

A DISCIPLINARIZAÇÃO DO ENSINO DE MÚSICA

Silvia Garcia Sobreira

UFRJ/FE

Doutorado em Educação

SIMPOM: Subárea de Educação Musical

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.

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.

Keywords: Curriculum; Music school Discipline; Music Education; History of the School Disciplines; Policies and Curriculum.

Introdução

Neste texto apresento um resumo de minha tese de doutorado, concluída em maio de 2012. Na pesquisa, são tratados aspectos da disciplinarização do ensino de Música tendo como elemento disparador o processo iniciado em meados de 2006 que, levado a cabo pelo Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP), resultou na promulgação da Lei nº 11.769 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008)¹. Assumo que, embora nesta Lei seja utilizado o termo “conteúdo” para definir a inclusão da Educação Musical nas escolas, esta modalidade de ensino encontra-se em processo de disciplinarização.

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

¹Altera 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.

presente em algumas instituições. Entretanto, a amplitude da nova lei, que teve o prazo de três anos letivos² 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. 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 do estudo aqui relatado, concentrei-me no grupo de profissionais filiados a ABEM. Apesar de ciente de que nem todos os professores de Música do Brasil são membros dessa instituição, assumo que esse é o segmento de maior reconhecimento dentro da comunidade disciplinar do ensino de Música. Faço esta escolha por ser essa entidade aquela que vem sendo chamada pelos órgãos oficiais quando se trata de debater questões legais referentes ao ensino de Música. Procuo salientar a centralidade dessa 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.

Objetivos da pesquisa:

i) Analisar o contexto sócio-histórico de disciplinarização da Música em meio à tramitação da Lei 11.769/2008.

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

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

- 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.

A revisão bibliográfica feita para esta pesquisa comprovou 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 campo do Currículo. Além disso, a maior parte dos estudos realizados 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.

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, “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 apontado⁴, afirmo que o processo de disciplinarização de um determinado saber está diretamente 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).

Segundo Goodson (1995, p. 76), para entendermos como, com o tempo, as matérias escolares mudam, assim como 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) orientou este estudo, o qual se propõe 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.

A pesquisa também trata da 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,

⁴ O capítulo I deste estudo contém uma explanação mais detalhada sobre o referencial teórico adotado.

diálogo com as produções de curriculistas estrangeiros (especialmente Ivor Goodson e Stephen Ball) e brasileiros (como Alice Casimiro Lopes e Marcia Serra Ferreira).

Justifico minha escolha argumentando que, conforme exposição de Stephen Ball (2009), em palestra proferida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 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 (BALL *et al*, 1992) 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 prática. São três os contextos propostos pelo autor: o *contexto de influência*, o *contexto de produção de textos políticos* e o *contexto da prática*. Eles não ocorrem de maneira linear, mas simultânea, em circularidade. No primeiro, a política pública é iniciada e os discursos e conceitos começam a ser construídos. O segundo contexto 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. 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.

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

Procedimentos metodológicos e instrumentos de coleta de dados

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

Conclusão

Na trajetória política que culminou com a criação da Lei nº 11.769/2008 ficou clara a influência da ABEM no contexto de influência, de produção de texto e o contexto da prática, nos termos propostos por Ball (BALL *et al.*, 1992), refletindo a força daquela 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).

A análise realizada me permite afirmar que, no decorrer de seu processo de “disciplinarização”, o ensino de Música deverá passar por contingências semelhantes às 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 no currículo também está intimamente ligada a outros elementos da maquinaria escolar: aprovação, reprovação, livros didáticos, etc.

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 deste estudo, percebi, 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.

Utilizei teorizações do campo do Currículo para evidenciar a existência, ainda que contingente, de posições hegemônicas em torno de alguns sentidos de Educação Musical a serem fixados, como o que aconteceu, por exemplo, com o Canto Orfeônico na década de 1930. A força do que está sendo denominado “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 perpassasse 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 periódicos e das entrevistas.

A análise dos textos produzidos pela ABEM me permite afirmar que a maior parte dos temas que emergem 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 significativo 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.

Referências

- 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/>>.
- BALL, Stephen; BOWE, Richard; GOLD, Anne. *Reforming Education & changing schools. Case Studies in Policy Sociology*. London and New York: Routledge, 1992.
- 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 de agosto de 2008.
- GOODSON, Ivor. *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.
- 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>, consulta feita em 4/6/2010.
- MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs). *Currículo, Cultura e Sociedade*. São Paulo, Cortez, 2006.

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>.

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.