

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**EGON EDUARDO SEBBEN**

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE MÚSICA NA ESCOLA NA VISÃO DE ALUNOS  
DE 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL: AS CONTRADIÇÕES ENTRE O  
LEGAL E O REAL**

**PONTA GROSSA  
2009**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**EGON EDUARDO SEBEN**

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE MÚSICA NA ESCOLA NA VISÃO DE ALUNOS  
DE 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL: AS CONTRADIÇÕES ENTRE O  
LEGAL E O REAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: História e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria José Dozza Subtil

**Ponta Grossa  
2009**

Ficha Catalográfica Elaborada pelo Setor de Processos Técnicos BICEN/UEPG

S443c            Sebben, Egon Eduardo  
                  Concepções e práticas de música na escola na visão de alunos de  
8ª série do Ensino Fundamental : as contradições entre o legal e o  
real / Egon Eduardo Sebben. Ponta Grossa, 2009.  
167f.  
Dissertação (Mestrado em Educação – Área de Concentração :  
Educação – Linha de pesquisa : História e Políticas  
Eduacionais), Universidade Estadual de Ponta Grossa.  
Orientadora: Profa. Dra. Maria José Dozza Subtil.

1. Arte e música na escola. 2. Gosto musical.  
3. Adolescentes. 4. Políticas educacionais. I. Subtil, Maria José  
Dozza. II. T.

CDD: 379.81

## TERMO DE APROVAÇÃO

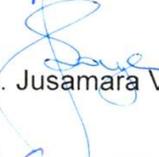
**EGON EDUARDO SEBEN**

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE MÚSICA NA ESCOLA NA VISÃO DE ALUNOS  
DE 8ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL: AS CONTRADIÇÕES ENTRE O  
LEGAL E O REAL

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no  
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes  
da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador

  
Profa. Dra. Maria José Dozza Subtil  
UEPG

  
Profa. Dra. Jusamara Vieira Souza  
UFRGS

  
Profa. Dra. Rose Meri Trojan  
UFPR

  
Prof. Dr. Jefferson Mainardes  
UEPG

Ponta Grossa, 18 de fevereiro de 2009

Dedico este trabalho aos meus pais, à  
minha irmã, à Aline e à minha orientadora,  
Maria José.

## AGRADECIMENTOS

A *Deus*, pelo verdadeiro dom, o dom da vida, e por colocar em meu caminho as pessoas que dão a ela um sentido.

Aos meus pais, *Egon* e *Magda*, pelo apoio e amor incondicional, pela confiança e por me ensinarem que podemos realizar todos os nossos sonhos.

À minha irmã, *Marina*, por acompanhar todos os momentos de minha vida, ainda que, por vezes, estando distante.

À *Aline*, meu amor, pelo incentivo desde o começo, pela paciência nos momentos difíceis, por estar sempre comigo e, sobretudo, por ser um dos sentidos da realização deste trabalho, e o meu sentido.

Aos professores *Neiva* e *Ademir*, pelo incentivo, por acreditarem em mim e estarem sempre abertos a ouvir minhas dúvidas.

À professora *Maria José Dozza Subtil*, minha orientadora, que se tornou amiga e conselheira. Obrigado por confiar desde o começo neste jovem pesquisador, pela sua paciência e por me mostrar o caminho do conhecimento. Este trabalho também é seu.

Aos meus *amigos*, pelo companheirismo e incentivo.

Aos *amigos músicos*, por compartilharem comigo os momentos terapêuticos, de diversão e de conhecimento da música.

Aos *colegas do curso de Licenciatura em Música*, por acompanharem todo o processo de elaboração deste trabalho, antes mesmo de ter sido realmente iniciado.

Aos meus *familiares*, que, mesmo distantes, estão sempre prontos para ajudar.

Aos *amigos que encontrei no mestrado*, por compartilharem suas dúvidas e descobertas.

Ao Professor *Emerson Urizzi Cervi*, pela inestimável ajuda na análise dos dados.

Aos *professores da banca*, Dr. Jefferson Mainardes, Dr<sup>a</sup>. Jusamara Souza e Dr<sup>a</sup>. Rose Meri Trojan, pelas valiosas contribuições dadas à elaboração do trabalho.

Aos *professores* e ao *Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da UEPG*, por confiarem em minha proposta de trabalho e pela oportunidade em desenvolver novos conhecimentos.

A todos os *alunos* participantes da pesquisa e às *escolas* que abriram as portas para sua realização.

A *CAPES*, por conceder-me a bolsa de estudos e financiar a realização deste trabalho.

SEBBEN, Egon Eduardo. **Concepções e práticas de música na escola na visão de alunos de 8ª série do Ensino Fundamental**: as contradições entre o legal e o real. 2009. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. 2009.

## RESUMO

Este trabalho tem como objetivo investigar as concepções e práticas musicais de alunos de 8ª série do Ensino Fundamental e as políticas para o ensino de arte e música em escolas do município de Ponta Grossa - Paraná, tendo como vetores de análise as mídias e as práticas musicais da escola. Os objetivos específicos propostos são: investigar o gosto e as práticas musicais de alunos de 8ª Série do Ensino Fundamental; analisar as políticas educacionais para o ensino de arte e música e as práticas musicais da escola, a fim de verificar em que medida respondem às demandas de gosto musical e às vivências musicais dos alunos; investigar as concepções dos alunos a respeito do ensino de arte e música nas escolas. A proposta de empreendimento da pesquisa partiu de inquietações a respeito da relação dos alunos com a música, suas práticas e consumo musical, tendo em vista o projeto de Lei 330/06, aprovado como Lei ordinária nº11769/2008, que torna obrigatório o ensino de música na escola. O método empregado se embasa no materialismo histórico e dialético, considerando que os sujeitos e espaços da pesquisa inserem-se na realidade econômica, política, social e cultural mais ampla. O instrumento de pesquisa priorizado foi o questionário, aplicado em 297 alunos de 8ª série de 13 escolas públicas estaduais e 6 escolas particulares do município de Ponta Grossa - Paraná. Os resultados obtidos indicam que os adolescentes investigados possuem conhecimentos musicais, mostrando-se consumidores ativos da música, e seu gosto musical decorre das emissões midiáticas, com o aporte maior da Internet. Contudo, a escola não apropria-se desse conhecimento, reduzindo não apenas a música, mas também a arte a uma situação secundária nos espaços escolares. As políticas educacionais configuram-se como importante meio de democratização do acesso às linguagens artísticas, mas precisam ser reapropriadas e repensadas de acordo com os contextos em que se inserem. A constatação de que a escola não trabalha adequadamente o conhecimento artístico e musical, e não considera saberes importantes das práticas dos adolescentes, leva a refletir sobre os desafios impostos pela nova lei que institui a obrigatoriedade da música na educação básica.

**Palavras-chave:** arte e música na escola. Gosto musical. Adolescentes. Políticas educacionais.

SEBBEN, Egon Eduardo. **Practices and conceptions of music in school in the view of students from the 8th grade of Elementary Education**: the contradictions between the legal and the real. 2009. 167 f. Dissertation (MA in Education) – State University of Ponta Grossa – PR. 2009.

### **ABSTRACT**

This work has as its objective to investigate the musical conceptions and practices of students from the 8<sup>th</sup> grade of the elementary education and the policies concerning the art and music education at school in Ponta Grossa – Paraná, having as analysis vectors the media and the school musical practices. The proposed specific objectives are: to investigate the musical taste and practices of students from the 8<sup>th</sup> grade of the elementary education; to analyze the educational policies for the art and music education and the musical practices of the school, in order to verify in what level they meet the musical taste demand and the musical experience of the students; to investigate the students conceptions concerning the art and music education at school. The proposal of the research undertaking set off from the disquiet about the relation of the students with music, their practices and musical consumption, keeping in sight the Law Project 330/06, approved as an ordinary Law n.11769/2008, which makes obligatory the music education at school. The method applied is based in the dialectical and historic materialism, considering that the subjects and the research spaces are inserted into a wider economical, political and social reality. The prioritized instrument of research was the questionnaire, applied in 297 students from the 8<sup>th</sup> grade from 13 state public schools and 6 private schools from Ponta Grossa - Paraná. The obtained results indicate that the investigated adolescents have musical knowledge, showing themselves as active music consumers, and their taste derives from the mediatic emissions, mostly based on the internet. However, the school does not incorporate this knowledge, reducing not only the music, but also the art to a secondary situation in the school environment. The educational policies are configured as an important way of democratization to the artistic languages access, but they need to be readjusted and rethought according to the contexts in which they are inserted. The verification that the school does not work the musical and artistic knowledge properly, and does not consider important adolescents practices knowledge, leads to reflect about the imposed challenges by the new law which institutes the obligation of music in the basic education.

**Key-words:** art and music at school. Musical taste. Adolescents. Educational policies.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atividades musicais praticadas pelos alunos.....	89
Quadro 2 – Influências no gosto musical dos alunos.....	97
Quadro 3 – Área artística mais trabalhada na escola.....	109
Quadro 4 – Atividades artísticas desenvolvidas na escola.....	111

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS – O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO E DIALÉTICO E OS ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA</b> .....	18
1.1 MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO E DIALÉTICO – AS CATEGORIAS E SUAS RELAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO .....	19
1.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS .....	25
1.3 PROCESSO DE COLETA DE DADOS .....	26
1.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS.....	28
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>REFLEXÕES TEÓRICAS INICIAIS</b> .....	30
2.1 REFLEXÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DO HOMEM EM SUA RELAÇÃO COM A NATUREZA E A SOCIEDADE .....	30
2.2 FUNÇÃO SOCIAL DA ARTE E MÚSICA E AS DEMANDAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL .....	33
2.3 O ADOLESCENTE: INDIVÍDUO SOCIALMENTE CONSTRUÍDO.....	38
2.4 ADOLESCENTE E CONSUMO NA SOCIEDADE CAPITALISTA GLOBALIZADA .....	42
2.5 INDÚSTRIA CULTURAL, O PAPEL DA ESCOLA E GOSTO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL.....	47
<b>CAPÍTULO III</b>	
<b>RELAÇÕES ENTRE ESTADO, POLÍTICAS E EDUCAÇÃO – AS LEIS PARA O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA</b> .....	52
3.1 POLÍTICAS DO ESTADO PARA O ENSINO DE ARTE E MÚSICA NA ESCOLA .....	55
3.1.1 A proposta do Canto Orfeônico .....	55
3.1.2 A LDB 4024/61 e a Lei 5692/71: mudanças no ensino de arte e música no Brasil .....	57
3.1.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96 .....	59
3.1.4 A arte e os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	63
3.1.5 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares de arte do Estado do Paraná .....	66
3.1.6 A obrigatoriedade do ensino de música nas escolas: Lei 11.769/2008.....	69
<b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>A MÚSICA NA SOCIEDADE – GOSTO, PRÁTICAS E INFLUÊNCIAS MUSICAIS DOS ALUNOS</b> .....	77
4.1 O GOSTAR DE MÚSICA NA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS .....	78
4.2 GOSTO, PRÁTICAS E INFLUÊNCIAS MUSICAIS .....	88
4.2.1 Atividades musicais e o contato com a música .....	88
4.2.2 Elementos atrativos na música e as influências no gosto musical .....	94

4.2.3 O gosto musical traduzido em estilos, artistas, bandas e intérpretes.....	100
---	-----

## **CAPÍTULO V**

### **A (DES)APROPRIAÇÃO ESCOLAR DA REALIDADE MUSICAL DOS ALUNOS** 107

5.1 ASPECTOS GERAIS SOBRE O ENSINO DE ARTE E MÚSICA NA ESCOLA	107
---	-----

5.2 A (IN)SATISFAÇÃO COM O TRABALHO MUSICAL DA ESCOLA.....	113
--	-----

5.3 A MÚSICA COMO CONTEÚDO EM SALA DE AULA.....	121
---	-----

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

<b>AS CONTRADIÇÕES ENTRE O LEGAL E O REAL. O REAL TORNA-SE ILEGAL E O LEGAL TORNA-SE IRREAL .....</b>	<b>136</b>
---	------------

<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>142</b>
-------------------------	------------

<b>APÊNDICE A – Questionário de coleta de dados .....</b>	<b>150</b>
---	------------

<b>APÊNDICE B – Lista de estilos musicais .....</b>	<b>153</b>
---	------------

<b>APÊNDICE C – Exemplos de atividades artísticas desenvolvidas pela escola</b>	<b>155</b>
---	------------

<b>ANEXO A – Lei 11.769/2008.....</b>	<b>158</b>
---------------------------------------	------------

<b>ANEXO B – Manifesto – Quero educação musical na escola.....</b>	<b>160</b>
--	------------

<b>ANEXO C – Projeto de Lei 330/06 .....</b>	<b>164</b>
--	------------

<b>ANEXO D – Mensagem de Veto nº 622 – Referente ao artigo 2º do Projeto de Lei 330/06 e Projeto de Lei 2732/08.....</b>	<b>166</b>
--	------------

## INTRODUÇÃO

O universo sonoro musical atual oferece inúmeras possibilidades de acesso ao consumo e fruição. As práticas musicais, como ouvir, cantar, dançar, tocar e compor, conferem valiosos significados aos indivíduos e fazem parte de uma realidade composta por mediações e contradições sociais, econômicas, políticas, tecnológicas e culturais. Independentemente de seus aspectos formais, do conteúdo ou do estilo e da maneira como é utilizada - seja enquanto terapia, diversão ou pelas suas qualidades técnicas – indiscutivelmente, a música possui um papel na sociedade, sendo praticamente impossível encontrar alguém que não a aprecie.

Minha<sup>1</sup> vivência musical incentivou-me de modo decisivo na escolha do tema para a elaboração do presente estudo. O contato com a música desde a infância e seu estudo formal a partir dos nove anos de idade fizeram com que minha visão a respeito da música acabasse sendo diferente da observada na grande maioria dos colegas da escola. Música não era - e, diga-se de passagem, não é - apenas uma fruição deixada em segundo plano, havia um significado que transcendia essas concepções, mas que somente foi clarificado com o passar do tempo, culminando no ingresso em um curso de Licenciatura em Música.

Nos momentos de estágio na graduação<sup>2</sup>, o fato mais interessante era a relação dos adolescentes com a música. Os estilos musicais eram variados, indo do funk ao rock, passando pelo sertanejo e pagode, mas todos seguindo um padrão colocado pela mídia. No entanto, percebeu-se que, mesmo parecendo estar ligado fortemente ao entretenimento, o significado da música para esses alunos, em certa medida, ultrapassava o sentido do ouvir, influenciando seus modos de vestir, agir e se relacionar socialmente. Havia um interesse, um gosto quase incondicional pela música que parecia ir além da massividade midiática. Apesar disso, observou-se que a música não era tratada de modo significativo na escola.

A consciência de humanização que a fruição musical consciente proporciona e a percepção - particularmente pelas experiências da prática - de que alunos tão visivelmente interessados em música não tivessem a chance de trabalhar com esse

---

<sup>1</sup> Em alguns momentos da introdução será utilizada a primeira pessoa do singular.

<sup>2</sup> O estágio curricular no curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa foi cumprido no 3º e 4º anos da graduação, totalizando 408 horas e abrangendo a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

conteúdo de forma significativa trouxe o desafio de investigar a realidade para futuramente propor alternativas em nível prático, que promovam possibilidades de acesso mais amplo, ativo, crítico e criativo à música.

As constatações ao longo do estágio adquirem sentido quando se entende a forma como as políticas são traduzidas (ou não) em práticas musicais na escola e contradizem a concepção de educação enquanto trabalho que produz “direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1991 p. 21), adotada neste texto. Para esse autor, a educação carrega ao mesmo tempo o sentido de que todos, sem exceção, têm direito a se apropriar de um conhecimento humanizador e sistematizado. Nessa visão, importa considerar que a música é um conhecimento historicamente constituído e como tal deve ser tratado nos espaços escolares.

Como justificativa para a presente investigação, cabe também mencionar o atual momento das políticas educacionais no Brasil, mais especificamente sobre a educação musical. A aprovação da lei 11769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, levanta uma questão de grande importância: “Que educação musical queremos para nossas crianças e jovens?”<sup>3</sup>

Tendo como base esses pressupostos, a pesquisa é focada no ensino da arte e mais especificamente da música, sendo a arte aqui considerada como uma prática humana, social e histórica. Vázquez (1977) afirma que a práxis artística é a mais alta forma de trabalho humano e diferencia essa prática da mera atividade. No entanto, essa não parece ser a concepção da escola em relação à arte em geral e à música.

A partir dessas inquietações foram surgindo algumas indagações: como a escola vê o conhecimento artístico e musical dos alunos? Em que medida esse conhecimento é considerado na grade curricular? O que a escola sabe a respeito do modo de ser desses alunos, evidenciado por seu gosto e práticas musicais?

As perguntas acima não são exatamente as questões de pesquisa, mas de certa forma são responsáveis por sua elaboração. A partir de minha vivência musical, e com os estudos desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisa em

---

<sup>3</sup> Trecho disponível em < <http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com>>. Acesso em 15 de agosto de 2008.

Educação, Arte e Comunicação (GEPEAC), houve um aprofundamento tanto das reflexões quanto dos questionamentos.

Na perspectiva do materialismo dialético que fundamenta esses estudos, entende-se a arte como trabalho humano, criador e fator de humanização. Na visão de Peixoto (2003, p.42):

É na ação sobre a natureza que o homem processa a objetivação de sua subjetividade nos objetos que cria-constrói ao mesmo tempo em que promove a subjetivação do mundo objetivo, imprimindo-lhe a marca do humano, quer dizer, humanizando-o.

Por outro lado, “para que o homem não se aliene perante o mundo por ele criado (humanização), ele precisa ver a si próprio objetivado nesse mundo, precisa reconhecer esse mundo como um produto de sua atividade” (DUARTE, 1993, p.82).

A relevância da música para os alunos, a (des)apropriação da música pela escola e o reconhecimento de que a música é parte essencial na formação e humanização dos sujeitos justificam o empreendimento desta pesquisa. Vale ressaltar que tais elementos, assim como minha vivência musical, são condicionados social, política, econômica e culturalmente, e necessitam ser pensados na perspectiva da sociedade capitalista no contexto contemporâneo.

O presente estudo tem como objeto as práticas, concepções e consumo musical dos alunos, a música na escola e as políticas educacionais para o ensino de arte e música. Algumas questões iniciais nortearam o trabalho: como se configuram as práticas musicais dos alunos de 8ª Série do Ensino Fundamental com base na ação da mídia e da escola? Como as políticas educacionais para o ensino de música e as práticas musicais da escola interferem nas concepções, no gosto e nas práticas musicais dos alunos? Qual a avaliação que os alunos fazem das práticas musicais efetuadas pela escola em sala de aula?

Desse modo, o objetivo geral é analisar as concepções e práticas musicais de alunos de 8ª série do Ensino Fundamental e as políticas para o ensino de arte e música nas escolas, tendo como vetores de análise as mídias e as práticas musicais da escola.

Os objetivos específicos são os seguintes:

- Investigar o gosto e as práticas musicais de alunos de 8ª Série do Ensino Fundamental, tendo como vetores de análise a mídia e as práticas musicais da escola.

- Analisar as políticas educacionais para o ensino de arte e música e as práticas musicais da escola a fim de verificar em que medida respondem às demandas de gosto musical e às vivências musicais dos alunos.

- Investigar as concepções dos alunos a respeito do ensino de arte e música nas escolas.

As reflexões sobre a constituição social do homem serão embasadas nos estudos de Duarte (1993) e Leontiev (19--). Para a análise dos adolescentes da 8ª série, foram empregados os textos de Ariés (1981), Bock (2007), Frota (2007), Goedert (2005), Marques (1997), Peralva (1997) e Salles (2005). Os estudos de Arroyo (2004, 2005a, 2005b, 2007) auxiliam na compreensão das relações entre adolescente, música e educação musical. O adolescente é analisado, na perspectiva sócio-histórica, por meio das categorias de comportamento e de consumo, compreendendo-o como indivíduo inserido em um dado momento histórico e em uma dimensão que abrange contextos sócio-culturais, econômicos e políticos, determinados pela sociedade capitalista, e indo além da visão que naturaliza essa etapa da vida.

Ao relacionar adolescentes com a música, há uma visão corrente de que estes são indivíduos determinados pelas imposições massivas da mídia e da indústria cultural; no entanto, essa concepção não fornece nenhum subsídio para a transformação da realidade na qual estão inseridos. Nesse ponto de discussão é que pode ser articulado o papel da mídia como contraditório, pois ao mesmo tempo em que é visto como homogeneizador de gosto e atitudes, tem a capacidade de socializar a música e outros conhecimentos.

A educação musical será embasada nos estudos de Bellochio (2003), Del Ben et al. (2006), Fonterrada (2005), Hentschke e Del Ben (2003), Loureiro (2003), Penna (2001, 2004, 2008a, 2008b, 2008c), Souza (1992, 2000), Subtil (2003, 2006) e Swanwick (1993). Ressalta-se que pelo fato de a educação musical permear todo o trabalho, as idéias dos autores ora citados serão empregadas para discutir diferentes temas relacionados à pesquisa.

A análise da mídia e do consumo de música será realizada com base nos textos de Baudrillard (19--), Belloni (1994, 2005), Canclini (1999) e Subtil (2003). Esses temas merecem uma reflexão dialética pela abordagem dos imperativos não somente econômicos, mas também culturais. Adorno e Horkheimer (1982) serão empregados para elucidar as questões referentes à indústria cultural.

Os estudos de Bourdieu (1997; 2007) auxiliam na compreensão dos conceitos de *campo*, *habitus*, *gosto* e *poder simbólico*, na perspectiva das influências de classe social na formação do *capital cultural e social*.

Para a análise das políticas para o Ensino de arte e música serão empregados os trabalhos de Fonterrada (2005), Goldemberg (1995), Penna (2001, 2008a, 2008b), Penna et al. (1998), Souza (1992) e Subtil et al. (2005), bem como textos oficiais e informativos da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) – utilizados na discussão a respeito da Lei 11.769/2008.

Essas políticas resultam de determinadas concepções de Estado e da relação Estado e educação, discussão que se embasa em Carnoy (1988, 1990, 2004), Carnoy e Levin (1987) e Gruppi (1986).

Para a análise das relações entre arte e sociedade capitalista, estética marxista, conceito de arte, função da arte e arte como prática humana serão utilizados os textos de Canclini (1984), Fischer (2002), Marx e Engels (1986) e Peixoto (2003).

O empreendimento da revisão bibliográfica sobre educação musical escolar, adolescentes, mídias e políticas educacionais levantou os seguintes trabalhos:

Hummes (2004) trabalha com as funções do ensino de música na escola sob a ótica da direção escolar, procurando as formas de presença da música na escola e os profissionais envolvidos nesse trabalho;

Hirsch (2007) investiga como a música está presente nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul; procura identificar os profissionais que trabalham com arte e música, as práticas musicais e as necessidades de formação dos profissionais atuantes nas instituições pesquisadas;

De Paula (2007) investiga o ensino de música nas escolas públicas de Ensino Médio no Município de Curitiba. Procura fundamentar aproximações e proposições conceituais que auxiliem na compreensão do cotidiano e das práticas escolares nessas instituições, bem como formular um guia orientador para os professores de música em geral e de outras disciplinas em particular sobre o ensino de Música no Ensino Médio na Escola Pública paranaense;

Rossi (2006) procura definir e analisar as atividades musicais extracurriculares, as quais ocorrem simultaneamente com o ensino de conteúdos de

música nas aulas de artes de escolas estaduais de Ensino Médio do município de Curitiba no Paraná;

Sanchotene (2007) investiga as funções da música em cinco escolas estaduais de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, utilizando a categorização de Allan Merriam sobre as funções investigadas;

Subtil (2003) investiga as apropriações da música midiática por crianças de 4ª série, procurando compreender como os sujeitos se apropriam, vivenciam, expressam, significam e reelaboram os objetos musicais midiáticos; mostra que o entendimento dessa temática pode auxiliar na elaboração de propostas para a formação musical das crianças na etapa inicial de escolarização;

Uriarte (2005) analisa a educação musical no Ensino Fundamental das escolas públicas municipais do município de Itajaí, em Santa Catarina, considerando a legislação, o currículo, corpo docente e discente e o cotidiano escolar;

Vale ressaltar que as pesquisas listadas se aproximam da temática, porém não foi possível encontrar pesquisas que tratem especificamente da proposta – alunos de 8ª série, gosto musical, políticas educacionais e educação musical.

O método que informa a presente pesquisa tem como pressupostos básicos os fundamentos do materialismo histórico e dialético, sendo entendido

Enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e da realidade histórica (FRIGOTTO, 2004, p. 73).

Desse modo, procura-se fazer uma análise crítica do objeto de estudo, indo além da simples aparência e procurando contribuir para a superação de visões acrílicas, a-históricas e descontextualizadas frente à Educação Musical. Assim, é necessário analisar o objeto em questão: a relação práticas de música dos alunos e da escola e as políticas educacionais para o ensino de arte e música, tendo em vista algumas categorias gerais do método. A totalidade, a contradição e a mediação auxiliam na compreensão da realidade concreta em que se encontra nosso objeto de estudo. Os autores que auxiliarão na compreensão do método são: Cury (1992), Frigotto (2004), Kuenzer (1998) e Masson (2007).

A coleta dos dados foi realizada durante o segundo semestre de 2007, abrangendo 19 escolas do município de Ponta Grossa, no estado Paraná, as quais

constituem 32% das instituições de ensino (públicas e particulares com 8ª série na cidade). Dessas instituições, 13 são públicas (estaduais), perfazendo uma taxa de amostragem de 30%. Seis são particulares, e referem-se a 40% das escolas particulares do município<sup>4</sup>. Os adolescentes investigados são alunos da 8ª série dessas escolas, num total de 297 respondentes de um questionário (APÊNDICE A).

