiva, Julia (2001, p. 37) destaca o quanto seria interessante a produção de estudos com o objetivo de “analisar atentamente as transferências culturais que foram operadas da escola em direção a outros setores da sociedade em termos de formas e de conteúdos”, assim como “inversamente, as transferências culturais operadas a partir de outros setores em direção à escola”.

Outros exemplos da expansão do conhecimento escolar na vida cotidiana podem ser evidenciados em programações televisivas como o *Show do Milhão* ou o *Soletrando*, programas que utilizam conteúdos e práticas tipicamente escolares que, apropriados pelos meios de comunicação, atingem grande sucesso junto ao público. No caso específico da Música, também se pode confirmar a influência de uma tradição escolar em práticas musicais extra muros escolares. Jardim (2008a, p. 150), por exemplo, relata que a importância dada aos exercícios de escrita musical na escola incentivou a prática de tal componente didático nos conservatórios. A nova demanda, inexistente nos compêndios do ensino especializado de Música da época, passou a ser difundida, também, na esfera do ensino especializado. Ou seja, através do estímulo por ser utilizada na escola, a caligrafia musical passou a ser conteúdo exigido, também, nas escolas de Música. Recorro a Chervel (1991), para explicar tal fenômeno. Para este autor, deve-se levar em consideração o caráter criativo da escola e sua capacidade de promover uma cultura própria:

[...] porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele

forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1991, p. 184).

Seguindo tal lógica, caberia aqui especular até que ponto o grande número de grupos vocais surgidos a partir do final dos anos 1950 como “Os Cariocas” e “Trio Irakitan”, além de grupos que surgiram nas duas ou três décadas seguintes, tais como “Quarteto em Cy”, “MPB4” e “Boca Livre”, entre outros, seriam tributários do Canto Orfeônico, ainda que a metodologia adotada pela prática pedagógica villalobiana não possa ser considerada como ideal. Sob esse mesmo ponto de vista, também me questiono se o fértil período da história da “dita” Música Popular Brasileira, transcorrido dos anos 1960 até fins de 1970, não estaria relacionado a uma cultura escolar habituada ao ensino de Música. Penso que especulações como essas trazem alento nesse momento de dúvidas, no qual se interroga, legitimamente, a respeito da eficácia das imposições legais.

Outros questionamentos a respeito da cultura adquirida no espaço escolar podem ser aqui aventados, demonstrando mais um ponto comum entre o ensino de Música e de outras disciplinas escolares. Assim, a pergunta feita por Julia (2001, p. 37) – “afinal, o que sobra da escola após a escola?” – não parece ter resposta fácil. Enquanto Swanwick (2003, p. 51) argumenta, por exemplo, que para alguns indivíduos a contribuição da educação escolar para a sua formação musical pessoal poderá ser negligente e, inclusive, negativa, Chervel (1990, p. 212) critica a educação escolar por outro viés, alertando-nos para os efeitos perversos advindos de uma espécie de aculturação imposta pela escola. Para o autor:

Numerosos docentes notaram, no século XIX e mesmo mais cedo, que o trabalho escolar sobre a gramática, a ortografia ou os textos clássicos criava entre os alunos um desgosto profundo e definitivo por essas matérias. O ódio pela literatura antiga por vezes viria daí, a tal ponto que ‘eles olhariam como um suplício retornar aos autores gregos e latinos’ uma vez saídos dos colégios (CHERVEL, 1990, p. 212).

A citação acima força a reflexão a respeito do papel que se pretende associar à música quando esta passar a ocupar o espaço escolar. É preciso levar em consideração que, ao “entrar na escola”, a disciplina Música não ficará imune às contingências e injunções impostas pela cultura escolar. É essa, justamente, a condição de se “tornar” escolar, aspecto que não parece estar sendo analisado com a devida consideração pelos educadores musicais.

Embora seja compreensível que, ao menos no momento inicial, os debates a respeito do ensino escolarizado de Música fiquem restritos ao aspecto mais pragmático e imediato, ou seja, às escolhas dos conteúdos e metodologias de ensino, acredito que um olhar sobre outras instâncias que exercem influências e que configuram as práticas pedagógicas se faz necessário. Defendo, então, que os estudos no campo do Currículo e, mais especificamente, aqueles que operam com os conceitos de *conhecimento escolar* e *cultura escolar*, podem fomentar as reflexões e instigar os debates a respeito do ensino de Música nas escolas.

A constituição do componente curricular Música no âmbito escolar não pode significar a defesa de um ensino puramente acadêmico, distanciado da realidade e dos desejos dos alunos ou, então, desprovido do prazer que o fazer musical deve trazer. De modo inverso, vale questionar o histórico lugar ocupado pelo ensino de Música na cultura escolar, reconhecendo que este vem exercendo um papel ambíguo, tendo em vista que permanece como uma matéria de *status* secundário. A compreensão da temática será maior se a reflexão for feita levando-se em conta as várias influências que constituem os conhecimentos escolares, inserindo-os em uma cultura *sui generis*. Assim, defendo que perceber tais influências estimula o sentido de destituir a falsa ilusão de que a solução para um melhor ensino de Música deva ser buscada somente na construção de procedimentos didáticos mais adequados.

CAPÍTULO IV

A ATUAÇÃO DA ABEM NO MOVIMENTO PELA LEI nº 11.769/2008

Neste Capítulo, analiso o processo que gerou a Lei nº 11.769/2008 argumentando que ele, inicialmente estava ligado aos aspectos mercadológicos da Música. No decorrer de sua trajetória, o foco passou a ser a Educação Musical. Dentro do quadro particular do ensino de música, também houve modificações de intenções. Constatei, em meus estudos, que os educadores musicais entraram na campanha com o propósito de mudar o aspecto legal que ainda permitia aos Estados e Municípios realizarem concursos visando um professor que trabalhasse com todas as áreas artísticas, o chamado professor polivalente⁶⁵. Entretanto, no decorrer dessa campanha ocorreu uma concentração na questão da obrigatoriedade do ensino de Música e no *slogan* da campanha pública *Quero Educação Musical na Escola*. Acrescento que o entendimento de um retorno do ensino de Música, vinculado à campanha, foi escolhido como recurso de convencimento junto à opinião pública por dar a ideia de inexistência daquela modalidade de ensino na escola, ainda que este ocorresse, de algum modo, no âmbito das Artes.

Conforme já comentado no terceiro Capítulo deste estudo, ao ser sancionada, a referida lei teve um veto⁶⁶ aplicado ao artigo correspondente ao parágrafo sétimo do Projeto de Lei, tendo sido motivo gerador de grande inquietação na área da Música ao ponto de trazer dúvidas com relação à validade de todo o processo. Contudo, devido à situação ambígua em que o ensino de Música se encontrava, creio que a Lei nº 11.769/2008 foi uma vitória que não pode ser desprezada. Afinal, modificar uma LDB, ainda que em uma única linha, não é uma tarefa das mais fáceis. Além de tudo, o processo, conforme analisado por Radicetti (2010), representou a maturidade política da área da Música, que tendo se unido sob um único propósito, conseguiu criar um ambiente favorável junto ao Legislativo, propiciando a aprovação da lei.

⁶⁵ A questão da polivalência está explicitada no segundo capítulo deste estudo.

⁶⁶ O veto atingiu o Art. 2º, no que tange ao § 7º do Projeto de Lei: “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área”.

Sem pretender desmerecer o trabalho empreendido pelo grupo que atuou nessa trajetória, aponto que, imbuídos da necessidade de unir forças com os outros setores, os professores de música acabaram perdendo o foco de sua causa principal. Por este motivo, julgo que, apesar do veto ao Artigo 2º deve ser analisado por ter impedido o principal objetivo dos educadores musicais: a obrigatoriedade do profissional habilitado para atuar no ensino de música. Este veto causou uma verdadeira comoção entre os especialistas da área, ao ponto de alguns considerarem, à época da sanção, que todo o processo tinha sido em vão. O que aquele parágrafo pretendia era criar condições para que os concursos fossem feitos por área, uma das principais lutas da classe. Por isto, assumo que corrigir as distorções que ocorriam em função de existência de concursos feitos para o professor polivalente era o empenho primordial dos educadores musicais.

Alego que em minha prática docente, como formadora de professores de música, tenho recebido queixas dos egressos a respeito da amplitude dos concursos. Essa mesma constatação está presente na entrevista de Regina Márcia Simão Santos:

Então isso era real, era uma reivindicação importante dos estudantes. Eles se sentiam traídos. Eu me lembro que muitas vezes eu colaborei com eles no sentido de encaminhar um protesto porque eles eram formados em um curso que tinha a especificidade da Educação Musical, para atuar com Educação Musical na escola, e a prova vinha absolutamente distinta daquilo. É como se eles fossem preparados para um concurso para o exercício de uma profissão e fossem cobrados, na admissão, de um conjunto de saberes distintos (Entrevista realizada em 8 de dezembro de 2010).

Com intuito de demonstrar minhas afirmações acerca do processo envolvido na aprovação da Lei nº 11.769/2008, passo a descrever as ações do grupo que coordenou a campanha, reportando as ações empreendidas pelo mesmo. Em seguida, analiso a atuação da ABEM na trajetória de produção e tramitação da referida lei. A fim de evitar digressões desnecessárias sobre os detalhes ocorridos nesse processo, descrevo apenas os eventos marcantes. Entretanto, sublinho que minha análise foi baseada na dissertação de Felipe Radicetti (2010), coordenador do GAP e da campanha pela aprovação da lei. Na pesquisa deste autor, pode ser encontrado o relato completo de todo o processo, bem como os textos integrais das entrevistas feitas por ele, material também utilizado em meu estudo.

4.1 O Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música – GAP

O GAP faz parte de uma associação informal de músicos denominada Núcleo Independente de Músicos (NIM). Este núcleo foi criado para estabelecer uma interlocução política com o legislativo a fim de tratar de assuntos referentes ao setor produtivo musical, e não educativo. Tudo indica que a missão inicial do NIM dava destaque aos aspectos relacionados ao mercado de música, tratando de assuntos como direitos autorais e distribuição, por exemplo. Isso pode ser constatado pelas entidades que seriam geridas pelo NIM, presentes ao primeiro encontro público, na casa do compositor Francis Hime, em 09 de março de 2006: Fórum Permanente Paulista de Músicos (FPPM), Associação Brasileira de Música Independente (ABMI), Sindicato dos Músicos Profissionais do Rio de Janeiro (SindMusi) e a Rede Social da Música, além dos representantes do NIM e do GAP.

O manifesto apresentado pelo NIM naquela ocasião “buscou, sucintamente, ressaltar a importância da música na economia de hoje e seu potencial estratégico para o país para o futuro, divulgar a mobilização da sociedade civil em curso e propor o envolvimento do poder público para a produção de políticas públicas que pudessem corrigir os problemas estruturais do setor (RADICETTI, 2010, p. 38). O teor do manifesto (RADICETTI, 2010, p. 146) deixa claro que este trata mais da importância da música na economia, não estando mencionada a Educação Musical, apesar de, posteriormente, o GAP ter abraçado a causa, fato que será analisado mais à frente.

É preciso lembrar que o Governo já vinha sinalizando, desde 2004, através da criação das Câmaras Setoriais para as Artes, sua disposição de interlocução junto à sociedade civil. Os músicos deveriam se reunir em fóruns “com o objetivo de acolher, nessas instâncias de representação da classe, as propostas de políticas públicas para música que, uma vez pactuadas com representantes de outros elos da cadeia produtiva da música, integrariam o futuro Plano Nacional de Cultura (PNC)” (RADICETTI, 2010, p. 1). Entretanto, no âmbito do Fórum da Música surgiram dissensos, fato que incentivou um grupo de músicos do Rio de Janeiro a se separar do movimento proposto pelas Câmaras e iniciar uma trajetória paralela junto ao Legislativo. Daí originou-se o NIM, e este núcleo criou o GAP, grupo específico para tratar dos assuntos ligados ao Legislativo.

Uma das primeiras ações empreendidas pelo GAP foi a solicitação de inclusão da Música na Subcomissão de Cinema, Teatro e Comunicação Social, de forma a

estabelecer um espaço de diálogo e uma pauta política para a música no Senado. O Senador Sérgio Cabral Filho encaminhou o pedido para a realização de uma Audiência Pública a fim de discutir a demanda, fato consolidado em 31 de maio de 2006.

Como preparação para a Audiência, no dia anterior da realização desta, ocorreu um Seminário intitulado *Música Brasileira em Debate*, cuja finalidade era a de colocar a música no centro do debate nacional, mostrando que ela precisaria ter um espaço na agenda política do País, conforme Boletim expedido por correio eletrônico pelo GAP (RADICETTI, 2010, p. 40). Neste documento, ressalta-se a presença de artistas que seriam considerados “verdadeiros símbolos da importância da música como ferramenta de transformação e inclusão social” (RADICETTI, 2010, p. 40).

Em minha opinião, a questão da Educação Musical pode ter entrado na pauta devido a este forte atrativo como justificativa: o elemento de inclusão. Cecília Conde, em depoimento concedido para meu estudo, alega que esta justificativa já estava presente nas primeiras reuniões das Câmaras Setoriais, o que corrobora minha suposição. Segundo a entrevistada, naquelas primeiras reuniões havia “*um clima de entregue um instrumento e a criança não pegará uma arma*”.

Realizado em 30 de maio de 2006, o Seminário *Música Brasileira em Debate* teve como convidados representantes dos diversos elos da cadeia produtiva da música, assim como representantes do Poder Legislativo e do Executivo. Foram quatro mesas temáticas: 1) Identidade e Inclusão Social; 2) Educação Musical e Difusão; 3) Música, economia e política internacional 4) O poder legislativo para a transformação do setor e o poder do setor da música para a transformação do indivíduo e do País (RADICETTI, 2010, p. 40).

Ressalto que a questão da Educação Musical estava incluída na pauta, apesar de não ser o foco principal, como veio a ocorrer mais tarde. A professora Maura Penna vem ao encontro de minhas observações:

No começo eram músicos e não educadores. Eu acho que a educação entrou na pauta junto com outras reivindicações dos músicos. O GAP tinha outras reivindicações, ligadas ao mercado da música (Entrevista realizada em 29 de setembro de 2010).

A participação de associados da ABEM nesse seminário ocorreu por acaso, outro fato que reafirma minha hipótese:

Entre o público presente ao seminário destacam-se duas representantes da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), as Profas.

Dras. Magali Kleber e Cristina Grossi, então atraídas ao evento pela imprensa, que divulgou a pauta proposta no Congresso Nacional. A consequente participação da Profa. Magali Kleber nos debates do painel 2 (Educação Musical e Difusão) com o expositor Ricardo Breim proporcionaria a futura aproximação do GAP com a ABEM, e que mais tarde viria a ser o elo capital para a construção do Projeto de Lei pela volta da Educação Musical nas escolas (RADICETTI, 2010, p. 42).

Apesar da Educação Musical ser apenas um, entre os vários temas do Seminário, o Presidente da Câmara Aldo Rebelo, na abertura do evento, defendeu o ensino de Música nas escolas, argumentando que a “transformação da música em disciplina opcional [...] representou um atraso e tem provocado lacunas” (RADICETTI, 2010, p. 43). No dia seguinte ao Seminário, realizou-se a Audiência Pública na Comissão de Educação, Cultura e Esportes do Senado. Na reunião, que teve a presença do GAP e o apoio de artistas como Fernanda Abreu e Gabriel Pensador, “os Senadores presentes defenderam a pauta proposta pelo GAP, que incluía medidas sobre o Direito Autoral, a diversidade na programação das rádios brasileiras, a eleição direta na Ordem dos Músicos do Brasil e a imediata inclusão da música no ensino básico” (RADICETTI, 2010, p. 43). Aqui já se demarca a entrada da Educação Musical na pauta do GAP, como uma entre as diversas reivindicações. A imprensa divulgou o evento, dando destaque para o item relativo à inclusão da Música nos currículos.

Tendo a Música sendo inserida na Subcomissão Permanente de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social, a ação seguinte, desempenhada pelo GAP, foi a de encaminhar à Subcomissão Permanente de Educação, Cultura e Esportes do Senado, “a convocação de uma Audiência Pública destinada a debater questões tributárias da indústria musical brasileira” (RADICETTI, 2010, p. 46).

Conforme relata Radicetti (2010, p. 46), nessa Audiência Pública, realizada em 12 de julho de 2006, “foram discutidas a equiparação do CD ao livro para fins de isenção, revisão da carga tributária para importação de instrumentos e equipamentos musicais, e criação – como contrapartida pela desoneração fiscal – de um Fundo de Fomento à atividade musical por meio de um percentual da receita da indústria fonográfica”. Aqui, nota-se que o foco volta a estar relacionado a questões ligadas ao mercado. Entretanto, conforme relato do próprio Radicetti, após a exposição do segundo convidado, o então Senador Saturnino Braga “informou à audiência sobre a intenção da Subcomissão em discutir a volta da educação musical às escolas brasileiras” (RADICETTI, 2010, p. 47). Na explanação do Senador, transcrita abaixo, percebe-se

um sentido de resposta a algum possível questionamento a respeito da ausência do ensino de música na pauta:

E queria registrar e informar a V.S^a. que essa questão do ensino, da volta do ensino da música nas nossas escolas está na agenda desta Comissão, **sim**. Ainda recentemente tivemos discutindo, vamos voltar a discutir, porque, como disse muito bem o Dr. Bertolazzi, a música é importante não só para a formação cultural das pessoas, dos cidadãos, mas para o próprio desenvolvimento da mente do ser humano, a música propicia um desenvolvimento mais completo (Nota Taquigráfica, CE-SECOM, Senado Federal, 12 de julho de 2006 *apud* RADICETTI, 2010, p. 47, grifo meu).

Segundo Radicetti (2010, p. 47), a fala do Senador foi “a expressão do compromisso público que a Comissão assumiu em relação à discussão da volta da Educação Musical às escolas”. A partir daí ficou decidido que seria feita uma segunda Audiência para discutir a questão da Educação Musical, ficando o GAP encarregado de indicar um grupo de especialistas para compor a mesa. Em decorrência dessa demanda, Radicetti entrou em contato com a ABEM, convidando a instituição para aderir ao movimento. Deste ponto em diante, o GAP criou um Grupo de Trabalho (GT) para estudar o tema e este grupo passa a tratar apenas dos assuntos ligados à Educação Musical.

Faço parênteses para considerar a atuação do Senador Saturnino Braga durante aquela Audiência, acreditando que seu posicionamento é crucial, sendo representativo daquilo que considero como uma das contingências que desviaram o rumo inicial da proposta política intencionada, deslocando-a do campo mercadológico para o campo da Educação. A importância que o senador dá ao ensino de Música pode ser explicada através da fala do compositor Edino Krieger, em entrevista concedida a Felipe Radicetti (2010). Krieger, creditando a aprovação da lei às ligações positivas que os políticos tiveram com a música em sua formação, afirma:

[...] eu acho que é sempre o fato de que algum político tenha tido a experiência, tenha sido inoculado pelo vírus da música; e esse foi o caso do nosso querido Senador Roberto Saturnino Braga, que foi um cantor que teve uma belíssima voz de barítono, de barítono agudo e ele sempre foi muito sensível a essa questão da necessidade de colocar a música novamente na escola, colocar a criança novamente em contato com a música. O fato de ele ter sido músico foi decisivo, e todos os políticos que tiveram algum tipo de experiência são mais sensíveis a esse tipo de necessidade. (*eles*) Entendem melhor isso (Entrevista com Edino Krieger *In* Radicetti, 2010, p. 278).

O compromisso de Saturnino Braga com a Educação Musical se comprovou mais tarde em diversas ocasiões, tendo, mesmo após a sanção presidencial, já estando afastado de suas funções como Senador, comparecido a reuniões com músicos e professores de Música a fim de esclarecer as questões relacionadas ao veto. Em função de minha forte impressão a respeito da conduta de Saturnino Braga, perguntei a Felipe Radicetti, em entrevista concedida para este estudo, o seguinte:

Silvia: Você não acha que no processo todo tem um peso maior por causa do Saturnino?

Radicetti: Sim, mas acho que quem mais influenciou foi o Cristóvão (Buarque), mas o Saturnino era o presidente da mesa. Então ele falou, mas, foi o Cristóvão que ‘puxou a brasiinha’.

Silvia: É! Talvez por isso a gente sinta a diferença na resposta tão positiva do Senado, ao contrário daquele descaso que aconteceu quando o projeto chegou nos deputados...

Radicetti: Sim. Mas o Cristóvão Buarque era, disparado, o mais interessado na questão.

Este é mais um aspecto que confirma a circularidade dentro do ciclo de proposição de uma política. No caso, tudo indica que o anseio de alguns políticos gerou a preferência pelo assunto da Educação Musical, tendo sido esta causa muito bem acolhida dentro do grupo que, inicialmente, priorizava outros aspectos. Desta forma, configura-se que as influências não têm caráter linear, conforme apreciação de Ball (BALL; 2006; 2009; BALL *et al*, 1992), mas envolve interesses, conflitos e disputas, em todos os contextos. Percebo que o processo que envolveu a disciplinarização da Música foi muito mais complexo e heterogêneo, envolvendo disputas entre músicos e educadores musicais, além da interferência dos políticos que desequilibraram a luta em favor da Educação Musical.

Neste caso, recorro mais uma vez a Goodson para a análise deste fato. Para este teórico, uma disciplina escolar é construída social e politicamente e “os atores envolvidos empregam uma gama de recursos ideológicos e materiais à medida que prosseguem as suas missões individuais e coletivas” (GOODSON, 2001, p. 43).

Retornando ao processo que gerou a lei, percebe-se que, após o momento em que ficou decidido que seria feita uma segunda Audiência para discutir o ensino de música, a ABEM entrou no processo com toda a força de uma comunidade disciplinar⁶⁷, nos termos propostos por Goodson.

⁶⁷ Para uma melhor compreensão do termo *comunidade disciplinar*, remeto o leitor ao primeiro capítulo.

Foi nesta época em que a professora Luciana Del Ben elaborou o texto-base do *Manifesto pela Implantação do Ensino de Música nas Escolas*. Chamo atenção para o nome deste manifesto porque nele já está subentendida a ideia da inexistência do ensino de Música, o que não é verdadeiro. Embora a escolha deste título possa ter sido fruto de uma estratégia política, como uma opção que chamasse mais a atenção, considero que o ensino de Música, embora enfraquecido, ocorria em algumas escolas, sendo portanto, existente. Julgo que não se implanta algo que já existe, mas que este algo seja aprimorado ou fortalecido. Credito essa mudança ao fato dos educadores musicais considerarem que a Lei nº 5.692/1971 extinguiu o ensino de música, situação que não pôde ser modificada pela LDB de 1996, que inseriu a Música como uma das disciplinas opcionais dentro da área do ensino de Artes. Entretanto, creio que a ideia de ausência é muito forte. No caso, a substituição pela palavra *enfraquecimento* estaria mais de acordo com a situação real. Entretanto, em trecho do manifesto, é reforçada a ausência do ensino de música nas escolas:

A atual LDB-EN, embora indique a obrigatoriedade do “ensino de arte”, é ambígua em seus termos. A expressão “ensino de arte” permite uma multiplicidade de interpretações, o que tem acarretado na manutenção de práticas polivalentes de educação artística e na ausência do ensino de música nas escolas (Trecho do Manifesto pela Implantação do Ensino de Música nas Escolas *In* FIGUEIREDO, 2007).

Acrescento que, já na divulgação do evento, foi incluída outra ideia. Em nota da própria Agência de Imprensa do Senado, na divulgação da Audiência é anunciada que o tema versará sobre a "Inclusão da Música como disciplina obrigatória no Currículo Escolar" (Agência do Senado *apud* RADICETTI, 2010, p. 57). Ou seja, o foco foi mudando de maneira quase imperceptível. De início previa-se terminar com a dubiedade que permitia o ensino polivalente, contemplando também a necessidade das outras áreas da Arte serem respeitadas em suas especificidades. Com este manifesto, fica clara a proteção da comunidade disciplinar do ensino de Música em defesa de sua disciplina escolar⁶⁸. A seguir entra o último elemento: a obrigatoriedade.