A delimitação dos adolescentes da 8ª série do Ensino Fundamental justifica-se pelo fato desta ser um período de transição para o ensino médio, e os alunos trazerem consigo todo o aprendizado adquirido desde as séries iniciais. São sujeitos que têm uma história escolar e podem relatá-la no que se refere às práticas artísticas, em particular as musicais. Importa considerar nesse ponto a existência da Lei 11.274/2006, que dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, não estando, no entanto, efetivada no município investigado.

A exposição da pesquisa compreende cinco capítulos, sendo que o primeiro trata das considerações metodológicas, o segundo e terceiro capítulos apresentam o referencial teórico e o quarto e quinto capítulos a análise e discussão dos dados empíricos. A estruturação dos capítulos será discutida a seguir.

O primeiro capítulo apresenta as considerações metodológicas a respeito do método materialista histórico e dialético, bem como a explicitação do instrumento e processo de coleta de dados e do procedimento de análise empregado. A proposta em trazer no primeiro capítulo a metodologia empregada no trabalho justifica-se pelo fato da concepção de método utilizada perpassar toda a pesquisa e não somente os capítulos referentes à análise dos dados.

O segundo capítulo traz a primeira parte do referencial teórico, sendo constituído dos seguintes temas: o conceito de homem e sua relação com a natureza e a sociedade; a função social da arte e da música e as demandas para a educação musical; o adolescente enquanto indivíduo socialmente construído; o adolescente e o consumo na sociedade capitalista; e a indústria cultural, o papel da escola e o gosto como construção social.

O terceiro capítulo apresenta as reflexões da segunda parte do referencial teórico, onde são apresentadas as políticas para o ensino de arte e música, sendo que inicia-se com uma breve exposição sobre a concepção de Estado. São discutidos os seguintes temas: o Canto Orfeônico na década de 30; a Lei 5692/71 na

---

<sup>4</sup> A taxa de amostragem das redes pública Estadual, e particular é feita com base nas escolas que oferecem o ensino de 8ª série – 44 públicas e 15 particulares.

década de 70 e a LDB 9394/96. Além disso, faz-se uma análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte e das Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Arte, do estado do Paraná, esta última introduzida a partir de considerações a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais. O capítulo é finalizado com a discussão a respeito da tramitação e aprovação da Lei 11.769/2008.

O quarto capítulo traz a primeira parte da análise dos dados empíricos, estando focado no gosto musical dos alunos. Discute o gostar de música na concepção dos alunos, expresso por meio de uma questão aberta. Aborda as atividades musicais e o contato com música, os elementos atrativos na música e as influências no gosto musical, sendo finalizado com os estilos, artistas, bandas e intérpretes que constituem o gosto musical dos alunos.

O quinto capítulo apresenta o ensino de arte e música. Inicialmente, são discutidas questões gerais, que tratam das áreas artísticas trabalhadas pela escola, as atividades oferecidas e os espaços destinados à arte. Uma segunda parte da análise traz os registros referentes a duas questões abertas. Trata da (in)satisfação dos alunos com a aula de arte e música e apresenta suas considerações quanto à música como conteúdo em sala de aula.

Vale ressaltar que a análise dos dados, presente no quarto e quinto capítulos, pode ser entendida como o momento crucial da pesquisa, quando o empírico e o teórico interrelacionam-se, complementam-se e onde revelam-se as contradições da realidade.

## CAPÍTULO I

### CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS – O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO E DIALÉTICO E OS ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA

A música e sua apropriação e gosto por parte do adolescente da 8ª série deve ser compreendida como uma prática social que define identidades e cria sentimento de pertencimento a um determinado grupo. A análise proposta pretende desvelar as relações entre esses sujeitos e a música pelas mediações da escola, das mídias e das políticas educacionais para arte e música, procurando compreender a totalidade (mesmo que relativa) em que se inserem.

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, possuindo ainda elementos de natureza quantitativa. A opção pelo estudo qualitativo justifica-se por possibilitar o contato direto com os sujeitos pesquisados em seu próprio ambiente, nesse caso turmas de 8ª série do Ensino Fundamental, compostas por adolescentes com média de idade de 14 anos. Lüdke e André (1986, p. 11) afirmam que “a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo”.

Por meio da inserção empírica para coleta de dados, é possível compreender a lógica interna tanto da realidade estudada, quanto dos sujeitos nela inseridos. A esse respeito as mesmas autoras enfatizam:

A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. Sendo assim as circunstâncias particulares em que um determinado objeto se insere são essenciais para que se possa entendê-lo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.12).

Pelo fato de o pesquisador inserir-se no cotidiano dos sujeitos pesquisados, há possibilidade de capturar “a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.12). Desse modo podem ser feitas relações mais claras entre a teoria utilizada e a realidade, sem que ocorram distorções que venham a comprometer o estudo.

## 1.1 MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO E DIALÉTICO – AS CATEGORIAS E SUAS RELAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO

Como explicitado na introdução da pesquisa, o objeto de estudo a ser investigado engloba as práticas, concepções e consumo musical dos alunos, a música na escola e as políticas educacionais para o ensino de arte e música. Entende-se que o campo e os sujeitos da pesquisa inserem-se em uma sociedade na qual as relações entre arte e música, políticas para o ensino de arte e música, música na escola, fruição e consumo musical decorrem, em última instância, dos imperativos econômicos do capitalismo globalizado em sua fase atual com o aporte de tecnologias para consumo e fruição dos objetos culturais. Assim, “consideramos o método marxiano adequado na medida em que nos possibilita compreender melhor as contradições da sociedade capitalista” (MASSON, 2007, p. 02).

É necessário conhecer e interpretar a realidade de forma concreta, reconhecendo seus condicionamentos históricos, sociais, econômicos e culturais, a fim de transpor visões apriorísticas que a concebem como um fato dado, para então haver possibilidades de mudança. Desse modo, ao empreender uma pesquisa, é de fundamental importância que se adote um método que auxilie na compreensão em profundidade dessa realidade, o que vai ao encontro das concepções assumidas pelo materialismo histórico e dialético. Deve ficar claro que:

Com isso não queremos dizer que a mera explicitação do método contribuirá para a transformação da realidade, porém sem a clareza dos fundamentos de um método para a explicitação da realidade torna-se mais difícil a tarefa de compreensão e transformação do real. (MASSON, 2007, p.106).

Karl Marx<sup>5</sup>, criador do método em questão, o explicitou muito brevemente ao longo de sua extensa produção, no entanto sua obra está alicerçada nessa concepção. O método está descrito na forma com que aborda o problema do capitalismo e da sociedade burguesa e é desse modo que deve ser aplicado, independente do objeto em questão. O método materialista histórico e dialético, bem como qualquer concepção metodológica, não deve ser adotado como mero instrumento técnico e estratégico de compreensão do real, no qual os fatos são

---

<sup>5</sup> Na Contribuição à Crítica da Economia Política, Marx (2008) traz considerações a respeito do método da economia política. Esclarece, a respeito das categorias do método, que “a ordem em que se sucedem se acha determinada [...] pela relação que têm umas com as outras na sociedade burguesa moderna, e que é precisamente o inverso do que parece ser uma relação natural ou do que corresponde à série da evolução histórica”.

submetidos a regras infalíveis, estáticas e a-históricas, mas fazer parte do corpo de relações dialéticas da análise teórica e empírica da pesquisa. Masson (2007, p. 111) afirma que o

método é dialético, pois a apropriação do concreto pelo pensamento científico se dá pelo complexo de mediações teóricas abstratas para se chegar à essência do real, e é materialista porque o conhecimento científico se constrói pela apropriação da essência da realidade objetiva.

Segundo Frigotto (2004, p. 77): “Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto.” O autor ainda complementa afirmando que o método “constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais” (FRIGOTTO, 2004, p.77). Constitui-se, portanto, em um método que não visa apenas à constatação e análise dos dados, mas sua possível transformação, com “[...] o objetivo principal de contribuir para desvelar o real e para uma possível modificação prática dessa realidade” (MASSON, 2007, p. 107).

O fato é que o emprego do método materialista histórico e dialético necessita estar acompanhado de uma concepção de mundo, vida e realidade, manifestada através da vida social, em meio a uma sociedade de classes, repleta de desigualdades, mas passível de ser transformada.

O objetivo de explicitar o método adotado na pesquisa não é discutir extensivamente seus fundamentos, mas apresentar seus principais aspectos, procurando estabelecer as relações entre o objeto de estudo e as categorias adotadas para sua análise e compreensão da realidade concreta. Serão abordadas as categorias do método, bem como as categorias do conteúdo, pois, segundo Kuenzer (1998, p. 66),

a metodologia se define através da expressão das leis universais (categorias metodológicas que definem a forma de investigação) e a sua aplicação ao particular (as categorias do conteúdo específicas para cada pesquisa e determinadas a partir de seus objetivos), derivando-se da clareza que se tenha destas dimensões, sua fecundidade.

As categorias essenciais do método a serem utilizadas e explicitadas são a totalidade, a contradição e a mediação. Poderiam ser abordadas outras categorias do método, mas o trabalho se atém a essas por serem as principais. De qualquer forma, ressalta-se que em certa medida muitas das categorias que não estão sendo

aqui discutidas permeiam o trabalho. As categorias “pretendem ser consideradas tanto no processo da realidade que as produz, quanto na sua utilização como instrumentos de análise em vista de uma ação social transformadora [...]” (CURY, 1992, p. 26).

A **totalidade** diz respeito aos aspectos que permeiam o objeto de estudo, sendo as relações dialéticas entre suas características particulares e as determinações mais amplas. Esse processo ocorre de forma estruturada e considera as relações sociais e de produção. Segundo Cury (1992, p. 27):

A categoria da totalidade justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla.

Deve ser feita uma ressalva quanto a uma possível interpretação da totalidade, pois esta não diz respeito a tudo - acepção que praticamente impossibilita a realização de uma pesquisa - mas refere-se às determinações que permeiam cada objeto de estudo. Ciavatta (2001, p.123, apud MASSON, 2007, p. 112) afirma que “no sentido marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se cria como produção social do homem”.

A categoria da totalidade traz, portanto, elementos particulares a cada pesquisa. No caso desta investigação, abrange a sociedade capitalista de consumo, o consumo musical midiático do adolescente, as políticas educacionais para o ensino de arte e música, as leis e as diferenças de classe social. Ao se tratar de uma pesquisa na área de educação, considerá-la “como processo particular da realidade, sem aceitar a própria totalidade, isto é, sua vinculação imanente às relações sociais, significa tomá-la como universo separado” (CURY, 1992, p. 27).

A compreensão real do que vem a ser a totalidade torna-se extremamente válida também por elucidar concepções equivocadas que levam a pensar o materialismo histórico e dialético enquanto método que investiga somente a realidade mais ampla, sem considerar os aspectos particulares de cada fenômeno estudado.

A **contradição** pode ser reconhecida como a categoria central do método materialista histórico e dialético. A partir das contradições de cada fenômeno e de

sua relação dialética entre o particular e o universal se dá o movimento do real. Segundo Cury (1992, p. 30), a contradição

não é apenas entendida como categoria interpretativa do real, mas também como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade.

O mesmo autor ainda salienta que “sob o ponto de vista da sociedade, negar a contradição no movimento histórico é falsear o real, representando-o como idêntico, permanente e a-histórico” (CURY, 1992, p. 27).

No presente trabalho as contradições são identificadas com o que pode ser chamado de tríade contraditória. São as relações entre as práticas, concepções e consumo musical dos alunos, as práticas e concepções musicais da escola e as políticas educacionais para o ensino de arte e música.

Esses três elementos basilares da pesquisa tornam-se contraditórios a partir das seguintes afirmações: o aluno, em suas práticas, mostra ter interesse pela música, no entanto a escola não a aborda efetivamente como conteúdo significativo, proporcionando o contato dos alunos somente em momentos pontuais. Junto a esses aspectos estão as políticas educacionais. Ao possuírem um sentido genérico de arte, em que as quatro áreas artísticas devem ser trabalhadas em uma mesma disciplina, as políticas para o ensino de arte e música acabam ficando determinadas mais a concepções historicamente construídas no senso comum do sentido de arte e seu ensino na escola, do que pelas próprias atividades por elas sugeridas. Não há, desse modo, um fortalecimento das políticas como elemento que forneça subsídios concretos ao ensino das áreas artísticas na escola.

A partir da contradição são colocadas as possibilidades de transformação, pois “o inacabamento da realidade faz com que a contradição implique a descoberta das tendências latentes na realidade e que constituem a mediação entre o possível e sua realização” (CURY, 1992, p. 31). Esse fato se torna mais claro a partir da compreensão de que a objetivação e humanização do homem serão realmente possíveis somente a partir da mudança da atual realidade social, baseada na ideologia capitalista. E essa transformação pode ocorrer justamente pela existência do movimento contraditório da realidade, que a coloca como passível de ser transposta a um novo nível.

No que concerne à educação, ela mesma é contraditória ao sistema social capitalista pelo fato de ter como real propósito possibilitar a todos o saber pleno, consciente e humanizado. Sua evolução “especialmente na escola, passa pelas transformações sociais que a ultrapassam e envolvem, pois a finalidade dessa evolução é a apropriação, pelo trabalhador, dos instrumentos de seu trabalho e assim dele mesmo” (CURY, 1992, p. 74-75).

Cada uma das realidades analisadas traz consigo particularidades que dizem respeito não somente às escolas públicas e particulares, mas também às particularidades de cada escola. No entanto, não se deve tratá-las de forma estanque, desvinculadas da relação com o todo. A esse respeito, Cury (1992, p. 35) afirma: “é nessa dialética entre totalidade e contradição que o real pode ser entendido como um todo que implica sua criação, processos de concretização, estruturação e finalidade [...]”.

A **mediação** torna-se imprescindível por compreender que os fenômenos a serem estudados não se dão de forma isolada, havendo “uma conexão dialética [...], uma busca de aspectos afins, manifestos no processo em curso” (CURY, 1992, p. 43). Também é necessário esclarecer, como afirma Kuenzer (1998, p. 65), que

embora para conhecer seja necessário operar uma cisão no todo, isolando os fatos a serem pesquisados e tornando-os relativamente independentes, é preciso ter clareza de que esta cisão é um recurso apenas para fins de delimitação e análise do campo de investigação.

A mediação faz sentido quando estão estabelecidos os elementos constituintes da totalidade da realidade a ser investigada, pois é a partir deles que acontecem as relações e conexões, as mediações do processo. No presente trabalho, as mediações intervêm na compreensão dos nexos e relações entre o objeto de estudo em seu caráter singular (escolas públicas e particulares de Ponta Grossa) e a universalidade (políticas e leis para o ensino de arte e música).

A mediação é parte integrante também da educação, como afirma Cury (1992, p. 64): “No caso concreto da sociedade de classes, ela se situa na relação entre as classes como momento de mascaramento/desmascaramento da mesma relação existente entre as classes.” O papel da educação pode, portanto, ser voltado tanto para o desenvolvimento de indivíduos mais conscientes, quanto para a legitimação de ideologias que não contribuem para essa evolução. O fato é que deve haver

uma forma de pensar o real que seja um meio de expressão mais adequado da realidade concreta em que se vai atuar. A educação ajuda a elaborar essa forma de pensar que, convertida em mediadora, torna-se valioso instrumento de apoio na transformação social (CURY, 1992, p. 66-67).

Essa breve explicitação das categorias do método materialista histórico e dialético procura relacioná-las com o objeto de estudo proposto, tomando o devido cuidado em não acabar tratando-as de forma isolada e somente como mera conceituação.

Além das categorias metodológicas apresentadas, também devem ser abordadas as categorias de conteúdo, as quais dizem respeito à realidade particular de cada objeto a ser investigado. Podem ser entendidas como “recortes” particulares, sempre definidos a partir do objeto e da finalidade da investigação” (KUENZER, 1998, p. 66). No presente trabalho tem-se como categorias de conteúdo a objetivação, apropriação e humanização. O emprego dessas três categorias justifica-se pelo fato de fazerem parte da relação arte, música, escola e adolescentes. Reconhecendo que a música faz parte da vida dos adolescentes, ao apropriar-se do conhecimento, nesse caso artístico musical, o aluno objetiva-se, ou seja, reconhece-se como parte desse conhecimento, havendo possibilidades mais concretas de humanizar-se<sup>6</sup>.

De acordo com Kuenzer (1998, p.62), as categorias de conteúdo:

São as categorias que servem de critério de seleção e organização da teoria e dos fatos a serem investigados, a partir da finalidade da pesquisa, fornecendo-lhe o princípio de sistematização que vai lhe conferir sentido, cientificidade, rigor, importância.

Tendo conhecimento das categorias adotadas na pesquisa, existem ainda dois aspectos de suma importância para a concretização e realização dos objetivos propostos. Primeiramente, nenhuma ação designada à transformação pode ocorrer sem que haja o conhecimento do que vem a ser a práxis. Como afirma Frigotto (2004, p. 81):

A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo de conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar.

---

<sup>6</sup> Os conceitos de objetivação, apropriação e humanização serão melhor analisados no Capítulo II.

É preciso conhecer para poder transformar. A mera constatação dos fatos não é garantia de mudança, é preciso a ação para que esse fato aconteça concretamente e a práxis é o processo de produção do conhecimento através da teoria e da ação que torna isso possível.

Em meio ao processo da práxis, no qual a teoria e a ação se interrelacionam e criam o conhecimento, a inserção empírica torna-se imprescindível para que a partir desse conhecimento seja possível a transformação. Segundo Kuenzer (1998, p. 64): “O conhecimento novo será produzido através do permanente e sempre crescente movimento do pensamento que vai do abstrato ao concreto pela mediação do empírico”.

Através da relação dialética entre o empírico, a prática, e a teoria, torna-se possível a intervenção da realidade. São duas partes indissolúveis, inseparáveis, que fazem sentido entre si, mas que também definem a utilização das categorias tanto metodológicas quanto de conteúdo.

Para que faça sentido a explicitação da importância da inserção empírica, faz-se necessário compreender o processo particular ocorrido na presente pesquisa. Desse modo, parte-se à descrição do processo de coleta de dados, iniciando-se pelo instrumento de pesquisa utilizado.

## 1.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário<sup>7</sup>, construído com base nos objetivos da pesquisa e no trabalho de Subtil (2003), procurando incluir questões relevantes ao atual momento da educação musical brasileira e que fossem facilmente compreendidas pelo aluno. A estrutura geral é composta de 22 questões e abrange duas partes principais, sendo que ambas contêm perguntas abertas e fechadas. O cabeçalho de identificação apresenta espaço para nome da cidade, série, sexo, idade e data.

A primeira parte procura analisar a realidade arte e música na escola, tendo como finalidade levantar dados referentes às aulas de arte e às práticas artísticas da escola de modo geral, abrangendo as quatro áreas artísticas. A música é tratada mais especificamente nas questões abertas. A primeira questão aborda a satisfação

---

<sup>7</sup> O questionário encontra-se no apêndice A. Optou-se por incluir também como apêndice os estilos musicais apontados pelos alunos (apêndice B) e as atividades artísticas desenvolvidas pelas escolas (apêndice C).

ou não dos alunos com o trabalho musical desenvolvido pela escola, e a segunda questiona os alunos se a música deve ser trabalhada como conteúdo em sala de aula.

Há ainda uma questão aberta que procura levantar quais atividades artísticas, de qualquer espécie, são desenvolvidas pela escola. Essa questão faz parte de um grupo diferenciado que compõe perguntas com tratamento feito através da quantificação de dados qualitativos, as quais serão identificadas como “qualitativas-quantitativas”. Para cada resposta dada foi atribuído um código numérico, resultando posteriormente na porcentagem de cada uma das atividades listadas.

A segunda parte aborda as concepções dos adolescentes pesquisados em relação exclusivamente à música enquanto fruição, com o objetivo de levantar dados a respeito das práticas e gosto musical dos alunos. Assim como a primeira parte, é composta de questões abertas e fechadas, bem como qualitativas-quantitativas. Essas questões possuem múltiplas opções de resposta, sendo que algumas acompanham a opção “Outros”. Também há perguntas que tratam especificamente do gosto musical dos alunos, solicitando que escrevam suas preferências em relação aos seguintes aspectos: estilo de música, cantor, cantora, dupla, banda, programas de televisão, programas de rádio e duas músicas preferidas.

Vale ressaltar que mesmo se tratando de uma pesquisa essencialmente qualitativa, a inclusão de questões de caráter fechado fornece uma caracterização quantitativa da realidade investigada. Desse modo foi possível ter uma visão geral com base em porcentagens, além de complementar a análise das questões abertas.

### 1.3 PROCESSO DE COLETA DE DADOS

A coleta dos dados foi realizada durante o segundo semestre de 2007, no período de agosto a novembro, abrangendo 19 escolas do município de Ponta Grossa no Paraná, sede do Núcleo Regional de Educação (NRE) de Ponta Grossa, que compreende 11 municípios e 110 escolas<sup>8</sup>.

Especificamente a respeito do município, seu quadro de instituições estaduais de ensino totaliza 45 escolas, sendo que dessas, 44 oferecem a 8ª série.

---

<sup>8</sup> Os dados referentes ao número de instituições foram coletados no website <<http://www4.pr.gov.br/escolas/frmPesquisaEscolas.jsp>>. Acesso em 14 de fevereiro de 2009.

No caso das escolas particulares, o total é de 36 instituições, havendo 15 que oferecem a 8ª série. As 19 escolas investigadas perfazem 32% das instituições de ensino públicas estaduais e particulares que oferecem a 8ª série na cidade.

Das 19 escolas, 13 são instituições públicas estaduais, dispostas em diversas regiões da cidade, tanto periféricas quanto centrais. Esse número apresenta uma taxa de amostragem de 30% em relação às 44 escolas estaduais do município. No caso das escolas particulares, foram investigadas seis instituições, localizadas na região central, o que perfaz uma taxa de amostragem de 40%<sup>9</sup>. O critério para seleção das instituições de ensino foi que oferecessem Ensino Fundamental e de preferência também o Ensino Médio, o que acabou englobando escolas de médio e grande porte. Também foi considerada a disponibilidade das escolas para a aplicação dos questionários, e que, de preferência, fossem localizadas em pontos distintos da cidade.

Optou-se por comparecer pessoalmente a todas as escolas participantes, com o objetivo de manter um contato mais próximo. De acordo com Babbie (2005, p.248, apud Hirsch, 2007, p.32): “O índice de questionários respondidos é maior quando o próprio pesquisador visita os participantes no momento de entrega ou coleta do questionário do que quando se usa apenas o correio”.

Importa afirmar que nenhuma das escolas particulares autorizou, ou mostrou-se interessada na entrada do pesquisador em sala de aula. Nesse caso era feito contato pessoal com o coordenador responsável, mas os questionários eram entregues, preenchidos pelos alunos e devolvidos. Não houve problemas quanto ao preenchimento, todas as escolas cumpriram prontamente com o pedido, retornando em tempo hábil os documentos corretamente preenchidos. O ponto negativo foi a impossibilidade de contato direto com os alunos, não sendo possível, portanto, constatar os aspectos apontados anteriormente. Diferentemente das escolas particulares, as públicas já interpretaram esse momento da pesquisa de outra forma, autorizando a aplicação pessoalmente.

Os alunos conversaram livremente durante o preenchimento das respostas, o que talvez tenha contribuído para o surgimento de respostas iguais (copiadas) que foram pontualmente identificadas. É válido afirmar que essas respostas de mesmo teor nas preferências podem evidenciar o caráter socializador e formador de grupos

---

<sup>9</sup> Em ambas as realidades, a taxa de amostragem é calculada com base nas escolas que oferecem o ensino de 8ª série – 44 públicas e 15 particulares.

de mesmo gosto. As respostas completamente iguais ou parecidas partem de colegas que se sentam próximos na sala de aula e que além de partilharem a amizade também possuem gostos musicais bastante próximos.

Pode-se dizer que houve diferentes tipos de inserção na sala de aula. Na maioria das escolas o professor da disciplina estava presente. Nesse caso, enquanto os alunos respondiam, o docente procurava saber detalhes da pesquisa. Em algumas escolas houve dificuldade pelo fato de a professora ter faltado no dia. Isso ocorreu duas vezes na mesma escola, sendo possível realizar a coleta somente na terceira tentativa, ainda assim sem a presença do professor. Nesse caso o questionário foi aplicado tendo na sala de aula somente os alunos e o pesquisador, fato que se repetiu em outras duas instituições.

Isso pode ser visto como negligência por parte da escola, no entanto mais preocupante é a forma como a falta de professor é encarada, principalmente na aula de Artes. O não comparecimento do professor da disciplina não incide na mobilização de um professor substituto ou algum funcionário que mantenha os alunos em sala de aula<sup>10</sup>. Quando são realizadas atividades devido à falta de professor, servem apenas para fortalecer o caráter de simples passatempo dado à arte na escola.

#### 1.4 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Com a finalização da coleta dos dados passou-se à fase de organização e preparação, processo ocorrido entre os meses de dezembro de 2007 e fevereiro de 2008. A análise, que também será discutida, aconteceu de março a julho de 2008.

O primeiro passo foi a codificação das escolas pesquisadas. Com o objetivo de não identificá-las, foi atribuído um número, de 1 a 19, a cada escola, sendo 1 a 13 para escolas públicas e 14 a 19 para particulares. Foi feita contagem e eliminação dos questionários que não traziam preenchimento nos campos Idade e Sexo. Com os documentos incompletos eliminados, os demais questionários foram enumerados, de 1 a 297. O próximo passo foi selecionar 50% de questionários de

---

<sup>10</sup> No caso da falta de professores de outras disciplinas muitas escolas recorrem ao adiantamento da aula, ou seja, o professor da disciplina a ser adiantada passa (literalmente) o conteúdo proposto pelo professor ausente em duas salas no mesmo horário. Em alguns casos solicita-se que um dos alunos simplesmente escreva o conteúdo no quadro negro. Na aula de Artes, e também de Educação Física, o adiantamento muitas vezes é feito através do deslocamento dos alunos para a quadra de esportes, ou então sugere-se que eles realizem jogos de tabuleiro em sala de aula.

alunos do gênero masculino e 50% do feminino, tendo como critério de seleção aqueles que possuíam maior número de respostas preenchidas.

Tendo essa parte concluída, obtiveram-se, através de um software de análise de dados quantitativos, os percentuais referentes a cada questão isolada, bem como os percentuais dos cruzamentos. A categoria de análise utilizada nesse processo é a variável de classe, compreendida como escola pública e escola particular.

A análise dos dados qualitativos deu-se de através de inúmeras leituras e posterior criação de temáticas, não sendo, portanto, utilizado um software específico para essa tarefa. Importa salientar que algumas questões possuem caráter qualitativo, no entanto foram reduzidas quantitativamente. As questões genuinamente qualitativas analisadas são três e se caracterizam desse modo por possuírem respostas em formato de texto. O procedimento adotado foi a leitura das respostas e o levantamento de temáticas que posteriormente foram adotadas na escrita do texto da análise dos dados.

As possibilidades de análise oferecidas pelos atuais aportes tecnológicos de análise de dados são inquestionáveis, porém o contato direto com as informações - por meio de inúmeras leituras, codificação e criação de temáticas - é visto como decisivo nos resultados da interpretação. Tendo conhecimento do método empregado na pesquisa e a metodologia utilizada, o segundo capítulo do presente trabalho traz as reflexões teóricas iniciais.

## CAPÍTULO II

### REFLEXÕES TEÓRICAS INICIAIS

#### 2.1 REFLEXÕES SOBRE A CONSTITUIÇÃO SOCIAL DO HOMEM EM SUA RELAÇÃO COM A NATUREZA E A SOCIEDADE

A compreensão do homem enquanto ser genérico, consciente e que se humaniza ao longo do processo histórico-social orienta as concepções a serem discutidas neste primeiro item do referencial teórico. Inicialmente, o homem deve ser considerado um ser natural, que vem da natureza e dela depende. Esses fatores são inerentes a qualquer ser-vivo, “entretanto, os objetos naturais, isto é, a natureza exterior ao homem, não são para ele apenas algo externo ao seu ser, mas sim algo indispensável à sua objetivação [...]” (DUARTE, 1993, p. 66). Desse modo, ao objetivar-se através dos elementos naturais, o homem cria características que o distinguem dos outros seres, tornando-se ser humano.

Os processos de objetivação e apropriação são os dois aspectos principais que definem o gênero humano. O homem torna-se um ser genérico e passa a diferenciar-se das espécies animais a partir do momento em que se apropria da natureza e com isso produz os meios que atendem às suas necessidades, objetivando-se nesses produtos através do trabalho. Segundo Duarte (1993, p. 31): “Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, objetiva-se nessa transformação”.

Mais do que determinante na formação do gênero humano, a relação entre apropriação e objetivação é o motor da dinâmica social e da história, o que leva a uma constante mudança das necessidades do homem. Ou seja:

O que possibilita o desenvolvimento histórico é justamente o fato de que a apropriação de um objeto (transformando-o em instrumento, pela objetivação da atividade humana nesse objeto, inserindo-o na atividade social) **gera, na atividade e na consciência do homem, novas necessidades e novas forças, faculdades e capacidades** (DUARTE, 1993, p. 35, grifo do autor).

A formação do homem também se constitui através das características da espécie humana, as quais são de caráter biológico e natural. Tem-se, portanto, o homem enquanto ser genérico, histórico-social e o homem com características

inerentes a todos os seres vivos, de ordem biológico-natural. A esse respeito, Duarte (1993, p. 42) esclarece que:

As características do gênero humano resultam do processo histórico de objetivação e não são transmitidas biologicamente aos membros do gênero humano, razão pelas quais eles têm que delas se apropriar. Já as características da espécie humana são transmitidas aos seres humanos através do mecanismo biológico da hereditariedade.

Inicialmente eram somente as leis biológicas que regiam o desenvolvimento do homem, sendo que tiveram diversas fases ao longo dos séculos e fazem parte de um processo chamado hominização. Após o surgimento das primeiras formas de trabalho e sociedade, as alterações biológicas passaram a estar vinculadas ao surgimento das exigências do trabalho. De acordo com Leontiev (19-- , p. 280), “o seu desenvolvimento biológico tornava-se dependente do desenvolvimento da produção”. Com o *Homo Sapiens* houve uma nova alteração quanto às leis que conduziam o desenvolvimento humano. Segundo o mesmo autor (p. 281):

É o momento com efeito que a evolução do homem se liberta totalmente da sua dependência inicial para com as mudanças biológicas inevitavelmente lentas que se transmitem por hereditariedade. Apenas as leis sócio-históricas regerão doravante a evolução do homem.

As leis biológicas, após o surgimento do homem atual, não são mais elementos decisivos de sua evolução. É importante ressaltar que a evolução biológica ainda acontece, mas de forma muito mais lenta que as transformações sociais. Contudo, isso não significa que o desenvolvimento do homem não tenha mais relação com tais leis, “o que é verdade é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-histórico do homem” (LEONTIEV, 19-- , p. 282).

Tendo o homem como ser biologicamente formado no atual período histórico, faz-se necessário um retorno à questão da objetivação e apropriação, englobando os elementos que o distinguem dos animais e avançando no conceito da atividade vital humana, ou seja, no trabalho. A distinção entre homens e animais ocorre a partir do momento em que o homem “através de sua atividade vital, passou a produzir os meios de sua existência, passou, portanto, a apropriar-se da natureza, objetivando-se nos produtos de sua atividade transformadora” (DUARTE, 1993, p. 64). No caso do gênero humano, a atividade vital não se atém apenas à reprodução

biológica, como acontece na espécie animal, mas assegura toda a existência da sociedade por meio de sua atividade vital e transformadora, o trabalho.

Leontiev (19--) levanta uma questão importante a respeito do surgimento da sociedade e do trabalho. O autor se indaga sobre como ocorreu a evolução da humanidade, sabendo que todos os elementos adquiridos nesse processo não podiam ser fixados através de heranças biológicas. Segundo Leontiev (19--, p. 283), “foi sob uma forma absolutamente particular, forma que só aparece com a sociedade humana: a dos fenômenos externos da cultura material e intelectual”.

Por meio das modificações feitas no mundo através do trabalho, o homem pode transmitir as características do gênero humano. Leontiev (19--, p. 292) afirma ainda que “são os objetos e os fenômenos que encerram em si a atividade das gerações precedentes e resultam de todo o intelectual do gênero humano, do desenvolvimento do homem enquanto ser genérico”.

Em sua essência, a atividade vital humana é livre e consciente. No entanto, em meio às relações sociais capitalistas, de dominação, a atividade vital, ou seja, o trabalho humano é transformado em mercadoria, tornando-se alienado. Como explica Duarte (1993, p. 29):

O trabalho alienado não deixa de ser uma atividade objetivadora, mas enquanto atividade transformada em mercadoria, sua realização tem para o trabalhador não o sentido de sua objetivação enquanto ser humano, enquanto ser pertencente ao gênero humano, mas sim o sentido de um meio (o único) que ele tem para assegurar sua existência.

A atividade alienada, justamente pelo fato de ser histórica, é passível de mudanças e até mesmo de superação. Dessa forma, não deve ser “confundida com uma característica fundamental da atividade vital humana, qual seja, a de que a produção das condições materiais da vida humana constitui a base indispensável da própria história humana” (DUARTE, 1993, p. 30).

O homem contemporâneo objetiva-se e se apropria da natureza em meio a uma sociedade de classes, contraditória, diversificada e baseada em relações de dominação, sendo esses os principais elementos que o constituem <sup>11</sup>.

Em suma, pode-se afirmar que o homem é um indivíduo consciente, reconhecido enquanto espécie por suas características biológicas, inerentes a todos

---

<sup>11</sup> Para Marx as relações contraditórias da sociedade capitalista estão ancoradas num processo de exploração que, baseando-se nas leis do mercado, transformam trabalho e trabalhador em mercadoria, sob a égide do liberalismo econômico (DUROZOL; ROUSSEL, 1990).

os seres vivos, mas diferenciado dos animais pelo processo de objetivação e apropriação da natureza no trabalho. No caso dos adolescentes, é nessa perspectiva que serão encarados. Seu afastamento do trabalho pela escolarização torna-se um dos principais elementos que os definem e os diferenciam do adulto na sociedade capitalista contemporânea.

Assim, as relações entre arte, música e sociedade necessitam ser compreendidas a partir de um processo que envolve o desenvolvimento de características biológicas e sociais do homem e que o auxiliam de modo decisivo na construção de seu mundo objetivo.

## 2.2 FUNÇÃO SOCIAL DA ARTE E MÚSICA E AS DEMANDAS PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

O processo de criação artística se desenvolve a partir da adaptação da mão do homem às exigências de sobrevivência e da vida em sociedade. Através das gerações, devido principalmente ao uso em operações cada vez mais complexas, foi adquirindo novas habilidades. Marx e Engels (1986, p. 26, grifo do autor) afirmam a esse respeito que a mão

[...] não é só o órgão do trabalho, *é também o produto do trabalho*. Apenas devido a ele, devido à adaptação a operações sempre novas, devido à transmissão hereditária do desenvolvimento particular dos músculos, dos tendões [...], em suma, à aplicação incessantemente repetida dessa afinação hereditária a operações novas e cada vez mais complicadas, é que a mão do homem atingiu esse alto grau de perfeição susceptível de fazer surgir o milagre dos quadros de Rafael, das estátuas de Thorwaldsen, da música de Paganini.

A adaptabilidade da mão do homem pode ser considerada o passo crucial que levou à possibilidade da criação de obras de arte de qualquer espécie; no entanto, também há necessidade dos sentidos do homem as reconhecerem enquanto tal. Uma obra de arte torna-se desprovida de significado se os sentidos não forem educados para essa fruição, como afirmam Marx e Engels (1986, p. 24): “A música mais bela não tem nenhum sentido para o ouvido não musical, pois não é para ele um objeto, porque o meu objeto só pode ser a manifestação de uma das forças do meu ser”.

O homem necessita que seus sentidos vejam a obra de arte como parte de si e para-si, ou seja, em consonância com sua individualidade e com o social. Isso ocorre independentemente da natureza da obra, podendo ser um concerto, uma

pintura, uma peça de teatro ou um espetáculo de dança. Segundo Marx e Engels (1986, p. 25):

Só pelo desenvolvimento objetivo da riqueza do ser humano é que a riqueza dos sentidos humanos subjetivos, que um ouvido musical, um olho sensível à beleza das formas, que numa palavra, os sentidos capazes de prazeres humanos se transformam em sentidos que se manifestam como forças do ser humano e são quer desenvolvidos, quer produzidos.

A humanização dos sentidos do homem concretiza-se, portanto, na vida social e através de sua objetivação, ou seja, ao se reconhecer como produto de seu trabalho. Dessa forma:

é necessária a objetivação do ser humano, tanto do ponto de vista teórico como prático, para tornar humano o sentido do homem e também para criar um sentido humano correspondente a toda a riqueza do ser humano e natural (MARX; ENGELS, 1986, p. 25).

Os elementos que resultaram na humanização dos sentidos do homem e, conseqüentemente, nas possibilidades de reconhecer o valor estético dos objetos artísticos possuem relação também com a sensibilidade estética, “resultante do desenvolvimento dos sentidos físicos e espirituais humanos *pari passu* ao domínio da natureza, o que só é possível ao homem” (PEIXOTO, 2003, p. 44).

A conferência de significados objetivos e subjetivos às vivências estéticas da arte demanda que ela exerça uma função que venha a dar sentido a essas experiências. Fischer (2002, p. 252) afirma a esse respeito que “a função permanente da arte é recriar para a experiência de cada indivíduo a plenitude daquilo que ele não é, isto é, a experiência da humanidade em geral”. Complementando essa idéia, a arte tem como função identificar o indivíduo com a natureza, proporcionando a ele modos de ver, apreender, compreender e sentir o mundo (PEIXOTO, 2003).

O reconhecimento de uma obra de arte possui relação intrínseca com a arte enquanto produto social, sendo que o homem produz objetos artísticos como forma de objetivação de suas necessidades subjetivas. Subtil (2003, p. 62) afirma que:

o homem cria, através do trabalho artístico, não apenas coisas mas relações que satisfazem uma necessidade essencialmente humana de objetivar sua dimensão espiritual - desejos, paixões, dores, alegrias e tristezas - tornando-as sensíveis nas formas artísticas.

Nesse sentido, a criação artística só é possível a partir da práxis artística, entendida como um processo de objetivação e subjetivação do sujeito através da criação e fruição estética plena e consciente, ou seja, humanizada. Tal aspecto fica evidente a partir da compreensão de que “a práxis artística é essencialmente criadora e, ao não permitir a cisão do sujeito no processo unitário de criação-projeção-produção, constitui uma totalidade pela qual o produtor pode se espelhar e se reconhecer no objeto criado [...]” (PEIXOTO, 2003, p. 67). O fato de fazer parte de todo o processo de criação leva o indivíduo a se reconhecer como parte do resultado dessa prática criativa, se objetivando e se humanizando.

Ao considerar a arte como produto social, é necessário entender suas determinações no dado momento histórico em que está inserida. Independentemente do estilo de arte, o mundo capitalista atribuiu a ela novos significados. A obra de arte criada é adotada pela burguesia<sup>12</sup> como algo proveniente da individualidade, “tida como fruto da criação de indivíduos vocacionados, excepcionalmente dotados, que, por inspirações de ordem humana, religiosa ou mágica criam obras únicas” (PEIXOTO, 2003, p. 50).

Nessa perspectiva, o artista é visto como alguém livre de qualquer condicionante histórico, social, econômico ou político que possa vir a influenciar sua obra. Isso tem relação inclusive com a concepção de talento inato, dom divino concedido somente aos “escolhidos” e que dessa forma têm a missão de levar aos menos favorecidos artisticamente a possibilidade de contemplação de suas obras de arte, feitas essencialmente de modo individual.

Canclini (1984, p.23) afirma que: “Enquanto em outros sistemas econômicos, a prática artística estava integrada no conjunto da produção, no capitalismo, separa-se e cria objetos especiais para serem vendidos por sua beleza formal [...]”. Essa ruptura entre o artista, a produção da obra, a distribuição e o consumo pelo público desfavorece um fato de suma importância na arte, a objetivação do ser humano através da fruição artística. Fica prejudicada a possibilidade de humanização do indivíduo e de ele se reconhecer como parte dessa prática, o que pode acontecer somente através de relações objetivas e sociais que, impedidas de se realizar, acarretam em sua alienação.

---

<sup>12</sup> No Manifesto Comunista, Marx e Engels (1974, p.22) afirmam: “A história de toda a sociedade até nossos dias (...) mais não é do que a história da luta de classes”. Segundo os teóricos a sociedade burguesa moderna foi gerada nas ruínas da sociedade feudal e é dividida em duas grandes classes: a burguesia e o proletariado.

No sistema capitalista o que acontece é que a produção artística está organizada “para obter lucros e não para satisfazer necessidades” (CANCLINI, 1984, p.25). Desse modo, “as obras de arte, como todos os bens, são mercadorias, razão pela qual o valor de troca prevalece sobre o valor de uso” (CANCLINI, 1984, p.24).

Contudo, a arte e a música necessitam ser pensadas para além do processo colocado pela sociedade capitalista, pois somente a partir de sua discussão crítica há possibilidades de transformação dessa realidade. Esse aspecto incide no que se acredita ser um dos objetivos da educação musical, a formação de uma consciência musical crítica e transformadora. Loureiro (2003, p. 128), ao refletir sobre a educação musical, afirma:

No contexto de uma educação voltada para a transformação social, a educação musical centra-se na busca do equilíbrio entre o didático e o artístico, propiciando ao aluno a aquisição do conhecimento musical organizado e sistematizado, ao mesmo tempo que favorece o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da sensibilidade. Uma educação musical inserida na formação integral do indivíduo.

A “formação integral do indivíduo” perpassa o conceito de homem adotado na pesquisa, na medida em que por meio do trabalho consciente o sujeito se humaniza (DUARTE, 1993). Nesse sentido, o trabalho musical pode vir a oferecer subsídios para a formação do ser humano por meio da educação musical. Souza (2000, p. 176) afirma:

A tarefa básica da música na educação é fazer contato, promover experiências com possibilidades de expressão musical e introduzir os conteúdos e as diversas funções da música na sociedade sob condições atuais e históricas.

Juntamente com o papel da música, a formação docente adequada a esses objetivos torna-se imperativa, visto sua função fundamental de sistematizar tanto o conhecimento musical trazido pelo aluno quanto a ampliação desses conhecimentos. Swanwick (1993) apresenta alguns requisitos considerados básicos “para que o educador musical desenvolva um bom trabalho, isto é, que neste exista um forte sentido de intenção musical ligado a um propósito também musical” (LOUREIRO, 2003, p. 201). Entre essas condições o autor pontua as seguintes:

1. O professor de música não tem que ser um virtuoso musical, porém, será um crítico sensível;
2. As músicas que as crianças [e os adolescentes] tocam, cantam e escutam serão música real – não “música de escola” especialmente manufaturada;
3. A proporção de música para discussão

será alta; 4. Os alunos terão espaço para tomar decisões musicais, e; 5. Todos são musicais (SWANWICK, 1993, p. 29 apud LOUREIRO, 2003, p. 201).

Deve ficar claro que o objetivo da menção desses requisitos não é o de determinar o trabalho pedagógico musical a regras de atuação. Por outro lado, seu conteúdo explicita algumas das necessidades básicas para a efetivação da educação musical, indo, em certa medida, ao encontro de questões expressas ao longo da investigação.

Entende-se que, mais do que grande instrumentista ou virtuose da música, o professor precisa ter a sensibilidade de compreender as necessidades de seus alunos, explicitadas por meio de suas práticas e gosto musical. A partir disso, a música trabalhada deve ser aquela que faz parte do cotidiano do aluno, não esquecendo-se, no entanto, o objetivo de ampliar seu conhecimento através de novas formas musicais, efetivado por meio de discussões e reflexões. Ao considerar o aluno como detentor de um conhecimento musical que advém, majoritariamente, de suas vivências fora da escola, entende-se que ele possui também autonomia para decidir a respeito da música. Reconhecendo a arte e a música como trabalho humano e criador, ambas compostas de conhecimentos historicamente construídos e muito além do inatismo e do dom, todos os alunos possuem capacidade de desenvolver-se musicalmente.

O conceito anteriormente discutido da arte como atividade criadora, práxis artística, traz elementos para refletir a respeito da educação musical, espaço onde podem ser pensadas ações de desenvolvimento pleno dessas atividades de criação e humanização.

Hentschke e Del Ben (2003) trazem importantes considerações no que diz respeito aos objetivos da educação musical escolar, destacando-se a criação como um dos pontos basilares dessa prática. Levanta-se uma questão importante a respeito da educação musical escolar, que é a visão equivocada da escola como formadora de músicos profissionais, papel na verdade de instituições específicas, como os conservatórios. Muitos dos possíveis alunos dessas instituições podem vir a ter interesse na aprendizagem, por exemplo, de instrumentos, a partir de inquietações e questionamentos advindos do trabalho feito através da educação musical escolar. De acordo com as autoras:

A educação musical não visa à formação do músico profissional. Objetiva, entre outras coisas, auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania. O objetivo primeiro da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais de culturas mais distantes. Além disso, o trabalho com música envolve a construção de identidades culturais de nossas crianças, adolescentes e jovens e o desenvolvimento de habilidades culturais interpessoais (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p. 181).

A partir do exposto, evidencia-se o fato de que a educação musical inscreve-se como formadora da identidade cultural dos alunos. No caso dos adolescentes investigados, estes necessitam ser compreendidos como parte do processo histórico, não sendo somente objetos das práticas musicais e de consumo, mas indivíduos ativos e que conferem significados a suas relações sociais e musicais. Dessa forma, o próximo item a ser discutido trata do adolescente enquanto construção social.

### 2.3 O ADOLESCENTE: INDIVÍDUO SOCIALMENTE CONSTRUÍDO

O jovem passa por uma fase chamada adolescência, entendida pelo senso comum como um momento de rebeldia, incertezas, problemas e descobertas. Nesse sentido, tem como características fatores puramente naturais, que de certa forma parecem estar desconectados dos determinantes culturais, sociais e econômicos em que os adolescentes se inserem e se relacionam. Há necessidade, portanto, dos adultos a tolerarem paciente e passivamente, por já possuírem a maturidade adquirida através do sinuoso processo da adolescência.

As considerações acima resumem uma visão que trata a adolescência de forma naturalizada e em certo ponto até mesmo idealizada, refletindo em grande parte a concepção de adolescência difundida no senso comum. Segundo Frota (2007, p. 152) a adolescência “é comumente associada à puberdade, palavra derivada do latim *pubertas-atis*, referindo-se ao conjunto de transformações fisiológicas ligadas à maturação sexual [...]”. A puberdade é uma fase natural do desenvolvimento humano, e que ocorre justamente em um momento da adolescência. No entanto, não é suficiente para defini-la.

Os pontos que determinam essa perspectiva, chamada naturalizante, demonstram uma posição duplamente a-histórica frente à adolescência. Primeiramente, não consideram os elementos históricos (e também sociais) como

constituintes do sujeito. Ou seja, “haveria assim, um homem apriorístico dentro de cada um de nós, um homem em potencial com seu desenvolvimento previsto pela sua própria condição de homem” (BOCK, 2007, p. 66). O homem viria ao mundo com suas condições e potencialidades já dadas, por essas virem da própria natureza humana, sendo desenvolvidas e concretizadas através de seu amadurecimento. Segundo a mesma autora (p.67):

Quanto à relação do homem com a sociedade encontramos a visão de que a sociedade é sempre algo externo e independente dele e essa deve estar organizada para facilitar e contribuir com seu desenvolvimento do potencial.

Na perspectiva naturalizante, todo o processo histórico e social que se deu até o presente momento em que o homem vive não é considerado, pelo fato das condições que o constituem serem vistas como anteriores a esse processo, ou seja, de ordem biológica.

O segundo ponto de crítica à naturalização propõe uma aproximação com o momento histórico atual da sociedade. A sociedade contemporânea caracteriza-se, entre outros fatores, “pela aceleração, pela velocidade, pelo consumo, pela satisfação imediata dos desejos, pela mudança das relações familiares e da relação criança/adolescente/adulto [...]” (SALLES, 2005, p. 38). Tais fatores são constituintes de uma sociedade capitalista, que através de seu processo histórico de desenvolvimento modificou a relação que havia entre adolescente e adulto. A naturalização do adolescente acaba levando a uma ruptura com o próprio momento histórico vivido, pois mais do que em qualquer época, são tais elementos que constituem a atual adolescência.

Devido a esses fatores a perspectiva naturalizante não dá conta de compreender os adolescentes, pois “deixa de contribuir para leituras críticas da sociedade e para a construção de políticas adequadas para a juventude” (BOCK, 2007, p. 66).

Levando em conta as inúmeras transformações que ocorrem na sociedade e o movimento histórico que a constitui, a adolescência

[...] deve ser pensada para além da idade cronológica, da puberdade e transformações físicas que ela acarreta, dos ritos de passagem, ou de elementos determinados aprioristicamente ou de modo natural. A adolescência deve ser pensada como uma categoria que se constrói, se exercita e se re-constrói dentro de uma história e tempos específicos. (FROTA, 2007, p. 154)

Essa perspectiva tem como base a teoria sócio-histórica, de cunho marxista, a qual, considerando os diversos determinantes sociais e culturais como constituintes do sujeito, será o alicerce teórico para compreensão do adolescente ao longo do trabalho. Dito isso, é possível falar em “tornar-se” adolescente, visto que os inúmeros elementos que implicam seu desenvolvimento fazem parte do processo de socialização vivenciado na adolescência.

Ariès (1981) trouxe contribuições na discussão a respeito do adolescente, afirmando que a adolescência, assim como a infância, consolidou-se a partir de mudanças no âmbito social. Na sociedade tradicional o período da infância se dava até o momento em que a criança adquiria condições para acompanhar o trabalho adulto. Segundo Ariès (1981, p.10), “De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude [...]”. Não havia, portanto, uma adolescência instituída. Até esse momento a criança aprendia por meio da inserção direta no trabalho com os adultos. Porém, a escolarização e o afastamento do trabalho deram início à constituição da adolescência como momento específico da vida. Desse modo, Salles (2005, p. 35) afirma que:

A adolescência passa a ser caracterizada como um emaranhado de fatores de ordem individual, por estar associada à maturidade biológica, e de ordem histórica e social, por estar relacionada às condições específicas da cultura na qual o adolescente está inserido.

Salienta-se que os estudos de Ariès deixaram marcas na compreensão do que vinham a ser a infância e a adolescência, mas alguns autores discordam de suas teses, pois “o que hoje denominamos infância e adolescência, enquanto idades cronológicas, sempre existiram. No entanto, para se fazerem concretas, constituíram-se historicamente dentro das sociedades” (FROTA, 2007, p. 152). A crítica aos estudos de Ariès não partem de suas considerações quanto ao condicionamento social da infância e adolescência, mas do ponto em que não considera a adolescência como fase que existiu concomitantemente à infância.