No momento em que a campanha passou a defender a obrigatoriedade do ensino de música, Maura Penna, pesquisadora respeitada na ABEM por seu conhecimento de

⁶⁸ Cabe lembrar que as outras áreas do campo das Artes reagiram a tal ofensiva e buscaram equiparação através do Projeto de Lei nº 7.032/2010 que altera os §§ 2º e 6º do Art. 26 da Lei nº 9.394/96: § 6º A música, as artes plásticas e as artes cênicas constituem conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º." (NR). Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=470941>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

leis referentes à Educação e tendo posição contrária à da obrigatoriedade, se retirou do movimento. Em entrevista concedida para esta pesquisa, a professora afirma:

Realmente, eu retirei o meu nome, mas agora já está estabelecida a obrigatoriedade e eu não vou ser do contra, é óbvio; vou, então, discutir as melhores possibilidades para a implantação da música na escola. Mas eu não acho que essa lei seja um “*fiat lux*”, nem que seja esse decreto que vai criar a possibilidade de um bom ensino; na verdade, o efeito pode ser até contraproducente. Pense no caso da obrigatoriedade do acesso aos deficientes: saíram construindo rampas de qualquer jeito, sem a inclinação correta, só para cumprir a lei, e os cadeirantes não conseguem ter acesso do mesmo jeito. Então, eu acho que às vezes se faz qualquer tipo de coisa para cumprir as exigências legais e isso acaba desvalorizando aquilo que a gente quer proteger. Por isso, eu nunca defendi a obrigatoriedade. Eu acho que a nossa área supervaloriza o Canto Orfeônico. Eu acho que foi uma experiência importante e relevante para a época, mas o contexto social era completamente diferente. O país era eminentemente agrário e a população escolarizada muito menor, pois o sistema de ensino era extremamente elitista. Apenas um em cada quatro brasileiros chegava à escola, na melhor das contas. O sistema de ensino era altamente excludente. Eu acho que tem um pouco disso: “ah, o Canto Orfeônico era tão bom e era obrigatório, então, vamos tornar o ensino de música obrigatório”. Acho que isso é irrealista, em termos não apenas do Canto Orfeônico, como da obrigatoriedade (Entrevista realizada em 29 de setembro de 2010).

É preciso lembrar que, no processo que gerou a Lei nº 11.769/2008, também tiveram que ocorrer concessões políticas. A mais importante delas, em minha análise, foi justamente a que era a mais cara à classe: o foco no fim da polivalência no ensino de Arte foi mudado para “a obrigatoriedade da música na escola”, um *slogan* mais atrativo, mas que não refletia as intenções iniciais da comunidade disciplinar.

Em vista do exposto, assumo que a modificação proposta pela nova lei foi fruto de um pacto político, que, embora democrático, não possibilitou que os diferentes sentidos de Educação Musical circulassem com a mesma força e assumissem posições semelhantes. Recorrendo a Ball (BALL *et al*, 1992, p. 19), destaco a assimetria de poder quanto às posições que certos sentidos foram assumindo, em detrimento de outros que foram se “esvaziando” no processo. É o caso, por exemplo, dos sentidos produzidos no contexto escolar. Levando em conta que muitas instituições de ensino ainda não possuíam aulas de Música, pode-se deduzir que sua participação no processo foi praticamente inexistente. Conforme já apontado em artigo de minha autoria (SOBREIRA, 2008, p. 47), este é um ponto problemático na organização do movimento que gerou a lei. Neste caso, a ausência de representação das escolas pode ser

considerada uma “quase ausência”, uma vez que assumo que os professores ligados à ABEM fazem circular os sentidos de Educação Musical também naqueles ambientes. Isso, no entanto, não significa que esses sentidos tenham ocupado uma posição privilegiada no processo.

Volto à trajetória que gerou a lei. Em 22 de novembro de 2006, ocorreu a Audiência Pública Conjunta para tratar, exclusivamente, da temática da Educação Musical, na já renomeada, Subcomissão de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social. Entre os convidados a discursar estavam Sérgio Figueiredo, então, presidente da ABEM e a professora Liane Hentschke, à época, presidente da *International Society of Music Education-ISME*. Ambos os professores foram enfáticos em suas falas, no sentido de modificar os aspectos legais da atual LDB. Na exposição, eles ressaltaram que essa legislação indicava a Arte como componente obrigatório, sendo a Música apenas uma das modalidades, e que tal fato colaborava para a permanência dos concursos polivalentes. Ficou muito claro o posicionamento da ABEM durante a audiência, no sentido de reverter tal situação, que constrange os egressos formados na Licenciatura em Música a ter que se submeter a concursos cujos conteúdos incluíam outros saberes artísticos. Também presentes como convidados estavam o violonista Turíbio Santos, à época diretor do Museu Villa-Lobos e o compositor Guilherme Ripper, então diretor da Sala Cecília Meirelles, que discursaram em favor do ensino de Música, ressaltando a importância de Villa-Lobos na Educação Musical:

Portanto, visando dar continuidade à fantástica visão didática de Villa-Lobos, precisamos da garantia legal do ensino de música nas escolas de educação básica com realização de concursos para os professores, e cursos para o seu aperfeiçoamento constante (Fala de Turíbio Santos na Audiência Pública Conjunta da Comissão de Educação e Subcomissão de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social *apud* RADICETTI, 2010, p. 61).

Essa fala do músico Turíbio Santos expõe uma das ambiguidades às quais me referi na introdução deste estudo e que me motivaram ao aprofundamento da temática. Tal percepção está ligada ao fato da defesa do ensino de Música passar pelas ações de Villa-Lobos. Minha percepção como conhecedora do campo da Educação Musical é a de que o projeto empreendido pelo compositor⁶⁹ não é um modelo que os educadores queiram que se dê continuidade. Entretanto, a situação é condizente com a explicação que Goodson (2001, p. 101) dá para a atuação das comunidades como “amalgamas

⁶⁹ No capítulo 3 desta pesquisa explico melhor as críticas feitas à proposta de Villa-Lobos.

flutuantes de subgrupos” que mesmos sendo heterogêneos “alteram os rumos das mudanças”. Ou seja, embora os músicos presentes naquela audiência estivessem passando a imagem monolítica e incontestável (GOODSON, 1997, p. 51) da classe que lutava pelo ensino de Música, sabe-se que nos níveis internos daquele subgrupo existiam muitas divergências.

O desdobramento da audiência foi que o GAP ficou incumbido, através de seu GT de Educação Musical, da tarefa de propor a redação do texto alterando a legislação:

O GT concluiu por reivindicar a elaboração um Projeto de Lei, que alterasse a redação da LDBEN e que, claramente, se referisse às especificidades do ensino das artes, e que garantisse a presença, na escola, da educação musical, juntamente com as outras especificidades como teatro, artes visuais e dança, sem ambiguidades (RADICETTI, 2010, p. 53).

Percebe-se, nessa intenção inicial, que o foco está na questão da especificidade do professor, nas distintas modalidades do campo das Artes. Chamo atenção para este aspecto, pois, conforme já anunciado, percebo que houve uma mudança de rumos, aparentemente, sem que os educadores tenham se dado conta. Ou seja, em seu início a campanha previa este ponto como meta principal. Porém, no final da campanha comemorou-se a obrigatoriedade do ensino de Música, ou, a volta desse ensino, o que creio ser diferente, embora relacionados.

A íntegra da citação abaixo favorece o esclarecimento de qual foi o papel desempenhado pela ABEM junto ao contexto de influência e de produção de textos:

A Profa. Dra. Luciana Marta Del Ben redige então o texto final do setor com as proposições discutidas. Em um primeiro Artigo, dois incisos para incidirem e alterarem a redação original do parágrafo 2º do 1º Artigo, a saber: I – A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º. II – O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área. Um segundo Artigo, dotando um prazo de implementação para os sistemas de ensino, e um terceiro validando a Lei para a data de sua publicação. Essa foi uma ação consensual do GT que ficou conhecida como “pauta única”, uma estratégia proposta pelo GT que evitaria, num primeiro momento, um desgaste desnecessário sobre questões não-relacionadas ao entrave da obrigatoriedade do ensino de música no currículo escolar. Vencido o impedimento da lei, a implementação progressiva da educação musical precisaria ser feita após um processo consensual, fruto de uma ampla discussão sobre essa implementação. Esta estratégia provou ser um importante trunfo para a campanha. O texto utilizado para a Justificação no corpo do Projeto de Lei foi uma reprodução reduzida do texto original do Manifesto publicizado meses antes (RADICETTI, 2010, p. 66).

Voltando à questão do texto, explico que o mesmo recebeu pequenas modificações no Senado, onde foi votado e aprovado, sendo depois enviado à Câmara dos Deputados e seguido todo o protocolo até que fosse obtida a sanção presidencial. Não vou me deter nos detalhes dessa fase, porque os embates ocorridos se deram por questões políticas que não envolviam diretamente a ABEM. Apenas ressalto alguns fatos marcantes que não podem deixar de ser mencionados.

O primeiro fato foi que, próximo de ser votado, ainda no Senado, descobriu-se que um projeto de redação idêntica, inclusive na justificativa, foi proposto pela Senadora Roseana Sarney, apesar da mesma nunca ter comparecido a nenhum dos encontros, Seminários ou Audiências Públicas que discutiram o assunto. Como ele foi apresentado antes do projeto do Senador Saturnino Braga, ele teria prioridade de votação. Esse fato é intrigante. Se estivéssemos falando de ouro ou petróleo, seria compreensível essa trama “maquiavélica”. Entretanto, como o assunto é o ensino de música, fica uma pergunta pendente: Quais interesses teriam movido a Senadora Roseana Sarney a passar para a história como a pessoa que propôs a obrigatoriedade desse ensino nas escolas?

Além desse ato, a Senadora solicitou também o apensamento⁷⁰ dos dois processos e mais um outro, também de autoria do Senador Saturnino Braga que tratava da inclusão das especificidades para as outras áreas do campo das Artes. Segundo nos explica Radicetti (2010, p. 72), isso implicaria na requisição de novas Audiências junto às outras áreas, o que causaria o adiamento e talvez a perda de todo o trabalho, já que as outras áreas artísticas não estavam tão mobilizadas quanto a área da Música. A pedido do Senador Saturnino Braga, que retirou seu projeto, os dois projetos restantes foram desapensados.

Um segundo fato a ser mencionado foi um evento amplamente divulgado pela imprensa. Em ação conjunta com o Senado, o GAP conseguiu agendar uma reunião com o Ministro de Estado da Educação Fernando Haddad para a qual foram convidados além do GAP e dos representantes da ABEM, músicos como Daniela Mercury, Francis e Olivia Hime, Roberto Frejat, Gabriel Pensador, Zé Renato e Walter Franco.

O GAP conseguiu que a TV Globo estivesse presente, o que deu ampla visibilidade ao encontro. O objetivo daquela reunião era o de exercer pressão junto ao

⁷⁰ Segundo Radicetti (2010, p. 62), “apensar é ‘amarrar’ os Projetos de Lei, obrigando a sua tramitação conjunta”.

MEC, favorecendo a aprovação da lei. Aqui se destaca a ação dos músicos, que emprestaram seu carisma para trazer o assunto para a sociedade.

Se os músicos convidados pelo GAP agiram para defender a educação musical o mesmo não se pode dizer especificamente de outro músico, dentro do Congresso. Tendo sido aprovado no Senado, foi decidido pelo GAP a escolha do deputado-músico Frank Aguiar para ser o relator do projeto durante sua tramitação na Câmara dos Deputados Federais, acreditando-se que este defenderia a causa.

No entanto, os fatos demonstraram que tal escolha foi um equívoco. Em seu relato de pesquisa, Radicetti (2010) reporta que, além de recusar contato com a coordenação do GAP, o deputado-cantor ainda tentou modificar o projeto, para favorecer os músicos:

Recados eram passados, mas em nenhum momento houve o acolhimento, por parte do Deputado, da coordenação da campanha desde o encontro com o Ministro da Educação. Este dado confirmou-se com a decisão unilateral do Deputado, comunicada pela Chefe de Gabinete, de que o Deputado pretendia modificar o texto do PL, no sentido de alterar o segundo item do segundo parágrafo que previa que a disciplina seria ministrada por professor com formação específica. O Deputado pretendia que o Projeto de Lei contemplasse todos os músicos práticos do país, para que estes tivessem a oportunidade de lecionar nas escolas (RADICETTI, 2010, p. 92).

Afirmo, então, a existência de conflitos com relação ao tipo de profissional habilitado para atuar nas escolas. Por pressão do GAP, o deputado não seguiu em seu intento. Entretanto, conforme análise de Radicetti,

Mais tarde, através do confronto do parecer pelo veto ao item dois do 2º parágrafo, do Ministro de Estado da Educação à Lei sancionada, percebe-se uma relação que pode ser considerada uma ação orquestrada da base governista na Câmara, da qual o Deputado Frank Aguiar era membro (RADICETTI, 2010, p. 63).

Apesar dos entraves no decorrer do projeto, ele foi aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara, seguindo todo o trâmite legal até a sanção presidencial. Devido à ação desenvolvida pela ABEM, analiso, na sessão seguinte os objetivos e interesses desta instituição durante o processo que gerou a Lei nº 11.769/2008, sem deixar de contemplar a sua trajetória histórica.

4.2 A ABEM

O objetivo desta seção é situar a ABEM historicamente, sem deixar de considerar sua atuação no ciclo de política que gerou a Lei nº 11.769/2008, nos termos propostos por Ball (BALL *et al* 1992). A análise a respeito da atuação da ABEM dentro do ciclo de políticas já foi feita no primeiro Capítulo e na parte inicial deste. Porém retomo aqui as ideias desses autores sobre os contextos produtores de políticas, uma vez que busco entender o processo investigado de modo mais dinâmico e complexo. do sociólogo em sessões separadas.

Também recorro ao conceito de comunidade disciplinar enunciado por Goodson (GOODSON, 2001, 44) para embasar minha compreensão a respeito da atuação daquela instituição. Temendo ser repetitiva, mas ciente da necessidade de lembrar ao leitor pouco habituado aos estudos desta área, retomo a ideia central deste teórico a respeito da importância das comunidades disciplinares.

Conforme Goodson (2001, p. 88), as disciplinas, tanto na escola como externamente, fazem parte de sistemas sociais que são sustentados por redes de comunicação. Essas redes são formadas pelos membros de uma comunidade de apoio – a comunidade disciplinar – que aborda os paradigmas e critérios que são válidos e serão legitimados. O conhecimento de uma comunidade é respeitado e, além de uma filosofia própria, possui um conjunto de autoridades. Alguns membros possuem maior legitimidade do que outros para produzirem “afirmações oficiais” (GOODSON, 2001, p. 88), fornecendo modelos de conduta apropriada aos outros membros.

Um importante elemento na trajetória do ciclo de políticas aqui analisado residia na aceitação, por parte da sociedade, da Música como disciplina escolar. Como o êxito de uma empreitada como esta depende do apoio de fontes externas para a obtenção de recursos e de apoio ideológico, é compreensível que a comunidade disciplinar tenha buscado “desenvolver retóricas ou mitologias legítimas” (GOODSON, 2001, p. 51) para dar apoio às suas demandas. Assim, ao assumir o *slogan* “Quero Educação Musical na Escola”, os professores de música se valeram deste apoio ideológico por ele ser de mais rápida aceitação junto à sociedade. Em minha opinião, a consequência deste ato foi o afastamento do propósito inicial, que visava o fim da polivalência.

Embora seja composto por indivíduos de distintos interesses e missões, o grupo disciplinar precisa se manter coeso como se fosse homogêneo:

[...] a missão do grupo disciplinar é a de promover a disciplina conquistando os grupos legítimos com vista à obtenção de apoio ideológico e de recursos. Para cumprir esta missão, a definição e retórica da disciplina são, num sentido muito real, um *manifesto* ou slogan político, porque o fundamento lógico de uma versão específica da disciplina é, neste sentido, uma conveniência política. As disciplinas escolares bem sucedidas devem aparecer como essências incontestáveis e monolíticas (devem surgir como destilações por excelência de uma forma específica ou de um domínio de conhecimento específico, adotando um ponto de vista filosófico). A disciplina torna-se, assim, um monólito mitificado que existe independentemente da sua realização específica como prática estruturada ou institucionalizada (GOODSON, 1997, p. 51, grifo do autor).

Na questão da obrigatoriedade do ensino de Música na atualidade, a materialização desta afirmação pode ser comprovada pela utilização do *slogan* “Quero educação musical na escola”, nome do sítio eletrônico de divulgação da campanha pelo ensino de música nas escolas brasileiras, campanha na qual o apoio da ABEM foi incontestável.

Além disso, nos mecanismos de consolidação das disciplinas escolares, também entra em jogo a emergência de uma tradição acadêmica, bem como a constituição de um grupo de especialistas formados nesta tradição (SANTOS, 2010, p. 78). Entendo que esses fatores estão intimamente ligados ao crescimento e maturidade da comunidade disciplinar.

Embora pretenda examinar a atuação da ABEM dentro da campanha que gerou a Lei nº 11.769/2008, não posso deixar de considerar o histórico desta entidade que, sendo anterior a tal evento, possibilitou sua ação, conforme percebo, dentro dos três contextos. Então, passo a descrever um pouco da trajetória da ABEM, tendo como fio condutor a análise desta associação nas três esferas do ciclo de políticas.

De acordo com o estatuto desta entidade⁷¹:

A ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) é uma entidade nacional, sem fins lucrativos, fundada em 1991, com o intuito de congrega profissionais e de organizar, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação na área da educação musical. Ao longo dessa trajetória, a Associação vem promovendo encontros, debates e a troca de experiências entre pesquisadores, professores e estudantes da educação musical dos diversos níveis e contextos de ensino. A ABEM está vinculada à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música

⁷¹ Disponível em < <http://www.abemeducaomusical.org.br/index2.html>>. Acesso em: 12 maio 2012.

(ANPPOM) e é membro da ISME (*International Society for Music Education*).

Conforme relatam Figueiredo e Oliveira (2007)⁷², a ABEM foi criada em 1991, dentro da VII Semana de Educação Musical da Universidade Federal da Bahia, que ocorreu, por sua vez, em concomitância com o I Simpósio Brasileiro de Música. Foi fundada “com o propósito de sistematizar as ações da área de educação musical no Brasil” (p. 53), tendo 74 assinaturas no livro de Ata de sua fundação (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2007, p. 55) e, desde então, tem procurado dar apoio à diversidade de modalidades e locais onde o ensino de música pode ser encontrado em nosso país: na Educação Infantil, em instituições especializadas, em escolas e organizações alternativas, na pós-graduação e na educação não-formal ou informal.

Conforme assinalam Figueiredo e Oliveira (2007, p. 54), a instituição foi criada em uma época em que a falta de consciência da área marcava o perfil da formação geral dos professores de música, principalmente daqueles que se dedicavam ao ensino nas escolas regulares. Vários eram os desafios:

Havia os resquícios advindos da implantação do Canto Orfeônico que tinha uma identidade relacionada com autoritarismo, civismo e rigidez, havia o problema da visão da política educacional em artes da época, que estimulava o professor polivalente de educação artística através da Lei 5.692/71, havia os modismos de contemporaneidade artística advindos da época dos hippies do pós-guerra do Vietnã [...] além de haver uma carência de comunicação dos vários Estados, causada pelo contexto de repressão implantado pelos governos militares no Brasil (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2009, p. 54).

De todos os desafios impostos à ABEM, destaco sua atuação em relação à modificação da ambiguidade gerada pelo ensino polivalente, uma luta que pode ser considerada como das mais cruciais para esta instituição. Conforme se observa no texto de Figueiredo e Oliveira (2007, p. 55), essa questão é um incômodo antigo da classe, já estando presente em um encontro de pesquisadores e educadores da área da Música ocorrido muitos anos antes da criação da ABEM. Assim, no documento elaborado por um grupo de trabalho criado durante o Simpósio Nacional sobre a Problemática da Pesquisa e do Ensino Musical no Brasil (SINAPEM), ocorrido em João Pessoa, em julho de 1987, o professor polivalente é descrito como uma “farsa no sistema educacional” (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2007, p. 55). Entretanto, apesar desta

⁷² A história mais detalhada da ABEM pode ser encontrada nestes autores.

situação ser um incômodo grande para a área, talvez por ser uma instituição recente, não houve participação da ABEM nas discussões que antecederam a Lei nº 9.394/1996. Isso apenas corrobora as teorizações de GOODSON (2001, p.44) quando este afirma que o surgimento de uma disciplina escolar está em estreita conexão com a força de sua comunidade disciplinar. Sob este ponto de vista, é compreensível que a luta para que a Música fosse vista como uma disciplina peculiar se iniciasse cerca de 10 anos após a promulgação da atual LDB.

Em entrevista concedida para a dissertação de RADICETTI (2010), Figueiredo relata que o processo que culminou na Lei nº 11.769/2008 fez aumentar o número de associados:

Então se a gente consegue ver numa estrutura pequena como é a ABEM, que hoje tem 850 sócios - e que não tinha esse número de sócios no começo da campanha, e também não quero atribuir o crescimento da ABEM apenas à campanha - a ABEM vinha num crescendo, numa tentativa de ampliar o número de sócios, mas eu não tenho dúvida, de que esse movimento alavancou essa credibilidade que as pessoas tiveram [...] (Sérgio Luiz Figueiredo *In*: RADICETTI, 2010, p. 268).

Embora Figueiredo não queira dar crédito total à lei pelo crescimento do número de associados, tal quantitativo tende a aumentar à medida em que os efeitos da nova lei se façam presentes. Durante o XX Congresso Anual da instituição, realizado em Vitória, em novembro de 2011, o número de associados já havia subido para 1.122, conforme divulgado pela então presidente Magali Kleber, na abertura do evento, o que comprova minha afirmação.

A ABEM surgiu em um momento de descontentamento com os rumos do ensino de Música no Brasil, enfraquecido em decorrência da Lei nº 5.692/1971⁷³. Figueiredo e Oliveira (2007, p. 58) relatam que, por volta dos finais dos anos 1980, vários Encontros e Simpósios foram organizados com o intuito de discutir assuntos relacionados à educação musical e à formação do professor. Segundo os autores, havia uma crença geral, por parte da sociedade, de que as funções do professor de Música estavam relacionadas a

[...] de recreador, animador, professor de teoria musical elementar, professor de criatividade, professor polivalente de todas as artes, professor de música somente para crianças usando métodos

⁷³ Um maior aprofundamento das questões legais relativas ao ensino de música pode ser encontrada no segundo capítulo deste trabalho.

estrangeiros e outras funções que, em geral, eram tidas como inferiores às desempenhadas por pedagogos da área de educação, músicos profissionais ou professores universitários de música e outras artes (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2007, p. 53).

Ainda na visão dos autores, os professores de Música não tinham consciência da trajetória da Educação Musical no Brasil. A ABEM foi criada para unir a classe, identificando os principais problemas e possibilitando ao professor de música um conhecimento mais sistematizado dos problemas relacionados ao ensino de Música, além cumprir a função de difundir das pesquisas iniciadas com os programas de pós-graduação em música no Brasil⁷⁴:

A Abem foi fundada [...] com o intuito de congrega profissionais do ensino de música e de organizar, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação educativa na área de música no Brasil (SOUZA, 2007, p. 26).

Desde 1992, a instituição veio promovendo encontros anuais nacionais, em diferentes capitais do Brasil⁷⁵, de forma a estimular a participação de educadores das mais variadas regiões. Além dos encontros nacionais, organizados anualmente, também são feitos encontros regionais, que não possuem, necessariamente, periodicidade anual.

Além das produções dos Anais dos Encontros⁷⁶, a partir de 1992, também foi dado o início de uma série de publicações, uma vez que “um dos principais objetivos da associação era o de produzir material bibliográfico em língua portuguesa” (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2007, p. 59). A *Revista da ABEM* foi publicada anualmente até o ano de 2006, passando a ser semestral a partir do ano de 2007. Além deste periódico principal, foi publicada, entre os anos de 1993 e 1998, uma série intitulada *Fundamentos da Educação Musical* e, mais recentemente, foi criada, em 2009, a revista *Música na Educação Básica*⁷⁷. Esta última publicação indica uma maior preocupação dos educadores do ensino de Música em atender as demandas criadas pela Lei nº 11.769/2008, já que os periódicos anteriores priorizavam artigos de caráter acadêmico, empenhados, em sua maioria, na divulgação de pesquisas da pós-

⁷⁴ Segundo FERNANDES, (2007, p. 37), a primeira dissertação sobre educação musical foi defendida em 1975. Atualmente, existem 11 programas de pós-graduação em Música no Brasil.

⁷⁵ Entretanto, durante o XX Congresso Anual da Entidade, realizado em Vitória-ES em novembro de 2011, foi decidido que os Congressos ocorrerão a cada 2 anos (anos ímpares) com alternância com os Congressos Regionais (anos pares).

⁷⁶ Até o ano de 2008, foram chamados de Encontros, passando à categoria de Congresso em 2009.

⁷⁷ Embora aparentemente esta publicação esteja mais relacionada ao contexto da prática, nos termos propostos por Ball, no último capítulo deste estudo demonstro como os textos das outras publicações, considerados meramente acadêmicos, circulam no contexto da prática.

graduação. Desta forma, os tipos de revistas explicitam os movimentos da ABEM em torno da socialização da música via cultura escolar.

Segundo Queiroz e Marinho (2007, p. 71), desde a sua criação a ABEM tem gerado debates significativos em torno de questões como o perfil do profissional atuante no ensino de Música, a reformulação das estruturas curriculares dos cursos de formação de professores, e a necessidade de participação efetiva em políticas públicas educacionais que favoreçam a inclusão da Música na escola e a formação de profissionais para atuar nesse universo. Assim, devido à forte atuação desta instituição, embora ela não agregue a totalidade da comunidade disciplinar do ensino de Música, ela pode ser considerada como “a porta voz da classe dos educadores musicais” (FONTERRADA, 2007, p. 29).

Em função da centralização da ABEM na construção da identidade da disciplina escolar Música, julgo importante compreender seu papel dentro do ciclo de política aqui analisado.

Nas teorizações propostas por Ball (BALL *et al*, 1992) e Ball (2009), assume-se que o processo e construção de políticas educativas é circular e não linear, sendo que os discursos produzidos nos diferentes contextos – de influência, de produção de textos e da prática – estão em constante fluxo. Assim, percebo que a ABEM atuou cumprindo o papel de mediadora entre os três contextos. Mesmo nos momentos iniciais, quando as negociações giravam em torno do contexto de influência, foram gerados textos que serviram de piloto para o projeto de Lei, bem como textos justificando a importância do ensino de Música para os parlamentares, sem contar os boletins divulgando todo o processo para o restante da comunidade disciplinar. Embora, aparentemente, as atividades da ABEM no contexto da prática sejam vistas com mais clareza após a promulgação da Lei, não se pode negar que seus representantes durante todos os momentos estiveram fazendo interpretações ativas, relacionando os textos das políticas às práticas e trazendo suas experiências para o GT que assumiu a campanha. Concordando com Lopes e Macedo (2011a, p. 269), assumo que a ligação destes profissionais com o contexto da prática é feita a partir de sua mediação como formadores dos futuros professores, além de ser uma constante em suas pesquisas o conhecimento da realidade do professor e da sala de aula. As autoras mencionadas explicitam o papel desses atores:

[...] os integrantes dessas comunidades, por mais que pertençam ao campo educacional acadêmico e constituam relações em função do posicionamento neste campo, identificam-se com as disciplinas escolares, na medida em que constroem seus objetos de pesquisa a partir dessas disciplinas, produzindo a inter-relação entre o campo científico de referência da disciplina escolar e o campo pedagógico. A constituição dessas comunidades de pesquisa em ensino de uma disciplina escolar pressupõe a defesa do conhecimento escolar de sua disciplina no currículo das escolas, bem como a defesa de suas finalidades sociais (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 269).

Na próxima seção, passo a explicitar a ação da ABEM nos três contextos propostos por Ball (BALL *et al*, 1992), embora já tenha feito um esboço de tal análise no primeiro Capítulo. Ressalto que as três instâncias se entrelaçam e que devem ser pensadas em relação de fluxo constante. Sendo assim, em alguns momentos há a imbricação de dois contextos. A sistematização aqui proposta é apenas um recurso didático para facilitar a compreensão do leitor.

a) A ABEM no contexto de influência

Conforme já visto, ABEM não cumpre apenas uma função acadêmica, já que atua politicamente em várias frentes, como por exemplo, no encaminhamento de documentos a órgãos públicos, tais como as secretarias de educação dos Estados e Municípios brasileiros, esclarecendo questões relacionadas à contratação de professores. Uma das principais batalhas da associação está relacionada aos resquícios deixados pela Educação Artística e, principalmente, ao modelo de professor polivalente, e que não foram extintos com a LDB de 1996. A ABEM vem sendo vitoriosa em algumas lutas no sentido de proteger associados que encontraram problemas nas contratações de concursos feitos ainda contemplando o modelo de professor polivalente⁷⁸. Além dessa atuação política semelhante às ações de um sindicato de classe, a instituição foi convidada a enviar representantes para as Câmeras Setoriais instaladas pelo Ministério da Educação e Cultura em 2004. Segundo Figueiredo (2007, p. 34), “o reconhecimento da Abem como instituição representativa da área de educação musical pode ser comprovado em sua inclusão como instituição de referência para o Ministério da Educação, mais especificamente para assuntos de avaliação que são tratados pelo

⁷⁸Oliveira (2007, p. 55) relata que “as várias administrações da Abem têm trabalhado para que os governos estaduais e municipais reconheçam a importância de contratar, através de concursos públicos, professores especializados em música.

Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep)”. Em maio de 2005, a associação passou a fazer parte da Câmara Setorial de Música, formada por membros do governo e da cadeia produtiva de música para atuar como órgão consultivo (SOUZA, 2007, p. 26). A ABEM também tem representatividade internacional, conquistada através de sua proximidade com a *International Society for Music Education* (ISME). Segundo Oliveira (2007, p. 56), esses laços foram fortes o suficiente para a eleição de uma brasileira como presidente daquela entidade⁷⁹.

No ano de 2006, a ABEM “participou de várias reuniões, coordenadas pela Fundação Nacional de Arte (Funarte), para a elaboração de documentos que tiveram como função subsidiar o Ministério da Cultura na elaboração de políticas para o setor” (SOUZA, 2007, p. 26). Entretanto, talvez a ação da instituição que tenha tido maior visibilidade tenha sido sua participação na campanha que culminou com a Lei nº 11.769/2008. A atuação da ABEM dentro do contexto político, nos termos propostos por Ball (BALL *et al*, 1992) é explicitada por Del Ben (2007, p. 59): “por meio dos nossos argumentos cientificamente fundamentados, temos conseguido nos inserir nas articulações políticas e influenciar projetos legislativos”.

Com relação à participação de membros da ABEM no movimento que gerou a Lei nº 11.769/2008, posso afirmar que, embora a entrada desta instituição tenha ocorrido por acaso, sua presença foi determinante no contexto político. Conforme Radicetti (2010) expõe em sua dissertação, no Seminário “Música Brasileira em Debate”, ocorrido em 30 de maio de 2006 realizado na Câmara dos Deputados, no âmbito da Comissão de Educação as professoras Cristina Grossi e Magali Kleber⁸⁰ compareceram não como convidadas, mas como parte do público que veio atraído pela divulgação da imprensa.

A inserção de Magali Kleber neste debate impressionou os participantes. Em entrevista concedida para este estudo, em março de 2011, Felipe Radicetti declara, de maneira informal, o impacto causado pelo conhecimento demonstrado pela professora:

Quando chegamos lá no Seminário, nós tínhamos chamado o Ricardo Brein para falar. Depois ele até saiu fora porque não aceitou os novos destinos a partir da entrada da ABEM. O Ricardo Brein estava na

⁷⁹ A professora doutora Liane Hentschke, então presidente da ISME, foi uma das convidadas para compor a mesa na Audiência Pública no Senado para discutir a inclusão da música como disciplina obrigatória no currículo escolar, em novembro de 2006 (RADICETTI, 2010, p.57).

⁸⁰ Ambas as professoras têm posição de destaque dentro da instituição, sendo que, à época, Cristina Grossi era vice-presidente da entidade. Atualmente, Magali Kleber exerce o cargo de presidente da ABEM.

mesa e a Cristina Grossi e a Magali estavam na plateia. Depois que o Ricardo fez a exposição dele a Magali pediu a palavra e acabou com ele no campo das ideias. Quando eu vi aquilo eu pensei “essa mulher sabe o que está falando”. Aí houve a coincidência de voltarmos no mesmo vôlei e eu fiquei interessado na ABEM, porque o raciocínio da Magali era bem fundamentado e bem articulado (Entrevista realizada em março de 2011).

O ex-Senador Saturnino Braga, também comenta a importância da atuação da ABEM. Percebe-se na fala do político que, embora a participação dos músicos tenha exercido um papel importante, a ABEM certamente influenciou o rumo daquela política específica:

É claro que as duas dimensões foram importantes. Os músicos, mais pelo prestígio que eles desfrutam na sociedade, por serem pessoas em geral muito bem quistas e muito consideradas. Agora, também os educadores musicais, pelo conhecimento mais específico da matéria e pela insistência maior, os educadores musicais foram mais freqüentes, mais presentes nessas manifestações e realmente impressionaram muito pela forma como demonstraram o seu conhecimento e a verdade de seus pleitos. (Entrevista com Saturnino Braga *In* RADICETTI, 2010, 328).

Ou seja, a história da produção científica da ABEM possibilitou a formação de um corpo de conhecimento relacionado ao ensino de Música que foi um elemento crucial nas tomadas de decisões que acarretaram as mudanças legais, confirmando minha impressão de que a ABEM foi um importante elo no contexto de influência. Essa posição é clara para alguns pesquisadores/educadores, como Grossi (2007), que afirma dever fazer parte das funções do educador, além do conhecimento musical em sala de aula, a atuação no campo das políticas, ou seja, “influenciar e/ou ‘fazer a diferença’ nas questões do gerenciamento legal de nossas vidas profissionais” (GROSSI, 2007, p. 39).

Contudo, a atuação da ABEM junto ao contexto de influência tem algumas limitações:

Em termos de sub área de educação musical, a Abem significa uma conquista política relevante, embora ainda não tenha adentrado nas políticas de organização dos sistemas educacionais de maneira a influenciar diretamente na qualidade da música oferecida nos currículos escolares. A Abem tem influenciado indiretamente, através de suas publicações, dos cursos de formação de professores, e dos esclarecimentos que tem feito à população e aos profissionais sobre a importância da música na escola (OLIVEIRA, 2007, p. 55).

Apesar de certos limites em sua atuação junto ao contexto de influência, a citação acima comprova o entrelaçamento entre os contextos de influência, da produção

de textos e da prática, uma vez que as ações empreendidas pela entidade se não têm força suficiente para modificar decisões relacionadas às políticas educativas, pode, através de publicações, bem como nos cursos promovidos pela entidade, fazer circular as ideias junto ao contexto da prática. Esta permeabilidade entre os contextos configura aquilo que Ball analisa na construção das políticas ao alegar que elas não podem ser vistas de cima para baixo, uma vez que a circularidade de ideias perpassa todos as instâncias da construção das políticas educacionais.

b) A ABEM no contexto da produção de textos

Lopes e Macedo (2011a, p. 270), relatando pesquisas que usam a abordagem do Ciclo de Políticas proposto por Ball (BALL *et al*, 1992), atestam a centralidade das comunidades disciplinares nas articulações políticas. Segundo as autoras, as comunidades disciplinares mais organizadas “concebem as políticas de currículo como possibilidades de difundir amplamente entre os professores as conclusões de pesquisa” (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 270). Desta forma, os participantes de tais comunidades fazem permear seus discursos nos contextos de influência através da “participação direta como consultores no contexto de definição de textos”. No caso deste estudo, relembro o que já analisei anteriormente: a participação da professora Luciana Del Ben na elaboração do texto base para o Manifesto pela implementação do ensino de música nas escolas (RADICETTI, 2010, p.60), que embora tenha sofrido alguns aperfeiçoamentos pelos integrantes do Grupo de Trabalho (GT) criado pelo GAP, foi difundido quase a partir de setembro de 2006 por todo o país, durante a campanha pela aprovação da lei que buscava efetivar inclusão a música nos currículos escolares. Parte deste manifesto foi utilizada como justificativa no projeto de lei embrião da Lei nº 11.769/2008. Entretanto, mais importante do que a utilização deste material é a participação da mesma professora na confecção de parte do próprio texto do projeto, conforme explicita Radicetti:

Conforme já comentado, este texto havia sido encomendado pelo Secretário da Comissão de Educação Júlio Linhares para ser encaminhado à Comissão de Constituição e Justiça (RADICETTI, 2010, p. 66). Depois, ele foi encaminhado à Consultoria Legislativa do Senado e, após algumas alterações de redação exclusivamente formais, ficou estabelecido como texto do projeto (RADICETTI, 2010, p. 66).

Essas informações, obtidas na dissertação de Radicetti (2010), que foi uma personagem de extrema importância por ter sido o gerenciador da campanha pela obrigatoriedade do ensino de música na escola, corroboram a participação da ABEM no contexto de produção de textos. Mas, conforme já foi explicitado, tal contexto não envolve apenas os textos legais, mas textos explicativos sobre essas leis. Além disso, esse sentido de produção de textos deve ser ampliado para incluir também palestras, vídeos ou outros meios de difusão e interpretação das políticas. Sendo assim, afirmo que desde a promulgação da Lei, a ABEM vem produzindo tal tipo de material, incluindo minha participação (SOBREIRA, 2008)⁸¹ nesta produção. No Capítulo V deste estudo me detenho mais profundamente na análise de textos da ABEM que foram produzidos independentemente deste estímulo legal. Faço esta escolha por compreender que os sentidos de Educação Musical construídos por este grupo da ABEM circulam em todos os contextos (e não apenas no da produção de textos legais), tornando-se necessário detectar quais são as principais premissas que permeiam a área. Assumo, conforme destaca Goodson (1997, p. 51) que estes textos me permitem observar a construção de uma retórica por parte dos grupos de professores na busca por apoio e legitimação de sua profissão.

c) A ABEM no contexto da prática

A estreita vinculação dos associados da ABEM com os programas de pós-graduação é uma marca da entidade. A composição da diretoria, constituída por membros que têm, no mínimo, o doutorado concluído é uma peculiaridade da instituição. Nos anos iniciais da ABEM, os membros da diretoria eram escolhidos por seu compromisso com instituição e não por sua titulação. Embora tal exigência não faça parte do estatuto atual da entidade, tal característica pode ser atribuída às das crescentes exigências das agências de financiamento, que apoiam a realização de congressos e publicações. Tendo sido criada por profissionais que atuavam no contexto da pesquisa, é de se compreender que sejam feitas críticas em relação ao afastamento desta instituição em relação à prática de sala de aula. Essas críticas são mostradas em artigos

⁸¹ Tive a honra de produzir o primeiro texto após a promulgação da lei, o que foi possibilitado pela coincidência de ter o prazo final estabelecido para o envio do artigo ter sido estabelecido para um dia depois da sanção presidencial. Assim sendo, pude acrescentar dados mais atualizados no meu texto, embora creia que, na urgência de entregar o artigo tenha cometido alguns enganos, como o de tratar a lei como obrigatória apenas para as escolas públicas e dar importância ao veto como se este tivesse força de lei, conforme apontado por FIGUEIREDO (2010), o que, em minha opinião não tira o mérito do trabalho.

como os de Jusamara Souza, que foi presidente da entidade em dois mandatos. Fazendo um balanço dos 15 anos da ABEM, a pesquisadora menciona que, em contato com os professores de Música, ouvia problemas relacionados ao dia-a-dia e queixas em relação à falta de uma literatura especializada para tratar deste assunto. Segundo a autora, “algumas solicitações talvez fossem mais pertinentes a um sindicato de classe do que a uma associação científica, sem fins lucrativos” (SOUZA, 2007, p. 26). Entretanto, Souza mostra ter ciência de que, apesar de ter sido “criada por um grupo de professores-doutores vinculados à universidade, a Abem, desde o início soube que teria de abrigar muitos e todos que se interessassem pelo tema” (SOUZA, 2007, p. 27). Neste artigo, ela ainda mostra que apesar da difusão das pesquisas, ainda parecem ser insuficientes as articulações entre essas produções e sua apropriação. Citando outros autores (Claudia Bellochio e Rosa Fuks) que também questionam tal distanciamento, ela parece fazer coro à necessidade de uma maior divulgação das pesquisas a fim de que sejam aproveitadas pelo professorado, entretanto, sem subordinar a pesquisa a um “‘pragmatismo imediatista’ que poderia esvaziar os conhecimentos gerados na área” (BELLOCHIO *apud* SOUZA, 2007, p. 28).

A vinculação da ABEM no contexto da prática se faz, segundo Del Ben (2007, p. 60), através da publicação de “livros-textos e materiais didáticos para os diferentes níveis de ensino, muitos deles resultados de pesquisa, os quais têm sido bem recebidos por licenciandos e professores”.

Entretanto, essa não parece ser a visão dos educadores que atuam nas escolas de Educação Básica. Segundo constatação de Del Ben (2007, p. 60): “No entanto, no nosso dia-a-dia, ainda enfrentamos o mal-estar de ouvir que, em nossos textos, escrevemos, escrevemos, mas não conseguimos mudar a prática dos professores ou a realidade do ensino nas escolas”. Segundo a própria autora, críticas semelhantes são feitas às pesquisas da área geral da Educação e cita Alvez-Mazotti que denuncia que, entre as deficiências identificadas nas pesquisas do campo da Educação, observa-se a divulgação restrita dos resultados, que apresentam pequeno impacto sobre as práticas. Del Ben contra-argumenta que o impacto das pesquisas não tem uma relação direta com a prática, nem com os governos, mas alerta para a necessidade de se tornar mais acessíveis os conhecimentos produzidos. Não é objetivo deste estudo discutir a relação entre pesquisa e prática, uma vez que este assunto, em si, poderia ser objeto de outra tese. Entretanto, como foco de meu interesse é compreender a relação da ABEM dentro do contexto da prática, creio ser importante delimitar como penso que se dá tal atuação.

Percebo que esta influência não ocorre de maneira direta, mas através dos professores formadores, ou seja, aqueles docentes que atuam nos cursos de licenciatura que, em sua maioria, sendo associados, acabam por veicular junto aos alunos da graduação, futuros professores, os resultados das pesquisas. Trago aqui uma citação sobre a atuação de membros de uma comunidade acadêmica que corrobora o que acabo de afirmar:

[...] essas comunidades de pesquisa em ensino atuam na produção de textos junto aos professores das escolas, por intermédio de congressos, publicações e atividades de formação continuada. Seus textos, para nos determos no modelo por Ball, circulam por todo ciclo contínuo de políticas (LOPES; MACEDO, 2011a, p. 269).

Conforme já mencionado, por mais que os integrantes desses grupos pertençam ao campo educacional acadêmico, eles possuem relações com o contexto da prática ao participarem de congressos dirigidos para professores, ao coordenarem projetos de formação continuada, ao produzirem livros didáticos, além de desenvolverem pesquisas relacionadas ao trabalho prático dos professores nas escolas:

Os grupos de ensino disciplinar, mais ou menos próximos ao contexto educacional acadêmico, aproximam-se do que Berstein classifica como campo recontextualizador pedagógico, composto pelas universidades e fundações privadas de pesquisa, jornais, revistas, editoras, especialmente as que produzem livros didáticos, juntamente com seus consultores e avaliadores, bem como todos os campos não-especializados capazes de exercer influência tanto sobre o Estado quanto sobre as demais instituições desse campo recontextualizador (LOPES, 2004, p. 52).

Entretanto, conforme já ressaltado, os grupos disciplinares não são homogêneos “e os discursos que muitas vezes pensamos ser compartilhados são, na verdade, aqueles que venceram as disputas travadas e que se tornaram hegemônicos (FERREIRA, 2007, p. 60). Posso confirmar tal assertiva, pois, como membro associada da ABEM, estive presente às Assembleias da instituição, quando pude testemunhar opiniões distintas das que, finalmente, prevaleceram.

Analisando a fase atual, percebe-se claramente que a aceitação da inclusão do ensino de Música na escola esteve estreitamente ligada à força acadêmica de sua comunidade, cujos membros, amparados por resultados consistentes de pesquisa puderam argumentar em favor da causa. Considerando que o ensino de Música estava fracamente representado nas escolas, mesmo depois da atual LDB, posso afirmar que o peso daquela comunidade disciplinar foi um fator crucial na aprovação desta lei. Em virtude da aceitação deste fato, julgo ser importante tentar detectar quais seriam os

sentidos de Educação Musical que circulam nos textos difundidos nos periódicos da ABEM e circularidade dos mesmos no contexto da prática, tarefa a qual me dedico no próximo Capítulo.

CAPÍTULO V

Analisando a circularidade dos sentidos de Educação Musical na ABEM

Neste Capítulo, apresento os sentidos de Educação Musical que vêm sendo produzidos, disputados e fixados pela e na ABEM. Para realizar esta tarefa, analiso textos acadêmicos e entrevistas. Foram selecionados 15 números da Revista da ABEM (publicados entre março de 2005 e dezembro de 2011). Conforme já explicitado na Introdução deste estudo, esta escolha foi feita por contemplar um período que compreende as inquietações iniciais, que levaram a construção do projeto que culminou com a Lei nº 11.769/2008, até o término do prazo estabelecido para seu cumprimento. Esclareço que procurei escapar de um modelo que tornasse meu texto similar ao de um estado da Arte, no qual as temáticas vão sendo buscadas e comparadas, segundo os autores do campo. De modo contrário, procurei ler os textos atenta aos sentidos que emergiam naturalmente, muitas vezes sem serem objetivo central dos artigos. Também valorizei aqueles que traziam alguma posição muito distinta da usual, por indicarem uma luta contra-hegemônica. Em paralelo, também faço a análise das entrevistas⁸² semiestruturadas feitas com 37⁸³ membros desta instituição, no intuito de captar a circularidade dos sentidos encontrados nos textos e na fala dos participantes. Buscando fixar nos sentidos e não nos sujeitos, optei pelo cruzamento de ambas as fontes (textos escritos e entrevistas) na tentativa de entender o movimento em torno da produção de significados sobre a Educação Musical. Assim, ora recorro aos sentidos que circulam nos textos, ora às entrevistas.

A análise que empreendo diz respeito à construção sócio-histórica da disciplina escolar música. Este tipo de abordagem é explicitado por Goodson:

Para compreendermos uma disciplina (e, conseqüentemente suas relações com outras disciplinas), é fundamental que tenhamos em atenção os conflitos sociais que se desenrolam em seu interior. Pelo fato das disciplinas não serem monolíticas, as análises que as encaram como tal, ou as relações entre elas, mistificam um conflito social contínuo e fundamental (GOODSON, 2001, p. 214).

⁸² O roteiro das entrevistas pode ser encontrado no anexo 2 desta pesquisa.

⁸³ Esse foi o número máximo de pessoas que consegui entrevistar durante os três primeiros dias de Congresso. No quarto e último dia não foi possível conseguir nenhum depoimento, uma vez que os congressistas já estavam mobilizados para voltar para suas cidades, o que impediu a necessária tranquilidade para colher as entrevistas.

Assim, procuro entender como os sentidos de Educação Musical são elaborados em meio a certas tradições curriculares sócio-historicamente produzidas. Em minha visão, isso ocorre na busca empreendida pela comunidade disciplinar aqui analisada em combater o baixo *status* da Música como disciplina escolar. Isso implica em lidar com as fronteiras do que seja ou não escolar, do tipo de profissional que deve estar à frente, dos conteúdos escolhidos, entre outras questões. Percebi que algumas ideias predominam de maneira que considero hegemônica, ainda que provisória, tendo destaque e dominando a maior parte das crenças do que deva ser considerado válido como a “verdadeira aprendizagem”. Recorro a Goodson para esclarecer este fato:

[...] o imperativo histórico aponta para a socialização numa tradição acadêmica no interior das subculturas disciplinares e para a aceitação dessa tradição. Tal tradição proclama pressupostos fundamentais sobre o papel dos professores, as orientações pedagógicas, as hierarquias do conhecimento e o sistema de relações que lhe subjaz (GOODSON, 2001, p. 194).

Como já mencionado, o caminho que escolhi para concretizar meu objetivo foi o de compreender os sentidos que transpassam os textos publicados nas revistas da ABEM, comparando-os como as ideias centrais que circulam entre os membros “anônimos⁸⁴” daquela instituição e de sócios que publicam textos e atuam em centros formadores. As entrevistas foram realizadas durante o XX Congresso Anual da ABEM, realizado em novembro de 2011, em Vitória-ES. Os participantes deveriam atender pelo menos um dos critérios estabelecidos: ter experiência com o ensino de música em sala de aulas de escolas regulares ou ser professor formador em cursos de graduação de Licenciatura em Música. O motivo de tal escolha deve-se ao meu intuito de perceber como os sentidos a respeito da Educação Musical que perpassam os textos das Revistas da ABEM circulam e dialogam com a prática pedagógica dos docentes que atuam nas escolas. De acordo com o referencial teórico deste estudo, considero que os professores dos cursos de Licenciatura, embora não estejam diretamente em sala de aula, têm uma forte influência neste contexto devido às orientações que fazem aos seus alunos da graduação. Tendo esses critérios em mente, busquei as pessoas que se disponibilizaram a participar de minha pesquisa. Foram contatados 10 professores de cursos formadores,

⁸⁴ Com exceção dos professores entrevistados, que podem ter ou não textos publicados, a maior parte do público que participou de minha pesquisa é de professores que dão aulas em escolas regulares e que não tem o hábito de escrever textos acadêmicos. Isso não foi uma causalidade, uma vez que buscava perceber como certos sentidos construídos academicamente tem influência no contexto da prática.

a partir do meu conhecimento pessoal e de indicação dos pares. Os 27 restantes foram buscados aleatoriamente entre os participantes do congresso, escolha que me permitiu abarcar professores de diversos estados brasileiros. Não faço uma descrição detalhada dos participantes – 27 mulheres e 10 homens– no intuito a preservar suas identidades. Justifico minha conduta porque mais do que saber que sujeito disse “o quê”, interessou-me aqui entender os variados sentidos que circulam e estão sempre em disputa. Apesar disso, as falas foram transcritas e enviadas por e-mail para os participantes a fim de obter a aprovação final para o uso das mesmas. Mesmo que não possa considerar que as opiniões colhidas junto aos entrevistados possam ser tidas consensuais na ABEM como um todo, creio que são um forte indício dos principais sentidos a respeito de Educação Musical que circulam naquela entidade.