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), é considerado adolescente quem possui entre 12 e 18 anos de idade. Porém, essa definição cronológica não condiz mais de forma tão clara com os novos elementos que demarcam a adolescência. Devido ao processo de escolarização nas sociedades industriais, a criança e, conseqüentemente, o adolescente tendem a se afastar do trabalho. Segundo Peralva (1997, p. 17): “À medida que a escolarização

se difunde, ela tende a subtrair segmentos progressivamente mais amplos da população infantil às injunções do trabalho, retardando a entrada na idade adulta”.

O trabalho e a escolarização tornam-se com isso categorias que definem as diferenças entre adolescente e adulto, o que levou “os teóricos à necessidade de estender a categorização por idade, abrangendo uma faixa maior, de 12 a 24 anos” (SPOSITO, 2002, p. 10 apud ROSSI, 2006, p. 36). Chama atenção um elemento contraditório a esse respeito, que, mesmo não fazendo parte da discussão central do trabalho, merece ser comentado: a escolarização afasta o adolescente do trabalho, mas, além do trabalho infantil ainda estar presente na sociedade, existem adultos sem estudo, e muitas vezes também sem trabalho.

A relação trabalho, educação e inserção social pressupõe reflexões que lançam luz à discussão sobre adolescência. Marques (1997, p. 65) avança na questão sobre a entrada do jovem no mercado de trabalho, ao afirmar que “seja pela premência das necessidades de sobrevivência da família, seja como busca de autonomia e consumo, o mundo do trabalho não é mais uma referência central para os jovens trabalhadores”.

À primeira vista as palavras da autora parecem contraditórias com o que se vem discutindo até o momento sobre o trabalho, que vem dando lugar à escolarização de camadas cada vez maiores da infância e adolescência, ponto reconhecido como extremamente positivo. Procura-se com isso ressaltar a procura dos jovens pela escolarização como forma de maior garantia no mercado de trabalho e mais do que isso, como meio de constituição de suas identidades e de reconhecimento social. Segundo Marques (1997, p. 65): “Ao buscarem a escola como forma de ‘melhorar de vida’, de ‘subir na vida’, estes jovens estão construindo nos seus interstícios situações propiciadoras de afirmação de suas identidades”.

Essas discussões aproximam-se de um elemento central no presente trabalho, a adolescência enquanto categoria de consumo, nesse caso focalizada no consumo da música. Tendo em vista a análise do adolescente e seu gosto musical na sociedade contemporânea, o consumo aparece como forma de identificação e afirmação dos sujeitos. De acordo com Rossi (2006, p. 40):

A estrutura econômica da sociedade em que está inserido o jovem, ao determinar suas condições concretas de existência, também o constrói como sujeito, na medida em que permite ou impede seu acesso aos bens materiais, culturais ou simbólicos.

Procurando aproximar essa discussão da produção teórica na área da educação musical, pode-se destacar os trabalhos de Arroyo (2004, 2005a, 2005b, 2007), os quais trazem importantes considerações a respeito das relações entre adolescentes e música, mais especificamente a música popular. A autora entende o aluno adolescente como uma construção histórica, social e cultural que tem na música uma das grandes formas de se afirmar socialmente. Ressalta-se que seus estudos orientam principalmente a análise dos dados referentes ao gosto e práticas musicais, além das relações entre adolescentes, música e escola.

A partir do exposto, fica evidente que a formação do adolescente enquanto sujeito está calcada nas condições sociais em que ele vive, transpondo suas meras características biológicas. O consumo acaba sendo um dos principais elementos que o constituem, inclusive no que diz respeito ao consumo musical, e desse modo necessita ser discutido e analisado.

#### 2.4 ADOLESCENTE E CONSUMO NA SOCIEDADE CAPITALISTA GLOBALIZADA

Ao se tratar da sociedade capitalista contemporânea, inevitavelmente depara-se com diferenças de classe e, também, com diferenças no acesso aos bens materiais e culturais. Subtil (2003, p.25) traz contribuições ao falar sobre essas diferenças, principalmente quanto aos usos diferenciados da cultura a partir de Pierre Bourdieu:

Bourdieu situa as diferenças (distinções) entre os sujeitos não apenas como derivadas dos antagonismos de classe, mas decorrentes do capital cultural adquirido por familiarização ou aprendizagem escolar com mediação decisiva dos *habitus* – disposições incorporadas.

Para a autora, o *habitus*, enquanto princípio mediador entre prática individual e estruturas objetivas, senso prático de como agir, refere-se “às maneiras de ser do senso comum e às percepções internalizadas, que servem de base às práticas individuais e de grupo” (SUBTIL, 2003, p.16).

Essa incorporação de conteúdos da cultura por classes antagônicas vai estabelecer capital cultural e social de diferentes níveis. No entanto, hoje é possível dizer que as mídias agem como niveladoras sociais pela proposição de *habitus* generalizados de consumo, sem desconsiderar as contradições que são inerentes a esse processo.

Assim, pode-se afirmar que o consumo configura-se como elemento definidor de identidades e de inserção social. De acordo com Canclini (1999, p. 39):

Vamos nos afastando da época em que as identidades se definiam por essências a-históricas: atualmente configuram-se no consumo, dependem daquilo que se possui ou daquilo que se pode chegar a possuir.

Ao possuir determinado bem, o indivíduo insere-se em uma rede de significantes materiais e simbólicos, que o definem e o asseguram como parte da sociedade, também consumidora, mas que dura somente um curto período de tempo, pois ele voltará a consumir um “novo” produto, tão logo lhe seja oferecido. Os significantes materiais podem ser entendidos como o produto em si, o objeto, enquanto que os simbólicos são as características culturais e sociais incorporadas pelo sujeito através do objeto consumido. Tais elementos relacionam-se de forma dialética, tendo efeitos recíprocos um sobre o outro.

Contudo, não se afirma que a lógica do consumo se dá de forma tão determinista e reprodutivista, como se todo e qualquer produto fosse automaticamente consumido. O consumo ou não de determinado produto depende, entre outros aspectos, da posição social do indivíduo e do grupo em que se insere, não estando baseado na “apropriação individual do valor de uso dos bens e dos serviços”, mas na “lógica da produção e manipulação de significantes sociais” (BAUDRILLARD, 19-- , p.59).

Esses significantes sociais criados pela lógica do consumo devem ser compreendidos a partir de uma sociedade composta por uma diversidade de classes e não de forma homogênea, como se o acesso fosse garantido igualmente a todos. Pode-se afirmar que todos estão sujeitos ao consumo, porém pode haver desigualdades quanto ao acesso aos produtos oferecidos. Canclini (1999, p. 236) comenta a esse respeito, relacionando a discussão com os países latino-americanos:

A desarticulação entre os Estados, as empresas e os organismos independentes faz com que, em vez de um desenvolvimento multicultural representativo dos países latino-americanos, a segmentação e a desigualdade nos consumos se acentue, e a produção endógena e seu papel na integração internacional se empobrecem.

Independentemente do grupo ou posição social e mesmo havendo diferenças e desigualdades no consumo, o objeto não é consumido simplesmente pela sua utilidade. A esse respeito Baudrillard (19-- , p. 60), afirma que:

Nunca se consome o objeto em si (no seu valor de uso) – os objetos (no sentido lato) manipulam-se sempre como signos que distinguem o indivíduo, quer filiando-o no próprio grupo tomado como referência ideal quer demarcando-o do respectivo grupo tomado como referência a grupo de estatuto superior.

Desse modo, o consumo é entendido não apenas como lógica material e econômica, mas também como processo que confere significados sociais ao indivíduo, distinguindo-o como parte de um certo grupo consumidor. Segundo Canclini (1999, p. 90):

O consumo é visto não como mera possessão individual de objetos isolados, mas como a apropriação coletiva, em relações de solidariedade e distinção com outros, de bens que proporcionam satisfações biológicas e simbólicas, que servem para enviar e receber mensagens.

Ao reconhecer a posição do consumo enquanto elemento relacionado à distinção entre um indivíduo e outro dentro de um grupo, pensa-se que essa distinção deve estar calcada no desenvolvimento de um indivíduo para-si,

cuja individualidade está em permanente busca de se relacionar conscientemente com sua própria vida, com sua individualidade, mediado pela também constante busca de relação consciente com o gênero humano (DUARTE, 1993, p. 184).

Mesmo conferindo um acesso desigual e diferenciado, o consumo é um processo ativo, não apenas por parte dos organismos que detêm seu controle, mas também pelos indivíduos que consomem. Vale ressaltar a esse respeito, que, ao reconhecer o sujeito como consumidor ativo, “é preciso se analisar como esta área de apropriação de bens e signos intervém em formas mais ativas de participação do que aquelas que habitualmente recebem o rótulo de consumo” (CANCLINI, 1999, p.55). Nesse sentido, faz-se necessário refletir não apenas sobre o consumo como processo material e estético, mas também sobre os indivíduos que consomem, pois, afinal, são eles que determinam em grande parte essa dinâmica.

Ao consumir, o adolescente como ser social não apenas se apropria de bens materiais e simbólicos, mas pensa, faz escolhas e ressignifica sentidos sociais

(CANCLINI, 1999). A juventude<sup>13</sup>, que envolve também a adolescência, torna-se, a partir de meados da década de 1950, um agente social independente, mobilizando acontecimentos políticos, principalmente na década de 1970 e 1980, além de ser a faixa consumista mais expressiva dos produtos da indústria fonográfica (HOBSBAWM, 1995).

De acordo com Hobsbawm (1995, p. 318): “O surgimento do adolescente como ator consciente de si mesmo era cada vez mais reconhecido, entusiasticamente, pelos fabricantes de bens de consumo [...]”. Esse aspecto levou à consideração da cultura juvenil como

dominante nas ‘economias de mercado desenvolvidas’, em parte porque representava agora uma massa concentrada de poder de compra, em parte porque cada nova geração de adultos fora socializada como integrante de uma cultura juvenil autoconsciente [...] (HOBSBAWM, 1995, p. 320).

A resignificação dos sentidos atribuídos à juventude, e conseqüentemente à adolescência, como camada consumidora, influenciou (e influencia) também na produção de mercadorias voltadas exclusivamente para esse público, as quais têm na mídia um grande vetor de socialização. Castro (1998, p. 48) comenta a esse respeito, que

a cultura do consumo apoiada nas imagens veiculadas pela mídia onde anúncios e propagandas de produtos integram o nosso cotidiano, desencadeou um processo pelo qual o lugar da criança e do jovem na cultura foi re-definido engendrando novas práticas culturais que confrontam a posição social que a criança tem ocupado na sociedade moderna.

A juventude ascende, portanto, de mera camada de preparação à vida adulta, à uma camada social com significados que influenciam efetivamente a sociedade na produção de mercadorias de consumo. Como afirma Castro (1998, p. 58):

A cultura de consumo introduz uma outra forma de cidadania para crianças e adolescentes, projetando-as no epicentro das trocas sociais, enquanto dinamizadoras dos processos de circulação e consumo de bens e experiências

Vale ressaltar, considerando-se os adolescentes (e crianças) atuais, o fato de que “nasceram e cresceram nesse meio cultural, sendo, por conseguinte

---

<sup>13</sup> Nesse ponto da discussão serão mencionadas também as crianças e a juventude, visto que fazem parte do processo de consumo contemporâneo.

constituídos pela experiência de que as demandas de consumo se renovam constante e permanentemente” (CASTRO, 1998, p. 47). Esse aspecto pode estender-se, inclusive, para a consideração dos próprios adultos como parte das demandas de consumo, visto que em sua infância e juventude fizeram parte do início<sup>14</sup> das ressignificações do sentido da juventude contemporânea.

Independentemente de ser voltado para a criança, o adolescente, o adulto ou o idoso, o consumo, em meio às relações de dominação na sociedade capitalista contemporânea, incorpora-se como um processo natural de socialização, aspecto que aproxima-se do que Bourdieu (2007, p. 07) chama de poder simbólico. Segundo o autor, “o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem”. A relação entre poder simbólico e consumo pode ser compreendida a partir do fato de que a sociedade alienada dos produtos de seu trabalho reconhece o consumo como um fator natural da dinâmica social, sendo definidor de modelos de comportamento e de inserção social.

A valorização do consumo como elemento capaz de contribuir para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural da sociedade parte da afirmação de que “só através da reconquista criativa dos espaços públicos, do interesse pelo público, o consumo poderá ser um lugar de valor cognitivo, útil para pensar e agir significativamente e renovadamente na vida social” (CANCLINI, 1999, p. 92).

O consumo de arte e música possui características próximas das discutidas anteriormente, mas também é permeado por uma lógica própria. Ao consumir produtos artísticos, o adolescente relaciona-se com elementos materiais e simbólicos que constituem parte importante de sua afirmação. Subtil (2003, p. 56) afirma que:

Quando se fala em consumo de arte, não se está se referindo a qualquer consumo, mas da apropriação de bens simbólicos inscritos numa dada prática social que contempla relações macro e micro sociais [...].

O adolescente tem acesso aos bens culturais através da aquisição do produto material em si, como CDs e DVDs, além das já ultrapassadas fitas k7 e discos de vinil. Esses meios de acesso atualmente têm perdido espaço tanto pelo preço abusivo praticado pelas grandes gravadoras quanto pelo aumento do acesso

---

<sup>14</sup> Entende-se nesse ponto adultos nascidos nas décadas de 1960 e 1970, os quais viveram no momento de ascensão da cultura de consumo.

à Internet e *download* de músicas, processo que ocorre de forma ilegal (pirata) ou através da compra de músicas on-line. Outra forma de acesso aos bens culturais é por meio de concertos, shows e apresentações de teatro, música, dança, cinema, TV, bem como exposições de artes plásticas.

Nesse sentido, importa considerar a grande relevância atribuída à Internet pelos alunos investigados, os quais, em ambas as realidades, utilizam essa tecnologia como meio de acesso e consumo musical.

O consumo de arte e música deve ser compreendido enquanto “construção social e prática cultural significativa muito além de simples preferências e das manipulações mercadológicas e publicitárias” (SUBTIL, 2003, p. 60). Entende-se que, ao consumir objetos culturais, o indivíduo alimenta as instâncias que produzem os objetos artísticos de consumo e estes levam a ele aquilo que procura como mais uma forma de afirmar-se socialmente. Há, portanto, uma relação intrínseca e dialética entre produtores e consumidores, evidenciando que os elementos presentes na lógica do consumo não são de forma alguma passivos. A partir do exposto, faz-se necessário compreender o papel da mídia no gosto do adolescente, as mediações existentes entre esses elementos e a lógica do consumo.

## 2.5 INDÚSTRIA CULTURAL, O PAPEL DA ESCOLA E GOSTO COMO CONSTRUÇÃO SOCIAL

Na sociedade capitalista contemporânea as mídias se tornaram um grande vetor de difusão de objetos culturais e, conseqüentemente, de seu consumo. O conceito de indústria cultural auxilia nessa compreensão, ao evidenciar o caráter de produção massiva da cultura e da música. Na visão dos teóricos Adorno e Horkheimer (1982), que desenvolveram esse conceito, sua ação se inscreve como meio de homogeneização e padronização de gostos e atitudes. De acordo com os autores, “quanto mais densa e integral a duplicação dos objetos empíricos por parte de suas técnicas, tanto mais fácil fazer crer que o mundo de fora é o simples prolongamento daquele que se acaba de ver no cinema” (ADORNO; HORKHEIMER, 1982, p. 165). Por meio dessa homogeneização e do caráter atribuído ao produto oferecido, o consumo dos objetos culturais e musicais não se manifesta de forma crítica e seletiva:

Os próprios produtos, desde o mais típico, o filme sonoro, paralisam aquelas faculdades pela sua própria constituição objetiva. Eles são feitos de modo que sua apreensão adequada se exige, por um lado, rapidez de percepção, capacidade de observação e competência específica, por outro lado é feita de modo a vetar, de fato, a atividade mental do espectador, se ele não quiser perder os fatos que, rapidamente, se desenrolam à sua frente (ADORNO; HORKHEIMER, 1982, p. 165).

A análise determinista e quase caótica das condições da cultura na sociedade capitalista apresentada por Adorno e Horkheimer não mostra uma visão dialética que considere o papel ativo dos indivíduos nesse processo e muito menos formas de transpor essa condição. Vale ressaltar que “não se pode negar ainda hoje a propriedade das críticas feitas por Adorno quanto à padronização e à homogeneização de algumas formas musicais, ampliadas de forma intensa pelas novas possibilidades tecnológicas [...]” (SUBTIL, 2003, p.47). No entanto, essas discussões não dão conta de analisar o objeto de estudo proposto, sendo necessário discutir modos que encarem esse processo dialeticamente, considerando os indivíduos como parte desse processo (SUBTIL, 2003).

A apropriação e fruição da música se inscrevem no processo de *medianização* (BOURDIEU, 1997), que ao ser “promovido pela indústria cultural explicaria os gostos musicais semelhantes dos públicos econômica e socialmente diferenciados” (SUBTIL, 2003, p. 33). O conceito de *medianização* (BOURDIEU, 1997) torna-se relevante na presente pesquisa, visto que o gosto musical dos alunos em classes sociais distintas resulta majoritariamente dos produtos da mídia e em alguma medida é semelhante – mas não igual.

O desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação é outro elemento que auxilia no fortalecimento de modos ativos de consumir música. As tecnologias de informação e comunicação (TIC) podem ser entendidas como o “resultado da fusão de três grandes vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas” (BELLONI, 2005, p. 21). Aproximando a discussão do papel da escola frente às tecnologias de informação e comunicação, Belloni (2005, p. 10) afirma:

A escola deve integrar as tecnologias de informação e comunicação porque elas já estão presentes e influentes em todas as esferas da vida social, cabendo à escola, especialmente à escola pública, atuar no sentido de compensar as terríveis desigualdades sociais e regionais que o acesso desigual a estas máquinas está gerando.

A integração entre escola e as tecnologias de informação e comunicação diz respeito à noção de educação para as mídias, ou mídia educação, a qual “tem objetivos relacionados à formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação e comunicação” (BELLONI, 2005, p.46). Ainda que os alunos desenvolvam um posicionamento crítico<sup>15</sup> frente aos objetos musicais consumidos, o papel da escola é fundamental no direcionamento desses objetivos. Belloni discute a necessidade da integração da escola com a mídia em dois níveis:

Enquanto objeto de estudo, fornecendo às crianças e adolescentes os meios de dominar esta nova linguagem; e enquanto instrumento pedagógico, fornecendo aos professores suportes altamente eficazes para a melhoria da qualidade do ensino [...] (BELLONI, 1991, p.41 apud BELLONI, 2005, p. 46).

Assim como a formação do aluno deve ser pensada considerando as tecnologias de informação e comunicação como constituintes da infância e adolescência contemporânea, tais elementos também necessitam ser vistos nas instituições de Ensino Superior. No entanto, importa fazer uma ressalva quanto à inserção de novos assuntos e à reformulação da grade curricular dos cursos superiores de formação de educadores musicais, pois

O trabalho de reformulação dos cursos deveria iniciar com um trabalho com o corpo docente, onde as concepções sobre música e educação, entre outras, pudessem ser explicitadas para, a partir disto, discutir alternativas de reformulação curricular (HENTSCHKE, 2000, p. 82 apud LOUREIRO, 2003, p. 194).

Ao discutir a questão da mídia, o gosto não pode deixar de ser tratado, visto que grande parte do gosto do adolescente por determinados bens culturais é decorrente dos produtos midiáticos. Segundo Bourdieu (1997, p.42), o gosto é um “senso *prático* (...), esquemas de ação que orientam percepções, escolhas, respostas”. Subtil (2003, p. 21) complementa essa explicação, ao afirmar:

[...] o *gosto*, que informa as práticas culturais, seria uma questão de classe e de posição que o sujeito ocupa na sociedade capitalista, decorrente do *habitus* como sistema de disposições que expressa nas preferências, no gosto, nas escolhas às necessidades objetivas das quais ele é produto.

---

<sup>15</sup> A respeito do posicionamento crítico dos alunos, Subtil (2003) mostra que os alunos não são consumidores passivos, criticando, fazendo considerações sobre artistas, músicas e grupos musicais.

As formulações de Bourdieu estão ancoradas em investigação séria e profunda, aportando a idéia de aquisição de capital cultural como decorrente de familiarização nas classes mais abastadas. Contudo, “as pesquisas de opinião, os prêmios distribuídos e os números apregoados, quanto ao consumo musical no país, mostram mais nivelamento do que distinção entre as classes e frações de classe” (SUBTIL, 2003, p. 23).

Um aspecto a ser considerado é o fato de que “devido à onipresença da mídia e à homogeneização do consumo, tanto adultos quanto crianças, pobres ou ricos, na família ou na escola acabam ‘familiarizando-se’ mais com os produtos massivos e menos com a ‘cultura legítima’” (SUBTIL, 2003, p. 24). Importa salientar que a “cultura legítima”, “considerada comumente como o parâmetro básico de análise e distinção do sistema de classificações que caracterizam o ‘bom gosto’” (SUBTIL, 2003, p. 25), deve ser relativizada numa sociedade em que os aportes tecnológicos produzem hibridação entre as culturas. Assim, incorpora-se a idéia de Bourdieu a respeito do capital cultural, atualizando-a e considerando-a dentro das contradições próprias da sociedade tecnológica.

A formação do gosto se dá, portanto, através de condicionantes sociais, indo além de significados subjetivos, que encaram o gosto como particularizado e fruto de necessidades pessoais de afirmação social<sup>16</sup>. O papel da escola frente à formação do gosto torna-se imperativo, devendo ser encarada como espaço de discussão e reflexão a respeito das informações levadas aos alunos pelos diversos meios e aparelhos tecnológicos de comunicação.

Entende-se que o gosto musical dos alunos configura-se como um conhecimento musical, no entanto, este não é devidamente considerado no interior da escola. Cabe perguntar: qual é a situação da escola frente às questões da arte e da Música? Dado que o adolescente considera de suma importância a relação com a música na sociedade, a escola tem reservado espaço para trabalhar esse conhecimento já existente na vivência dos alunos? Importa considerar que a escola é um braço do Estado em sua relação com a sociedade e a educação torna-se o principal veículo de socialização e conformação dos sujeitos às demandas dessa sociedade.

---

<sup>16</sup> No capítulo IV será discutido o gosto dos alunos, apontado por alguns como algo individual, advindo do “eu mesmo”.

É evidente que as políticas que encaminham as práticas nas escolas estão permeadas por concepções de mundo, cultura e ser social que se quer produzir. Nessa perspectiva, o próximo capítulo apresenta alguns fundamentos sobre Estado e políticas para o ensino de arte e música que auxiliarão na compreensão das práticas musicais, concepções e gostos revelados pelos adolescentes escolarizados da 8ª série.

## CAPÍTULO III

### RELAÇÕES ENTRE ESTADO, POLÍTICAS E EDUCAÇÃO – AS LEIS PARA O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA

As políticas para o ensino de arte e música revelam concepções de Estado em sua relação com a educação, sofrendo, evidentemente, a mediação dos intervenientes sociais<sup>17</sup>.

A visão do Estado como decorrente das lutas de classe, e não meramente como um poder que paira acima da sociedade, é discutida por Marx em diferentes momentos de sua obra. Gruppi (1986, p. 27), apoiando-se em Marx, diz:

O Estado capitalista garante o predomínio das relações da produção capitalistas, protege-as, liberta-as dos laços da subordinação à renda fundiária absoluta (ou renda parasitária), garante a reprodução ampliada do capital, a acumulação capitalista.

Tais relações de produção devem ser entendidas como relações entre dominantes e dominados, existindo liberdade apenas “para uma parcela da sociedade, para o setor economicamente dominante, isto é, para a burguesia” (GRUPPI, 1986, p. 26). Mesmo não havendo em Marx uma teoria orgânica do Estado, sua contribuição mostra que na base do Estado está a estrutura econômica. Como afirma Carnoy (2004, p. 65):

Marx considerava as condições materiais de uma sociedade como a base de sua estrutura social e da consciência humana. A forma do Estado, portanto, emerge das relações de produção, não do desenvolvimento geral da mente humana ou do conjunto das vontades humanas.

Gramsci traz a idéia de que a estrutura econômica está articulada à superestrutura ideológica, além de desenvolver o conceito de hegemonia. A hegemonia é compreendida através de dois significados principais, sendo, primeiramente, “um processo na sociedade civil pelo qual uma parte da classe dominante exerce o controle, através de sua liderança moral e intelectual, sobre outras frações aliadas da classe dominante” (CARNOY, 1988, p. 95). Contudo, a classe dominante articula um processo hegemônico através de elementos e

---

<sup>17</sup> Essas mediações podem ser melhor compreendidas quando da análise da aprovação da Lei 11.769/2008, que torna obrigatório o ensino de música nas escolas.

interesses do grupo aliado, e não através de sua própria ideologia. Um segundo significado diz respeito à

relação entre as classes dominantes e as dominadas. A hegemonia compreende as tentativas bem sucedidas da classe dominante em usar sua liderança política, moral e intelectual para impor sua visão de mundo como inteiramente abrangente e universal, e para moldar os interesses e as necessidades dos grupos subordinados (CARNOY, 1988, p. 95).

Pode-se inferir que, para Gramsci, a hegemonia trata da dominação das classes proletárias pela burguesia. Porém, tal discussão não permanece apenas como mera constatação e explicação do domínio capitalista pelas classes dominantes através de sua influência superestrutural, ou seja, intelectual e cultural. Existindo hegemonia, há contra-hegemonia, luta de classes por transformações na superestrutura que levam à necessidade de formação de uma consciência de classe a partir das qualidades dos próprios intelectuais das massas. Desse modo, como afirma Carnoy (1988, p. 117):

A própria consciência torna-se a fonte de poder para o proletariado, por situar o Estado e os meios de produção, assim como a falta de consciência é a principal razão pela qual a burguesia permanece em sua posição dominante.