A inferência dos textos publicados pela ABEM foi evidenciada na incidência de respostas positivas com relação ao conhecimento e uso destes. Apenas 3 sujeitos falaram que leem pouco e um afirmou que os textos não ajudam em sua prática de sala de aula. Todos os professores da graduação disseram que indicam os textos da ABEM para seus alunos. A maior parte dos profissionais entrevistados assumiu ter se aproximado da ABEM após seu ingresso nos cursos de Licenciatura. Tal constatação, além de comprovar a circularidade da ABEM no contexto de produção de textos e da prática, nos termos propostos por BALL (BALL *et al*, 1992) corroborou minha hipótese de que as principais ideias que emergem nos textos de iriam aparecer nas falas dos entrevistados, ou seja, no contexto da prática, o que realmente ocorreu, conforme demonstrarei neste Capítulo.

Em minha experiência como docente no curso de Licenciatura em Música da UNIRIO, tenho sido solicitada, pelos discentes, a esclarecer quais seriam os principais pontos de vista a respeito daquilo que deve ser tomado como rumo para a execução de uma prática pedagógica do ensino de Música. Minhas respostas até então se baseavam na minha percepção, que foi construída a partir de leitura de textos, participação em congressos, mas também de convívio social com outros associados, professores de outras universidades e espaço de formação de professores ligados ao ensino de Música. Entretanto, para atender aos propósitos de uma pesquisa acadêmica, foi necessário traçar um caminho metodológico que pudesse dar conta daquelas impressões pessoais, desconstruindo-as e, simultaneamente, refazendo-as. Em resumo, o desafio foi o de formalizar o assunto em termos de objeto de investigação e tal tarefa impôs a dificuldade metodológica de detectar quais os principais sentidos que afluíam dos

textos, uma vez que, logicamente, os artigos analisados contemplam uma vasta gama de interesses e, obviamente, não tratavam especificamente das questões que me interessavam. Se, por um lado, tal característica apresentou dificuldades, por outro lado, ela me permitiu observar como os diferentes sentidos da Educação Musical circulam nos discursos dos educadores do campo da Música mesmo quando este não é o foco das pesquisas relatadas. Busquei, então, selecionar os temas que surgiram com mais frequência, no intuito de constatar quais sentidos eram mais fortemente mobilizado nas argumentações sobre o que se pensa sobre o ensino de música nas escolas.

Enfatizo que não se pode encontrar um pensamento único nessa produção, uma vez que o pertencimento a uma comunidade disciplinar não implica em apagamento das diferenças ou que os grupos comunguem os mesmos valores:

Os professores, como porta-vozes das comunidades disciplinares, estão envolvidos numa organização elaborada do conhecimento. A comunidade tem uma história e, através dela, um corpo de conhecimentos respeitado. Tem regras para reconhecer assuntos “inoportunos” ou “ilegítimos”, e formas de evitar a contaminação cognitiva. Terá uma filosofia e um conjunto de autoridades, que dão uma grande legitimação às atividades que são aceitáveis para a comunidade. A alguns membros é atribuído o poder de prestar “declarações oficiais”. Eles são importantes como “outros significantes” que providenciam modelos para os membros mais novos e indecisos, no que diz respeito à adequação das suas crenças e comportamentos (ESLAND e DALE, 1973 *apud* GOODSON, 1997, p. 22).

Entretanto, mesmo considerando a multiplicidade de sujeitos, e também linhas de pensamento, creio que é possível detectar alguns sentidos hegemônicos, o que faz com que mesmo aqueles que não concordem tenham que dialogar com as premissas adotadas.

A análise que Goodson faz ajuda na compreensão do que acabo de afirmar. Segundo este teórico,

[...] seria possível revelar as regularidades e mudanças conceituais que são geradas através dos membros de comunidade disciplinares específicas, à medida em que são manifestadas em manuais escolares, em planos de estudo, em publicações especializadas, em relatórios de conferência, etc (FOSTER WATSON, *apud* GOODSON, 1997, p. 22).

Assim, apresento os sentidos que surgiram com maior frequência, embora esclareça que em muitos momentos eles se mesclam, pois implicam em interconexões.

Desta forma, não se pode falar sobre as concepções sobre o Ensino de Música nas escolas sem passar pela temática relativa à formação do professor unidocente, por exemplo. Da mesma maneira, as referências às necessidades de se ter um currículo multicultural têm fortes pontos de contato com a negação da área de um tipo de formação docente conservatorial e, portanto, eurocêntrica, mas que também apresenta questionamentos por outras limitações de caráter pedagógico. Todavia, prefiro manter a separação por tópicos apenas para facilitar a localização dos elementos.

5.1 Sobre a produção de sentidos para modificar a subalternização da música

Na análise dos textos publicados na revista da ABEM, alguns sentidos surgem com mais frequência, sendo o principal deles a manifestação do incômodo causado pelo fato de a música ser vista como coadjuvante de outras disciplinas ou em funções consideradas extrínsecas ao conteúdo musical. O que emerge mais fortemente, portanto, é a produção de sentidos contra a noção de “subalternização da educação musical”. Com frequência, é feita menção à pesquisa de Souza *et al* (2002), realizada em quatro escolas do ensino fundamental nas cidades de Porto Alegre (RS), Salvador (BA) e Florianópolis (SC), entre os anos de 1996 e 1998. Neste estudo, feito por cinco pesquisadoras, foram entrevistadas professoras das séries iniciais (que não possuíam formação em Música), além de membros da organização escolar. O intuito era o de observar os caminhos percorridos pela Música como disciplina escolar, o pensamento dos professores sobre o ensino de Música e quais conteúdos musicais eram ensinados nas escolas (SOUZA *et al*, 2002, p. 9). Foi constatado que a música é utilizada:

[...] como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas ou como pano de fundo para a realização de outras atividades. Nesses casos, a música é concebida como um recurso e não como área de conhecimento com conteúdos próprios.

Muitas professoras e membros da administração escolar também revelaram conceber a música como divertimento, lazer e prazer (SOUZA *et al*, 2002, p. 115).

Os textos aqui selecionados enfatizam a importância de se modificar este quadro. Figueiredo (2005, p. 26) fala sobre a necessidade de se compreender a importância da música na educação dos indivíduos para além da diversão e do entretenimento:

Música ainda continua sendo vista nos sistemas educacionais como atividade periférica, útil apenas para a manutenção de rituais cristalizados no contexto escolar (dia das Mães, Páscoa, dia das Crianças, e assim por diante) (FIGUEIREDO, 2005, p. 28).

Corroborando este pensamento, Spanavello e Bellochio (2005, p. 90) também apontam que “a música ainda é vista como recurso terapêutico, ou recreação, o que acaba por minimizar seu significado intrínseco que é mais amplo e que está atrelado à ideia de desenvolvimento do conhecimento musical.

A realização de um trabalho que vise não somente fazer da música um recurso metodológico para os demais componentes curriculares, mas que esteja voltado para a construção desse conhecimento por parte dos alunos, de modo significativo e articulado aos objetivos da área, representa um desafio constante no trabalho dos profissionais da unicência (SPANAVELLO; BELLOCHIO, 2005, p. 90).

No estudo feito por essas autoras também foi atestado que os professores unidocentes reconhecem o significado da música porque esta

[...] acalma as crianças, alegra a escola, porque trabalha valores. Nenhum professor manifestou reconhecer o trabalho musical como algo importante para desenvolver a criatividade dos alunos, a percepção, a afinação, compreensão sonora e rítmica, dentre tantos outros elementos que são intrínsecos à prática musical (SPANAVELLO; BELLOCHIO, 2005, p. 97).

De forma semelhante, Diniz e Del Ben (2006, p. 31), pesquisando sobre a educação infantil em Porto Alegre detectaram, na fala das professoras entrevistadas, que os argumentos utilizados para justificar o ensino de música nas escolas regulares são os mesmos encontrados por Souza *et al* (2002): música relacionada ao prazer, auxiliar no desenvolvimento das crianças, estimulante do lado lúdico e das relações afetivas, etc.

Citando Esther Beyer, Diniz e Del Ben (2006, p. 31), argumentam que a música, nestes casos, é utilizada como elemento coadjuvante para que outros conteúdos sejam aprendidos mais rapidamente, o que, “não significa, necessariamente, educação musical”.

Mais menções a respeito deste assunto podem ser cotejadas:

De maneira geral os professores generalistas se utilizam da música como meio ou recurso para suas atividades em sala de aula: música para ensinar a criança pequena a contar, para enriquecer e tornar mais fluente o seu vocabulário no uso da língua materna ou mesmo no aprendizado das línguas estrangeiras, para desenvolver a motricidade, para trabalhar a afetividade, a autoexpressão e para desenvolver tantas

outras competências e habilidades. Nesse aspecto a música contribui para a aquisição do conhecimento em outras áreas que não a música (CUNHA *et al*, 2009, p. 47).

Andraus (2008) também menciona o estudo de Souza *et al* (2002) para falar sobre o assunto. A autora relata que, ao entrevistar uma supervisora estadual e uma coordenadora da área de artes no município de Uberlândia, percebeu, na fala de uma das entrevistadas, que a música, embora presente na vida escolar, acontece “como recurso pedagógico, como meio para fixação de conteúdos de outras áreas (...) ou como cantos de comandos e ainda como musiquetas para datas comemorativas, porém raramente é utilizada como linguagem de ensino musical. (ANDRAUS, 2008, p. 66).

Buscando compreender a questão da subalternização da música nas entrevistas, constatei que, dos entrevistados, apenas uma pessoa, que dá aulas de música há 30 anos, apesar de ser formada em pedagogia, assumiu que a música deve auxiliar outras disciplinas. Considero essa exceção como aquela que confirma a regra, mas ressalto a pouca aproximação desta entrevistada com a ABEM, sendo que este congresso era sua primeira participação. A pessoa também assumiu que lê pouco os textos porque acredita que estes sejam muito acadêmicos.

A maneira como o ensino de Música é conduzido nas escolas também encontra outro tipo de crítica, mas que está ainda ligada ao sentido de subalternização da educação musical:

Uma questão que também ficou evidente é a visão que muitos profissionais ainda têm da educação musical nas escolas. Ainda há aqueles que acreditam que trabalhar a letra das músicas e realizar atividades de relaxamento, expressão corporal, etc, são práticas suficientes para uma proposta de ensino da música (QUEIROZ; MARINHO, 2007, p. 75).

Devido a tais visões, consideradas equivocadas pelos educadores musicais, alguns autores (CUNHA *et al*, 2009; CORREA; BELLOCHIO, 2008; SOBREIRA, 2008; SEBEN; SUBTIL, 2010) destacam que a mudança desse tipo de concepção exige esforço dos educadores do campo da música, inclusive modificando as concepções dos modelos de formação docente tanto do especialista quando do professor unidocente. Correa e Bellochio (2008, p. 60) concluem que a aceitação da Música nas escolas depende de algumas mudanças de perspectiva da escola sobre o ensino de música e que há a necessidade de se fazer um trabalho com os unidocente e a escola para conscientizá-los que a “música é uma área de conhecimento que deve ser

introduzida na escola de maneira mais comprometida e reflexiva”. Essa opinião é corroborada por outros autores:

Diante da imensa demanda de profissionais na área da educação musical que essa lei provocará no nosso país, a questão da formação musical de professores generalistas deverá entrar na pauta das discussões em torno da busca de soluções que permitam a concretização de tal medida (CUNHA *et al*, 2009, p. 47).

Ainda a respeito deste tema, Sebben e Subtil (2010), ressaltando a função terapêutica que é atribuída à música nas escolas, argumentam que, apesar de não se poder negar que esta seja uma das características da música, deve-se questionar o fato dela ser vista apenas desta forma. Os autores alertam que “a omissão da escola como espaço de construção de conceitos mais sólidos sobre música, como área de conhecimento” (SEBBEN; SUBTIL, 2010, p. 53) deve ser considerada. Esses autores lembram que essas concepções refletem pontos de vistas que são comungados por outros setores da sociedade e não apenas pelo ambiente escolar:

Por outro lado, é importante considerar que a concretização da obrigatoriedade dessa prática (da música na escola) nas escolas de educação básica não irá lidar apenas com os sujeitos ou com a música e seus conteúdos, mas também com conceitos sobre educação musical escolar historicamente mediada por injunções da sociedade mais ampla, da mídia, do consumo e das políticas educacionais (SEBBEN; SUBTIL, 2010, p. 56).

A compreensão de que deve haver negociação para que o sentido de subalternização do ensino de música seja modificado é resumida na fala de um dos entrevistados que afirma a necessidade de “*Sentar com a direção da escola e mostrar que a música tem objetivos e conteúdos*”.

Enfim, trago duas citações de Cecília Cavalieri França, autora que procura enfaticamente modificar a situação aqui descrita sugerindo modelos de avaliação que possam comprovar que a música tem conteúdos próprios:

A música possui conteúdos, procedimentos, técnicas e produtos específicos com qualquer outra disciplina consolidada, e a explicitação destes pode contribuir para a construção da sua identidade epistemológica. Do contrário, continuaremos a implorar pelo justo espaço da música no currículo alegando que ela desenvolve habilidades matemáticas e outras não musicais (FRANÇA, 2007, p. 85).

Em outro texto, a autora reafirma sua opinião:

Sim, nós temos conteúdos, habilidades e competências, assim como as demais áreas de conhecimento [...] (FRANÇA, 2010, p.95).

Conforme visto no primeiro Capítulo deste estudo, autores que balizam minha análise do processo de disciplinarização da música (GOMES, 2008; FERREIRA, 2005) destacam que as funções utilitárias, pedagógicas e acadêmicas de uma disciplina aparecem de maneira interrelacionada. Na Biologia, por exemplo, os conteúdos relativos à reprodução podem ter uma função acadêmica ou social. Da mesma forma, penso que o Ensino de Música deverá encontrar um caminho que não dissocie os elementos mais utilitários daqueles pedagógicos acadêmicos.

5.2 Sobre a formação do professor unidocente⁸⁵

A produção de sentidos tratada na seção anterior remete a outra questão que também emerge na análise dos textos produzidos pela ABEM: a necessidade de se preocupar com a formação musical do professor unidocente (CUNHA *et al*, 2009; DINIZ; JOLY, 2007; QUEIROZ; MARINHO, 2007; SPANAVALLO; BELLOCHIO, 2005; WERLE; BELLOCHIO, 2009). Esses autores insistem que um modelo de formação que se preocupe com a formação musical do pedagogo pode ser uma boa possibilidade de modificar os sentidos subalternizados de educação musical que perpassam as escolas. Não se trata de diminuir a importância da ação do professor especialista, mas dar bases mais efetivas para os professores dos anos iniciais que atuam com as distintas disciplinas de maneira integrada.

São várias as justificativas no intuito de se empenhar na formação dos professores pedagogos:

Considerando que a escola de educação básica é, *a priori*, o único espaço educacional verdadeiramente democrático, o qual todos os cidadãos têm o direito o direito de frequentar, qualquer outro universo de ensino de música será de alguma forma seletivo e, conseqüentemente, excludente (QUEIROZ; MARINHO, 2007, p.70).

O fato de ter encontrado, entre os participantes das entrevistas, vários pedagogos não formados em Música traz indícios de que o movimento também tem mão dupla, ou

⁸⁵ Trata-se do professor também chamado de generalista e que atua nos anos iniciais da Educação Básica, trabalhando de maneira integrada com as diversas áreas que, em outros níveis da escolarização, são separadas em disciplinas.

seja, esses tipos de profissionais começam a buscar uma formação em música mais completa. Porém, o assunto não é tão aceito quanto possa parecer. Uma das pessoas entrevistadas alegou ter ouvido, no intervalo de um dos cursos oferecido no Congresso Anual da ABEM de 2011, uma conversa entre duas pessoas que refletia uma visão negativa a respeito da conduta dos pedagogos: *“Chato isso desses professores pedagogos aparecerem querendo tomar o nosso espaço no mercado de trabalho...”*. Corroborando essa impressão, trago a fala de outra entrevista. A pessoa em questão tem Licenciatura em Música e possui Mestrado e Doutorado na área da Educação, atuando como docente em um curso de Pedagogia. Referindo-se ao conflito entre professores de Música e pedagogos, afirmou:

Com relação ao processo que gerou a lei, acho que ABEM foi atuante, mas, politicamente, ainda existe uma reserva de mercado. A ABEM é constituída por um grupo de professores universitários que atua mais fortemente. Então, existe uma fala de “vamos todos juntos”, mas na hora mesmo nem todo mundo entra (Sujeito entrevistado durante o Congresso da ABEM de 2011).

Tais denúncias apenas comprovam as afirmações de Goodson quando destaca que as comunidades disciplinares são constituídas por “amalgamas flutuantes” (GOODSON, 2001, p. 101). Chamo a atenção para o fato do ex-presidente da ABEM, Sérgio Figueiredo, ser um ferrenho defensor da formação musical do professor pedagogo, o que é um forte indicativo de que o assunto está mais para ser aceito do que rejeitado dentro daquela comunidade disciplinar, embora isto não seja indicativo de que não existam conflitos de interesse.

Apesar do dissenso, o aumento da produção que visa a qualificar o professor unidocente é corroborado em pesquisas como a de Werle e Bellochio (2009)⁸⁶. Em um trabalho cujo objetivo era fazer o levantamento dos textos publicados nos Anais dos encontros anuais da ABEM e nos periódicos desta entidade que tratassem da relação entre tais profissionais e a Educação Musical, as autoras (WERLE; BELLOCHIO, 2009, p. 22) apontam que o assunto relativo à formação musical do professor unidocente é um tema que vem sendo abordado com frequência na produção da ABEM.

A questão do professor unidocente é um tema delicado porque entra em choque com a produção de sentidos de uma comunidade disciplinar que luta para o

⁸⁶ Além de 21 revistas consultadas pelas autoras (números correspondentes às revistas editadas de 1992 a março de 2009), o mapeamento da pesquisa incluiu os textos e *posters* apresentados nos encontros anuais da entidade no período de 2001 a 2008.

reconhecimento da especialização do professor para a disciplina escolar Música. Entretanto, conforme análise feita no terceiro Capítulo deste estudo, ao se constituir como uma disciplina escolar como as outras, a Música terá que enfrentar situações similares àquelas pelas quais as disciplinas convencionais estão sujeitas nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Logo, não há mais a possibilidade de ser contra ou a favor de que um professor não especialista desenvolva atividades pedagógicas em Música neste nível de ensino. Penso que o modelo de formação deste profissional também deverá sofrer alterações para se conformar com a nova conjuntura legal.

5.3 Sobre o profissional adequado para o ensino de música

Conforme já analisado neste estudo, a formação docente pode ser tida como um dos principais embates empreendidos pela comunidade disciplinar representada pela ABEM. Afirmo que a rejeição ao modelo de formação polivalente foi um dos principais motivos que levaram os educadores do Ensino de Música a se unirem politicamente em torno de uma comunidade disciplinar instituída oficialmente, conforme já visto no Capítulo IV, no qual descrevo o histórico desta comunidade. Mas não é só apenas esse tipo de formação que é combatido. A classe também questiona se o músico bacharel ou prático teria condições de dar aulas. Penna (2007), comentando o fato de se encontrarem muitos músicos sem formação pedagógica ensinando, argumenta que

Isso parece se basear na falsa crença de que não há necessidade de uma preparação específica para atuação docente, como expressa o ditado popular “quem não sabe ensina”. Em nossa área, tal preceito se converte em “quem não toca ensina” que carrega a lógica de que, para ensinar, basta tocar” (PENNA, 2007, p. 51).

Essa preocupação também faz parte da construção de sentidos do que deva ser validado na Educação Musical, ou seja, o sentido de que o professor ideal deve ser formado nos cursos de Licenciatura. Isso parece óbvio, mas, de qualquer forma, relembro que a ABEM foi criada por professores ligados aos centros acadêmicos universitários e não por professores de escolas regulares, o que justifica a luta no intuito de valorizar a formação feita nos cursos de licenciatura, conforme mostram as citações que seguem:

[...] a licenciatura em música é a formação profissional por excelência para o educador musical: não apenas é ela que lhe dá formal e

legalmente o direito de ensinar, como é a formação ideal, aquela que nossa área tem defendido e construído, em um árduo processo (PENNA, 2007, p. 50).

Andraus (2008) vai um pouco mais longe ao declarar a impossibilidade do ensino de Música sem a presença do professor licenciado: “(...) se o professor especialista não existir, o ensino de música não existirá, embora a música esteja presente, principalmente na educação infantil, utilizada como recurso e não como linguagem específica”. (ANDRAUS, 2008, p. 68). A autora também afirma que “ensinar Música como uma disciplina curricular requer a existência de educadores musicais no espaço da escola e que seja valorizada a música e seu ensino”. (ANDRAUS, 2008, p. 69).

Não há dúvidas com relação ao modelo de formação considerado válido para conduzir o ensino de Música nas escolas:

[...] não defendemos algum tipo de formação “espontânea”, de modo que discutimos, aqui, a formação inicial em nível superior na licenciatura em música, pois no Brasil é ela que dá, formal e legalmente, o direito de lecionar na educação básica, sendo ainda o ideal de formação que nossa área tem defendido e construído. (PENNA, 2010c, p. 31, aspas no original).

Segundo Goodson, isso se explica pelo fato de que já há uma estreita conexão entre a profissionalização dos professores e o fortalecimento da comunidade disciplinar (GOODSON, 2001, p. 184). Segundo o teórico, isso teria outras implicações:

Na evolução da disciplina e através da promoção de diferentes tradições, ao longo do tempo, o papel do professor move-se, portanto, de uma etapa inicial enquanto “especialista não formado” para um estágio final em que, como “profissional”, é especializado para ensinar alunos uma matéria examinável (...). As diferenças marcadas no papel docente e na pedagogia que lhe está associada refletem as diversas visões, incorporadas nas múltiplas tradições disciplinares (GOODSON, 2001, p. 193).

Entendo que na tradição do ensino de música a questão do bacharel ou músico prático ser o profissional que tradicionalmente deu aulas de instrumentos nas escolas especializadas traga o embate descrito por Goodson. A questão imposta atualmente é que para o ensino em escolas regulares o modelo de formação deverá ser outro. Em minha opinião, o termo “Educação Musical”, que faz parte do nome da ABEM, carrega

consigo o significado da luta para a aceitação da disciplina Música como algo específico, conduzido por professores formados para uma finalidade própria.

Nas entrevistas colhidas, a preocupação com a formação docente apareceu ainda mais fortemente ligada à necessidade de se mudar o modelo de formação para esse profissional que vai atuar no ensino regular. Respondendo ao item relacionado ao que se poderia ser feito para melhorar a aceitação de música nas escolas, muitos entrevistados sugeriram que o modelo de formação mudasse. Algumas sugestões mais significativas são listadas abaixo. Elas apresentam pontos consensuais com o que foi descrito acima, mas também se distanciam ao denunciar que o professor pedagogo também pode ter algo a dizer e que os músicos devem ser ajudados a serem inseridos nas escolas:

- *Criar mais cursos para formar os professores, inclusive à distância;*
- *Incentivar os músicos a fazerem licenciatura, mas os cursos têm que abordar mais os aspectos práticos porque ele teve que aprender tudo sozinho;*
- *As universidades deveriam dar mais cursos voltados para a prática em sala de aula;*
- *Os centros formadores de professores de música deveriam ouvir a experiência de pessoas que, apesar de não serem licenciadas, teriam muito a dizer;*
- *Investir nos alunos de licenciatura, proporcionando-lhes uma boa formação (Opiniões colhidas junto aos sujeitos entrevistados para este estudo).*

5.4 Sobre a criação em sala de aula

Um ponto que surge com determinada frequência é a necessidade de que a aula de música nas escolas contemple a criatividade. Em geral, as bases teóricas para tal procedimento são norteadas pelos argumentos de Keith Swanwick, embora as influências de Hans-Joachim Koellreutter e de Murray Schafer, compositores⁸⁷ que tiveram notada influência no ensino de música no Brasil em períodos anteriores à época atual, também estejam presentes.