Em meio à discussão sobre a necessária consciência de classe proletária traz-se a idéia da educação como campo de conflito social, procurando transcender à reprodução da ideologia dominante. De acordo com Carnoy e Levin (1987, p. 46): “A tensão entre a reprodução da desigualdade e a produção de maior igualdade é intrínseca à escola pública, assim como a tensão social é intrínseca a todas as instituições estruturadas por classe, raça ou sexo”. Nas escolas públicas se tem o reflexo de movimentos e demandas sociais que “reivindicam mais recursos públicos para suas necessidades e maior oportunidade de manifestar-se sobre como tais recursos devem ser utilizados” (CARNOY; LEVIN, 1987, p. 66).

Levar em conta esses fatores e exigências das classes subordinadas pode ser visto como exemplo de seu nível de consciência enquanto grupos dominados. Carnoy e Levin (1987) contribuem para a compreensão da educação em contradição ao Estado capitalista, mostrando a relevância de movimentos que reivindicam melhorias e progressos em relação às políticas educacionais:

A teoria do Estado baseada no conflito social fornece um quadro para o desenvolvimento de uma análise dialética da educação na sociedade capitalista, graças a sua visão do papel vital desempenhado pelos movimentos sociais sobre a política educacional (CARNOY; LEVIN, 1987, p. 66).

A idéia de educação em Gramsci relaciona-se com esses aspectos, pois o autor afirma que há necessidade de se criar uma “contra-hegemonia fora das escolas do Estado” (CARNOY, 1990, p. 33). A partir da contra-hegemonia, há possibilidade da criação de intelectuais orgânicos, entendidos como “qualquer pessoa que é possuidora de uma capacidade técnica particular e dos elementos de organização e pensamento de uma classe social” (CARNOY, 1990, p. 30). Os intelectuais orgânicos contribuem para a formação da consciência do uso da escola como espaço de luta contra a dominação da burguesia.

O Estado aparece como elemento que institucionaliza tanto o trabalho quanto a escola. Como explica Goedert (2005, p. 19):

As transformações do comportamento familiar e, conseqüentemente, dos processos de socialização da criança associadas às transformações econômicas fizeram da escola/escolarização, sob a gestão do Estado, um dos principais forjadores da juventude.

Com o surgimento da era industrial, as transformações ocorridas a partir do século XIX levaram a uma ação gradativa do Estado nas diversas instâncias sociais, inclusive na educação. Segundo Peralva (1997, p. 16), é no momento em que “a escola se torna, no século XIX, instituição definitivamente obrigatória [...], que a racionalidade moderna se torna também imperativo universal”. A partir desse período a sociedade passa a distinguir os adultos das crianças e adolescentes, vistos agora como seres em formação para o ingresso no trabalho.

O conhecimento de como se configura o Estado dá suporte para a análise sobre as políticas educacionais voltadas para o ensino de arte e música nas escolas. Isso se deve ao fato de que as determinações legais se objetivam na escola, revelando concepções de como a arte é encarada frente às demandas da sociedade e do próprio Estado. Desse modo, importa aqui historicizar essas políticas.

### 3.1 POLÍTICAS DO ESTADO PARA O ENSINO DE ARTE E MÚSICA NA ESCOLA

#### 3.1.1 A proposta do Canto Orfeônico

Na década de 1930, foi proposta a implantação do Canto Orfeônico no Brasil, sob a coordenação do compositor Villa-Lobos, no momento em que prevalecia o regime da era Vargas. Nessa proposta confundiam-se anseios de musicalização do povo, por parte do compositor, com a ideologia nacionalista de um Estado totalitário. De acordo com Souza (1992, p.12):

Surge nessa época uma variedade de modelos e propostas dentro da prática pedagógica musical nas escolas, que estão numa estreita relação com a política educacional nacionalista e autoritária, instalada pelo regime Vargas.

Ao contrário do pensamento de que o Canto Orfeônico teve alcance nacional efetivo desde seu início, vale ressaltar que sua expansão para todo o Brasil se deu em um razoável espaço de tempo. Como afirma Penna (2008b, p. 152): “Inicialmente, o canto orfeônico foi tornado obrigatório nas escolas públicas do Distrito Federal (atual cidade do Rio de Janeiro), através do Decreto 19.890, de 1931, ainda sob o governo provisório de Getúlio Vargas”.

O fato é que o Canto Orfeônico esteve presente apenas nas escolas do então Distrito Federal, durante pouco mais de uma década, pois “apenas sob o regime ditatorial do Estado Novo, em 1942, ano em que também foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, foi estabelecida, através de decreto, sua obrigatoriedade para todo o país” (PENNA, 2008b, p. 152).

Na época da vigência do Canto Orfeônico a concepção de educação musical e seus objetivos traziam claramente a ideologia do Estado e seu desejo de controle social, disciplina e civismo através da música. Como afirma Goldemberg (1995, p. 106), “a vinculação que se fez com o governo totalitário da época tornou-se evidente devido à forte associação que se fez entre música, disciplina e civismo”. Dessa forma, Villa-Lobos aliou o desejo do governo da época em fortalecer a disciplina social coletiva com a formação de uma consciência musical. Segundo Goldemberg (1995, p. 107):

Do ponto de vista do governo de Getúlio Vargas era uma excelente forma de propaganda, na qual tentava-se uma certa legitimação; os regimes de força frequentemente têm uma percepção apurada do poder arrebatador da música sobre as massas.

Através do Serviço de Educação Musical e Artística (SEMA), órgão que conduzia o projeto do Canto Orfeônico, foram delineados os objetivos da aula de música, que deveria, como afirma Villa-Lobos (1946, p.549 apud SOUZA, 1992, p.13), “incutir o sentimento cívico de disciplina, o senso de solidariedade e de responsabilidade no ambiente escolar”.

Juntamente com esses aspectos estavam os objetivos puramente musicais defendidos por Villa-Lobos, os quais compreendiam a educação musical como espaço de sensibilização e de criação do que o compositor chamava de consciência musical<sup>18</sup>. O repertório se baseava na música folclórica, vista por Villa-Lobos como uma forma de combater o consumo musical que aumentava com a industrialização e o tecnicismo (SOUZA, 1992), além de ser “um fator de equilíbrio contra a imposição ou invasão política e cultural” (SOUZA, 1992, p.15).

O aspecto mais presente no Canto Orfeônico era o caráter coletivo atribuído ao aprendizado e fazer musical, fator que respondia, em certa medida, a uma exigência política, que via nas manifestações orfeônicas uma forma eficaz de controle social. Como afirma Souza (1992, p. 14-15): “Pode-se dizer que a posição central ocupada pelo canto coletivo justifica-se pela sua utilização como meio para doutrinação e disciplinamento de alunos [...]”.

Também torna-se bastante questionável o fato de a valorização do canto coletivo fortalecer a música como atividade puramente emocional, em detrimento de seu caráter educativo, como esclarece Souza (1992, p.14):

Essa valorização da vivência musical coletiva tem as suas bases numa relação irracional com a música, deixando à experiência musical somente um significado emocional. Essa relação com a música a nível puramente emocional não leva raramente ao desprezo ou a subvalorização do fator racional (educativo) no processo de vivência musical.

A qualificação dos profissionais atuantes no Canto Orfeônico tornava-se um problema pelo fato de não atender à demanda causada por sua implementação,

---

<sup>18</sup> Souza (1992, p.14) afirma que Villa-Lobos “não fornece uma descrição mais próxima do que se entende por ‘consciência musical’”. As explicações mais próximas resumem-se à afirmação de que o Canto Orfeônico leva a uma identificação com a pátria, onde a consciência musical parece ser entendida como consciência voltada ao legado musical da nação.

tendo como solução a criação de cursos rápidos. Desse modo, “apesar da determinação legal que instituía o canto orfeônico, sua implantação em âmbito nacional dependia, em grande parte, de professores com formação deficiente” (PENNA, 2008b, p.152).

Em meio à instauração desse projeto no Brasil, vale ressaltar a situação da educação nesse momento histórico. Pouco anterior à ditadura Vargas, ou Estado Novo, a Constituinte de 1934 declarava que:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana (BRASIL, 1934, art. 149).

De cunho liberal, a Constituição de 1934 trouxe uma divisão entre o trabalho intelectual, voltado à classe economicamente mais favorecida, e o trabalho manual, voltado à classe subalterna. A educação era dever não apenas do Estado, mas também da família, no entanto “é como se a obrigatoriedade de enviar e manter os filhos em escolas fosse competência exclusiva da família, tendo como contrapartida a gratuidade assegurada pelos poderes públicos” (FÁVERO, 2005, p. 14).

Com o advento da ditadura Vargas a Constituinte de 1934 foi retirada, vindo a ser decretada a Constituinte de 1937. Esta trazia a educação como dever da família, afastando a obrigação do Estado:

A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular (BRASIL, 1937, art. 125).

O hábito da música nas datas comemorativas, o momento cívico, sua consideração apenas como elemento emocional desprovido de sentido educativo são algumas das marcas deixadas pelo Canto Orfeônico e que estão presentes até hoje na educação musical brasileira.

### 3.1.2 A LDB 4024/61 e a Lei 5692/71: mudanças no ensino de arte e música no Brasil

O projeto do canto orfeônico estendeu-se até o enfraquecimento do Estado Novo, sendo que na década de 60, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases

n. 4024/61, foram previstas “atividades complementares de iniciação artística, que foram transformadas em disciplinas optativas em 1962, através da portaria nº 60” (ROSSI, p. 58).

O caráter cívico e de exaltação da pátria através do ensino da música ainda se fazia presente, sendo de certa forma elemento de controle das massas. Em meio à implantação do regime autoritário, a partir de 1964, a educação passou a compor um quadro voltado à eficiência e a interesses econômicos, sendo com isso necessárias leis condizentes com o dado período histórico. Segundo Subtil et al. (2005, p. 11): “A partir de 1960 articulou-se a tendência tecnicista na educação brasileira em decorrência do modelo sócio-econômico desenvolvimentista que começava a se implantar no Brasil”.

Em 1971, com a Lei nº 5692/71, a educação musical passou a compor a educação artística, deixando de ser uma disciplina. Conforme versa o art. 7º da Lei: “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 [...]” (BRASIL, 1971). Segundo Penna (2008a, p. 121), a referida Lei, “gerada sob o regime militar, [...] se dirige apenas ao ensino de 1º e 2º graus, articulando-se à primeira LDB e alterando várias de suas determinações”.

Ao propor que a disciplina de Educação Artística fosse ministrada por professores com formação polivalente, incluindo as áreas de música, teatro, artes plásticas e desenho, a Lei 5692/71 estabelece mudanças. Todavia, ao propor a polivalência como metodologia, “fragmentou o conhecimento específico de cada área, em especial para o ensino de música, e deu início a uma sistemática redução dessa área, pelos menos formalmente, nas escolas” (SUBTIL, 2003, p. 203).

Segundo Fonterrada (2005, p. 201): “Ao negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música”. É interessante ressaltar a afirmação de Rossi (2006, p. 58) a respeito do movimento contraditório que a Lei 5692/71 acabou tomando: “[...] é em um momento de repressão política e cultural, que o ensino da arte torna-se obrigatório, mas a partir de uma concepção tecnicista, centrada nas habilidades e técnicas, minimizando o conteúdo”.

A partir da publicação de pareceres e resoluções a Educação Artística foi tomando forma, pois o texto da Lei não apresentava as linguagens artísticas a serem contempladas. Segundo Penna (2008a, p. 122):

Em 1973, são aprovados o Parecer CFE nº 1284/ 73 e a Resolução CFE nº 23/73, termos normativos acerca do curso de licenciatura em Educação Artística, que estabelecem: a) a licenciatura de 1º grau – que capacita para o exercício profissional neste nível de ensino, também chamada de licenciatura curta, em função de sua duração –, que proporciona uma habilitação geral em Educação Artística; b) a licenciatura plena, que combina essa habilitação geral a habilitações específicas, “relacionadas com as grandes divisões da Arte” – Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho (nos termos do Parecer CFE No 1284/73)<sup>19</sup>.

O caráter dado à Educação Artística ia ao encontro da frágil formação proporcionada aos docentes, além de influências pedagógicas que passavam a valorizar a criatividade e livre-expressão dos alunos. O fato é que se uniu o útil ao (aparentemente) agradável, em que a falha formação refletia uma compreensão de arte e ensino difundida no senso comum, que a reconhecia enquanto mera atividade, desprovida de um sentido que viesse contribuir na formação dos alunos. Com isso se fortalecia a atividade pedagógica do *laissez-faire*, em que praticamente qualquer coisa feita era considerada como objetivo cumprido. Como afirma Fonterrada (2005, p. 201): “hoje, passados trinta anos, ainda se sentem os efeitos dessa lei, não obstante os esforços de muitos educadores musicais para fortalecer a área”.

### 3.1.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96

A partir da década de 1980, em um contexto pós-ditatorial e voltado para a revisão da proposta educacional vigente:

Tendo em vista as conjunturas políticas e econômicas, foi realizada em todos os âmbitos, em particular na educação, uma reavaliação crítica e uma reflexão sobre o potencial da escola como instância de formação para a cidadania plena (SUBTIL et al., 2005, p. 12).

Essa reavaliação e reflexão também se fortaleceu por meio das críticas à polivalência e ao esvaziamento da prática pedagógica na Educação Artística,

---

<sup>19</sup> Segundo a autora, os termos utilizados referem-se a Brasil (1982, p. 33-41 apud PENNA, 2008a, p.122).

havendo a “necessidade de se recuperar os conhecimentos específicos de cada linguagem artística” (PENNA, 2008a, p. 125).

Com isso inicia-se o movimento Arte-Educação no Brasil, voltado para o fortalecimento da arte como conhecimento específico e não fragmentado e com o objetivo de inserir o ensino de arte como disciplina obrigatória nos currículos escolares. O movimento tomou força com as concepções da arte educadora Ana Mae Barbosa, que, trabalhando a metodologia triangular, enfocava a História da arte, a leitura da obra de arte e o fazer artístico, em uma visão acrítica da arte pela arte. Sua proposta era voltada particularmente às Artes Plásticas, mas “de forma mais ou menos improvisada em alguns programas foi adaptada também às outras linguagens artísticas” (Subtil et al., 2005, p. 12).

As reivindicações do movimento Arte-educação culminaram no Projeto de Lei 1258/88 que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresentado à Câmara dos Deputados em 1988, pelo então deputado Octávio Elisio. O projeto teve em sua elaboração a participação de diversas entidades da área de educação, que acompanharam sua tramitação e as versões que foram sendo apresentadas (PENNA, 2008a). Esse fato configura-se como a expressão da movimentação da sociedade civil para a implementação de leis. Entretanto, com a passagem do projeto para o Senado surge uma nova proposta, de autoria de Darcy Ribeiro, a qual trazia aspectos baseados no projeto da Câmara e também novas propostas, como a (questionável) redução do tempo do ensino fundamental obrigatório.

Pelo fato de expressar os interesses de caráter neoliberal do governo vigente, as proposições do projeto de Darcy Ribeiro acabaram sendo a base da versão final da LDB, aprovada em dezembro de 1996, sob o nº 9394/96 (PENNA, 2008a). A concepção de educação proposta pela LDB 9394/06 é expressa em seu artigo 2º, o qual afirma:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, Art. 2º)

No que concerne às exigências da comunidade acadêmica e da sociedade civil em relação à situação da arte na LDB 9394/96, estas se dão através das proposições do Artigo 26, inciso 2º: “O ensino da arte constituirá componente

curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, Art. 2º, Inciso 2º).

Em comparação à Lei 5692/71, “continuam a persistir a indefinição e ambigüidade que permitem a multiplicidade, uma vez que a expressão ‘ensino da arte’ pode ter diferentes interpretações, sendo necessário defini-la com maior precisão” (PENNA et al., 1998, p.17-18). Esse aspecto também é corroborado por Fonterrada (2005, p. 214), ao afirmar:

o próprio texto da LDB – vago e amplo demais - tem dado margem às mais diversas interpretações quanto ao ensino de artes por parte das Secretarias de Educação e delegacias de ensino, o que, sem dúvida, prejudica a ação das escolas na implantação de atividades artísticas, que, em muitos casos, podem ser bloqueadas pelas medidas decorrentes dessas interpretações.

Somente a lei, enquanto proposição descolada das exigências e necessidades reais da sociedade civil, não traz modificações em nível prático, assim como uma simples alteração de terminologia não irá trazer avanços, nesse caso, ao ensino das manifestações artísticas, em especial a música. Como afirma Penna et al. (1998, p. 17-18):

Diversos especialistas, entre eles Grossi (1997), consideram a nova LDB um estatuto neoconservador, porque não traz modificações substantivas que possam vir a melhorar efetivamente a educação nacional. [...] Na verdade a nova LDB apenas modifica, por exemplo, a nomenclatura “Educação Artística” para “ensino de arte”, constituindo-a, ao lado da área de Educação Física, como área curricular. Todavia, é importante lembrar que a presença obrigatória destas áreas do conhecimento no currículo escolar foi mantida na nova lei após reivindicações das principais entidades representativas destas áreas de ensino.

Contudo, salvo essas considerações de retrocesso ou estagnação, deve ficar claro que, ao contrário do estabelecido pela Lei 5692/71, na qual:

a arte era considerada *atividade* e não *disciplina*, [...] talvez, um dos mais importantes ganhos decorrentes da promulgação da nova lei, é o fato de a arte ter passado a ser oficialmente considerada *campo de conhecimento* (FONTERRADA, 2005, p. 213, grifo da autora).

Além desses aspectos, também deve ser considerado que, de acordo com a LDB 9394/96,

a arte passa a ser um componente importante do currículo; ao contrário da legislação anterior, que não a reconhecia como disciplina curricular, não tendo, portanto, avaliação e *notas*, passa, agora, a merecer esse *status*,

alinhadas às outras disciplinas que compõem a grade curricular. (FONTERRADA, 2005, p. 214).

Esses avanços, no entanto, não devem obscurecer o fato de que o Estado brasileiro editou a LDB 9394/96 sob as demandas do capitalismo internacional, que sob a ótica do neoliberalismo apregoava a submissão da educação aos imperativos econômicos da sociedade globalizada.

A transposição da concepção de arte (e música) enquanto atividade e sua consideração oficial como campo de conhecimento é resultado da intervenção da sociedade civil na elaboração da LDB 9394/96, o que torna-se, sem objeções, um avanço para a área. Porém, a modificação de uma concepção na lei, mesmo que proposta pela sociedade, ainda não é suficiente para uma mudança no âmbito prático.

A grande discussão, portanto, seria a respeito das possibilidades de transformar uma visão de arte e música historicamente construída, aspecto estabelecido não somente por meio das proposições de leis, mas também pela própria concepção da arte e música como atividade puramente emocional e irracional, atribuída pelo senso comum, desconsiderando suas potencialidades racionais e educacionais de humanização e objetivação do ser humano.

Há, por conseguinte, uma linha muito tênue entre as propostas vigentes para o ensino de arte e música e o conceito dessas linguagens no senso comum. O texto da lei, desconsiderando uma concepção de arte e música transformadora, soma-se à falta de recursos humanos e materiais que possam efetivamente atender às exigências básicas para a atividade docente, resultando em um trabalho que reflete a visão difundida na sociedade da arte e música como atividade ou recurso pedagógico. Esse fato fortalece ações que não ampliam os conhecimentos do aluno sobre as manifestações artísticas, estagnando-os ou levando-os até mesmo a um retrocesso. Como afirma Fonterrada (2005, p. 214):

enquanto não se estabelecerem condições para uma reflexão crítica e a pesquisa sistemática a respeito do papel da arte na escola, a disciplina corre o risco de continuar praticamente ausente da escola, ou, na melhor das hipóteses, tida pela própria comunidade escolar como desprovida de importância.

### 3.1.4 A arte e os Parâmetros Curriculares Nacionais

Posteriormente à sanção da LDB 9394/96, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>20</sup>, documentos oficiais de caráter não obrigatório que trazem propostas pedagógicas com o objetivo de auxiliar o trabalho docente. Sua elaboração também respondeu a uma demanda do Estado e adequação às exigências do mercado. Subtil et al. (2005, p.14) consideram que: “Os PCN se configuram como uma tradução dos fundamentos ideológicos calcados na visão economicista da Lei, atendem aos ditames dos organismos internacionais para os países em desenvolvimento”. De acordo com o texto da Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental sua elaboração nasceu

da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula (BRASIL, 1998a, p. 9).

Tais aspectos referem-se aos PCN de modo geral, mas no presente trabalho será analisada a proposta do documento Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte referente ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Tal documento é dividido em duas partes, sendo que a primeira tem por objetivo “analisar e propor encaminhamentos para o ensino e a aprendizagem de Arte no ensino fundamental” (BRASIL, 1998b, p. 15). Na segunda parte:

estão destacadas quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Nela, o professor encontrará as questões relativas ao ensino e à aprendizagem de cada linguagem artística de quinta a oitava séries. Para tanto, procurou-se a especificidade de cada linguagem artística na proposição de seus objetivos gerais, conteúdos e critérios de avaliação em continuidade aos ciclos anteriores (BRASIL, 1998, p. 15).

Percebe-se que a forma com que são referidas as linguagens – “estão destacadas quatro linguagens” – mostra uma consideração diferente do que estava anteriormente vigente, dando a entender que houve uma modificação nas linguagens artísticas contempladas.

---

<sup>20</sup> Na presente pesquisa serão discutidos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Vale destacar que também foram elaborados documentos envolvendo o primeiro e segundo ciclos dessa mesma etapa de ensino além de propostas que tratam do Ensino médio.

A respeito das linguagens artísticas contempladas no documento, algumas considerações necessitam ser esclarecidas. A Lei 5692/71 trazia as áreas de Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho. Com a promulgação da LDB 9394/96, somente a música permaneceu com a mesma nomenclatura. O conceito de Artes Plásticas passou a ser referido através de um termo mais abrangente (Artes Visuais), as Artes Cênicas deram lugar ao Teatro e foi incluída a Dança como conteúdo específico.

Assim como houve uma alteração quanto às linguagens, o documento também traz a justificativa da mudança do nome da própria disciplina, seguindo as novas tendências curriculares em arte, onde fica evidente a crítica à concepção de ensino de arte proposto pela Lei 5692/71:

É característica desse novo marco curricular a reivindicação de se designar a área por Arte (e não mais por Educação Artística) e de incluí-la na estrutura curricular como área com conteúdos próprios ligados à cultura artística, e não apenas como atividade (BRASIL, 1998b, p. 29).

A disciplina de Artes, a partir da proposta dos PCN-Arte, mostra dessa forma uma definição mais clara de quais áreas e conteúdos poderão ser trabalhados. Contudo, como afirma Penna (2001, p. 46):

O fato é que os documentos dos PCN-Arte, que apresentam uma proposta tão abrangente, não chegam a apresentar de modo claro a forma de encaminhar concretamente o trabalho com as diversas linguagens artísticas na escola, sendo as disposições neste sentido poucas e dispersas pelo texto.

No espaço escolar, cada área artística, devido à sua abrangência, possui o potencial de ser trabalhada enquanto disciplina específica. Por outro lado, estas áreas devem abordadas na forma de conteúdo dentro de uma disciplina, o que torna a atividade docente um desafio, principalmente ao reconhecer-se que o número de professores habilitados em Licenciatura específica ainda é bastante reduzido.

A desvalorização da arte nas escolas, em especial da música, tem criado uma baixa qualidade de ensino, muito disso devido a uma sociedade “que valoriza o saber e as técnicas, e vê a arte como entretenimento ou passatempo” (FONTERRADA, 2005, p. 213).

Na apresentação dos PCN-Arte a área é abordada como conhecimento e a arte é reconhecida enquanto manifestação humana. No texto introdutório apresenta-se o objetivo da arte a ser contemplado no documento:

A área de Arte que se está delineando neste documento visa a destacar os aspectos essenciais da criação e percepção estética dos alunos e o modo de tratar a apropriação de conteúdos imprescindíveis para a cultura do cidadão contemporâneo (BRASIL, 1998b, p. 19).

Na segunda parte, onde são contempladas as quatro linguagens artísticas (Música, Artes Visuais, Teatro e Dança), segue-se um modelo de apresentação comum a todas as áreas. Inicialmente são discutidos os objetivos gerais, seguidos pelos conteúdos e tendo como último ponto os critérios de avaliação. Especificamente na área de música, os PCN-Arte (BRASIL, 1998b, p. 79) afirmam:

É necessário procurar e repensar caminhos que nos ajudem a desenvolver uma educação musical que considere o mundo contemporâneo em suas características e possibilidades culturais. Uma educação musical que parta do conhecimento e das experiências que o jovem traz de seu cotidiano, de seu meio sócio cultural e que saiba contribuir para a humanização de seus alunos.

Pode-se afirmar que a concepção de educação musical exposta acima “é bem direcionada, uma vez que consideramos que a função da educação musical na escola de ensino fundamental é ampliar o universo musical do aluno” (PENNA, 2001, p. 116). No entanto, deve ficar clara a importância de se superar a dicotomia entre a música popular e a erudita, na qual a dita música “clássica” é tomada como modelo de ensino sério (PENNA, 2001). Esse aspecto esbarra também na formação dos professores atuantes nas escolas, nesse caso no ensino fundamental, mas que na verdade se estende a todos os níveis de ensino.

Entende-se a partir do exposto, que o trabalho pedagógico-musical necessita considerar a música erudita e também a música popular-midiática, no sentido de que a primeira não seja colocada como o único ideal de ampliação do conhecimento do aluno e a segunda não continue a ser negada. É necessário que ambas passem a ser consideradas através de uma relação dialética na construção e ampliação dos conhecimentos musicais dos alunos.