Conforme exposto na revisão bibliográfica para este estudo, a análise do material apresentado nos periódicos da ABEM demonstrou a predominância da

⁸⁷ Hans-Joachim Koellreutter foi um compositor de grande influência junto ao ensino superior universitário. Embora presente no Brasil desde 1939, as ideias desse teórico tiveram maior impacto no meio educacional durante a partir da década de 1960. Por sua vez, Murray Schafer, também compositor, tornou-se conhecido dos educadores musicais brasileiros a partir da década de 1990, tendo se notabilizado “por suas propostas de refinamento da qualidade auditiva e de criação musical, muito diferentes do que, em geral, se encontra no ensino de música tradicional” (FONTERRADA prefaciando SCHAFFER, 2011, p. 8).

influência de Keith Swanwick nos textos da Revista da ABEM. Sob a ótica deste teórico, as atividades de ensino devem se basear em um modelo que tenha como principais atividades a composição⁸⁸, a *performance* e a apreciação musical de uma maneira que a abordagem pedagógica possa se iniciar por qualquer uma delas, mas que sempre contemple as outras. Este modelo, denominado C(L)A(S)P⁸⁹, tem como tripé as atividades já mencionadas (*Composition, Appreciation e Performance*). As letras entre parênteses (*Literature e Skill*) correspondem às práticas que devem constar das ações educativas, porém em um segundo plano de importância. O termo “*literature*” está relacionado a aspectos ligados aos elementos da história da música ou de teoria musical, enquanto “*skill*” se refere às habilidades técnicas relativas ao ensino de algum instrumento ou de leitura e escrita musicais.

O que o modelo C(L)A(S)P tem que o diferencia da Educação Musical convencional é que ele preconiza que a música é uma linguagem e que seu ensino não pode ser desenvolvido por partes, mas de maneira integrada. A criação musical neste modelo é um fator de crucial importância no desenvolvimento da aquisição da linguagem musical por parte do aluno. De uma maneira muito resumida, no ensino de música convencional, a ênfase é dada na habilidade de tocar algum instrumento e na prática da leitura, sendo que é comum se iniciar, equivocadamente, por esta última. Em minha opinião, o modelo proposto por Swanwick foi de grande sedução para a área por ter uma proposta que o diferencia da tradição conservatorial de ensino de Música. Os educadores musicais foram, em sua maioria, educados da maneira convencional, porém, na medida em que entraram em contato com novas metodologias e com pesquisas sobre o ensino de Música, puderam desenvolver críticas ao modelo tradicional. Assim, os sentidos do que deva ser a Educação Musical vão sendo ressignificados ao longo do tempo.

No Brasil, o modelo C(L)A(S)P foi reinterpretado sob a denominação (T)EC(L)A (Teoria, Expressão, Composição, Literatura e Apreciação), embora tal tradução não seja aceita por alguns autores⁹⁰. É compreensível que a influência de

⁸⁸ É importante ressaltar que para o autor, composição significa desde os balbucios iniciais do bebê até as criações mais elaboradas compostas por crianças mais velhas. Ou seja, o termo é usado de maneira ampla, podendo também ser equivalente aos processos improvisativos.

⁸⁹ Para maiores informações mais aprofundadas sobre a este modelo, ver Swanwick (2003).

⁹⁰ Para o maior conhecimento a respeito das críticas à tradução, ver FRANÇA. (2002). Entre vários argumentos escolho um para exemplificar: “[...] C(L)A(S)P representa uma visão filosófica, uma hierarquia de valores sobre o fazer musical. Composição, apreciação e *performance* são os pilares do fazer musical ativo, e por isso estão distribuídos simetricamente na sigla C(L)A(S)P. Essa disposição nos lembra que essas modalidades devem ser equilibradas e bem distribuídas nos programas de educação

Swanwick seja forte na ABEM. O educador era um dos professores convidados para a VII Semana de Educação Musical, atividade ocorrida dentro do I Simpósio Brasileiro de Música (FIGUEIREDO e OLIVEIRA, 2007, p. 55), evento promovido pela Universidade Federal da Bahia em 1991, durante o qual a ABEM foi criada. Além disso, o teórico foi orientador de doutorado de várias pessoas influentes na associação. Desde a criação da ABEM, o teórico tem mantido forte vínculo não só acadêmico como afetivo, tendo visitado o Brasil várias vezes, oportunidades nas quais ofereceu palestras, cursos e *workshops*, difundindo ainda mais suas ideias. Ainda nos tempos atuais sua influência é marcante, posto que foi o convidado para palestra de abertura do XIX Congresso Anual da ABEM, realizado em Goiânia, em 2010.

Dessa forma, a congregação de forças dos educadores musicais para formar a ABEM coincidiu com a presença de Swanwick no Brasil. Creio que o incômodo por parte dos educadores musicais com relação ao que vinha ocorrendo no ensino de Música, aliado à forte influência de Swanwick junto aos membros de maior destaque na ABEM, possibilitou que seu modelo teórico fosse rapidamente difundido entre a classe, embora muitas vezes utilizado sem conhecimentos mais aprofundados. Isso talvez explique o fato de algumas falas das entrevistas fazerem remissão ao uso da criação musical como se a redução a este aspecto do ensino fosse suficiente para se assumir o uso do modelo proposto por Swanwick. Assim, enquanto alguns poucos afirmam categoricamente que utilizam as bases expostas por este teórico, outros apenas salientam que acham importante usar a criação na sala de aula.

Confirmando minha suposição, a influência dos professores formadores junto aos licenciandos é forte, portanto, os sentidos que circulam nos textos surgem também nos cursos de licenciatura, conforme explica uma entrevistada: *“quando entrei para a faculdade era “uma enxurrada” de Swanwick e que existia um clichê a respeito do uso de suas ideias”*. Outra pessoa também afirmou: *“percebo uma linha forte na ABEM que é influenciada pelas ideias de Swanwick, mas também por outras linhas que privilegiam a criação (Schafer e Kollreutter), mas acho que não dá apenas para seguir tais linhas como fórmula porque acredito que a música é muito ampla”*.

Em falas como a anterior, percebe-se menções à influência de Schafer e Kollreutter que não são usados como referencial teórico na maior parte dos textos, embora sejam mencionados. Isso é compreensível, já que material produzido por esses

musical. A disposição resultante na tradução (T)EC(L)A, portanto, compromete esse equilíbrio”. (FRANÇA, 2002, p.18).

compositores relatam suas experiências e não teorizações em termos de pesquisa acadêmica. Swanwick, por sua vez, embora também relate sua prática pedagógica, possui uma teoria que justifica e fundamenta sua abordagem. Em minha opinião, isso facilita a apropriação de suas ideias nas pesquisas e textos, uma vez que os padrões acadêmicos não conseguem enquadrar como referencial teórico apenas a prática de um determinado autor.

Conforme já dito, mesmo sendo uma influência forte nos assuntos relacionados às atividades de criação em sala de aula, penso que Swanwick apenas encontrou um terreno fértil para a difusão de suas teorizações, uma vez que os processos criativos já vinham sendo enfatizados nas condutas pedagógicas ligadas ao ensino de Música desde os anos 1940, a partir do ideário da Escola Nova, difundido através das pedagogias musicais europeias e do movimento arte-educação. Este termo foi criado pelo britânico Hebert Read, um pensador libertário e anarquista dos anos 1930-50 (SANTOS, 2011, p.172). Com relação ao ensino de Arte, as propostas de Read foram incorporadas pela Escolinha de Arte do Brasil. Tendo sido criada em 1948 por Augusto Rodrigues com o intuito de desenvolver o ensino das artes de forma integrada, as experiências desta escola afetaram a educadora musical Liddy Mignone nos anos 1950 (FUKS, 1991, p.125). Segundo Santos (2011, p. 175), “os anos 1960 vão fortalecer essas ideias de liberdade e criação presentes no movimento da contracultura e expressas no Movimento de Educação pela Arte”. A força desse movimento acabou influenciando a Lei nº 5.692/1971 que se apropriou do discurso do Movimento de Educação pela Arte para gerar a formação polivalente (SANTOS, 2011, p. 179).

Outras questões históricas contribuíram para a inclusão dos aspectos criativos na pedagogia musical, como o fenômeno da Contracultura e a influência do educador alemão Hans J Kollreutter no Brasil.

Por volta da década de 1970, com as influências da Contracultura, a criatividade foi abordada de maneira mais contundente. Neste momento histórico, “no mundo em que estava sendo idealizado não seriam mais necessárias instituições mediadoras como o Estado e a política, já que nele a liberdade seria total” (FUKS, 1991, p. 131). Em uma atmosfera de ruptura, na qual o pensamento crítico, utópico e libertário representado pelos pensadores da Escola de Frankfurt e seguido pelos estudantes universitários era palavra de ordem, passou-se a questionar os valores e sistemas até então aceitos. A força contestadora desses anos colocava em xeque a família e todo tipo de instituição, inclusive a escola e também a educação musical.

Neste período surgiram as Oficinas de Música⁹¹, onde os princípios da Arte Educação foram postos em prática. Este movimento estava estreitamente conectado com a vanguarda da música erudita da época, bem como com propostas de músicos-educadores estrangeiros como Brian Dennis, John Paynter, Murray Schafer, da argentina Violeta Gainza e dos brasileiros Emílio Terraça, Reginaldo Carvalho, Luiz Carlos Cseko, Luiz Botelho Albuquerque e Jorge Antunes, entre outros.

As Oficinas de Música foram concretizadas em espaços oficiais em escolas de Música da Bahia, Brasília e Rio de Janeiro, mas também foram propostas para o professorado, apresentadas fora do espaço físico da sala de aula, algumas vezes em parques ou até mesmo na praia, afirmava-se um espaço físico de “anti-sala de aula onde eram quebrados os limites entre o saber e o não-saber, através do incentivo à experimentação que se realizava no ato em si, ou melhor, no puro fazer” (FUKS, 1991, p. 150).

Embora atualmente o foco tenha mudado e o que se considera como uso dos elementos criativos tenha distintos significados, pode-se afirmar que o que une a fase anterior com a atual é o elemento “criador” como motivo principal nas condutas de sala de aula. Conforme explicita Schroeder (2009, p. 46), “uma das principais novidades trazidas pelos educadores do século XX foi a proposta de exploração sonora como início do processo de musicalização. Pesquisar sons, imitá-los, classificá-los quanto aos seus parâmetros, virou quase uma obrigação”. O que mudou daquela fase inicial de exploração sonora para os tempos atuais é que os educadores passaram a perceber que “por mais interessante e criativo que possa ser, esse tipo de trabalho só faz sentido (...) quando atrelado a contextos musicais” (SCHROEDER, 2009, p. 46). Observa-se então que surge a necessidade de que o ensino musical não se restrinja aos aspectos teóricos, mas que proponha um “engajamento ativo do sujeito com a música⁹² (WEILAND; VALENTE 2007, p. 53). Essas últimas autoras esclarecem que tais princípios vão ao encontro de um pressuposto também defendido por Piaget:

[...] o conhecimento se origina a partir da ação do indivíduo e não da simples percepção. A atividade do sujeito sobre o objeto a ser

⁹¹ “A Oficina de Música é uma abordagem pedagógico-musical que traz consigo um novo enfoque pedagógico e estético” (FERNANDES, 2000, p. 11). A metodologia aplicada nas Oficinas surgiu da “incorporação, pela pedagogia musical, dos avanços da linguagem musical contemporânea” (FERNANDES, 2000, p.12). A exploração e a experimentação do som é o fio condutor das atividades propostas pelas Oficinas.

⁹² O fazer musical ativo é um outro sentido de educação musical que circula pelos textos e fala dos entrevistados e será visto mais à frente deste estudo

conhecido é que vai determinar o que ele vai aprender [...] a construção do conhecimento em música é um processo ativo, no qual cada aluno deverá ter a oportunidade de se envolver diretamente (WEILAND; VALENTE, 2007, p. 53).

A convergência de influências no que diz respeito ao uso dos processos criativos talvez justifique a variedade de modos e de importância a respeito de tais aspectos que emerge nos textos publicados pela ABEM. Alguns autores assumem explicitamente a influência de Swanwick (Cecília Cavalieri França e Viviane Beineke, por exemplo) ou a de Kollreutter, como Teca de Alencar Brito, para mencionar apenas alguns autores, contudo, percebe-se que a assunção de que os processos criativos devam ser centrais no ensino/aprendizado de música é tão forte que prescinde de qualquer referencial teórico que a sustente. Alguns excertos dos periódicos confirmam essa afirmação:

Portanto, despertar a sensibilidade musical, promover o desenvolvimento da **criatividade**, ampliar as experiências musicais dos alunos e propiciar práticas que favoreçam a expressão individual, constituem uma das funções da escola (CAMPOS, 2005, p.81, grifo meu).

Outros autores corroboram ideias semelhantes:

A educação musical contemporânea celebra que a **composição** representa uma modalidade de comportamento musical essencial devido à especificidade de sua natureza, procedimentos e produtos.[...] A prática da **composição** desenvolve a sensibilidade ao potencial expressivo dos materiais sonoros e a compreensão sobre o funcionamento das idéias musicais [...]. Esse processo promove uma atitude crítica em relação ao material musical, revelando-se uma preciosa contribuição para o desenvolvimento musical dos alunos (FRANÇA, 2005, p. 29, grifo meu).

Mills (2007, p. 7) faz coro a este grupo, afirmando categoricamente que a educação musical deve ser feita “musicalmente” e para isso deve incluir as atividades de composição, execução e apreciação. Da mesma forma, França (2006, p. 68) advoga por um currículo que “promova experiências musicalmente significativas que possam otimizar a aprendizagem dos alunos”. Segundo a autora, é necessário assegurar a aprendizagem de conteúdos e procedimentos da disciplina música e isso deve ser feito através da metodologia proposta por Keith Swanwick, para o qual o fazer musical deve ter como princípio organizador as atividades de composição, apreciação e *performance*. Essas modalidades, propostas de maneira interativa, fomentariam um melhor desenvolvimento musical dos alunos. A autora lembra que a atividade de composição

não significa o mesmo ato feito por especialistas, mas indica realizações musicais das mais simples às mais elaboradas (FRANÇA, 2006, p. 71).

Outras menções à importância do elemento criador podem ser citadas:

[...] acreditamos que somente a prática permanente da **ação criativa**, somada ao conhecimento, ajudará o indivíduo no seu amplo desenvolvimento do pensamento e das suas potencialidades criativas (CANÇADO, 2006, p. 21, grifo meu).

Alda Oliveira, criticando atitudes que privilegiam uma espécie de adestramento ressalta:

[...] o foco no treinamento auditivo e teórico em música pode ser mais moderado. É preferível ampliar as atividades escolares para o fazer musical, para a apreciação de músicas de vários gêneros, para a **criação** e improvisação ou outras competências fundamentais para o desenvolvimento do futuro apreciador, como música amador ou mesmo profissional (OLIVEIRA, 2006, p. 28, grifo meu).

Em trabalho discutindo o ensino de flauta doce, Weiland e Valente (2007) também insistem na questão de que não se deve focar na aquisição de habilidades técnicas:

Considerando as recentes pesquisas na área, o ensino musical não deveria se restringir apenas a dominar habilidades específicas e técnicas instrumentais na execução de música na flauta doce, mas deveria buscar o desenvolvimento musical do aluno, incluindo diversas formas de interação com a música, integrando as atividades de **composição**, execução e apreciação, apoiadas na técnica e literatura musicais (WEILAND; VALENTE, 2007, p.49, grifo meu).

A explicação para a importância da criação é explicitada por outra autora:

A composição musical é uma atividade que vem sendo progressivamente valorizada no ensino de música, ampliando as pesquisas que focalizam experiências criativas e educacionais de crianças e adolescentes [...] através da composição os alunos podem manifestar de forma própria suas ideias musicais, revelando como pensam musicalmente [...]. A composição também permite a diversificação das experiências musicais dos alunos, que tradicionalmente tentem a favorecer atividades de apreciação e execução musicais (BEINEKE, 2008, p.19).

Os processos criativos são considerados como premissa para a educação atual, conforme define Cecília Cavalieri França, educadora e pesquisadora que teve sua tese de doutorado orientada por Swanwick: “um dos fundamentos da educação musical contemporânea celebra a primazia do fazer musical ativo através das modalidades de composição, apreciação e *performance* (FRANÇA, 2006, p. 71).

Mais um exemplo corrobora minha impressão a respeito da forte influência das teorizações de Swanwick:

Vários autores e profissionais da área de educação musical têm refletido sobre o uso de música na escola como meio de educar. É quase unânime a idéia de que as escolas precisam organizar um currículo balanceado, com atividades práticas e teóricas no vários domínios, que incorporem no nível básico não somente as informações técnicas e conceituais, não somente o uso de música como apoio para conteúdos não musicais, mas principalmente as atividades de composição, execução, apreciação e o conhecimento da literatura musical (OLIVEIRA, 2007, p. 59).

Percebe-se na atualidade que os elementos ligados à criação musical circulam como sendo um dos principais sentidos do que deva ser priorizado para o ensino de música de qualidade. Da mesma forma, na década de 1930 o canto coral foi o modelo privilegiado e mais tarde, devido às influências de Dalcroze e Orff, a inserção do movimento corporal como ponto de partida para a aprendizagem musical também teve sua proeminência. Creio ser importante ressaltar este aspecto não como crítica a algum desses modelos, mas para fazer um questionamento levando em consideração o que os estudos no campo da História das Disciplinas Escolares apontam: a produção de sentidos sobre o que deve ser validado para o ensino de uma determinada disciplina está mais ligada às razões sócio-históricas do que às questões propriamente epistemológicas. Ou seja, os sentidos de educação musical são elaborados em meio às tradições curriculares, envolvendo disputas e embates. Para demonstrar tais conflitos, apresento alguns sentidos que se contrapõem à hegemonia desse discurso.

Alguns entrevistados apresentam argumentos que demonstram a impossibilidade de se conduzir aulas em escolas regulares baseando-se apenas naquelas premissas. Um dos entrevistados afirmou: *“reconheço o discurso que privilegia os aspectos de composição, mas em meus projetos é difícil de se aplicar isso devido à urgência na obtenção de resultados”*. Opinião semelhante surge em outro entrevistado: *“não dá para resumir em uma coisa só. O professor tem que estar aberto e transitar por muitos modos de trabalhar”*. Ainda esse mesmo professor acrescentou *“percebo o discurso que privilegia os aspectos criativos, mas acho que essas atividades nem sempre são possíveis. A prioridade é conseguir um bom relacionamento com o aluno, conseguir fazer algo que eles gostem e se identifiquem”*.

A impossibilidade também é justificada por outro entrevistado: *“percebo o discurso a respeito da composição em sala de aula, mas é complicado fazer isso em turmas cheias”*.

Também aparecem falas que indicam uma certa sensação de opressão por não se conseguir seguir os modelos hegemônicos: *“quando eu trabalhava em escola eu me sentia dividida devido à obrigação de ter que trabalhar com as premissas que estavam na moda, principalmente às teorizações de Swanwick”*.

A opinião de um dos professores formadores entrevistados demonstra o conhecimento das relações de poder que perpassam discursos hegemônicos como o aqui descrito: *a educação musical abre um leque enorme de possibilidades e é impossível ter um modelo único*. Esse professor reconhece o discurso que prioriza a linha de Swanwick, mas não concorda que essa seja a única possibilidade. Ele acredita que cada grupo tem suas próprias predileções e tenta “vender” seu produto como o melhor e mais correto.

Outra pessoa também demonstra pensar que a educação Musical deve incorporar as questões de cunho mais sociológico: *“percebo o discurso que prioriza a linha do Swanwick e acho que o ensino precisa sair dos três eixos que ele propõe, já que existem os aspectos sociológicos”*. Esse entrevistado acredita *“que os modelos propostos ainda se preocupam com a formação do músico e não de pessoas críticas”*.

Os textos também refletem que existem opiniões que se não chegam a ser contrárias, ao menos incorporam outros sentidos para a educação musical. Braga (2005, p. 106), por exemplo, aponta a necessidade de se integrar o cotidiano⁹³ dos alunos nas aulas de música:

A área da Educação Musical, apesar do esforço dos seus professores em implementar práticas em sala de aula que privilegiem as ações de composição, execução, reflexão artística atreladas ao cotidiano musical e cultural dos alunos, preconizadas pela educação musical contemporânea, pouco tem feito em termos de projetos articulados de ‘pesquisa-ação pedagógica’. Ou seja, tornar a prática da pesquisa e reflexão sobre o cotidiano estético e cultural da comunidade escolar como parte indissociável do cotidiano das aulas de música (BRAGA, 2005, p. 2006).

Outro autor que faz coro com o que acabo de mencionar e que traz uma visão que busca ampliar o foco do que deveria contar como válido para o ensino de Música é

⁹³ A centralidade do cotidiano nas práticas educativas musicais é um tema recorrente e muito discutido nos artigos. Contudo, trago este autor apenas pelo fato dele explicitar tal procedimento como alternativa para a ênfase nos processos criativos.

Galizia (2009). Avaliando as imposições criadas pela obrigatoriedade do ensino de música na escola, o autor parte da premissa que a música que vai ser ensinada deve ter como base as músicas que os alunos vivenciam em seu cotidiano. Um ponto interessante trazido pelo pesquisador é o fato de mostrar novas maneiras de se pensar o ensino de música. Ele alega que a música preferencial dos jovens não é aceita como modelo pedagógico por dois motivos principais: pertencer à indústria cultural e ser distribuída digitalmente. Segundo Galizia, a falta de intimidade que os professores têm, em sua maioria, com os recursos utilizados pelos jovens (composição, gravação, distribuição por meio de novas tecnologias) inviabiliza uma aproximação entre a música escolar e aquela presente no dia a dia dos jovens.

Galizia (2009) parece estar ciente dos princípios mais comumente aceitos dentro do grupo da ABEM e avança nas ideias a respeito do que ele julga que deva ser priorizado no ensino de música:

Keith Swanwick (2003) [...] propõe a existência de três maneiras de se lidar com música de forma direta: compondo, executando ou ouvindo ativamente, além de duas maneiras de se lidar com música de forma indireta: por meio de literatura sobre música e de técnica musical (exercícios de técnica instrumental, por exemplo). Em função do atual momento histórico [...] podemos pensar que a gravação, produção e distribuição musicais também podem ser consideradas maneiras de se lidar com a música, direta ou indiretamente, mas que poderiam ser levadas em consideração no ensino escolar de música, já que presentes no cotidiano musical dos alunos (GALIZIA, 2009, p. 81).

Lazzarin (2006, p. 127) é outro autor que procura também ampliar o campo de visão. Descrevendo o modelo de Educação Musical proposto pela Nova Filosofia da Educação, teorizado por David Elliot, ele explica a importância do fazer musical para a aquisição do conhecimento. Este “fazer” subdivide-se nas atividades de composição, *performance*, improvisação, arranjo e regência. Nota-se que é aqui se tem algo diferente do que o Swanwick propõe. Nesta perspectiva não se menciona a apreciação e as teorizações. Por outro lado, são incluídas as atividades de regência e arranjo, supondo que composição e improvisação teriam o mesmo significado. Contudo, conforme explicita Lazzarin, a ênfase no fazer musical nesta filosofia “surge da necessidade de reconhecer que existe outro tipo de conhecimento além daqueles expressos por conceitos verbais” (LAZZARIN, 2006, p. 128), evitando-se com isso uma atitude passiva de contemplação ou descrição de música.

De acordo com o referencial teórico adotado neste estudo, meu interesse não é o de meramente registrar o que o grupo representado pela ABEM julga ser válido para o ensino de música. Meu objetivo é analisar como determinadas perspectivas podem aparecer mais fortemente, apesar dos dissensos presentes na área. Por isso, trazer as opiniões que mostram outras abordagens é interessante, uma vez que parto do pressuposto que, embora existam opiniões hegemônicas dentro da comunidade disciplinar, isso não implica em igualdade de opiniões dentro do campo. Os dissensos podem aparecer de maneira dissimulada, ou seja, sem fazer críticas diretas, apenas o fato de serem apresentadas outras alternativas já mostra que as escolhas pedagógicas podem ser outras e que o fato de um determinado pensamento ser hegemônico não faz dele o modelo ideal a ser seguido por todos.