Mesmo com as dificuldades de aplicação prática dos PCN-Arte devido à sua grande abrangência de conteúdos, falta de profissionais habilitados e escassez de recursos materiais:

Certamente, em relação à música na educação básica, é importante a existência desses termos normativos federais, que, embora não tenham caráter obrigatório, configuram uma orientação oficial para a ação pedagógica, propondo-lhe uma linha básica (PENNA, 2008a, p. 135).

### 3.1.5 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares de arte do Estado do Paraná

As Diretrizes Curriculares Nacionais resultam das discussões propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, sendo criadas através de uma parceria entre o Conselho Nacional de Educação e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). De acordo com o documento que trata das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, estas

caracterizam-se como conjuntos articulados de princípios, critérios e procedimentos que devem ser observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento, na execução e na avaliação de seus cursos e respectivos projetos pedagógicos (BRASIL, 2001).

Devido à proposta do trabalho, a qual envolve alunos de 8ª série, serão discutidas as Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>21</sup> para o Ensino Fundamental. Ao contrário dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais são referências curriculares, as Diretrizes Curriculares Nacionais configuram-se como leis para a educação. A arte é comentada somente na diretriz IV, quando traz a necessidade da integração entre a Base Nacional Comum e sua Parte diversificada. De acordo com o texto, deve ser feita relação entre o Ensino Fundamental e as áreas do conhecimento, sendo que a “Educação Artística” é parte dessas áreas. Nesse ponto, fica evidente que a nomenclatura utilizada nas diretrizes não segue o exposto pela LDB 9394/96<sup>22</sup>.

A articulação entre as propostas curriculares estaduais e municipais é entendida como um dos principais elementos que regem o documento, sendo que a partir dele foi definido também “[...] *um paradigma curricular* para o Ensino Fundamental, que integra a Base Nacional Comum, complementada por uma Parte Diversificada (LDB, art. 26), a ser concretizada na proposta pedagógica de cada unidade escolar do país” (BRASIL, 1991, p. 38-39, grifo do autor). Desse modo, mesmo trazendo diretrizes nacionais, tais documentos não se inscrevem como as únicas propostas para a educação. Ainda a esse respeito, vale ressaltar que,

---

<sup>21</sup> Além do Ensino Fundamental, o documento apresenta também as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Formação de Professores na modalidade normal em nível médio, Educação Profissional de nível técnico e Educação Indígena.

<sup>22</sup> Ainda que o termo “ensino da arte” seja utilizado na LDB 9394/96, o inciso 2º do artigo 26-A, ao referir-se ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira, traz o termo “Educação Artística”.

respeitadas as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da população servida pelas escolas, todos os alunos terão direito de acesso aos mesmos conteúdos de aprendizagem, a partir de paradigmas curriculares apresentados dentro de contextos educacionais diversos e específicos. Essa é uma das diretrizes fundamentais da Educação Nacional (BRASIL, 1991, p. 45).

Tal aspecto leva a refletir a respeito da consideração por parte das escolas, tanto dos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto das propostas curriculares de seus estados e municípios (BRASIL, 1991), o que introduz a discussão a respeito das diretrizes para a educação do estado do Paraná.

As Diretrizes Curriculares de arte para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio do Estado do Paraná constituem documento que fundamenta o Ensino de arte. Pretende-se que essas Diretrizes, construídas a partir de um processo coletivo,

apontem aos professores da área, formas efetivas de levar o aluno a apropriar-se do conhecimento em arte, que produza novas maneiras de perceber e interpretar tanto os produtos artísticos quanto o próprio mundo. (PARANÁ, 2008, p. 24).

A concepção de arte e seu ensino a reconhece enquanto um conhecimento historicamente construído, concebido como trabalho criador e como forma de conhecimento. A partir do trabalho com as artes, “pretende-se que os alunos adquiram conhecimentos sobre a diversidade de pensamento e de criação artística para expandir sua capacidade de criação e desenvolver o pensamento crítico” (PARANÁ, 2008, p. 20). Além disso, “considera-se que a disciplina de Arte deve propiciar ao aluno acesso ao conhecimento sistematizado em arte”. (PARANÁ, 2008, p.33).

A organização curricular é proposta no documento a partir dos conteúdos estruturantes, “conhecimentos de grande amplitude, conceitos que se constituem em fundamentos para a compreensão de cada uma das áreas de Arte”. (PARANÁ, 2008, p.33). A partir de discussões coletivas com os professores da rede estadual de ensino, esses conteúdos foram definidos da seguinte maneira:

- Elementos formais: são os recursos, a matéria-prima empregada na produção da obra e do conhecimento artístico, sendo diferentes em cada uma das áreas da arte.
- Composição: é a organização dos elementos formais que constituem a produção artística.

- Movimentos e períodos: correspondem ao conhecimento histórico relacionado à arte e englobam aspectos sociais, culturais e econômicos que permeiam a obra de arte. (PARANÁ, 2008).

Cada uma das quatro áreas artísticas que compõem o documento possui conteúdos estruturantes específicos, contudo “são interdependentes e de mútua determinação”. (PARANÁ, 2008, p. 37). Vale ressaltar a esse respeito que

é necessária a unidade de abordagem dos conteúdos estruturantes, em um encaminhamento metodológico orgânico, onde o conhecimento, as práticas e a fruição artística estejam presentes em todos os momentos da prática pedagógica, em todas as séries da Educação Básica (PARANÁ, 2008, p. 40).

Especificamente a respeito do trabalho com a área da Música, é reconhecida sua forte presença na vida do aluno, em que há necessidade da escuta para se habituar a seus elementos e sua organização. É proposto o trabalho com os elementos formais do som, a saber: intensidade, altura, timbre, densidade e duração. De acordo com o exposto no texto, esses “elementos auxiliam na compreensão da música e a perceber outras formas de expressão e de criação musical”. (PARANÁ, 2008, p. 48). Além desses aspectos, é ressaltado o fato de a música ser um conhecimento historicamente construído, que se transforma ao longo do tempo, criando novos estilos e movimentos musicais que passam a fazer parte da cultura de cada povo.

As considerações apresentadas a respeito das leis que se relacionam ao ensino de Arte e música no Brasil podem ser complementadas a partir da afirmação de Penna (2008a, p. 132-133, grifos da autora):

A atual LDB refere-se à arte de forma imprecisa, ao mesmo tempo em que os Parâmetros para os ensinos fundamental e médio estabelecem um **espaço potencial** para a música como parte do conteúdo curricular “Arte”, sem contudo garantir a sua **efetiva presença** na prática escolar, que depende, fundamentalmente, das decisões pedagógicas de cada escola.

Tem-se, portanto, uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que versa sobre o “ensino de arte”, expressão que não garante o ensino de música nas escolas, ao mesmo tempo em que há um documento oficial que apresenta a música como uma das linguagens artísticas a serem abordadas na escola, mas de caráter não-obrigatório. Desse modo, existe o espaço para a música, mas não assegura-se sua efetivação.

### 3.1.6 A obrigatoriedade do ensino de música nas escolas: Lei 11.769/2008

Com base nas afirmações anteriormente apresentadas, parte-se para a atual discussão sobre música nas escolas, a aprovação da Lei 11769/2008 (ANEXO A). Esta altera a Lei nº 9.394, de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

As idéias a respeito da criação da lei começaram a ser delineadas a partir da primeira reunião da Câmara Setorial de Música MINC/Funarte em 17 de maio de 2005 no Rio de Janeiro. Segundo a Associação Brasileira de Educação Musical ABEM (2005),

Com cerca de quarenta participantes, o encontro discutiu a estruturação da Câmara Setorial de Música, conselho consultivo que reunirá governo, sociedade civil e representantes da cadeia produtiva da Música para a discussão de políticas públicas para o setor.

A participação da ABEM foi de fundamental importância para esclarecer questões da área, sendo representada pela presidente na época, professora Dr<sup>a</sup> Jusamara Souza e pela professora Dr<sup>a</sup> Magali Kleber, diretora regional sul.

Com o estabelecimento da Câmara Setorial de Música a educação musical foi inserida na pauta de discussão da Comissão de Educação e Cultura da Câmara e do Senado, trazendo possibilidades mais concretas de implementação de políticas públicas nessa área. Em 30 de maio de 2006 aconteceu o seminário “Música Brasileira em Debate”, na Câmara do Congresso Federal em Brasília, sendo que “a volta (obrigatória) da aula de música nas escolas regulares de ensino do Brasil foi defendida pela grande maioria dos presentes” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2006). O evento foi organizado pelo Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP) e contou com a participação de músicos, compositores, educadores musicais, deputados e senadores, além de diversas entidades ligadas à música, inclusive a ABEM. No dia seguinte ao Seminário (31 de maio) foi aprovada em audiência pública a inclusão da música na Sub-comissão de cinema, teatro e comunicação social do Senado.

Posteriormente ao Seminário formou-se no início de agosto de 2006 um Grupo de Trabalho (GT) chamado GT Educação Musical Audiência Senado, o qual tinha “uma pauta única, que focalizava o tema ‘a inclusão da educação musical no

currículo escolar no ensino fundamental” (ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2007). Esse GT foi constituído por representantes da ABEM, ANPOMM<sup>23</sup> e ISME<sup>24</sup>, em parceria com o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP) e o Núcleo Independente de Músicos (NIM). Seu objetivo, segundo a Associação Brasileira de Educação Musical (2007)<sup>25</sup>, foi desenvolver:

um cronograma de trabalho de preparação para a audiência pública no Senado, que incluiu a organização de todo um material de embasamento (documentos produzidos pela área, artigos e pesquisas) para a elaboração do Manifesto para a volta da Música nas Escolas de Ensino Básico do Brasil.

Nesse ponto destacam-se a audiência no Senado e o Manifesto, elementos cruciais no processo que resultou na Lei 11.769/2008. A partir de um requerimento feito pelo Senador Roberto Saturnino realizou-se uma audiência pública no Senado Federal que discutiu a educação musical. Esse foi um momento em que argumentos que procuravam fundamentar e esclarecer aos parlamentares as razões para a volta da educação musical nas escolas, aspectos que estavam todos explicitados no Manifesto, foram expostos. Pronunciaram-se na audiência os presidentes das principais entidades que tratam da educação musical, bem como professores e músicos.

De acordo com a Associação Brasileira de Educação Musical (2007), o Manifesto para a volta da Música nas Escolas de Ensino Básico do Brasil (ANEXO B) “foi o documento que deu respaldo político e ético às nossas reivindicações e argumentações na audiência pública realizada em 22 de novembro de 2006 no Senado”. O Manifesto foi divulgado em âmbito nacional, tendo adesão de diversas entidades brasileiras e do exterior que apóiam a música, depoimentos de artistas e entidades, e 2.348 assinaturas de estudantes, profissionais da área e diversos indivíduos da sociedade brasileira.

A concepção de música e educação musical proposta no Manifesto é o resultado de diversas pesquisas na área, que procuram levar esse entendimento para além da visão da música difundida no senso comum. O Manifesto afirma que: “A Música é uma prática social, produzida e vivida por pessoas, constituindo instância privilegiada de socialização, onde é possível exercitar as capacidades de

---

<sup>23</sup> Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música.

<sup>24</sup> International Society for Music Education.

<sup>25</sup> O texto em questão foi escrito por Felipe Radicetti, músico e componente do GAP.

ouvir, compreender e respeitar o outro” (GRUPO DE ARTICULAÇÃO PARLAMENTAR PRÓ-MÚSICA, 2008a).

O ensino de música nas escolas de educação básica, diferente do proposto por escolas especializadas, “não visa a formação do músico profissional, mas o acesso à compreensão da diversidade de práticas e de manifestações musicais da nossa cultura bem como de culturas mais distantes” (GRUPO DE ARTICULAÇÃO PARLAMENTAR PRÓ-MÚSICA, 2008a), aspecto que corrobora a visão de Hentschke e Del Ben (2003). Desse modo, o objetivo principal da educação musical na escola é desenvolver e ampliar o acesso e fruição musical dos alunos, possibilitando práticas musicais que considerem a diversidade presente nos diversos contextos sociais onde se apresenta.

A atuação e comprometimento da comunidade musical brasileira através da presença de representantes na audiência pública no Senado Federal levou à possibilidade de ser redigido o texto de um Projeto de Lei que foi aprovado como PL 343/2006.

Nesse momento de desenvolvimento do projeto, a estratégia de ação do GAP consistia em isolar “o principal impedimento para a implementação plena da educação musical” (GRUPO DE ARTICULAÇÃO PARLAMENTAR PRÓ-MÚSICA, 2008b). Tal impedimento diz respeito ao texto da LDB 9394/96, o qual prevê a obrigatoriedade do ensino de arte, termo que leva a inúmeras controvérsias por não especificar qual área artística deve ser contemplada. Segundo o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GRUPO DE ARTICULAÇÃO PARLAMENTAR PRÓ-MÚSICA, 2008b):

A redação da lei permite variadas interpretações, o que tem acarretado distorções e a manutenção de práticas polivalentes de educação artística e finalmente na ausência do ensino de música nas escolas. Assim, o grupo de trabalho desenvolveu a estratégia de abordagem exclusivamente do ponto de vista legal, atuando sobre a redação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Desse modo, objetivou-se redigir o projeto de forma a deixar claro que a proposta era a inclusão da educação musical nas escolas de educação básica, reduzindo as possibilidades de interpretações equivocadas em relação à proposta.

Ao tratar do projeto de lei surgem algumas controvérsias em relação à tramitação que necessitam ser esclarecidas. O referido Projeto de Lei 343/2006, de autoria do senador Roberto Saturnino, foi construído em conjunto com o GAP, fato

de suma importância, em que a sociedade civil participa de forma efetiva na elaboração de políticas públicas. No entanto, como afirma a Associação Brasileira de Educação Musical (2007): “No momento de dar entrada processual ao nosso PL foi detectado um problema – havia um outro PL, com texto idêntico ao que nosso GT originariamente redigiu de autoria da senadora Roseana Sarney”. O fato é que o projeto de lei da senadora havia entrado no processo de tramitação anteriormente ao PL 343/06, tendo dessa forma prioridade. Juntamente com esses dois projetos havia um terceiro, que versava sobre a obrigatoriedade do ensino não apenas da música, mas também das Artes Cênicas e Artes Plásticas.

O processo que se sucedeu incluía a tramitação conjunta dos três projetos. Contudo, sendo esse um fator negativo para a tramitação, solicitou-se ao senador Geraldo Mesquita a tramitação livre do projeto de lei (PL) da senadora Roseana Sarney, intitulado PL 330/06 (ANEXO C). Esses aspectos são necessários para esclarecer que o projeto de lei que tramitou no Senado Federal e deu origem à Lei 11769/2008 não era na verdade aquele redigido em conjunto com a comunidade, apesar de trazer texto idêntico. Seu texto “altera a Lei nº 9.394, de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica” (BRASIL, 2006).

A respeito da tramitação e aprovação do PL 330/06 no Senado Federal, ressalta-se que:

O dia 4 de dezembro de 2007 foi histórico. Após pouco mais de um ano de tramitação no Senado Federal, era realizada a sessão de votação do Projeto de Lei 330/2006. O projeto de lei (PL) foi aprovado por unanimidade. (GRUPO DE ARTICULAÇÃO PARLAMENTAR PRÓ-MÚSICA, 2008b).

Tendo sido aprovado no Senado Federal, o próximo passo foi a votação do referido Projeto de Lei junto à Câmara dos Deputados, sendo apresentado no dia 18 de janeiro de 2008. A partir desse momento passou a ser reconhecido como PL 2732/2008, tendo como relator o deputado Frank Aguiar. Sua aprovação se deu por unanimidade no dia 28 de maio de 2008. Com a aprovação do projeto de lei na Câmara dos Deputados, a tramitação seguiu até a sanção pela Presidência da República, tornando-se Lei nº 11769/2008, cujos termos são apresentados a seguir<sup>26</sup>:

---

<sup>26</sup> Devido à atualidade da Lei 11769/2008, optou-se por acrescentar seus termos no corpo do texto, além de anexá-la ao trabalho.

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

“Art. 26.

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

Art. 2º (Vetado)

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

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

Salienta-se que somente o inciso 6º está incluído na LDB 9394/96; as disposições adicionais ficam disponíveis no documento anteriormente citado. Alguns aspectos da lei vêm gerando controvérsias. Um deles diz respeito ao pensamento de que haverá uma disciplina de música. O que a lei propõe trata, na verdade, da música como conteúdo obrigatório dentro do componente curricular de que trata o artigo 2º da LDB 9394/1996, a saber: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). O ensino de música será, portanto, obrigatório, mas não exclusivo dentro da já existente disciplina de Artes.

Outro aspecto que tem levantando discussões relaciona-se ao artigo 2º, disposto nos projetos de lei apresentados na Câmara e no Senado com os seguintes termos: “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área” (BRASIL, 2006; BRASIL, 2008b). Esse artigo foi vetado e um dos argumentos que justificam o veto afirma:

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 (BRASIL, 2008b).

O texto do veto (ANEXO D) parece considerar a atuação de profissionais não habilitados na área como suficiente para efetuar o trabalho em sala de aula, o que reflete a visão do senso comum de que “para ensinar, basta tocar [...] correntemente tomada como verdade dentro do modelo tradicional de ensino de música, caracterizado pela ênfase no domínio da leitura e escrita musicais [...]” (PENNA, 2008c, p.51).

Em certa medida, o veto do artigo que postulava professores com formação específica para o ensino de música foi comentado por Penna (2008c) em artigo

anterior à aprovação da Lei 11769/2008. Ao mostrar que em meio à falta de profissionais habilitados na área os conteúdos curriculares obrigatórios seriam trabalhados de modo até mesmo contraproducente, a autora afirma:

Nessas circunstâncias, as exigências legais a respeito da formação dos professores simplesmente cairiam no vazio – como no caso das indicações do Projeto de Lei do Senado nº 330/06, no sentido de que o ensino de música ‘seja ministrado por professores com formação específica na área’ (PENNA, 2008c, p. 60).

Um aspecto levantado por Sobreira (2008), que merece ser destacado, diz respeito à utilização da expressão *volta* da educação musical no site desenvolvido para a divulgação da proposta desenvolvida pelo GAP, do Projeto de Lei e de sua tramitação. De acordo com a autora: “Volta é retorno a algo já ocorrido. Nesse caso, pode significar o retorno ao Canto Orfeônico, frequentemente criticado em nossos dias, mas que representou a efetiva inclusão da música no currículo” (SOBREIRA, 2008, p. 48). O uso desse termo torna-se bastante questionável pelo fato de o modelo muitas vezes idealizado de música nas escolas decorrer da proposta do Canto Orfeônico, apesar de que pela própria articulação da Lei junto à ABEM e outras entidades supõe-se que não seja esse o modelo de educação musical almejado.

Em certa medida, o desafio a respeito do trabalho musical a ser efetivado com a aprovação da Lei 11.769/2008 acaba fazendo parte de um jogo de forças entre as concepções dos especialistas na área e as idéias a respeito da música na escola difundidas na sociedade. Nesse ponto a discussão estende-se, inclusive, às visões dos políticos envolvidos nesse processo:

Para Marisa Serrano, relatora da proposta na Comissão de Educação (CE), a música, como componente curricular, poderá contribuir para tornar a escola mais atrativa aos jovens, bem como favorecer para a redução da violência e do envolvimento do estudante com drogas<sup>27</sup>.

É preocupante o fato de essa concepção de música como elemento paliativo, medida voltada à atenuação de um problema, vir da relatora da proposta do projeto, na época tramitando no Senado Federal. Fica evidente que para os governantes a música possui um caráter que não a reconhece enquanto conhecimento. Isso intensifica a importância da articulação entre a sociedade

---

<sup>27</sup> Notícia do dia 04/12/2007, retirada do site  
<<http://www.senado.gov.br/agencia/verNoticia.aspx?codNoticia=69826>> Acesso em: 05/01/2008

política e a sociedade civil na implementação de leis, auxiliando no encaminhamento (pela sociedade civil) de concepções engajadas com suas propostas.

Apesar do exposto, acredita-se que a aprovação da Lei 11.769/2008 seja um avanço para a educação musical brasileira. Um dos fatores para isso - inclusive citado no XVII Encontro Nacional da ABEM, durante reunião sobre estratégias de ação referentes à citada lei - é de que agora a palavra música está presente no documento oficial, ao contrário do texto da LDB 9394/1996, que afirmava a obrigatoriedade do “ensino da arte”.

Deve-se atentar para o fato de que “leis e propostas oficiais não têm o poder de, por si mesmos, operar transformações na realidade cotidiana das salas de aula” (PENNA, 2008b, p. 156). Todavia, a autora prossegue afirmando que:

Tornando-se objeto de reflexão e questionamento, podem contribuir para as discussões necessárias ao aprimoramento de nossas práticas; analisadas e reapropriadas, podem, ainda, ser utilizadas como base de propostas, reivindicações e construção de alternativas.

O texto proposto na lei necessita estar em consonância com a formação de professores, tanto inicial quanto continuada. Outro aspecto de suma importância diz respeito à necessidade de aproximação da comunidade acadêmica com os órgãos oficiais de educação municipais e estaduais, contribuindo dessa forma para o fortalecimento da área tanto no âmbito escolar quanto no acadêmico.

Para haver efetiva mudança na situação da educação brasileira não basta a efetivação de leis. Estas devem ter o acompanhamento e comprometimento por parte dos profissionais da área no âmbito escolar e universitário, possibilitando a relação entre sociedade civil e sociedade política. Constantemente esquece-se que as leis são resultado de intervenção e ação humana e pelos sujeitos humanos devem ser discutidas, avaliadas e ressignificadas, para terem, desse modo, validade prática.

No caso da música, tem-se em mãos um instrumento de grande alcance social, porém ainda relegado a papéis historicamente construídos que, em grande parte, não contribuem para seu fortalecimento enquanto a práxis humana mais significativa (Vazquez, 1977). Como declara Penna (2008b, p. 155):

A música [...] tem uma intensa presença na vida cotidiana, em função dos meios técnicos disponíveis na atualidade, que geram, inclusive, novas formas de vivência musical. A educação musical precisa, então, responder de modo produtivo a essas questões, para que seja capaz de estender e

intensificar a sua presença na prática escolar, conquistando uma maior valorização social.

Essa afirmativa tem relação com a questão central do presente trabalho, que procura investigar em que medida as políticas e, principalmente, a nova lei que torna obrigatório o ensino de música nas escolas respondem às necessidades e vivências musicais dos alunos.

O Projeto movimentou a comunidade de educadores musicais brasileira, em especial a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), formada por profissionais e acadêmicos de todo o país voltados ao fortalecimento da educação musical em seus diversos contextos.

A aprovação dessa nova lei dá início a discussões sobre a forma de atuação dos profissionais nas escolas e sua formação nas universidades. Como já explicitado, a referida lei é um dos fatores que levaram à proposta de investigação. O objetivo de analisar as práticas, gosto e concepções musicais dos alunos, verificando em que medida se relacionam com as concepções da escola e das políticas sobre o ensino de arte e música faz questionar não somente sobre o ensino de música almejado, mas também, sobre qual o ensino de música, qual música os alunos procuram.

A percepção de que o objeto em questão se insere em uma totalidade dialética justifica o estudo da trajetória histórica de como o ensino de arte, em particular da música, foi legalmente instituído pela ação das políticas do Estado. Importa reforçar que esse resgate histórico auxilia na compreensão de como esses imperativos legais se apresentam na realidade complexa e contraditória da escolarização dos adolescentes hoje. Desse modo, reconhecendo-se as concepções apresentadas através da primeira parte do referencial teórico (Capítulo II), bem como a trajetória das políticas e leis para o ensino de arte e música no Brasil, o próximo capítulo dá início à primeira parte da análise e interpretação dos dados da realidade investigada.

## CAPÍTULO IV

### A MÚSICA NA SOCIEDADE – GOSTO, PRÁTICAS E INFLUÊNCIAS MUSICAIS DOS ALUNOS

O presente capítulo traz a primeira parte da análise e discussão dos dados coletados. Engloba questões referentes ao gosto, práticas, contato e influências musicais dos alunos, não estando, de modo geral, relacionado diretamente às questões da escola, ainda que não seja possível fazer uma separação entre a realidade intra e extraescolar dos alunos e a música. A investigação das concepções dos alunos a respeito da música justifica-se a partir do exposto por Hentschke e Del Ben (2003, p. 181), em que afirmam haver

Necessidade de conhecer as realidades dos nossos alunos e compreender como eles se relacionam com música fora da escola – em quais situações, sob que formas, por quais processos e procedimentos, com que objetivos, com quais expectativas e interesses -, para que seja possível construir práticas pedagógico-musicais significativas dentro das salas de aula, práticas essas que, ao incorporar as experiências musicais extra-escolares dos alunos, possam ser ampliadas e aprofundadas.

A discussão pode ser estendida, inclusive, para as relações dos alunos com a música no interior da escola<sup>28</sup>. Entende-se que a partir das mediações entre as concepções dos alunos sobre música intra e extraescolar e as práticas musicais efetivadas (ou não) pela escola, há possibilidades de compreensão e possíveis transformações<sup>29</sup> dessa realidade.

O conceito de gostar (ou não) de música mostra que os significados a ela atribuídos estão relacionados com o social, não sendo fruto da individualidade de cada sujeito. Isso corrobora a fundamentação teórica empregada na pesquisa, que reconhece o adolescente enquanto uma construção social, e pode-se inferir que grande parte de sua afirmação na sociedade se dá a partir de suas práticas e fruição musical. Wazlawick; Camargo e Maheirie (2007), ao estudarem os significados e sentidos da música a partir de Vygotsky (1987, 1992 apud WAZLAWICK; CAMARGO; MAHEIRIE, 2007) e Luria (1986 apud WAZLAWICK; CAMARGO;

---

<sup>28</sup> Em certa medida esse aspecto se relaciona com a proposta do Capítulo V.