Assim, trago o texto do Ilari (2007), que encontra outros sentidos para o ensino de Música. A autora argumenta que, embora muitas vezes não haja uma educação musical formal nas escolas, crianças e jovens da América latina aprendem música em contextos não-formais, mesmo que tais práticas “não sejam reconhecidas por todos como sendo práticas de educação musical propriamente dita” (ILARI, 2007, p. 36). Os argumentos da autora corroboram minha impressão de que há uma primazia de determinado tipo de pensamento:

[...] ainda permanece entre nós uma grande dificuldade em reconhecer que certas práticas musicais cotidianas do nosso continente também integram a chamada *educação musical*. Em outras palavras, nossas concepções da área ainda são fortemente marcadas por hierarquias internas, algumas das quais invisíveis [...]. Portanto, assim como há hierarquias nas áreas de concentração nas escolas de música [...] há uma valorização maior de determinadas subáreas da educação musical em detrimento de outras, que são tidas como menos prestigiosas ou ainda, menos importantes (ILARI, 2007, p. 36).

Sob o ponto de vista desta autora, a principal função do ensino de música não seria despertar no indivíduo o domínio dos elementos musicais através dos processos criativos:

A aprendizagem musical no Brasil tem como funções primordiais: negociar e fortalecer identidades, aumentar a flexibilidade social e, sobretudo, possibilitar situações de “passar o tempo em segurança (ILARI, 2007, p. 35).

Em seu texto, Ilari (2007) descreve processos onde ela crê que existe aprendizagem significativa: Os estudos de caso apresentados pela autora compreendem:

1) as experiências de um jovem, porteiro de cinema, que estuda violino em suas horas vagas. A presença deste jovem em um recital é pretexto para aprendizagem e habilidades inerentes à prática em seu instrumento; 2) De um rapaz maranhense que integra um grupo de “Tambor de crioula de São Benedito” de um projeto comunitário; 3) De um bebê de quatro meses e sua mãe em interação com um chocalho; 4) De jovens (entre 10 e 21 anos) que atuam como radialistas em uma rádio comunitária de Nova Olinda (Sertão do Cariri/Ceará).

Segundo a autora, em todas essas atividades, os indivíduos “desenvolvem inúmeras habilidades e competências musicais e extra-musicais” (ILARI, 2007, p. 41). Para esta pesquisadora, a música tem funções psicossociais importantes em nosso continente, assolado pela violência e disparidade sócioeconômica. Em sua visão, “a música é uma forma de expressão humana ímpar, e sua aprendizagem na América Latina deve ocorrer em inúmeros contextos, sob várias formas e a partir de diversos repertórios e temáticas (ILARI, 2007, p. 42):

Nós latinos-americanos, precisamos urgentemente reconhecer que há múltiplas concepções de educação musical na América Latina que são igualmente importantes. Somente através da minimização das hierarquias existentes na área da educação musical e do reconhecimento da música como competência humana que assume inúmeras funções na vida dos indivíduos, é que teremos uma educação musical forte e libertária em nosso continente” (ILARI, 2007, p. 43).

Outro tipo de abordagem diferenciada é exposto pelas musicoterapeutas Wazlawick e Maheirie (2008). As autoras relatam a realização de uma oficina com profissionais da educação infantil. O trabalho visou a despertar nas educadoras a compreensão da importância das atividades musicais na infância, tendo como foco o desenvolvimento criador no fazer musical (WAZLAWICK; MAHEIRIE, 2008, p. 84). Apesar de ter como propósito criar condições para que os participantes apostassem em suas possibilidades criativas, não foram conjugadas as atividades de composição, criação e *performance* da maneira como vêm sendo orientado pelos educadores musicais. O fato das autoras serem musicoterapeutas pode ter influência neste tipo de abordagem que se diferencia daquela adotada pelos educadores musicais. As autoras citam Vygotski para especificar o que entendem por criação: “ao perceber uma obra de arte nós sempre a recriamos de forma nova” (VYGOTSKI *apud* WAZLAWICK; MAHEIRIE, 2008, p. 88). Ainda para as autoras, “a vivência estética amplia a visão da realidade e permite-nos modificá-la” (WAZLAWICK; MAHEIRIE, 2008, p. 88).

Um artigo que tem uma posição claramente contrária à corrente predominante, no que diz respeito aos processos criativos é o de Benedetti e Kerr (2008). As autoras articulam ideias de teóricos do materialismo dialético para indagar qual seria a função da Educação Musical de hoje. Alegando não pretender defender uma educação bancária, no sentido freireano, as autoras argumentam que “a tarefa da educação musical é também oferecer os conhecimentos e práticas acumulados pela humanidade durante o percurso de sua história e que não podem ser acessados e assimilados facilmente pelos alunos no cotidiano” (BENEDETTI; KERR, 2008, p. 41). As autoras assumem uma posição contrária à de uma maioria consensual que, ao advogar um ensino baseado nos elementos ligados à criação, colocam em segundo plano o ensino de conteúdos tradicionais. Para elas, “a transmissão de conhecimento não é nociva, nem tampouco inibidora das capacidades criativas e de autonomia das crianças” (BENEDETTI; KERR, 2008, p. 41). A posição das autoras fica clara no trecho em que criticam um discurso pedagógico que enalteceria o conhecimento espontâneo, desvalorizando o processo educativo:

No caso da educação musical, esse discurso promoveu críticas a trabalhos pedagógicos baseados na prática sistemática (ou do canto coral ou de instrumentos), caracterizando-os como nocivos ao desenvolvimento da musicalidade das crianças e tolhedores de suas capacidades criativas e expressivas. Ao propor a busca da autonomia da criança na construção de seus conhecimentos, esse discurso acabou por obscurecer os objetivos e metas dos programas formais de educação musical, pois, ao considerar qualquer prática sistemática como método de “adestramento” musical, abriu-se espaço para que as aulas de música se tornassem meros espaços de experimentação caótica ou então espaços de entretenimento (BENEDETTI; KERR, 2008, p. 41).

Creio que as autoras estão se referindo às práticas atuais que priorizam os processos composicionais em sala de aula e que, de certa forma, não enaltecem a formação de grupos musicais ou práticas sistemáticas. Outra discordância das autoras diz respeito à questão da utilização do cotidiano como elemento estruturador das aulas, outro ponto bastante consensual na área da educação musical. Elas alegam não achar adequado “que a escola e o ensino formal deixem as crianças entregues a si mesmas, com acesso somente ao conhecimento cotidiano, sob o argumento de que assim não serão tolhidas e terão condições de construir seus próprios conhecimentos com autonomia” (BENEDETTI; KERR, 2008, p. 42). Contudo, é importante salientar que as autoras não excluem as práticas de experimentação, mas apenas afirmam ser preciso

incluir outros elementos, usando, por exemplo, o espaço da aula para discutir com os alunos. “as características das músicas que ouvem e gostam e por que as ouvem e gostam, além de questões como: Por que as músicas são feitas? Para quem são feitas? Como são feitas? Quando são ouvidas? Que funções exercem na vida das pessoas e na vida social em geral?” (BENEDETTI; KERR, 2008, p. 42).

Passo a descrever outros sentidos que também circulam no seio da comunidade disciplinar ABEM.

5.5 Ensinar música deve ser o mesmo que fazer musica

Para além da insistência no ato de criação, o que se percebe é uma recusa em atividades de treinamento/adestramento técnico ou em aulas de caráter meramente teórico, procedimento muito comum em conservatórios e escolas especializadas no ensino de Música no primeiro caso, e em salas de aula nas escolas regulares, no segundo. Deste modo, surge também uma ênfase na expressão “fazer musical”, que perpassa as falas obtidas nas entrevistas. Respondendo ao que se deve priorizar no ensino de música, a maior parte dos entrevistados declarou que o importante é que “a aula de música tenha música”, ou seja, mesmo quando são necessárias as explicações teóricas, elas devem vir acompanhadas da vivência musical. Reconheço que a ênfase neste aspecto está relacionada às influências do que é considerada a primeira geração de educadores musicais, como Dalcroze, Orff entre outros, que passaram a influenciar a educação musical brasileira juntamente com os princípios dos métodos ativos da Escola Nova. Se esses educadores trouxeram a importância do “fazer música” na sala de aula, os da segunda geração, como Paynter e Schaffer, deixaram como herança a necessidade de explorar o universo sonoro sem preconceitos. Esses elementos são reinterpretados na contemporaneidade e mesclados às influências mais atuais, como as de Swanwick. Essa mescla fica clara na fala dos entrevistados quando assumem que “*não podem faltar os elementos criativos*”, que o “*importante é ter a vivência musical*”, que “*o conhecimento tem que ser desenvolvido através da prática*”, que “*é errado achar que estudar música é só tocar um instrumento*” e que “*não dá para conceber uma aula em que a criança não sinta prazer*”, “*a criança tem que gostar de fazer música entre outras coisas*”, entre outras falas similares. Essa configuração também traz incômodos, como o apresentado por um entrevistado: “*eu noto que tem um discurso idealizado influenciado*

pelas ideias de Swanwick, mas eu acho que maior parte das pessoas diz que está usando sua proposta, mas não está”.

O próprio Swanwick, em entrevista concedida em uma de suas viagens ao Brasil⁹⁴, argumenta que ensinar música não é falar sobre música (ensinar o nomes de instrumentos de orquestra, a decodificação da linguagem musical escrita ou elementos de história da música), mas fazer música.

5.6 Sobre a apreciação musical

Ainda pensando a respeito das ideias propostas por Swanwick, acrescento que apesar do autor sugerir a ênfase em três aproximações - composição, apreciação e *performance* -, que deveriam ser usadas em estreita conexão, percebo que o discurso predominante visa mais a questão dos aspectos de criação ou composição, lembrando que este último termo deve ser visto de uma maneira mais ampla. Contudo, há indícios de que a apreciação começa a despontar com um pouco mais de vigor, o que se justifica devido ao fato de ser um procedimento mais fácil de ser levado a cabo em escolas regulares de ensino:

[...] no contexto da educação musical escolar, a apreciação se apresenta como um atividade acessível e capaz de oportunizar aos alunos uma vivência musical intensa e abrangente (BARBOSA; FRANÇA, 2009, p. 8).

Kebach (2009), investigando os processos coletivos de musicalização de adultos, incluiu atividades de apreciação musical ativa percebendo que “a apreciação musical é um desses espaços de ação privilegiados que permite o exercício da expressão espontânea subjetiva (simbólica)” (KEBACH, 2009, p. 80). Entretanto, a autora alerta que não considera tal atividade como a principal fonte das descobertas musicais, mas como parte integrante de um processo mais amplo que envolve atividades de recriação musical (KEBACH, 2009 p. 81), ou seja, “execução de obras compostas por outras pessoas, da forma mais criativa possível” (KEBACH, 2009, p. 83). Segundo a autora, a forma máxima de expressão a ser atingida ocorrerá quando o indivíduo for capaz de criar formas musicais originais. A autora faz coro com aqueles que acreditam que o

⁹⁴ Disponível em <http://revistaescola.abril.com.br/arte/fundamentos/entrevista-keith-swanwick-sobre-ensino-musica-escolas-instrumento-musical-arte-apreciacao-composicao-529059.shtmlm>. Acesso em: 15 out. 2011.

espaço da educação musical não deve se ater apenas ao desenvolvimento de técnicas, pois corre-se o “risco de se tolher parte do que há de mais precioso na musicalidade: a criatividade expressiva.” (KEBACH, 2009, p.83).

A apreciação musical é defendida também por Bastião (2010), que lembra que

No Brasil, a apreciação musical é um tema que não tem ocupado, com frequência e com ênfase necessárias, as discussões curriculares sobre o ensino de música nas escolas de educação básica (BASTIÃO, 2010, p. 16).

Bastião (2010, p. 17) argumenta que “a apreciação musical é uma atividade viável e acessível para as escolas do ensino básico, sobretudo para as escolas públicas, uma vez que um equipamento de som e uma boa orientação pedagógica podem ser suficientes para a aula de música.

Embora enfatizando a importância da apreciação, Bastião (2010) esclarece que em sua pesquisa são também consideradas as atividades expostas pelo modelo de Swanwick, explicitando que tal modelo é um bom exemplo de articulação entre teoria e prática.

Mendonça e Lemos (2010, p. 65) também defendem que a “apreciação musical deve ser considerada por educadores como uma tarefa ativa de audição que envolve diversos processos cognitivos, como percepção, atenção, reconhecimento, compreensão, culminando em aprendizado”.

Volto novamente às ideias difundidas através do modelo C(L)A(S)P idealizadas por Swanwick, chamando a atenção para os três elementos que deveriam ser equilibrados para um ensino de música significativo que seriam a composição – lembrando que este termo é amplo, não significando a produção de obras completas –, a apreciação e a *performance*. No caso dos sentidos produzidos e que circulam entre os membros da ABEM, a composição surge em primazia, mas já começam a surgir sentidos em defesa da apreciação. A *performance*, talvez por ter sido tão enfatizada no ensino tradicional, não tem sido muito priorizada nos textos, embora surja na fala dos entrevistados. Uma entrevistada alegou achar tão importante o ensino de algum instrumento que comprou 30 flautas doces e as leva consigo. Outro depoimento destaca: “*é importante ter uma banda, que ajuda a orientar profissionalmente e um coral, para os que não têm instrumentos*”. Há opiniões que mesclam até a antiga tradição do canto orfeônico com as práticas mais contemporâneas. Aqui trago a fala da pessoa entrevistada:

[...] mas tem que ter coral, iniciação aos instrumentos (porque estão para trás nessa “volta”, já que só se fala em flauta doce e bandinha). Tem que ter composição e criatividade, mas também um coral de verdade, dividido em vozes. Sinto falta porque só vejo crianças cantando em uníssono. Também acho que teoria e leitura musical são importantes. Tive uma aluna particular que estudou na época do Canto Orfeônico e fiquei impressionado porque ela me mostrou um Minueto de quatro páginas, composto por ela e também algumas pecinhas de piano. Eu acho que isso faz falta hoje, de não se ter o desenvolvimento da escrita (Fala de entrevistado para este estudo).

5.7 Sobre a música de outras culturas

A questão da necessidade de ser dado espaço para as músicas de outras culturas está estreitamente ligada às críticas ao modelo conservatorial de ensino, conforme atesta a citação abaixo:

No passado, a ênfase na música erudita europeia ignorou diversas manifestações musicais que hoje são consideradas relevantes para o crescimento qualitativo da educação musical em diversos contextos. [...] Nestes tempos atuais, já não se pode conceber uma educação musical exclusiva, voltada para tipos específicos de manifestações musicais. Há um certo consenso sobre a necessidade de se estabelecer uma educação musical que respeite e inclua diversas perspectivas sonoras em seu conteúdo (FIGUEIREDO, 2005, p. 22).

Essas ideias são corroboradas por outros autores:

Atualmente não podemos nos limitar ao trabalho de educação musical de caráter missionário, com uma postura de quem acredita que a sua crença particular pode se exprimir em qualquer cultura. A partir da multiplicidade de músicas e das grandes facilidades que hoje dispomos em termos de comunicação, o educador musical pode matizar o seu trabalho a partir da valorização das singularidades das formas culturais locais e das experiências musicais dos próprios alunos (OLIVEIRA, 2007, p. 56).

Esse tipo de perspectiva pedagógica também traz a questão do modelo de formação docente que se almeja para o ensino atual:

[...] torna-se inevitável a inserção na formação do professor de uma perspectiva de preparação para trabalhar na perspectiva da diversidade, do multiculturalismo (OLIVEIRA, 2007, p. 57).

O assunto também é abordado tendo como ponto de partida a oposição entre o ensino de música erudita e popular:

Defendo uma educação musical que contribua para a expansão – em alcance e qualidade – da experiência artística e cultural de nossos alunos, cabe adotar uma concepção ampla de música e de arte que, suplantando a oposição entre popular e erudito, procure apreender todas as manifestações musicais como significativas – evitando, portanto, deslegitimar música do outro através da imposição de uma única visão (PENNA, 2005, p. 12).

Contudo, essa preocupação dos educadores também pode ser vista com certa ressalva:

[...] de fato, os educadores musicais sentem-se, por exemplo, seduzidos pela proposta multiculturalista de valorização de todas as manifestações musicais humanas, em detrimento de repertórios etnocêntricos e ideologicamente comprometidos com as elites (LAZZARIN, 2008, p. 121).

As críticas do autor se referem ao que ele diz ser um discurso único que poderia ser sintetizado na seguinte frase: “Deve-se respeitar e valorizar todas as práticas musicais” (LAZZARIN, 2008, p. 125). Essa afirmação, segundo o autor é aceita sem contestação, mas deveria ser questionada:

Não se trata de contestar a verdade imposta pela recorrência discursiva, mas de averiguar as condições de possibilidades em que ela foi constituída. Afirmar, simplesmente, que toda a prática musical deve ser valorizada, é incorrer em um dogmatismo ingênuo e arriscado, que creio não deva existir em nenhuma área. É preciso atentar para o fato de que há muitas coisas atreladas a essa possibilidade de valorização ou não de práticas musicais de diferentes contextos (LAZZARIN, 2008, p. 125).

Concordando com a opinião deste autor, retorno aqui a algo já apontado neste estudo e que diz respeito à falta de diálogo entre as pesquisas da área da Educação Musical e aquelas ligadas ao campo do Currículo. Afinal, as teorizações críticas já apontaram a intrínseca relação entre conhecimento e poder, mostrando que “essa relação corporifica uma visão de mundo e um projeto de sociedade” (JAEHN, 2011, p. 1). Nos estudos mais recentes da área, a cultura tem sido um elemento central, gerador das mais distintas análises e abordagens. Assim, creio que reflexões deste campo de estudo deveriam incorporadas nas pesquisas sobre o Ensino de Música, principalmente quando interessa saber quem decide o que deve ser ensinado (e para quem)⁹⁵.

⁹⁵ Para um maior aprofundamento no assunto, remeto o leitor a “Currículo, Cultura e Sociedade” (MOREIRA e SILVA, 2006), uma obra de referência no campo. Embora a edição utilizada neste estudo seja de 2006, seu lançamento ocorreu no ano de 1994.

Enfim, os embates aqui demonstrados apenas instigam questionamentos a respeito da fragilidade em verdades únicas que possam dar conta da complexidade do ensino musical no Brasil. Trago as palavras de um dos poucos pesquisadores da ABEM que comunga com minhas ideias:

Dito de outro modo, a ordem dos saberes em música, seu estatuto e fundamento epistemológico são construções sociais e históricas, politicamente comprometidas, uma vez que resultam de forças que lutam por valer suas verdades. Admitir seu caráter contingente tem implicações importantes para a discussão de seus efeitos culturais e pedagógicos: a possibilidade de que essa ordem possa ser criticada e contestada, de modo que outras narrativas, experiências e pontos de vista possam vir não só a reivindicar a legitimidade de suas perspectivas e interesses, mas também resistir à imposição de verdades totalizantes do ‘conhecimento universalmente válido’ (MARQUES, 2011, p. 50).

Entendo que os textos e entrevistas aqui analisados são representativos da circularidade entre o contexto de produção de texto e o contexto da prática, nos termos propostos por Ball, bem como refletem a força da comunidade disciplinar como “‘teias impessoais’ que mantêm o sistema educativo a funcionar e fornecem parâmetros e talvez, de fato, ‘coerções’, para os que estão envolvidos na construção e promoção das disciplinas escolares” (GOODSON, 1997, p. 44).

Um aspecto importante que salta aos olhos na análise da produção da ABEM é o fato desta assumir as pesquisas de autores da própria comunidade disciplinar como referência teórica. Se isso, por um lado, é um indício de coesão interna naquela comunidade disciplinar, por outro, implica em um movimento endógeno que pode impedir novos olhares. Por esse motivo busquei em referenciais teóricos ligados ao campo do Currículo novas maneiras de analisar as questões relativas ao ensino de música.

Apropriando-me das ideias de Goodson, procurei ressaltar a forma como “a conduta dos atores individuais reproduz as propriedades estruturais de coletividades mais amplas” (GOODSON, 1997, p. 45). Desta forma busquei mostrar como a produção de alguns sentidos age como um mecanismo de difusão de certas ideias hegemônicas construídas dentro das estruturas sociais:

Ao estudar as disciplinas escolares, tal estruturação é evidente: as estruturas, que poderão ser consideradas do ponto de vista dos atores como sendo as ‘regras do jogo’, surgem num dado período da história, por razões específicas e, até serem mudadas, atuam como um legado

estrutural, que limita, mas também capacita, os atores contemporâneos (GOODSON, 1997, p. 45).

CONCLUSÃO

Neste estudo, tomo a Lei nº 11.769/2008 como um significativo elemento disparador de minhas reflexões a respeito do ensino de Música na Educação Básica brasileira. No movimento realizado, pude perceber o processo sócio-histórico no qual uma disciplina escolar emerge, analisando a nova demanda legal em meio ao que denominei, em diálogo com autores do campo do Currículo, como um processo de “disciplinarização” da Música. Reconheço a referida Lei, portanto, como um momento de profundas modificações, de rupturas importantes, por ter trazido à tona os sentidos de Educação Musical que vêm sendo historicamente disputados no âmbito escolar. Entendo que, desde o início do processo investigado, o grupo da comunidade disciplinar do ensino de Música representado pela ABEM ocupou uma posição central, buscando reconhecimento para a Música como área disciplinar.

A análise realizada me permite compreender que, no decorrer desse processo de “disciplinarização”, o ensino de Música, ao lutar por tempos e espaços nos currículos da Educação Básica, ainda que apresente uma série de especificidades – tais como o fato da música já ser um elemento que faz parte da vida das pessoas e de sua valorização no meio social não ter equivalência no meio escola, por exemplo –, deverá passar por contingências semelhantes à de outras disciplinas escolares, uma vez que questões como falta de recursos, de locais apropriados e de materiais específicos também são problemáticas em outras áreas disciplinares. Além disso, a inserção da Música como disciplina escolar também está intimamente ligada a outros elementos da maquinaria escolar: aprovação, reprovação, livros didáticos, etc.

Defendo que o referencial teórico aqui adotado, ao articular a História e as Políticas de Currículo, trouxe significativas contribuições para a área da Educação Musical ao entendê-la em meio a movimentos que são construídos sócio-historicamente e que, nesse processo, são produzidas políticas de currículo em diferentes contextos. Afinal, como destaca Goodson (2001, p. 101) em sua primeira hipótese, “as matérias não constituem entidades monolíticas, mas, antes, amálgamas flutuantes de subgrupos e de tradições que, através da contestação e do compromisso, influenciam os rumos das mudanças”. Procurei, então, compreender como os diversos embates existentes no interior da comunidade disciplinar foram produtores de sentidos “amalgamados” de Educação Musical, em um movimento no qual distintas versões cederam espaço a

acordos contingentes que fizeram avançar o projeto de Lei, dando a ideia de uma unidade de pensamento no âmbito do grupo que lutou pela aprovação da mesma.

Em diálogo com a segunda hipótese formulada por Goodson (2001, p. 101) – aquela na qual o autor afirma que “o processo de conquista da condição de disciplina escolar revela a evolução da comunidade disciplinar, desde a promoção de propósitos pedagógicos e utilitários até definição da disciplina como ‘acadêmica’, com ligações aos especialistas universitários” –, mostrei como uma das principais lutas da ABEM é fazer com que se mude uma concepção utilitarista hegemônica no ensino de Música. Nas entrevistas realizadas, pude perceber a interrelação conflituosa entre finalidades de caráter acadêmico, utilitário e pedagógico. Ficou evidente, no entanto, que os professores que estão em sala de aula procuram adequar-se às distintas finalidades, mesclando-as, de acordo com as necessidades e contingências de seus trabalhos. Recorro, então, a Ferreira (2005, p. 175), autora que assume que esta hipótese de Goodson merece uma discussão mais aprofundada. No caso da Música, que é, principalmente, uma “prática social”, ficaria impossível ao professorado administrar uma disciplina escolar que abrisse mão de aspectos mais utilitários, como a participação em festejos ou a crença no poder socializador da Música, por exemplo. Concordo com Ferreira, portanto, que as distintas finalidades de ensino não são excludentes.

Já a terceira hipótese de Goodson (2001, p. 101) alega que “o debate sobre o currículo pode ser interpretado em termos de conflitos entre as disciplinas a propósito de *status*, de recursos e de territórios”. Dialogando com esta afirmação, entendo que tanto na análise elaborada no Capítulo IV, voltada para a trajetória que produziu a Lei nº 11.769/2008, quanto naquela construída no Capítulo V, focada nos sentidos produzidos e disseminados por membros da ABEM, pude destacar os conflitos ocorridos na busca para que a Música seja contemplada como outras disciplinas escolares, modificando seu *status* de subalternização frente aos demais componentes curriculares.