<sup>29</sup> Não é objetivo utilizar o conceito de transformação como algo utópico ou descolado da realidade. Transformação toma sentido no texto a partir das evidências a respeito das práticas musicais na escola (Capítulo V), as quais mostram-se aquém do idealizado por professores e pesquisadores da área de educação musical, levando à compreensão de que essa realidade necessita ser repensada.

MAHEIRIE, 2007), afirmam que o significado da música depende do sujeito que a utiliza, que com ela se relaciona e com “ela está implicado, que constrói seus significados com base nesta relação. Existe uma construção social e particular do significar em música, sempre em um contexto social” (WAZLAWICK; CAMARGO; MAHEIRIE, 2007, p. 111).

Desse modo, ainda que fatores individuais façam parte dessa construção, tanto a formação do adolescente quanto os significados dados à música são determinados socialmente. A relação dialética entre esses dois aspectos torna-se o ponto chave, na medida em que o adolescente se afirma na sociedade por meio do consumo dos bens musicais, assim como esses bens se configuram para responder às demandas suscitadas pelos sujeitos.

#### 4.1 O GOSTAR DE MÚSICA NA CONCEPÇÃO DOS ALUNOS

As afirmações anteriores introduzem a análise da questão aberta que trata do gostar ou não de música. Nesse momento os alunos respondem por que gostam de música, o que reflete muitas de suas concepções a respeito da música na escola.

Quase todos os alunos (98,7%) afirmam que gostam de música, enquanto somente quatro negam o gosto pela música, totalizando 1,3%. Nas escolas públicas são apontadas três respostas negativas. A primeira afirma: *Eu não curto qualquer música, eu curto as minhas músicas preferidas*. Essa resposta na verdade possui uma justificativa positiva, pois o aluno gosta de música, mas nega isso devido à pergunta tratar de música de modo geral. Fica evidente o caráter de auto-identificação através da música, em que o aluno procura afirmar que possui uma opinião sobre seu gosto musical.

A segunda resposta afirma: *Eu gosto de silêncio e não bagunça*. Em uma primeira aproximação, essa resposta pode ser caracterizada como negativa; todavia, ao responder sobre os estilos de que gosta, o aluno aponta não apenas um, mas quatro: Rap, Emocore, Rock e Gospel, e inclusive cita dois nomes de música no estilo Rap e Emocore. A resposta negativa parece ter como base uma espécie de desafio e até mesmo rebeldia em negar o gosto pela música, mas que se contradiz quando o aluno é questionado sobre suas preferências em relação à música. A terceira resposta traz um conteúdo mais vago: *Mais ou menos*.

Na escola particular, a única resposta negativa foi a seguinte: *Acho barulhento demais*. Possui o mesmo conteúdo apontado por um dos alunos da escola pública, de que a música faz barulho. Nas outras questões o aluno mantém sua posição, afirmando que não gosta de música. No entanto, essa negação acaba sendo contraditória quando mostra preferência por Rock, cantores e músicas nesse estilo.

De modo geral, ao isolar somente as respostas negativas a respeito do gosto por música, percebe-se que nenhuma delas apresenta um conteúdo realmente negativo. Mesmo que o aluno afirme que não gosta de música, cita estilos, bandas e músicas pelos quais tem preferência. Isso pode acontecer devido a uma interpretação que relaciona as questões com música na escola, levando a um conseqüente desinteresse.

Tendo conhecimento do conteúdo presente nas justificativas negativas, pode-se partir para a análise das respostas afirmativas. Algumas categorias principais que permeiam as respostas serão destacadas, ajudando em sua compreensão. Importa considerar que as respostas dos alunos mostram algumas categorias que são recorrentes em outros estudos. Cabe, assim, fazer um aporte teórico quanto a isso.

A categorização criada por Merriam (1964) a respeito das funções sociais da música tem sido um dos referenciais basilares nos estudos que envolvem essa temática. Vale ressaltar que o autor apresenta uma diferenciação entre os termos “uso” e “função” da música: “O ‘uso’, então, se refere à situação na qual a música é aplicada em ações humanas; a ‘função’ diz respeito às razões para o seu emprego e, particularmente, os propósitos maiores de sua utilização” (MERRIAM, 1964, p. 209 apud HUMMES, 2004, p. 39). Hummes (2004, p. 39) complementa essa idéia, ao afirmar que “a maneira como a música é usada pode determinar sua função, o que não significa que a música tenha sido elaborada para aquela função”. Merriam (1964) considera os seguintes elementos explicativos sobre funções atribuídas à música (HUMMES, 2004; SANCHONETE, 2006):

- Função de expressão emocional: caracteriza-se como a expressão de idéias, emoções e sentimentos através da música.
- Função de prazer estético: relacionada à questão da estética, do ponto de vista do criador e também do contemplador, inclui elementos concretos da música, como volume, som.

- Função de divertimento: para o autor, essa função está presente em todas as sociedades. Na sociedade ocidental caracteriza-se através do chamado entretenimento “puro” (tocar ou cantar). Em sociedades orientais está ligada a outras funções, como comunicação ou prazer estético.

- Função de comunicação: a música comunica algo, apesar de, segundo o autor, não saber-se ao certo o que, para que e como acontece. Para Merriam a música é formada de acordo com cada cultura em que está inserida, sendo que determinada sensação transmitida depende do entendimento do receptor.

- Função de representação simbólica: a música configura-se como representação simbólica de determinadas idéias e comportamentos. Essa função pode efetivar-se em diversos níveis, que perpassam os textos de canções, significados afetivos e culturais, outros comportamentos culturais e o simbolismo profundo de valores universais (FREIRE, 1993 apud HUMMES, 2004).

- Função de reação física: a música pode levar a reações físicas, excitando ou alterando o comportamento, mas depende basicamente da cultura. Os estímulos em determinada cultura podem não ter a mesma reação em outro povo, outra cultura.

- Função de impor conformidade a normas sociais: a música é utilizada para controle social, que pode incluir músicas de protesto ou cerimônias de iniciação. Para Merriam, essa talvez seja uma das funções da música mais presentes na sociedade.

- Função de validação das instituições sociais e dos rituais religiosos: música com a função de ordenar determinados rituais religiosos, bem como a validação de preceitos morais dentro de uma sociedade. O autor considera essa função ainda pouco explorada e bastante próxima da reação física.

- Função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura: decorre ou mesmo inclui todas as funções descritas, sendo que outros elementos da cultura podem não contemplar a extensão de funções desempenhadas pela música.

- Função de integração da sociedade: tem relação com a função anterior. A música pode ser o ponto central da reunião de indivíduos em determinadas ocasiões que demandem cooperação e coordenação, mas que não é característica de todas as músicas.

O autor ressalta que as funções sociais da música descritas anteriormente não são estanques ou independentes, havendo possibilidade de outras funções serem incluídas, ou mesmo das já existentes serem condensadas. Aproximando esse aspecto da investigação com os adolescentes, percebe-se, como será visto, que algumas das funções não se evidenciam na análise.

Eco (1976, p. 305) também contribui para essa questão, mas em uma dimensão que abrange não somente a música, como no caso de Merriam (1964), mas a arte de modo geral. O autor explicita o que considera cinco possíveis funções da arte:

- Função de diversão – momento de distração, divagação e entretenimento.
- Função catártica – solicitação de emoções, relaxamento e, inclusive, de crises emotivas e intelectuais. Relacionada à música e dança, é ligada à necessidade de equilíbrio coletivo da sociedade.
- Função técnica – usufruto da arte mediante propostas de situações técnico-formais.
- Função de idealização – meio de evasão, fuga ou sublimação de sentimentos e problemas.
- Função de reforço ou duplicação – modo de evidenciar os problemas ou emoções da vida, objetivando evidenciá-los, tornando sua consideração importante.

Como será investigado a seguir, as questões levantadas pelos autores estão, em maior ou menor intensidade, presentes nas manifestações dos adolescentes pesquisados. Importa considerar que a realidade é mais complexa do que a teoria, por isso não é objetivo imobilizar todas as respostas dos alunos em um quadro teórico fixo. Isso fica evidente em algumas categorias levantadas, as quais possuem algumas características diferenciadas, mas enquadram-se em uma mesma função<sup>30</sup>.

A primeira categoria afirmativa diz respeito a um caráter atribuído à música que pode ser apontado como **terapêutico**. No caso das escolas públicas, foram assinaladas as seguintes respostas: *Acaba com a raiva, tristeza, todos esses tipos de coisa; Dependendo da música, aprendemos a relaxar melhor; Quando eu curto eu fico em harmonia; É de onde eu tiro energia, minha fonte de alegria que me tira*

---

<sup>30</sup> Um exemplo é a função de terapia e a função de expressão dos sentimentos. Na visão de Merriam (1964) ambas são entendidas como função de expressão emocional.

*da depressão e da tristeza ; Música traz tranqüilidade, bem-estar e é até uma distração.*

Todas as escolas públicas apresentam ao menos uma concepção de música calcada no caráter terapêutico, sendo que em algumas surge mais de uma vez. Há inclusive um padrão de palavras utilizadas, como acalmar, relaxar, desestressar, alegrar, aliviar.

No caso das escolas particulares, as respostas foram as seguintes: *Me faz sentir calmo e me deixa feliz, Animam dias desanimados; Para mim, ouvir música significa relaxar e aumentar a auto-estima. Tudo que faço é ouvindo música.*

A função terapêutica da música é discutida por Eco (1976), sendo relacionada à função catártica. Em Merriam (1964), essa função pode ser reconhecida como expressão emocional. Pode-se considerar que a sensação de relaxamento e bem-estar produzida pela música “é privativa dessa área, não se repetindo nas outras expressões artísticas” (SUBTIL, 2003, p. 183).

Essa característica atribuída à música corrobora investigações empreendidas por outros autores. Rossi (2006) apresenta essa função através da fala de um dos alunos entrevistados: “Música é uma terapia de verdade” (p. 92). Subtil (2003) ressalta que o caráter terapêutico atribuído à música é unanimidade entre as crianças por ela investigadas.

Assim como mostram os autores anteriormente citados, a música como terapia é a mais evidente nos dados coletados, estando presente em todas as 19 escolas pesquisadas. Não há como negar essa característica própria da música, ela realmente mexe com os sentimentos das pessoas<sup>31</sup>. O que pode ser questionado é sua consideração apenas dessa forma, sem alcançar elementos formais e racionais que ultrapassam o sentimento. Essa concepção reflete-se nas respostas sobre a música como conteúdo em sala de aula<sup>32</sup>, quando vários alunos sugerem que a música seja utilizada como forma de animar ou acalmar, aproximando-se de uma estratégia e uso pontual.

Outra função atribuída à música é sua consideração enquanto meio de **entretenimento** ou **diversão**. Na escola pública surgem as seguintes justificativas: *Me deixa mais alegre e animada para a vida; A música para mim é essência, eu*

---

<sup>31</sup> Ressalte-se a existência da área de Musicoterapia, que trabalha com essa característica da música.

<sup>32</sup> Essa questão será discutida no Capítulo V.

*odeio silêncio, é um dos principais tipos de distração para mim; É legal, tem ritmo, algumas ensinam coisas legais pela dança formada através da música, é bom entretenimento; Alegre a vida, sem ela a vida ficaria sem graça.*

Assim como no caráter terapêutico, todas as escolas públicas apontam a característica da música como entretenimento. No caso das particulares, as respostas são as seguintes: *Dependendo da música é bom de ouvir, dançar, cantar, é divertimento, sentimento; É uma distração, me divirto; Gosto de passar o tempo ouvindo música, pois me sinto bem e me divirto.* Somente uma escola não traz essa concepção, mas apresenta o caráter terapêutico da música. Com base nesses dados, pode ser sugerido um estudo de caso para verificar quais motivos levam os alunos dessa instituição a não apontarem uma característica da música presente em todas as outras escolas pesquisadas, nesse caso o caráter de entretenimento.

Essa concepção é reconhecida quando os alunos afirmam o gosto por música devido à distração, modo de ocupar/passar o tempo, animação, diversão e descontração. Em certa medida confunde-se com a construção histórica da presença da música na escola e na sociedade, onde é utilizada para fins recreativos e de entretenimento (e, no caso da escola, sem alcançar um caráter de ensino propriamente dito). De acordo com Subtil (2003, p. 183, grifo da autora): “Gostar de música como **divertimento/distração**, ou seja, porque ela anima e serve para preencher o tempo, está no imaginário e no cotidiano dessas crianças [e adolescentes] (e da sociedade também!)”. A função de divertimento, entretenimento ou distração corrobora as funções levantadas por Eco (1976) e Merriam (1964). As investigações de Subtil (2003) e Hummes (2004) mostram que essa função é recorrente nos registros dos sujeitos investigados.

A função de entretenimento ou diversão pode ser entendida em uma perspectiva que reconhece a música como algo utilitário, assim como acontece com a função terapêutica. Essa visão geral de uma das funções da música apontada pelos adolescentes pode ser transposta para o interior da escola<sup>33</sup>. A esse respeito, vale destacar a fala de Hummes (2004, p. 85): “Podemos considerar que o fato de a música estar presente nas escolas em grande parte nas datas comemorativas é um indicativo de que ela serve tanto para exaltação quanto diversão”. A autora

---

<sup>33</sup> Em certa medida essa concepção surge nos registros dos alunos a respeito da música como conteúdo. Esses aspectos serão apresentados no Capítulo V.

exemplifica esse fato com as festas, comemorações, shows e espetáculos na escola.

Relacionado tanto ao entretenimento quanto à terapia, foi identificado o caráter de **expressão dos sentimentos**, sendo reconhecido como uma forma mais subjetiva de expressar o gosto pela música. Nas escolas públicas, esse caráter é apresentado da seguinte maneira: *A música expressa várias coisas, boas e ruins, não tem como explicar o que é música; É um jeito que o cantor ou banda se expressam, para poder nos tocar; Ela é muito boa, dependendo da música, ela transmite o sentimento e a nossa vida; É uma arte de expressar nossos sentimentos através do som.*

As escolas particulares apresentam concepções do mesmo estilo: *É algo que nos ajuda a nos expressar, Faz me sentir bem, algo que faz com que expresse meus sentimentos; É uma arte de revelar a música através do sentimento.*

As afirmações dos alunos de ambas as escolas mostram que a relação entre sentimento e música adquire mais de um significado: há o sentimento pessoal, através das sensações que a música pode vir a oferecer ao ouvinte (acalmar, animar); também é comentado o sentimento que determinado artista ou intérprete transmite através de sua música; e um terceiro aspecto é a possibilidade que a música proporciona ao ouvinte de expressar, transmitir o que sente ao ouvi-la.

A música enquanto expressão dos sentimentos possui relação direta com a música como terapia, articulando-se à função de expressão emocional apresentada por Merriam (1964) e à função catártica (ECO, 1976). As funções levantadas pelos referidos autores se relacionam mediante um aspecto comum, que nesse caso é o sentimento.

É apontada inclusive uma espécie de **nostalgia, lembrança** de momentos proporcionados pela música. Nas escolas públicas alguns alunos afirmam: *[...] às vezes quando a gente está carente gosta de escutar música para lembrar de alguém, eu adoro música; [...] através dela posso relembrar coisas boas que ocorreram na minha vida; Com a música conhecemos outras coisas, sem contar que a música marca vários momentos bons; Ela me traz alegria, paz, lembranças.*

Mesmo não estando presentes de forma tão extensiva, as justificativas dos alunos são bastante claras quanto ao assunto em questão. As escolas particulares apresentam as seguintes considerações a esse respeito: *Dependendo da música influencia ou lembra algo bom, eu sou amante de música; É um passatempo, mostra*

*sentimento de amor, alegria, marcando cada momento da vida; Me deixam feliz, me fazem lembrar bons momentos que vivi.*

Os alunos atribuem à música a possibilidade de lembrar momentos passados, assim como pessoas, devido ao sentimento que ela é capaz de expressar. Cada momento vivido pelo aluno tem um diferente sentimento e alguns deles têm na música uma forma de marca a ser posteriormente lembrada.

Essa função da música corrobora os dados investigados por Subtil (2003), os quais também não tiveram um número expressivo de casos. Segundo a autora, essa função pode ser reconhecida como “referências que evocam a lembrança de algo ou alguém e também a esquecer dos problemas” (SUBTIL, 2003, p. 182). De acordo com Sanhotene (2006), esse caráter atribuído à música é reconhecido por Merriam (1964) como a função de expressão emocional.

Todas as temáticas apresentadas até o momento possuem relação com uma concepção de música calcada em valores bastante subjetivos, sentimentais e, de certa forma, contemplativos.

Assim como a música proporciona aos alunos lembranças, expressão de sentimentos, entretenimento e terapia, também é responsável por **reflexões**. Nas escolas públicas surgem as seguintes justificativas: *É uma das maneiras que uso para descontrair, pensar na vida; Me deixa calmo e na maioria das vezes me faz pensar na vida; Nos relaxa e faz com que a gente reflita e fique calmo.*

É interessante ressaltar que não surge somente a mesma temática em escolas diferentes, mas, inclusive, o mesmo termo: *pensar na vida*. Nas escolas particulares essa concepção é apontada da seguinte maneira: *Devido às músicas levarem a pensarmos; Ao ouvir certas músicas passamos a pensar e refletir mais na vida.*

De acordo com os registros, a reflexão pode decorrer do relaxamento proporcionado pela música, indo ao encontro da sua função terapêutica. Não fica claro qual é o modo de reflexão, de “pensar na vida”, que os alunos apontam. Parece tender mais a um pensar como relaxamento e não como algo racional, com propósitos que acarretem ações posteriores decorrentes dessa reflexão.

No esteio das considerações sobre reflexão, os alunos apontam outro caráter bastante interessante para ser pensado na escola: a música como **ajuda**

**e/ou estímulo ao aprendizado**<sup>34</sup>. As afirmações da escola pública são as seguintes: *A gente se desenvolve melhor; É bom, relaxante para desenvolver mais nosso aprendizado; É uma forma de relaxar e desenvolver a mente.*

No caso das escolas particulares, as justificativas quanto ao gosto pela música se configuram da seguinte maneira: *Me estimula a aprender a tocar; Ajuda a desenvolver a mente; Ajuda a desenvolver os conhecimentos.*

Vale ressaltar que a referida questão<sup>35</sup> não mostra relação direta com a escola, o que pode ser um dos fatores da baixa incidência de respostas. Essa concepção acaba se refletindo na atuação em sala de aula, onde a música é utilizada para estimular o aprendizado de determinados conteúdos<sup>36</sup> em outras disciplinas e até mesmo na disciplina de Artes, evidenciando mais um caráter utilitarista atribuído à música. Um exemplo factual na escola é o uso da paródia para decorar conteúdos. Cabe questionar a validade dessa atividade quando não é acompanhada de um conhecimento musical mais abalizado, reduzindo a música a um simples recurso pedagógico.

A possibilidade de a música ajudar e estimular o aprendizado é algo bastante positivo, mas não pode ser encarado apenas desse modo. A música possui características e uma concepção apontada pelos alunos que pode contribuir para despertar e fortalecer o interesse pelo estudo e pela escola. Isso remete à afirmação de um aluno: *É legal, é diferente da escola, não enjoa.*

A partir do exposto parece haver possibilidades de duas principais formas de trabalho musical na escola. Uma delas seria o trabalho formal na sala de aula, utilizando a música enquanto conteúdo escolarizado, objetivo maior de toda e qualquer proposta de música na escola. Outra teria um caráter mais informal e de complemento, com atividades na escola objetivando estimular o interesse pelo estudo, sem, contudo, prejudicar o trabalho em sala. Justamente por ser informal, o aluno parece interessar-se de maneira diferente do comumente presente na sala de aula. No entanto, vale ressaltar que pela falta de professores formados na área, esse seria um fator bastante complicado de ser aplicado na escola.

Os alunos trazem considerações que assinalam os **elementos básicos** e mais formais da música, entre eles a letra, ritmo e melodia. Nas escolas públicas

---

<sup>34</sup> Esse aspecto é apresentado também na questão a respeito da música como conteúdo em sala de aula, presente no Capítulo V.

<sup>35</sup> O enunciado da questão trazia a frase: "Você gosta de música? Por quê?".

<sup>36</sup> Que nesse caso não seria o assunto ou conteúdo musical.

afirmam: *É legal o ritmo de cada música; Eu amo música, adoro a letra, o ritmo; As letras, as melodias se completam, é também uma forma de expressar o que sentimos de outra forma; Tem vários tipos de músicas, hip hop, pop, sertanejo, vários ritmos que eu gosto de escutar, principalmente internacionais.*

Algumas das escolas particulares afirmam o seguinte: *Gosto do ritmo, de saber as músicas atuais, de opinar; Gosto dos ritmos, principalmente dos cantores internacionais.* Subtil (2003, p. 182) reconhece esses aspectos como uma forma de conhecimento musical dos alunos e afirma que as respostas

retratam um reconhecimento objetivo de elementos musicais seja em relação aos cantores, ao ritmo ou às letras. Essa evocação remete a uma prática que busca identificar, reconhecer e classificar as diversas formas e estilos musicais.

Reconhecendo esse aspecto como um conhecimento musical, “importa destacar que esse não é um conhecimento sistemático proposto pela escola, ou qualquer outra instituição formal, mas é proveniente das veiculações midiáticas que impõem um gosto e também um saber musical”. (SUBTIL, 2003, p. 182). Vale ressaltar que a referência ao ritmo nos registros dos alunos tem relação não apenas com o elemento musical, mas também com os diferentes estilos que escutam. Esse fato é confirmado a partir das preferências musicais dos alunos, nas quais fica evidente a presença da mídia como formadora do gosto musical, da escolha de seus ritmos e artistas.

Tanto a relação com os elementos formais da música, em especial as letras, quanto o caráter reflexivo e de ajuda no aprendizado aproximam-se do significado de **auto-identificação** atribuído à música. Nas escolas públicas são feitas as seguintes afirmações: *Me sinto diferente dos outros; Eu não curto qualquer música, eu curto as minhas música preferidas; Dependendo das músicas elas têm muito a ver com a gente, com nossos sentimentos.* As escolas particulares apresentam as seguintes concepções a esse respeito: *Relaxa, algumas letras da música têm tudo a ver comigo; Me identifico com algumas delas. Me agitam ou me acalmam.* De acordo com Subtil (2003, p. 60-61):

É importante lembrar que o acesso diferenciado ao patrimônio simbólico decorrente do capital cultural vai estabelecer bases diferenciadas para o consumo de textos particulares - música funk, MPB, erudita ou pagode - e esses gostos servem como forma de auto-identificação.

Fica evidente nos registros dos alunos uma crença na fruição musical individual e livre de determinantes exteriores e sociais<sup>37</sup>. No entanto, a identificação e atribuição de determinados significados à música e sua conseqüente apropriação pelo aluno acontece na mediação entre elementos de ordem subjetivo-individual e elementos sociais. Nesse ponto, pode-se relacionar a fruição e o gosto musical com a socialização pelo fato de os sujeitos formarem grupos que congregam gostos musicais similares. Entende-se que “as pessoas, em grupos, em relações, de acordo com contextos históricos, culturais e pessoais, atribuem e constroem significados à música a partir de suas vivências e experiências” (WAZLAWICK; CAMARGO; MAHEIRIE, 2007, p. 110). Soma-se a esse aspecto o fato de que

são os sujeitos, como seres humanos criadores e sociais, que dotam as coisas - e neste caso, também os sons e a música - de significados, em um processo no qual a construção da realidade acontece nos níveis coletivo e individual (MARTIN, 1995, apud WAZLAWICK; CAMARGO; MAHEIRIE, 2007, p. 110).

A visão dos alunos sobre por que gostam de música traz significados que ultrapassam as concepções expressadas, majoritariamente calcadas em aspectos subjetivos e próprios da visão da música no senso comum. Muito mais do que somente um simples meio de subjetivação e emoção, calcado em fatores individuais, o gostar de música compõe-se de práticas objetivas, acontecendo em espaços determinados socialmente, nos quais se define o que é ou não passível de ser gostado. Desse modo, faz-se necessário analisar não somente por que os alunos gostam de música, mas quais atividades musicais praticam e onde têm contato com a música; quais elementos mais os atraem na música e as influências em seu gosto musical, expressado através dos estilos e artistas.

## 4.2 GOSTO, PRÁTICAS E INFLUÊNCIAS MUSICAIS

### 4.2.1 Atividades musicais e o contato com a música

Quando questionados sobre quais atividades musicais praticam<sup>38</sup>, obteve-se um total de 292 respondentes, sendo que no cômputo geral *Ouvir* foi a opção mais

<sup>37</sup> Essa temática surge também na questão a respeito das influências no gosto musical, quando alguns alunos apontam que eles próprios, de modo individual – “eu mesmo” – são responsáveis por suas preferências musicais.

<sup>38</sup> A questão trazia as opções de resposta ouvir, cantar, dançar, tocar e compor.

apontada, com 88,7%. A atividade *Cantar*, com 42,3%, é seguida de *Dançar*, que totaliza 34%, acompanhada das atividades de *Tocar*, com 18,2 %, e *Compor*, 6,5%. A atividade *Ouvir* corrobora os dados levantados por Arroyo (2005a, 2005b). Ao investigar alunos de uma escola rural, a autora afirma que a atividade de escuta mostrou-se como a mais significativa. Importa considerar que escutar música, segundo Arroyo, foi a atividade mais registrada pelos adolescentes ao serem questionados sobre o que fazem quando não estão na escola.