Partindo dos embates trazidos pela Lei em questão, procurei argumentar que, apesar da utilização do termo “conteúdo” no documento, certamente haverá um empenho para que a Música entre no currículo de forma disciplinarizada, se conformando em um modelo de organização já há muito tempo hegemônico nas escolas. Na produção desse estudo, percebo, portanto, que o próprio percurso legal pode ser visto como produzido em meio aos embates em torno dos sentidos de Educação Musical que se modificam ao longo do tempo.

Na análise do contexto sócio-histórico no qual ocorreu o processo de tramitação do projeto de Lei até a sanção presidencial, ficou evidenciada a participação central da ABEM nos três contextos do Ciclo de Políticas proposto por Ball (BALL *et al*, 1992):

No *contexto de influência*, em associação com o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP), ela teve participação ativa em seminários e audiências públicas, tendo legitimidade junto ao Senado para discutir o assunto;

No *contexto de produção de textos*, o texto do Manifesto pela Implantação do Ensino de Música nas Escolas foi produzido por uma associada da ABEM para a campanha nos meios de comunicação. Ele foi usado como justificativa para o projeto de lei, que foi esboçado por essa autora;

A respeito do *contexto da prática*, a análise dos textos e entrevistas permitiu confirmar a posição de destaque de membros da ABEM nos centros de formação docente, sendo este fator um forte componente para assegurar sua influência nas escolas.

Paralelamente à análise do processo legal, procurei compreender, nos textos da Revista da ABEM, os principais sentidos de Educação Musical produzidos no período entre 2005 e 2011, pois, de acordo com as teorizações dos autores, tais sentidos – que fazem parte do contexto de produção de textos – circulariam no contexto de influência, ou seja, no âmbito da produção legal da política educativa em questão, bem como no contexto da prática. Através das entrevistas com os membros da ABEM que estão em contato direto com as escolas regulares, pude constatar a circularidade de sentidos dentro daquela comunidade e como estes também permeiam o contexto da prática.

Utilizei teorizações do campo do Currículo para evidenciar a existência, ainda que contingente, de posições hegemônicas em torno de alguns sentidos de Educação Musical que são fixados, como o que aconteceu, por exemplo, com o Canto Orfeônico na década de 1930. A força do que está sendo denominado de “a volta da Música na escola” pode até ser vista como um indício da força daquele modelo outrora dominante, uma vez que naquele momento foi a primeira vez que se falou em obrigatoriedade do ensino de Música nas escolas brasileiras. No período atual, outros sentidos são produzidos e entram no embate, o que faz com que o Canto Coral nas escolas, embora perpassa a fala dos professores que estão em sala de aula, não tenha representantes no campo acadêmico. Isso é um indicativo de que esta modalidade de ensino ainda está em disputa com outras mais recentes, tal como o uso do elemento criador em sala de aula, prática que emergiu como hegemônica na análise dos textos e das entrevistas.

Entretanto, o processo de disciplinarização da Música também faz emergir uma série de outras questões. Entendo que, embora neste momento inicial o grupo da comunidade disciplinar representado pela ABEM tenha tomado a frente e lutado por determinadas premissas, para o senso comum, quando se fala em “ensino de Música”, pensa-se em ensino de instrumento. As editoras, por sua vez, irão lutar para que prevaleça um ensino pautado na notação musical, outra ausência nos textos acadêmicos, mas que perpassa a fala dos professores. Ou seja, ainda que a ABEM tenha uma posição de destaque no interior da comunidade disciplinar, a fixação de um único sentido para o que deva ser a Educação Musical é algo impossível, já que este é um terreno de lutas e os diferentes atores envolvidos estão em disputa para fazer valer suas crenças e interesses. A disciplina escolar Música é construída, portanto, sócio-historicamente, em meio aos sentidos do que deva ser considerado válido para a Educação Musical.

Nesse contexto, entendo que a maior parte dos temas que emergem nos textos da ABEM está relacionada ao incômodo de uma classe que, sendo ela mesma formada por modelos conservatoriais, se volta contra um ensino burocrático, considerado pouco próximo de um fazer musical mais significativo. Ou seja, nesse importante grupo da comunidade disciplinar do ensino de Música, percebo que, nas questões relativas à identidade do educador musical, assim como naquelas relativas às funções atribuídas ao ensino de Música e por consequência, ao que se considere um ensino de qualidade, existem disputas sobre o que seria um compromisso crítico com o próprio modelo de formação e o que seria “necessário” para mudar tal modelo. Talvez esse seja o maior desafio para a área: produzir uma proposta de ensino disciplinar que se distancie das abordagens convencionais que vêm sendo utilizadas para o ensino especializado.

Nas entrevistas, ficou explícita a influência das pesquisas acadêmicas divulgadas pela ABEM na prática pedagógica dos profissionais. Entretanto, conforme exposto no Capítulo I, considero que a política de inserção da Música como disciplina escolar está em construção, o que significa que a circularidade proposta por Ball (BALL *et al*, 1992) é realmente assimétrica, tendo como ponto de partida apenas os estudos acadêmicos. Este fato é agravado pelo fato da maior parte dos pesquisadores não ter experiência pedagógica e não circular em escolas regulares, deixando de veicular sentidos de Educação Musical no contexto da prática. Por isso, ressalto a necessidade de outros estudos que, em diálogo com a História e as Políticas de Currículo, aprofundem análises no contexto da prática. Defendo que o momento é particularmente profícuo para considerar as ações que vêm sendo produzidas e não focalizar em algo “idealizado”, o

que “deveria” ou poderia ser a Educação Musical no âmbito escolar. Afinal, a certeza de que não há caminhos únicos a serem seguidos também perpassa as entrevistas.

Por fim, destaco que, ainda em perspectiva histórica, poderão ser realizados estudos focando mais fortemente nos sentidos que vieram sendo subalternizados, como o ensino de História da Música, de elementos de acústica, de ecologia sonora e de criação e difusão através das novas tecnologias, para dar alguns exemplos. Também seria de igual interesse estudos que analisassem os sentidos de Educação Musical que circulam entre professores de Música não associados à ABEM. De todo modo, o término desse trabalho deixa a sensação de que muitos outros estudos podem ser realizados na área, talvez marcando o começo de uma trajetória ligada à valorização de outros olhares para a inserção do ensino de Música nas escolas regulares, incentivando pesquisas que ajudem a avançar na temática aqui tratada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCÂNTARA, Luz Marina. Docência em música na rede pública estadual de Goiás. *Palestra concedida durante o XIX Congresso Anual da ABEM*. Goiânia, GO, 2010.
- ALMEIDA, Cristiane Maria Galdino. Educação musical não-formal e atuação profissional. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, 49-56, set. 2005.
- ANDRAUS, Gisele Crosara. Um olhar sobre o ensino de música em Uberlândia (MG). *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, 65-73, mar. 2008.
- BALL, Stephen. *Palestra: "The Policy Cycle/policy analysis"* ocorrida em 09 de novembro de 2009 e organizada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED). Disponível em: < <http://kaxinawa.wordpress.com/palestras/stephen-ball/>>. Acesso em: set. 2011
- _____. What is policy? In: *Education Policy and Social Class. The selected works of Stephen Ball*. London and New York: Routledge, p. 43-53, 2006.
- BALL, S.; MAGUIRE, Meg. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 97 - 104, jul.-dez. 2007.
- BALL, Stephen; BOWE, Richard; GOLD, Anne. *Reforming Education & changing schools. Case Studies in Policy Sociology*. London and New York: Routledge, 1992.
- BARBOSA, Antonio Flávio. *Currículo: questões atuais*. São Paulo: Papirus, 2008, 14^a ed.
- BARBOSA, Karla Jaber; FRANÇA, Maria Cecília Cavalieri. Estudo comparativo entre a apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, 7-18, set. 2009.
- BASTIÃO, ZURÁIDA Abud. A abordagem AME: elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.23, 15-24, mar. 2010.
- BEINEKE, Viviane. A composição no ensino de música: perspectivas de pesquisa e tendências atuais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, 19-32, set. 2008.
- BELLOCHIO, Claudia. A educação musical na formação inicial e nas práticas educativas de professores unidocentes: um panorama da pesquisa da UFSM/RS. *30^a Reunião Anual da ANPED, Trabalhos-GE*, 2007. Disponível: em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3138--Int.pdf>. Acesso em : 15 mar. 2011
- BENEDETTI, Kátia Simone; KERR, Dorotéa Machado. O papel do conhecimento musical cotidiano na educação musical formal a partir de uma abordagem sócio-histórica. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, 35-44, set. 2008.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes Bittencourt. Disciplinas escolares: História e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda; RANZI, Serlei Maria Fischer (Orgs). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 9-38.
- BLOCH, Marc. *Introdução à história*. Publicações Europa-América, Coleção Saber, 1983.

BRAGA, Reginaldo. Processos sociais de ensino e aprendizagem, performance e reflexão musical entre tamboreiros de nação: possíveis contribuições à escola formal. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, 99-109, mar. 2005.

BRASIL. *Decreto 19.890/1931*. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/129393/decreto-19890-31>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

BRASIL. *Decreto 24.794/1934*. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=24794&tipo_norma=DEC&data=19340714&link=s>. Acesso em: 12 abr. 2012.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 4.993/1942*. Institue o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico e dá outras providências. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=4993&tipo_norma=DEL&data=19421126&link=s>. Acesso em: 12 abr. 2012.

BRASIL. *Decreto nº 9.494/1946*. Lei Orgânica do Ensino do Canto Orfeônico. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9494-22-julho-1946-417580-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 12 abr. 2012.

BRASIL. *Decreto nº 41.926/1957*. Aprova o regimento do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, do Departamento Nacional de Educação e Cultura. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaNormas.action?numero=41926&tipo_norma=DEC&data=19570730&link=s>. Acesso em: 12 abr. 2012.

BRASIL. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 63 de 10 de Janeiro de 2012.

BRASIL. *Lei nº 11.769/2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/_leis2008.htm>. Acesso em: 20 ago. 2008.

BRASIL. *Lei nº 9.394/1996*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 maio 2011.

BRASIL. *Lei nº 5.692/1971*, de 11 de agosto de 1971. (Revogada pela Lei nº 9.394/1996). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: 23 maio 2011.

BRASIL. *Lei nº 4.024/1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Revogada pela Lei nº 9.394/1996). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em: 23 maio 2011.

BRASIL. *Mensagem nº 622/2008 da Presidência da República*. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm> Acesso em: 11 jul. 2011

BRASIL. Parecer nº 540/77 Dispõe sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5692/1971 *In Documenta* nº 195, Rio de Janeiro, fev 1977. Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/artigo_013.html> Acesso em: 23 maio 2011.

BRASIL. Parecer nº 383/1962. In *Documenta* nº 11, p. 49, 1963. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Federal de Educação.

BRASIL. Parecer nº 853/71, de 12 de novembro de 1971, do CFE. Núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. A doutrina do currículo na Lei 5.692. In *Documenta* nº 132, p. 177. Também disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar/parecer%20n.%20853-1971%20n%20FAcleo%20comum%20para%20os%20curr%EDculos....pdf>. Acesso em 10 jan. 2012

BRASIL. *Relatório Geral do Ministério da Educação e Cultura*, 1977 p.98. Disponível em: <www.cipedya.com/web/FileDownload.aspx?IDFile=153546>. Acesso em: 15 out. 2011.

BRASIL. Resolução nº 23, 1973. In: *Documenta nº 156*, p 409, 1973.

BRITO, Teca Alencar de. Ferramentas como brinquedos: a caixa de música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 89-93, set. 2010.

CAMPOS, Nilceia Protásio. Luz, câmera, ação e ... música!: os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, 75-82, set. 2005.

CANÇADO, Tânia Maria Lopes. Projeto Cariúncias – uma proposta de educação musical numa abordagem holística da educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17-24, mar. 2006.

CHERVEL, A. História das Disciplinas Escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, n. 2, 1990, p.177-229.

COUTO, Ana Carolina Nunes; SANTOS, Israel Rodrigues Souza. Por que ensinar música na escola? Reflexões sobre conceitos, funções e valores da educação musical escolar. *OPUS*, Revista Eletrônica da ANPOM, vol 15, nº 1, janeiro- junho 2009. Disponível em: <<http://www.anppom.com.br/opus/opus15/107/107-Couto-Santos.htm>>. Acesso em: 12 set. 2010.

CORREA, Aruna Noal e BELOCHIO, Cláudia. A educação musical na formação de unidocentes: um estudo com as oficinas do “Programa LEM: Tocar e Cantar”. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, 53-62, set. 2008.

CUNHA, Sandra Mara da; LMBARDI, Silvia Salles Leite; CISZEWSKI, Wasti Silvério. Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, 41-48, set. 2009.

DANTAS, Andréa Stewart. O tamborim e seus devires nas linguagens dos samba de enredo. *Revista da ABEM*. Porto Alegre: ABEM, v.6, p.17-34, set. 2001.

DEL BEN, Luciana. Produção científica em educação musical e seus impactos nas políticas e práticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, 57-64, mar. 2007.

DINIZ, Juliane A. Ribeiro; JOLY, Ilza, Z. Leme. Um estudo sobre a formação musical de três professoras: o papel e a importância da música nos cursos de Pedagogia. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, 65-73, mar. 2007.

DINIZ, Lélia Negrini; DEL BEN, Luciana. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.15, 27-37, set. 2006.

ESPIRIDIDÃO, Neide. Educação Profissional: reflexões sobre o currículo de graduação da Escola de Música da UFMB. *Revista da ABEM*. Porto Alegre: ABEM, v.7, set. 2002, p. 69-74.

FERNANDES, José Nunes. 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, 2008. *Anais...* UFRN, Natal, p. 8-30.

_____. *Oficinas de Música no Brasil. História e metodologia*. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2000.

_____. *A análise da didática da música em escolas públicas do município do Rio de Janeiro*. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, 1998.

FERREIRA, Marcia Serra. Como investigar a história da pesquisa em ensino de Ciências no Brasil? Reflexões teórico-metodológicas. In NARDI, Roberto (Org.) *A pesquisa em ensino de Ciências no Brasil. Alguns recortes*. São Paulo: Escrituras Editora, 2007, p. 451-470.

_____. Investigando os rumos da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II (1960-1970). *Educação em Revista*, v. 45, p. 127-144, jun. 2007.

_____. *A história da disciplina escolar Ciências no Colégio Pedro II*. Tese (Doutorado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, 2005.

FIGUEIREDO, Sérgio. Os processos de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. In: A Educação musical na educação básica: diálogos entre políticas nacionais, licenciatura em música e pedagogia (Painel). *Anais do XV ENDIPE*, Subtema Arte- Educação, 2010. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/endipe/publicacoes.php>>. Acesso em 15 abr. 2011

_____. Apresentação In: *Música na Educação Básica*. Associação Brasileira de Educação Musical, v. 1, Porto Alegre 2009.

_____. Olhando o presente e delineando o futuro da ABEM. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, 31-38, mar. 2007.

_____. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, 21-29, mar. 2005.

FIGUEIREDO, Sérgio; OLIVEIRA, Alda. A Associação Brasileira de Educação Musical-ABEM: 15 anos de História In OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina (Orgs). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A Editora, 2007, p. 53-64.

FONSECA, Maria Verônica. *Entre especialistas e docentes: percursos históricos dos currículos de formação do pedagogo na FE/UFRJ*. Dissertação. (Mestrado em

Educação). Rio de Janeiro: UFRJ, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, 2008.

FONTEERRADA, Marisa. Diálogo interáreas: o papel da educação musical na atualidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 18, 27-33, out. 2007.

_____. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura*. O currículo entre o relativismo e o universalismo. Educação e Sociedade, ano XXI, n. 73, dez. 2000.

_____. *As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

_____. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. *Teoria e Educação*. N. 5, 1992, p. 28-49.

_____. A Educação Artística- Para quê? In: PORCHER Louis (Org.). *Educação Artística, luxo ou necessidade?* 5ª ed. São Paulo:Summus, p. 25-48, 1982a.

_____. A Música. In: PORCHER Louis(Org.). *Educação Artística, luxo ou necessidade?* 5ª ed. São Paulo: Summus, p. 67-85, 1982b.

FORTE, Valéria. As dificuldades da volta da Música às escolas. *No Tom*. Revista da CAEM- Central de Apoio às Escolas de Música, ano 4, n. 19, Nov. 2009. Disponível em: < http://www.escolasdemusica.com.br/nt_on.asp?ed=19>. Acesso em: 25 jun. 2011.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. Dizer o “dizível”: avaliação sistêmica em música na escola regular. I, Porto Alegre, v. 24, 94-106, set. 2010.

_____. Por dentro da matriz. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, 83-94, mar. 2007.

_____.Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. Porto Alegre. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.15, 67-79, set. 2006.

_____. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, UFRGS, V.13, nº 21, 2002. Disponível em: <http://www6.ufrgs.br/ppgmusica/empauta/quadro_submissao.htm>. Acesso em :12 jul 2010.

FRANÇA, Cecília Cavalieri; PINTO, Leonardo Bernardes Margutti. Análise idiomática, formal e pianística de composições realizadas por iniciantes ao piano. Porto Alegre. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, 29-38, set. 2005.

FREIRE, Vanda Bellard. Currículos, apreciação musical e culturas brasileiras. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 6, set. 2001, p.69-72.

_____. A relação graduação-pós-Graduação em Música ou, um caso de diálogos e Confrontos. *Fundamentos da Educação Musical*. Porto Alegre:ABEM, nº 3, jun.1996, p. 22-33.

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

GALIZIA, Fernando Stanzione. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, 76-83, mar. 2009.

GLASER, Scheilla; FONTEERRADA, Marise. Ensaio a respeito do ensino centrado no

aluno: uma possibilidade de aplicação no ensino do piano. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, 91-99, set. 2006.

GOMES, Maria Margarida P. L. *Conhecimentos Ecológicos em livros didáticos de Ciências: aspectos sócio-históricos de sua constituição*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense-UFF-RJ, 2008.

GOODSON, I. *As políticas de currículo*. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação*. V. 12, n. 35, maio/ago. 2007.

_____. *O currículo em mudança*. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. Becoming an academic subject. In: *Learning, Curriculum and Life Politics*. London and New York: Routledge, 2005, p. 52- 68.

_____. *A Construção Social do Currículo*. Lisboa: Educa, 1997.

_____. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

_____. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação*. v. 2, 1990, p. 230-254.

GREEN, Bill; BIGUN, Chris. Alienígenas na sala de aula, 208-243 In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GROSSI, Cristina. A educação musical na perspectiva de um concurso público para professor de disciplina de Arte. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, 39-47, mar. 2007.

HORA, Dayse Martins. *Racionalidade médica e conhecimento escolar: a trajetória da biologia educacional na formação de professores primários*. 2000. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica -São Paulo.

ILARI, Beatriz. Música, identidade e relações humanas em um país mestiço: implicações para a educação musical na América Latina. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.18, 35-44, out. 2007.

JAEHN, Lisete. *Conhecimento e poder na história do pensamento curricular brasileiro*. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas (SP), Faculdade de Educação, 2011. Disponível em: <<http://acervus.unicamp.br>>. Acesso em 10 fev. 2012.

JAEHN, Lisete; FERREIRA, Marcia. História do Currículo: Diálogos com Ivor Goodson e Thomas Popkewitz. *Trabalho encomendado para o GT de Currículo da 33ª Reunião anual da ANPED*, 2010, no prelo.

JARDIM, Vera Lúcia Gomes. Institucionalização da profissão docente – o professor de música e a educação pública. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, 15-24, mar. 2009.

_____. *Da arte à educação: a música nas escolas públicas 1838-1971*. Tese (Doutorado em Educação-História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008a.

_____. Música no currículo escolar. Contribuições para o debate. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2008, São Paulo. *Anais...* Campo Grande: ABEM, 2008b. CD-ROM.

JOLY, Ilza Zenker Leme. A história de vida de uma professora de música como elemento formador de novos educadores musicais. *Fundamentos da Educação Musical, Série Fundamentos 4*. ABEM, Salvador: ABEM, 290-298, out. 1998.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas: Autores Associados, jan/jun, 2001, nº 1, p. 9-43.

_____. Disciplinas Escolares: objetivos, ensinos e apropriação. In: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (Orgs). *Disciplinas e Integração Curricular: Histórias e Políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 37-72.

KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. A aprendizagem musical de adultos em ambientes coletivos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, 77-86, set. 2009.

LARAZZARIN, Luís Fernando. Captura e resistência: elementos para pensar os lugares da experiência com música no currículo. *Trabalho apresentado no GT Educação e Arte, 32º Encontro da ANPED*, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_24.html>. Acesso em: 15 mar. 2011

_____. Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, 121-128, mar. 2008.

_____. A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, 125-131, mar. 2006.

LEMONS, Maya Suemi. Música nas escolas: ações da Funarte em prol da implementação da Lei 11.769. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 117-120, 121-128, set. 2010.

LOPES, Alice Casimiro. *Políticas de Integração Curricular*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

_____. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p.33-52, Jul/Dez 2006. Disponível on-line < <http://www.curriculosemfronteiras.org/>>. Acesso em: 10 mar. 2011.

_____. Política de Currículo: Mediação por grupos disciplinares de ensino de ciências e matemática. In: *Currículo de Ciências em Debate*. Campinas: Papyrus, 2004, p. 45-76.

_____. O pensamento curricular no Brasil. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Currículo: Debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez Editora, 2002, p. 13-54.

_____. Competências na organização curricular na reforma do Ensino Médio. In: *Boletim técnico do Senac*, vol 27, n.3, set./dez, 2001. Disponível em: < <http://www.senac.br/BTS/273/boltec273a.htm>>. Acesso em: 05 fev. 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elisabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.) *Políticas educacionais-questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011a.

_____. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2011b.

LUEDY, Eduardo. Batalhas Culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teorias críticas em educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 15, 101-107, set. 2006.

MACEDO Elizabeth; LOPES; Alice Casimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. *In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (Orgs). Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas*. Rio de Janeiro: DP& A, 2002, p. 73-94.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade* [online] 2006, vol.27, n.94, p. 47-69. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-73302006000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 04 jun. 2010.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000100015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 jun. 2010.

MARTINS, Maria do Carmo. Histórias do currículo e currículos narrativos: possibilidades de investigação na história social do conhecimento. *Pro-Posições*, v. 18, n. 2 (53) – maio/ago. 2007.

_____. As Humanidades em debate. *In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda; RANZI, Serlei Maria Fischer (Orgs). História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003, p. 141-170.

MARQUES, Eduardo Luedy. Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior. *Revista da ABEM*. Londrina, v.19, N.26, 47-59, 2011.

MENDONÇA, Júlia Escalda; LEMOS, Stela Maris Aguiar. Relações entre prática musical, processamento auditivo e apreciação musical em crianças de cinco anos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 23, 58-66, mar. 2010.

MILLS, Janet. Conceptions, functions and actions: teaching music musically. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.18, 15-20, out. 2007.

MOREIRA, Antonio Flávio. A crise da teoria curricular crítica. *In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). O Currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 11-36.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo, Cortez, 2006.

OLIVEIRA, Alda de Jesus. Ações em formação musical no Brasil e reflexões sobre as relações com a acultura. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 18, 53-63, out. 2007.

_____. Educação musical e diversidade: pontes de articulação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v, 25-33, mar. 2006.

PAVAM, Rosane. : Em busca do mestre. *CARTACAPITAL*, São Paulo, 15 de abril, 2009, p.58-60.

PENNA, MAURA. Entre a política educacional e a prática escolar: desafios para a educação musical na escola básica. *In: A Educação Musical na Educação Básica: diálogos entre políticas nacionais, licenciatura em música e pedagogia (Painel). Anais do XV ENDIPE*, Subtema Arte- Educação, 2010a. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/endipec/publicacoes.php>>. Acesso em 18 mar. 2011

_____. *Música(s) e seu Ensino*. Porto Alegre:Sulina, 2010b, 2ª ed ampliada e revisada.

_____. Mr Holland, o professor de música na educação básica e sua formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 23, 25-33, mar. 2010c.

_____. Não basta tocar? *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, 49-56, mar. 2007.

_____. Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 13, 7-16, set. 2005.

_____. (coord.). *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais*. João Pessoa: CCHLA/PPGE/Editora da UFBP, 2001. Disponível em: <WWW.cchla.ufbp.br/pesquisarte>. Acesso em: 18 out. 2011.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, 69-76 set. 2007.

RADICETTI PEREIRA, Luis Felipe. *Um Movimento na História da Educação Musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008*. 2010. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.4shared.com/account/file/bLL6aQLA/Dissertacao_Luis_Felipe_Radice.html>. Acesso em: 18 out. 2011

REQUIÃO. Luciana Pires de Sá. Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico. *Revista da ABEM*. Porto Alegre: ABEM, v. 7, p. 59-68, set. 2002.

RIBEIRO, Sonia Tereza Silva. Uma perspectiva crítica e cultural para abordar o conhecimento. *Revista da ABEM*. ABEM, v. 5, p. 59-66, set. 2000.

SANTOS, André Vitor Fernandes do. *Investigando a Disciplina Escolar Educação Ambiental em Armação dos Búzios, RJ: entre histórias e políticas de currículo*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica do Brasil: trajetórias de pensamento e prática. In: SANTOS, Regina Marcia Simão (Org.). *Música, cultura e educação*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

_____. Música, a realidade nas escolas e políticas de formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V.12, 49-56, mar. 2005.

SCHAFER, Murray. *Educação Sonora*. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

SCHMIDT, Patrick. Policy, politics and North-South relation: strategic architectures in music education. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 19, N.26, jul. dez 2011.

SEBBEN, Egon Eduardo; SUBTIL, Maria José. Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.2348-57, mar. 2010.

SELLES, S.; FERREIRA, M. S. Disciplina escolar Biologia: entre a retórica unificadora e as questões sociais. In: MARANDINO *et al.* *Ensino de Biologia: Conhecimento e Valores em Disputa*. Niterói: EdUFF, 2005, p. 50- 62.

SCHROEDER, Silvia Cordeiro Nassif. A educação musical na perspectiva da linguagem: revendo concepções e procedimentos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 21, 44-52, mar. 2009.

SOBREIRA, Silvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*. Porto Alegre: ABEM, v. 20, set de 2008, p. 45-52.

_____. Funções e justificativas para o ensino de música nas escolas regulares. *Anais da 34ª reunião Anual da Anped*, GT 24, Natal, Novembro de 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT24/GT24-465%20int.pdf>>. Acesso em 12 jan 2012.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. História das disciplinas escolares e história da educação: algumas reflexões. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 391-408, set./dez. 2005.

SOUZA, Jusamara. Pensar a educação musical como ciência: a participação da Abem na construção da área. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 16, 25-30, mar. 2007.

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

SPANAVELLO, Caroline Silveira; BELLOCHIO, Claudia Ribeiro. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamenta: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 12, 89-98, mar. 2005.

SUBTIL, Maria José. Arte/Música e indústria cultural-relações e contradições. *30ª Reunião Anual da Anped. GT 16 (Educação e Comunicação)*, 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT16-3021--Int.pdf>>

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

TERRERI, Leticia *Serra Lima*. *Políticas curriculares para a formação de professores em Ciências Biológicas: investigando sentidos de prática*. Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: UFRJ. Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, 2008.

TOURINHO, Irene. Usos e Funções da Música na Escola Pública de 1º grau. *Fundamentos da Educação Musical*. Porto Alegre: ABEM, Série 1, maio, 1993, p. 91-132.

TUPINAMBÁ, Irene Zágari. *Dois momentos, dois coros. Por uma análise da evolução da linguagem coral no Rio de Janeiro do século XX*. Dissertação (Mestrado em Música-área de concentração em Musicologia). Rio de Janeiro: Centro de Pós-Graduação do Conservatório Brasileiro de Música, 1993.

VENTURA, Ricardo. *O Instituto Villa-Lobos e a Música Popular*. (2005). Disponível em: <<http://brazilianmusic.com/articles/ventura-ivl.html>>. Acesso em: 13 jan. 2011.

VILELA, Carolina; FERREIRA, Marcia S.; FONSECA, Maria Verônica; TORRES, Marcele. A pesquisa em história das disciplinas e história do currículo: investigando a recente produção brasileira. Vitória: *Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação*, 2011 (p. 1-11) – CD-ROM.

VILLA LOBOS, Heitor, Educação Musical, *Presença de Villa Lobos*, Volume 13º, reeditado pelo Museu Villa-Lobos em 1971. Versão original, 1946.

WAZLAWICK, Patrícia; MAHEIRIE, Kátia. Ressonâncias musicais de uma relação estética na musicoterapia: oficina de canções e sensibilização com educadoras da educação infantil. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 19, 83-92, mar. 2008.

WEILAND, Renate Lizana; VALENTE, Tamara da Silveira. Aspectos figurativos e operativos da aprendizagem musical de crianças e pré-adolescentes, por meio do ensino de flauta doce. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 17, 49-57, set. 2007.

WERLE, Kelly; BELLOCHIO, Claudia. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, 29-39, set. 2009.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, 73-80, set. 2010.

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, 151-187, 1982.*

Tabela completa de textos encontrados na ABEM tendo Currículo como temática

	Título do artigo	Contém a palavra currículo ou equivalente no título	Contém a palavra currículo ou equivalente nas palavras-chaves	Autor	Autores ou teóricos que informam o campo do currículo, conforme os textos em que são citados
Fundamentos da Educação Musical, nº 1, maio de 1993 (7 artigos)	Usos e Funções da Música na Escola Pública de 1º Grau	NÃO	NÃO	Irene Tourinho	M. Apple; P. Bourdieu ; G. Vulliamy
	Transitoriedade e Permanência na Prática Musical Escolar	NÃO	NÃO	Rosa Fuks	M. Foucault
	A função da música popular na educação musical contemporânea	NÃO	NÃO	Cássia Virgínia Coelho de Souza	G. Vulliamy
Fundamentos da Educação Musical, nº2, junho de 1994 (4 artigos)	A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares - análise comparativa de quatro métodos	SIM	NÃO	Regina Márcia Simão Santos	Paulo Freire; R. Tyler
	A história da música em questão:uma reflexão metodológica	NÃO	NÃO	Vanda L. Bellard Freire	G. Deleuze; F. Guattari
Fundamentos da Educação	O Ensino de Pós-Graduação em Música- um enfoque curricular	SIM	NÃO	Vanda L. Bellard Freire	M. Apple; I. Goodson; J. L. Domingues; H. Giroux; A. F. Moreira e T. Tadeu Silva; D. Saviani

Musical, nº3, junho de 1996 (5 artigos)	A Relação Graduação-Pós-Graduação em Música ou, Um caso de Diálogos e Confrontos.	NÃO	NÃO	Raimundo Martins	J. C. Forquin
	O Cotidiano como perspectiva para a aula de música	NÃO	NÃO	Jusamara Souza	J. L. Domingues; J. C. Forquin
Fundamentos da Educação Musical, nº4, outubro de 1998 (56 artigos)	Currículos de Música: uma proposta da Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC	SIM	NÃO	Sérgio Luiz de Figueiredo	
	A história de vida de uma professora de música como elemento formador de novos educadores musicais (290-298)	NÃO	NÃO	Ilza Zenker Leme Joly	I. Goodson
	Saberes musicais em uma bateria de escola de samba: uma etnografia entre os “bambas da orgia” (308-317)	NÃO	NÃO	Luciana Prass	J. C. Forquin
REVISTAS DA ABEM					
Revista 1-maio de 1992,(10 artigos)	Estará morta a escola normal pública?	NÃO	NÃO	Rosa Fuks	M. Foucault
Revista 2-- junho de 1995 (11 artigos)	Teoria e prática: aparente dicotomia no discurso da educação	NÃO	NÃO	Rosa Fuks	M. Foucault

	musical				
Revista 3-junho de 1996 (4 artigos)	Escola de música alternativa: sua dinâmica e seus alunos	NÃO	NÃO	Walênia Marília Silva	G. Vulliamy
Revista 4-set de 1997, (5 artigos)					
Revista 5 – set 2000 (7 artigos)	A presença das Raízes culturais na educação musical	NÃO	NÃO	Crisitna Rolim Wolffbüttel	P. Freire
	Uma perspectiva crítica e cultural para abordar o conhecimento curricular em música.	SIM	NÃO	Sonia Teresa Silva Ribeiro	A. F. Moreira; M. Apple; B. Bernstein; P. Bourdieu; P. Demo; J. C. Forquin; P. Freire; H. Giroux; G. Sacristán; J. Santomé
Revista 6 – set 2001, (9 artigos)	Currículos , apreciação musical e culturas brasileiras	SIM	NÃO	Vanda B. Freire	I. Goodson; J. L. Domingues; H. Giroux; D. Saviani
	O tamborim e seus devires nas linguagens dos samba de enredo	NÃO	NÃO	Andréa Dantas	A. C. Lopes; G. Deleuze
	Música Popular em um Conservatório de Música	NÃO	NÃO	Margarete Arroyo	G. Vulliamy
	A percepção musical sob a ótica da linguagem	NÃO	NÃO	Virgínia Bernardes	J. C. Forquin; H. Giroux
	Teoria e Prática Pedagógica: encontros e desencontros na formação de	NÃO	NÃO	Viviane Beineke	G. Sacristán; H. Giroux

	professores				
	Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores	NÃO	NÃO	Cláudia Ribeiro Bellhochio	P. Freire
Revista 7,-set 2002 (9 artigos)	Educação Profissional: reflexões sobre o currículo e prática pedagógica dos conservatórios	SIM	NÃO	Neide Espiridião	I. Goodson; P. Freire; A. F. Moreira
	Educação Musical Escolar: uma investigação a partir das concepções e ações de três professoras de música	NÃO	NÃO	Luciana Del Bem; Liane Hentschke	G. Sacristán
	Do conservatório à universidade: reflexões sobre o currículo e a prática pedagógica dos conservatórios apenas apresenta o novo currículo da Universidade Federal de MG	SIM	NÃO	Flávio Barbeitas	
	Saberes e competências no âmbito das escolas de música alternativas: a	NÃO	NÃO	Luciana Requião	P. Freire; A. C. Lopes; A. F. Moreira e T.Tadeu Silva; G. Sacristán; J. Santomé

	atividade docente do músico-professor na formação profissional do músico				
Revista 8- março 2003 (13 artigos) A partir daqui a revista passa a ter duas tiragens anuais. São incluídas as palavras-chave. A temática desta revista contempla apresenta os textos discutidos no XI Encontro Anual da ABEM, sendo uma das temáticas "Diretrizes, qual currículo"?	Considerações sobre diretrizes, currículos e a construção do projeto pedagógico para a área de música	SIM	SIM	Sonia Tereza da Silva Ribeiro	M. Apple; B. Bernstein; P. Bourdieu e Passeron; H. Giroux; A. F. Moreira
	A universidade brasileira e o projeto curricular dos cursos de música rente ao panorama pós-moderno	SIM	NÃO	Regina Márcia Simão Santos	P. Demo; G. Sacristán
	Um currículo abrangente, sim.	SIM	SIM	Elba Braga Ramalho	
	Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil	SIM	SIM	Liane Hentschke	
	Qual currículo? Pensando espaços e possibilidades	SIM	SIM	Magali Kleber	S. Corazza; T. Tadeu Silva; J. Santomé
	Professores universitários e mercado de trabalho na área de música: influências e abertura	NÃO	SIM	Ana Lúcia Louro	

	para o diálogo.				
Revista -9 set 2003 (9 artigos)	Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas	NÃO	NÃO	Maura Penna	P. Bourdieu
	Música da televisão no cotidiano de crianças: um estudo de caso com um grupo de 9 e 10 anos de idade	NÃO	NÃO	Silvia Nunes Ramos	H. Giroux
Revista 10- março de 2004(13 artigos)	A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar	NÃO	SIM	Alícia Maria Almeida Loureiro	
	A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I-analisando a legislação e termos normativos	NÃO	NÃO	Maura Penna	D. Saviani
	Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo	NÃO	NÃO	Vânia Müller	G. Sacristán; H. Giroux; J. Santomé; T. Tadeu Silva
	“Melhoria de vida” ou “fazendo a vida vibrar”: o projeto social para <i>dentro</i> e <i>fora</i> da escola e o lugar da educação musical	NÃO	NÃO	Regina Márcia Simão Santos	S. Corazza, T. Tadeu Silva

	O músico: desconstruindo mitos	NÃO	NÃO	Sílvia Cordeiro Nassif Schroeder	P. Bourdieu
Revista 11, set 2004 (11 artigos)	A formação inicial de professores de música sob a perspectiva dos licenciandos: o espaço escolar	NÃO	NÃO	Cristina Mier Ito Cereser	G. Sacristán
	Vivências e concepções de folclore e música folclórica: um survey com alunos de 9 a 11 anos do ensino fundamental	NÃO	NÃO	Cristina Rolim Wolffenbüttel	Sacristán
Revista 12, março de 2005 (13 artigos)	Aplicação da Pedagogia Crítica ao ensino e aprendizagem de música	NÃO	NÃO	Frank Abrahams	M.Apple; P. Bourdieu P. Freire; H. Giroux;
	Nos tempos da Educação: cenas de uma vida de professora	NÃO	SIM	Sandra Corazza	P. Freire
	Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras	NÃO	NÃO	Elizabeth Travassos	P. Bourdieu; M. Foucault
	A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato	NÃO	SIM	Sérgio Luis de Almeida Álvarez	D. Saviani

	Música, a realidade nas escolas e políticas de formação	NÃO	NÃO	Regina Márcia Simão Santos	S. Corazza; G. Deleuze; P. Freire; S. Gallo; G. Sacristán
	Por uma educação musical de jovens e adultos na escola regular: políticas, práticas e desafios	NÃO	NÃO	Vânia Müller	F. Guattari
	Estrutura, Conteúdo e andamento em uma aula de música na 1ª série do ensino fundamental: um estudo de caso sobre gestão em sala de aula	NÃO	NÃO	Joan Russell	M. Apple; P. Bourdieu; P. Freire; H. Giroux, P. Mc Laren
Revista 13- set de 2005 (9 artigos)	Educação musical formal, não formal e atuação profissional	NÃO	NÃO	Cristiane Maria Galdino de Almeida	G. Sacristán
	Luz, câmara, ação e...musical: os efeitos do espetáculo nas práticas musicais escolares	NÃO	SIM	Nilceia Protásio Campos	P. Bourdieu; G. Sacristán; D. Julia
	Poéticas musicais e práticas sociais: reflexões sobre a educação musical diante da diversidade	NÃO	NÃO	Maura Penna	P. Bourdieu
	Música na Floresta do Lobo	NÃO	NÃO	Margarete Arroyo	G. Vulliamy

	Educação musical formal, não formal ou informal; um estudo sobre processos de ensino e aprendizagem de adolescentes	NÃO	NÃO	Regiani Blank White	G. Sacristán
	Mídias, música e escola: práticas musicais e representações sociais de crianças de 9 a 11 anos	NÃO	NÃO	Maria José Subtil	P. Bourdieu
	Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba	NÃO	NÃO	Luis Ricardo Silva Queiroz Vanildo Mousinho Marinho	P. Freire
Revista 14- março de 2006 (13 artigos)	Perspectivas socioculturais na pesquisa em educação musical: experiência, interpretação e prática	NÃO	NÃO	Joan Russel	M. Apple; P. Bourdieu
	Conhecimento pedagógico-musical, tecnologias e novas	NÃO	NÃO	Cássia Virgínia Coelho de Souza	P. Freire; G. Sacristán

	abordagens na educação musical				
	Desafios para a educação musical:ultrapassar oposições e promover o diálogo	NÃO	NÃO	Maura Penna	P. Bourdieu; J. C. Forquin; S. Gallo; D. Saviani
	Educação Musical: novas ou outras abordagens	NÃO	NÃO	Magali Kleber	P. Freire
	Aula de música na escola: integração entre especialistas e professores na perspectiva de docentes e gestores	NÃO	NÃO	Maria Teresa Beaumont; Janete Aparecida Besse; Marcela Elessandra Patussi	S. Gallo
	A dimensão multicultural da nova filosofia da educação musical	NÃO	NÃO	Luís Fernando Lazzarin	G. Canclini; S. Hall
	Os saberes docentes na formação do professor:perspectivas teóricas para a formação musical	NÃO	NÃO	Liane Hentschke; Maria Cristina de Carvalho C. de Azevedo;Rosane Cardoso de Araújo	G. Sacristán
Revista 15-set de 2006 (10 artigos)	Do discurso utópico dão deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente	SIM	SIM	Cecília Cavalieri França	G. Deleuze e F. Guattari

	Repensando o ensino-aprendizagem de piano do Curso Técnico em Instrumento do Conservatório Estadual de Música Padre José Maria Xavier de São João Del Rei (MG): uma reflexão baseada em Foucault	NÃO	NÃO	Maria Amélia de Resende Viegas	M. Foucault; S. Gallo; A. Veiga-Neto
	Batalhas culturais: educação musical, conhecimento curricular e cultura popular na perspectiva das teoria críticas em educação	SIM	NÃO	Eduardo Luedy	J. C. Forquin; H. Giroux; A. F. Moreira; T. Tadeu Silva
Revista 16-março de 2007 (11 artigos)	Pesquisa qualitativa em educação musical: contextos, características e possibilidades	NÃO	NÃO	Liora Blesser	M. Foucault
	Políticas culturais e políticas educacionais – conflitos e convergências	NÃO	NÃO	Vanda Bellard Freire	P. Freire; A. F. Moreira
	Pensar a educação musical como ciência:	NÃO	NÃO	Jusamara Souza	P. Bourdieu

	a participação da Abem na construção da área				
	Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical	NÃO	SIM	Maura Penna	
	Mídias, música e escola: a articulação necessária	NÃO	NÃO	Maria José Dozza Subtil	P. Bourdieu; G. Canclini
Revista 17- set 2007 (10 artigos)	Desenvolvimento musical: questão de herança ou de construção	NÃO	NÃO	Patricia Fernanda Carmem Kebach	P. Bourdieu
	Professores de escola de música: um estudo sobre a utilização das tecnologias	NÃO	NÃO	Gerson Rios Leme; Cláudia Ribeiro Bellochio	P. Freire
	Coro Universitário: uma reflexão a partir da história do Coral Universitário da PUC-Campinas, de 1965 a 2004	NÃO	NÃO	Ana Yara Campos; Katia Regina Moreno Calado	J. Santomé; d. Saviani
	Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental: um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de	NÃO	NÃO	Fernanda Assis de Oliveira	G. Sacristán

	ensino de Porto Alegre				
Revista 18- março de 2008 (8 artigos) (Nº especial)	Cultura e diversidade na América Latina: o lugar da educação musical	NÃO	NÃO	Jusamara Souza	G. Canclini
Revista 19, março de 2008 (14 artigos)	Processos de aprendizagem paralelas à aula de instrumento: três estudos de caso	NÃO	NÃO	Alice Farias de Araújo Marques	Sacristán
	Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto	NÃO	NÃO	Maura Penna	D. Saviani
	O aspecto pedagógico das bandas e fanfarras escolares: o aprendizado musical e outros aprendizados	NÃO	NÃO	Nilceia Protásio Campos	G. Sacristán; D. Julia
	Multiculturalismo e multiculturalidade: recorrências discursivas na educação musical	NÃO	NÃO	Luis Fernando Lazzarin	M. Foucault; G. Canclini; T. Tadeu Silva
	O rap e a aula: tocando nas diferenças	NÃO	NÃO	Sônia Tereza da Silva Ribeiro	Mc Laren
	Pedagogias críticas e práticas músico-educativas:	NÃO	NÃO	Cathy Benedict; Patrick Schmidt	P. Bourdieu; G. Deleuze; H. Giroux; F. Guattari; M. Foucault; P. Freire; P. Mac

Revista 20-set 2008, (9 artigos)	compartilhando histórias práticas, políticas e conceituais				Laren; T. Popkewitz
	A educação musical na formação de unidocentes: um estudo com as oficinas do “Programa LEM: tocar e Cantar”	NÃO	NÃO	Aruna Noal Correa; Claudia Bellochio	P. Freire
Revista 21- março de 2009 (13 artigos)	Institucionalização da profissão docente - o professor de música e a educação pública	NÃO	NÃO	Vera Lúcia Gomes Jardim	A. Chervel; C. Bittencourt
	Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor	NÃO	NÃO	Teca Alencar de Brito	G. Deleuze; S. Gallo
	Conhecimento de estilo musical em estudantes espanhóis da Educação Secundária Obrigatória com diferentes origens culturais: análise desde a educação formal	NÃO	NÃO	Oswaldo Lorenzo Quiles; Lucia Herrera Torres; Roberto Cremades Andreu; João Fortunato Soares de Quadros Jr	P. Bourdieu
	Canções, diálogo e educação: uma experiência em busca	NÃO	NÃO	Keila de Mello Targas; Ilza Zenker Leme Joly	S. Corazza; P. Freire

	de uma prática escolar humanizadora				
	Práticas musicais na Educação de Jovens e Adultos: uma abordagem geracional	NÃO	NÃO	Maria Guiomar de Carvalho Ribas	P. Bourdieu; A. Veiga-Neto
Revista 22- set de 2009 (10 artigos)	A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem	NÃO	NÃO	Kelly Wele; Claudia Ribeiro Bellochio	A. F. Moreira
Revista 23- março de 2010, (11 artigos)	Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola	NÃO	NÃO	Egon Eduardo Sebben; Maria José Subtil	P. Bourdieu
	Uma experiência interdisciplinar no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Londrina	NÃO	NÃO	Magali Kleber; Cleusa Cacione	G. Sacristán ; J. Santomé
Revista 24 Setembro de 2011 (12 artigos)	A formação musical de professores unidocentes: um	NÃO	NÃO	Alessandra Silva dos Santos Furquim; Cláudia	D. Saviani

	estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul			Ribeiro Bellochio	
	Ampliação das concepções musicais nas recriações em grupo	NÃO	NÃO	Patrícia Kebach; Rosangela Duarte; Márcio Leonini	P. Bourdieu
	A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS	NÃO	NÃO	Cristina Rolim Wolffenbüttel	S. Ball; J. Mainarnardes
Revista 25, jan./jun. 2011 (12 artigos)	Por um currículo Contrahegemónico: de la educación musical a ala música educativa	SIM	SIM	José Lios Aróstegui	M. Foucault; G. Sacristán
	O menino e o violão	NÃO	NÃO	Regina Marcia Simão Santos	G. Deleuze; P. Freire; A. Veiga-Neto
Revista 26, jan/jun. 2011 (13 artigos). A partir daqui muda a denominação. As revistas passam a ser localizadas pelo volume, que se refere ao ano de publicação. No caso deste exemplar seu volume é 19.	Policy, politics and North-South relation: strategic architectures in music education	NÃO	NÃO	Patrick Schmidt	M. Apple, S. Ball. Ricahrd Bowe P. Bourdieu; M. Foucault; H. Giroux; T. Popkewitz
	Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior	NÃO	NÃO	Eduardo Luedy Marques	A.F. Moreira; H. Giroux; Mc. Laren?)
	Práticas musicais coletivas: um olhar	NÃO	NÃO	Maria Carolina Leme Joly; Ilza	P. Freire

	para a convivência em uma orquestra comunitária			Zenker Leme Joly	
Revista 27 (V. 19), jul./dez. 2011 (13 artigos)	Discursos de professores de música: cultura e pedagogia em práticas de formação superior	NÃO	SIM	Eduardo Luedy Marques	A. F. Moreira; H. Giroux; Mc Laren
Total de artigos 341					

ANEXO B

Roteiro utilizado para as entrevistas com membros da ABEM

Formação Musical e atuação profissional – Aonde estudou, se tem Licenciatura ou não. Por que foi trabalhar com ensino de música/educação musical? Desde quando? Aonde trabalha atualmente? Com que disciplinas?

Papel da ABEM na formação – Como começou o seu contato com a ABEM (pessoas, eventos, publicações)? Como você tem se relacionado com ela? Como a ABEM tem influenciado a sua visão de ensino de música/educação musical? Com quais idéias/autores você mais se afina? Com quais idéias/autores você menos se afina? [pode ser no geral e na ABEM]

Tipo de relação que estabelece com escolas da educação básica – que projetos envolvendo escolas desenvolve? Como e por que foram pensados? Com que objetivos? Quem está envolvido (professores da universidade, professores da escola, estudantes de graduação, alunos da escola, coordenadores)? Fazendo o quê?

Sentidos de Educação Musical – Que conteúdos e métodos de ensino deveriam estar presentes no ensino de música/educação musical? O que não poderia faltar em uma educação musical de qualidade na educação básica? Já ouviu falar em Swanwick? Como as tradições mais antigas da educação musical (canto, leitura e escrita musical, teoria musical, instrumento) conversam com novidades [elementos criativos]? Quais os limites e as possibilidades de se fazer educação musical nas escolas públicas atuais? Que ações na universidade e na escola poderiam favorecer a aceitação da educação musical na educação básica? Qual o papel/a influência da ABEM nesse processo [organização profissional, debate acadêmico, normatização]?

Legislação – Você acompanhou o debate que resultou na lei 11769/2008? De que modo (ouvinte distante, via ABEM, participação ativa)? O que muda com essa lei (na universidade, na escola, em termos mais amplos)?