Há certa diferença quando são cruzados os dados obtidos entre escolas públicas e particulares<sup>39</sup>, os quais merecem ser mais amplamente discutidos. No quadro a seguir são apresentadas as atividades musicais e seus respectivos percentuais nas duas realidades investigadas:

Quadro 1 – Atividades musicais praticadas pelos alunos

<b>Escolas Públicas</b>	<b>Escolas Particulares</b>
Ouvir – 89,3%	Ouvir – 87,5%
Cantar – 40,1%	Cantar – 46,2%
Dançar – 33,2%	Dançar – 35,6%
Tocar – 12,3%	Tocar – 28,8%
Compor – 5,9%	Compor – 7,7%

Percebe-se que somente o *Ouvir* tem um percentual maior, ainda que sensivelmente na escola pública, sendo que todas as outras atividades são mais apontadas na rede particular. De modo geral os números são bastante próximos; apenas a atividade *Tocar* apresentou números mais expressivos no que diz respeito a diferenças significativas nas atividades musicais praticadas nas duas realidades.

Enquanto na escola pública o *Tocar* totaliza 12,3%, na escola particular esse valor é de 28,8%. Parece haver certa distinção de classe ao acesso a essa atividade. A posse de um instrumento para tocar é mais significativa na escola particular, acarretando, inclusive, uma possibilidade sensivelmente maior de atividades de composição, como nos dados apresentados anteriormente.

Esse fato pode ser compreendido por meio do capital cultural (BOURDIEU, 1997), que nas escolas particulares é desenvolvido mais cedo. Os alunos dessas escolas se familiarizam com os bens culturais mais precocemente, procurando

<sup>39</sup> As porcentagens apresentadas nos cruzamentos são feitas com base no número total de alunos respondentes da questão em cada realidade. Nesse caso, 187 alunos da escola pública e 105 da escola particular.

atividades musicais mais elaboradas, como o tocar e o compor. Além disso, o acesso aos bens materiais (instrumentos musicais, principalmente) e também a aulas de instrumento pode ser mais acentuado devido a um maior poder aquisitivo.

Se considerado que a música é apontada na escola particular por somente 1,1% como área de arte mais trabalhada na escola, ao contrário da escola pública, em que 13,8% dos alunos fazem essa afirmação<sup>40</sup>, fica evidente que a obtenção do capital cultural (musical) por parte dos alunos da escola particular acontece fora da escola. Porém, identificar qual a concepção de composição dos alunos, bem como o significado de tocar atribuído a essa prática, se é tratada somente como passatempo ou tem um caráter de estudo musical sistematizado, não foi objetivo da presente pesquisa.

Assim como fizeram em relação às atividades musicais praticadas, os alunos responderam a questões referentes ao local ou meio onde têm contato com a música. Serão apresentados inicialmente os dados gerais, que compreendem as respostas de ambas as redes escolares estudadas. Com 294 alunos respondentes, o meio mais significativo no cômputo geral foi o *Rádio*, com 79,9%. A *Internet* totalizou 61,2% das respostas, sendo o segundo meio de contato mais apontado pelos alunos e contrariando o que se poderia esperar da *TV*, com 52%, que ficou em terceiro lugar na escolha dos alunos. O *Computador* teve 21,8% de registros e a *Escola* foi a opção menos escolhida pelos alunos, com 16,7%.

Os dados apresentam informações bastante relevantes, principalmente no que diz respeito ao fato de a *Internet* ter sido mais apontada do que a *TV*, além de a *Escola* ter totalizado o menor número de respostas. No entanto, foi no momento do cruzamento com as duas redes escolares estudadas, pública e particular, que surgiram os maiores elementos para a discussão.

O *Rádio* teve números bastante próximos nas duas realidades, com 80,9% de respostas na escola pública e 78,3% na particular. Em certa medida, esses dados têm relação com a questão onde são tratadas as atividades musicais praticadas pelos alunos, as quais são relacionadas com o sentido do ouvir.

A *Internet*, segundo meio mais registrado no cômputo geral, acabou tomando uma direção diferente na análise entre as duas redes. No caso da escola pública, 50,5% dos alunos a apontam como meio de contato com a música, o que a

---

<sup>40</sup> Esses dados serão mais amplamente discutidos no Capítulo V.

coloca como terceiro meio mais registrado. A TV alcançou um total ligeiramente à frente da Internet, com 54,3%. Vale destacar, de acordo com Subtil (2003, p. 76), que

esse apelo icônico e cinético proposto pelas emissões televisivas é o responsável por expressões que explicam mais do que aparentemente querem dizer como "eu vi a música da Carla Peres", "eu gosto de ver a música do Daniel", ou ainda a fixação pelos ídolos, com suas performances e caracterizações e não tanto nas letras e melodias criando expressões metonímicas, tais como, "eu gosto da Vanessa Camargo" ( não "eu gosto da música da Vanessa Camargo!").<sup>41</sup>

A TV inscreve-se como meio que atribui novos significados à fruição, contato e gosto musical dos alunos, no qual a música é vista e não somente ouvida. Contudo, na escola particular a *Internet* totalizou 80,2% de escolhas, sendo o meio de maior contato com a música nessa rede, mais significativa que o *Rádio* e *TV* (respectivamente primeiro e segundo meios na escola pública). Soma-se a este aspecto o fato de que 12,2% dos alunos das escolas públicas afirmam ter contato com a música através do *Computador*, enquanto 38,7% dos alunos das escolas particulares registraram esse meio.

O fato de o computador como meio de contato com a música não ser tão relevante quanto a Internet encontra uma explicação quando relacionado à questão da interação. Esse meio, o computador, possibilita modos de interação, contudo o aluno não tem a possibilidade de interagir socialmente por estar "desconectado" de sua rede virtual de amigos. Pela própria característica dessa fase de desenvolvimento, em que a socialização é um dos pontos mais relevantes, a Internet responde mais significativamente às demandas do adolescente, proporcionando maiores possibilidades de interação.

A partir das informações fica evidente que o acesso a bens materiais e tecnológicos - e conseqüentemente culturais - é maior na escola particular, onde há poder aquisitivo mais elevado. No entanto, a proximidade da *Internet* (50,5%) com a *TV* (54,3%)<sup>42</sup> nas escolas públicas mostra que essa questão ultrapassa a condição econômica, além de não justificar que os alunos da escola pública não tenham acesso à Internet. Segundo Subtil (2003, p. 22), "[...] As condições materiais de

<sup>41</sup> Na época da pesquisa da referida autora, as duas artistas citadas estavam em bastante evidência na mídia, o que se refletiu nas respostas dos alunos e foi utilizado como exemplo.

<sup>42</sup> Considerando o aumento massivo do uso da Internet no Brasil nos últimos anos nas diversas camadas sociais, é bastante provável que em um curto espaço de tempo a Internet ultrapasse a TV no contato com música nas escolas públicas.

existência adversas não são empecilho para o usufruto de bens culturais postos à disposição para todos pelo mercado, em razão das demandas sociais e econômicas”.

Um dos aspectos que auxiliam na compreensão do acesso a bens culturais semelhantes por classes sociais economicamente distintas é a globalização industrial da cultura. A esse respeito, Belloni (1994, p. 41) afirma:

A estratégia de mercado mundial busca, por meio da publicidade, criar segmentos mundiais de consumidores, criando novas necessidades, transplantando costumes e símbolos de uns países para outros, generalizando-os em escala planetária.

Essa lógica da generalização da cultura relaciona-se com a mídia, enquanto “veículo” de acesso a bens culturais pelas mais diversas classes, países e culturas, processo que leva a uma homogeneização de gostos e atitudes<sup>43</sup>.

Por meio da evolução dos aparelhos tecnológicos de acesso aos bens culturais, como rádio, televisão e Internet<sup>44</sup>, também foram se modificando as formas e, conseqüentemente, as necessidades de acesso. De acordo com Belloni (1994, p. 49): “[...] não se pode negar que a televisão fornece as mensagens que antes eram transmitidas às novas gerações pela família, por meio dos contos, dos relatos familiares, das canções etc.”.

Essa característica atribuída à televisão não a torna um aparelho que chegue a substituir as relações de interação e intersubjetividade. Entretanto, “a televisão substitui a experiência vivida, não pelos conteúdos que ela difunde, mas simplesmente pelo fato de ocupar tempo livre das pessoas com a contemplação mais ou menos passiva de experiências factícias” (BELLONI, 1994, p.50).

A partir da questão da contemplação mais ou menos passiva proporcionada pela televisão, é possível fundamentar os números da Internet obtidos nos dados coletados. Pode-se afirmar que há uma procura maior por meios mais democráticos de acesso e consumo dos bens culturais, que vão além da massividade televisiva. A Internet, pelo fato de ser construída por qualquer indivíduo que a ela tenha acesso, apresenta um ponto positivo ao possibilitar uma liberdade maior de escolhas, fato que a inscreve em um campo de interação mais ativa no acesso aos bens culturais,

---

<sup>43</sup> A questão do gosto musical será discutida em item posterior do presente capítulo.

<sup>44</sup> Pode-se incluir também os telefones celulares com recurso de mp3 player, os quais possibilitam escutar música como nos aparelhos *walkman* e *discman*.

transpondo a relativa passividade da televisão<sup>45</sup> (BELLONI, 1994). Tais aspectos tornam a Internet um fator de extrema validade quando pensado no viés do gosto musical dos adolescentes.

De acordo com Vilches (1997, p. 99 apud SOUZA, 2000, p. 50), a Internet “permite acessar informação, educação ou entretenimento com um potencial de irresistível atração horizontal, baseado no fato de que qualquer um pode emitir conteúdos, além de recebê-los”<sup>46</sup>. Em certa medida, considerando a existência de um potencial de interação nesse meio de comunicação, há uma relação dialética entre os indivíduos, que tornam-se ao mesmo tempo receptores e emissores de informação, interagindo socialmente através de redes virtuais.

A Internet está se constituindo em um meio de socialização do conhecimento musical dos alunos, tomando um espaço que antes era atribuído majoritariamente à televisão e até mesmo a ultrapassando, como pôde ser visto nos dados da pesquisa. A interação via Internet, ao mesmo tempo em que se configura, aparentemente, como uma prática solitária, acontece por meio de uma rede “social-virtual”. Cada usuário, nesse caso o aluno, mantém contato com seus amigos por meio de programas destinados ao bate papo virtual, bem como *websites* de relacionamento.

Nesse ponto, torna-se fundamental o papel da escola na compreensão desses novos meios de interação social. Mesmo fazendo parte do cotidiano dos alunos, devem ser trabalhados com o objetivo de relativizar seus usos, considerando a validade por excelência do contato social presencial.

Considerando-se os dados obtidos nos outros meios e espaços de contato, a *Escola* tem um papel pouco expressivo, sendo que assume condições diferentes nas duas realidades. Na escola pública teve 13,8% de escolhas, ficando, portanto, à frente do *Computador*, com 12,2%<sup>47</sup>. Já na escola particular, essa opção teve 21,7% de registros e apesar de estar à frente do número de respostas obtidas na escola pública, foi a menos registrada em comparação com o *Computador*, com 38,7%.

---

<sup>45</sup> Vide os programas dominicais de televisão. É fato que todos seguem um mesmo padrão de (discutível) qualidade. Ao ser comparada aos canais disponíveis em uma antena parabólica, a Internet possibilita acesso a um número muito mais significativo de conteúdos, que podem ou não ser massificados.

<sup>46</sup> O website <www.youtube.com> é um exemplo factual das possibilidades de interação na Internet. Seus usuários têm a possibilidade de assistir vídeos, assim como também inserir produções próprias para serem assistidos por outros.

<sup>47</sup> A diferença pode ser considerada um empate técnico, visto que somente três alunos a mais apontaram a escola como meio de contato com a música.

Independentemente do número de escolhas nas duas realidades, fica evidente que a escola não proporciona um contato com a música que venha a ser significativo para um número considerável de alunos, quando comparada a outros meios (Internet, Computador, TV, Rádio). Os dados confirmam-se, de certo modo, com a própria afirmação de que a área artística mais trabalhada na escola é *Artes Visuais*, com 78,7%, enquanto a *Música* tem somente 9,2 % das respostas. Essa constatação mostra que a obrigatoriedade do ensino da música na escola, por meio da Lei 11.769/2008, vai criar um desafio tanto para os gestores das escolas quanto para os professores.

Esse aspecto reflete a ação dos meios de comunicação e da mídia no contato musical dos alunos, tendo um alcance relativamente maior que a ação da escola. Por outro lado, as informações mostram a urgência da inclusão desses meios no trabalho escolar, assumindo-os como componentes constituintes das características contemporâneas dos adolescentes.

As duas questões apresentadas até o momento estão embasadas em conceitos mais gerais, tanto sociais quanto musicais, que englobam atividades musicais e os meios e espaços onde estas podem vir a acontecer. Tais elementos complementam-se com a análise das questões apresentadas a seguir.

#### 4.2.2 Elementos atrativos na música e as influências no gosto musical

Com o objetivo de aprofundar as informações e discussões, os alunos responderam a respeito dos elementos particulares e próximos da música que os atraem e sobre ambientes e sujeitos mais específicos relacionados a seu convívio social e que influenciam seu gosto musical.

Na questão que trata do que mais atrai o aluno na música foram incluídas opções relacionadas diretamente à música (*Ritmo* e *Melodia*), além da *Letra* e dois elementos ligados à interpretação musical (*Banda* e *Intérprete*).

No cômputo geral, o *Ritmo* obteve 71,3% de indicações, seguido pela *Letra*, com 62,6%. A opção *Banda* teve 26,3%, enquanto a *Melodia* ficou com 22,8%. A alternativa *Intérprete* somou 8,7%. Os dados mostram que o Ritmo é a opção mais apontada pelos alunos, porém a Letra tem um número bastante próximo de

escolhas. É interessante observar que aqui a ênfase na imagem não foi confirmada, pelo menos nessa faixa etária<sup>48</sup>.

No cruzamento entre as duas realidades a ordem de resposta dos alunos mantém a mesma posição, além de *Banda* e *Melodia* obterem praticamente o mesmo número de respostas. No caso da opção *Intérprete*, há uma diferença considerável entre as duas realidades, totalizando na escola pública 10,3%, enquanto que na particular esse valor é de 5,7%.

Devido ao maior número de respostas, *Ritmo* e *Letra* são opções que necessitam ser melhor discutidas, ressaltando-se o valor intrínseco desses dois elementos presentes na música e sua consideração na sociedade, mais especificamente na vida musical dos adolescentes.

Apesar das metáforas que relacionam os elementos musicais com as pessoas, como por exemplo “a harmonia entre os indivíduos”, o ritmo pode ser considerado o elemento musical mais internalizado no ser humano, podendo ser objetivado em suas ações, como no bater do coração, no caminhar e no próprio ritmo das atividades efetuadas ao longo da vida.

Esses aspectos, de certa forma, introduzem a noção da relevância do ritmo ao atrair a atenção dos adolescentes para a audição da música. Por ser inerente ao ser humano, o ritmo traduz-se como importante elemento na relação ouvinte e música. E pode-se afirmar que não somente o ritmo, mas a música e o conjunto de elementos que a forma surtem efeitos diferenciados daqueles sentidos e vivenciados através de outras linguagens, pois a música “fala ao mesmo tempo ao horizonte da sociedade e ao vértice subjetivo de cada um, sem se deixar reduzir às outras linguagens” (WISNICK, 1989, p.12).

O aspecto do ritmo se exprime, inclusive, no gosto musical dos alunos, principalmente nos estilos e intérpretes (cantores e cantoras)<sup>49</sup>. A alta incidência de estilos como Dance, Hip Hop e Rap, os quais têm como característica o ritmo forte e marcado<sup>50</sup>, destacado em primeiro plano, confirma os dados de que o Ritmo é o elemento que mais atrai na música.

---

<sup>48</sup> Ao contrário das respostas dos adolescentes, as crianças investigadas por Subtil (2003) mostram uma relação mais próxima da música com a mixagem som/imagem.

<sup>49</sup> Esses aspectos serão aprofundados no próximo item de discussão, que irá tratar do gosto musical dos alunos.

<sup>50</sup> No caso do Rap e Hip Hop, o ritmo forte divide espaço com as letras.

Contudo, a *Letra* mostra um papel bastante significativo nessa questão, estando em segundo lugar na escolha dos alunos, com um total de 62,6%, o que deixa uma diferença de apenas 8,7% em relação ao *Ritmo*. Se o ritmo pode ser considerado o elemento musical inerente ao ser humano, a letra traz a possibilidade de objetivar sua subjetividade. Em outras palavras, a letra da música possibilita expressar e externalizar os sentimentos vividos através da fruição musical. Além desse aspecto, evidencia-se a capacidade reflexiva dos alunos.

A outra questão que engloba esse item da análise trata das influências no gosto musical dos alunos. Foram apresentadas nove opções de respostas fechadas<sup>51</sup> e uma décima que possibilitava aos alunos escrever o que não estava apresentado nas opções. Devido ao número razoavelmente elevado de respostas, serão discutidas no texto somente aquelas que foram consideradas relevantes para o estudo.

No cômputo geral as opções *Rádio* e *Amigos* apresentaram percentuais bastante próximos, com 53,7% e 51,6%, respectivamente. Na escola pública esse resultado modifica-se, tendo *Amigos* como a maior influência no gosto musical, com 55,5%, seguido de *Rádio* (54,4%), mantendo-se, porém, um empate técnico. No caso da escola particular, os alunos colocam em primeiro lugar de escolha o *Rádio* (49,5%) e em seguida *Amigos* (43,7%), resultados que mostram uma diferença mais considerável.

Esse emaranhado de informações evidencia a presença dos amigos como grande influência no gosto musical dos alunos, independentemente da ordem em que surge em cada realidade investigada. Ressalta-se que o rádio acaba sendo encarado da mesma forma que em todas as outras questões, devido ao fato de estar relacionado ao sentido da escuta. Pensando na realidade particular, pesa o aspecto do acesso privado aos bens culturais, quando o Rádio é a opção mais escolhida. No caso da rede pública, fica evidente uma maior socialização no usufruto dos bens culturais, nesse caso especificamente musicais.

Para uma melhor visualização das respostas, a tabela a seguir mostra o percentual na realidade pública e particular:

---

<sup>51</sup> Família, Escola, Amigos, TV, Rádio, Igreja, Internet, Festas e Filmes.

Quadro 2 – Influências no gosto musical dos alunos

<b>Escolas Públicas</b>	<b>Escolas Particulares</b>
Amigos– 55,5%	Rádio – 49,5%
Rádio– 54,4%	Amigos – 43,7%
Festas– 43,4%	Internet– 42,7%
Filmes– 34,1%	Festas – 39,8%
Internet – 28%	Filmes– 39,8%
Tv – 23,6%	Tv – 36,9%
Família – 19,8%	Família – 22,3%
Igreja – 14,8%	Outros – 20,4%
Escola – 9,3%	Igreja – 12,6%
Outros – 8,8%	Escola – 4,9%

Como pode ser observado, há algumas variações entre as duas realidades. Nas escolas públicas, *Festas* surge como terceira opção mais considerada, com 43,4%. No caso das particulares essa colocação fica com a *Internet*, que totaliza 42,7%. Já no caso das públicas, a *Internet* aparece na quinta posição, com 28% de escolhas, número bastante reduzido quando comparado à realidade particular. A escola, em ambas as realidades, situa-se em um patamar muito abaixo das outras escolhas, repetindo o que já havia sido demonstrado em outras questões.

A partir dos dados obtidos, algumas categorias podem ser discutidas. A influência dos *Amigos* e de espaços que propiciam contatos grupais, como as *Festas*, evidencia o caráter de socialização atribuído à música. Isso se reflete nas práticas musicais dos adolescentes e confirma sua condição de categoria social construída pelas determinações mais amplas da sociedade contemporânea e também pelo aporte das tecnologias de informação e comunicação (BELLONI, 2005).

O conceito de práticas de saída (SUBTIL, 2003) contribui para a compreensão dessas informações<sup>52</sup>. Segundo a autora, essas práticas são “marcadas pelos círculos de relações mais próximas, que ampliam o espaço doméstico para as ruas, casas de amigos, festinhas de aniversário, shopping-center, particularmente para ouvir música e dançar” (SUBTIL, 2003, p. 59). Reconhecendo o fundamento social das práticas de saída, pode-se inferir que fortalecem a procura dos adolescentes por espaços onde seu consumo e fruição musical possam ser socializados.

<sup>52</sup> Mesmo tendo sido construído junto a uma investigação com crianças, esse conceito vem ao encontro das informações obtidas.

A Internet apresenta-se como outro fator consideravelmente expressivo. Apesar de ser mais significativa nas escolas particulares, os dados obtidos mostram que juntamente com o aspecto da necessidade de socialização, os alunos procuram consumir música através de meios interativos.

Como já discutido na questão a respeito dos meios e locais de contato com a música, o adolescente, devido a uma procura por autonomia e certa afirmação no meio social, tem na Internet maiores meios de interação, em que pode transpor a condição de receptor passivo, ressignificando e organizando as informações a seu gosto, acessando o que faz parte de seu ambiente de socialização e tornando-se, além de receptor, emissor de conhecimentos. Corroborando essa informação, destaca-se a presença menor da TV (23,6% na escola pública e 36,9% na particular)<sup>53</sup> em relação à *Internet*.

Como pode ser percebido, as influências no gosto musical dos alunos estão calcadas em fatores sociais. A socialização pode ser entendida como um aspecto crucial na relação entre indivíduos e música, pelo fato de legitimar suas práticas musicais. Ao compreendê-las como parte de uma construção social, assim como são os próprios indivíduos, tomam sentido somente no momento em que objetivam-se no meio social, sendo que de outro modo ficariam relegadas a significados puramente subjetivos, descolados da realidade concreta.

O espaço concedido aos alunos para registro de outros fatores que influenciam seu gosto musical teve um valor significativo no caso das escolas particulares, com 20,4%, mas pouco expressivo nas públicas, com apenas 8,8%. Algumas respostas são ramificações das opções apresentadas na questão, como pai, irmão, Dvd, baladas, shows. Porém, alguns alunos levantam um aspecto bastante pertinente, que é o caráter de **individação** atribuído à música, confirmando seus conceitos a respeito do gostar de música discutido na primeira parte do presente capítulo.

Esse conceito pode ser compreendido a partir de afirmações como *Tenho opinião própria, sem influência; Optei pelo gosto sozinho; Ninguém me influencia* ou então *Nada, não sou “Maria vai com as outras”, só gosto do que eu gosto*, evidenciando-se também na primeira parte da análise deste capítulo, quando os alunos esclarecem o porquê do gosto pela música.

---

<sup>53</sup> Em ambas as realidades a TV apresenta um percentual menor em relação à Internet, no que diz respeito às influências no gosto musical.

Em uma primeira aproximação, a interpretação dada a essa pergunta mostra que os alunos encaram o gosto musical como resultado unicamente de seus anseios e de sua identificação, ou não, com determinados bens musicais. Contudo, o fato de haver uma consideração significativa quanto aos amigos e outros meios, como a Internet, demonstra que seu gosto musical é permeado por significados sociais e de interação. Ao considerar a individualização como uma das principais características das sociedades modernas, o consumo cultural, no qual inscreve-se o gosto musical, acaba sendo encarado como resultado de escolhas estéticas individuais (MUELLER, 2002 apud ARROYO, 2007, p. 17). Em certa medida tais aspectos elucidam e confirmam o caráter de auto-identificação atribuído à música, discutido na questão a respeito das justificativas para gostar de música.

O caráter de individuação ou afirmação é essencial para a formação do gosto musical. Pode ser encarado como o singular, respondendo à visão do sujeito sobre determinado objeto artístico. Importa considerar o trabalho de Piaget (apud La Taille, 1992), o qual afirma que a heteronomia, própria das crianças pequenas, que fazem seus juízos a partir dos adultos, é substituída na adolescência pela autonomia – a capacidade de julgar e assumir valores por si próprios.

O adolescente encontra na música possibilidades concretas de mostrar seu valor como indivíduo, de se afirmar e expor suas opiniões e anseios frente à sociedade. Os dados revelam que o gosto musical dos alunos vai, de certa forma, além da simples passividade. Eles possuem um consumo mais particularizado e diversificado, evidenciado quando procuram autonomia no acesso e formas de interagir com esses conteúdos e conhecimentos musicais.

Mais do que as influências no gosto, os elementos evidenciados nessa questão refletem as práticas, o consumo e a fruição musical dos adolescentes, traduzidos por meio da socialização, interação e afirmação por meio dos bens musicais. A noção de *habitus* permeia todas essas práticas, manifestando-se, segundo Subtil (2003, p. 17),

nas práticas musicais, nas preferências, no gosto e nas representações suscitadas nas crianças [e nos adolescentes] sobre o mundo em que vivem, sendo constantemente atualizadas entre outros fatores pelos modismos e inculcações resultantes da conjuntura midiática ou seja da conjunção do *habitus* e da situação.

O conhecimento de como configuram-se essas práticas musicais leva à necessidade de compreender como ocorre o consumo dos produtos artísticos, o gosto musical.

#### 4.2.3 O gosto musical traduzido em estilos, artistas, bandas e intérpretes

O gosto musical dos alunos engloba vários dos elementos levantados por meio das questões analisadas até o momento, evidenciando nessa análise a socialização por meio dos bens musicais. A esse respeito importa considerar que o significado do gosto está atrelado a “uma série de valores estéticos inter-relacionados através dos quais indivíduos constroem suas próprias identidades e identificam-se com outros que possuem valores iguais ou similares” (BENNETT, 2002, p. 462 apud ARROYO, 2005a, p. 21, tradução da autora). Esse aspecto relaciona-se, inclusive, com o que foi levantado a respeito do caráter de auto-identificação da música.

Com o objetivo de investigar o gosto musical dos alunos e quais suas possíveis relações com a mídia, foi elaborado um conjunto de questões que traziam os seguintes itens: Estilo de música, Cantor, Cantora, Dupla, Banda, Programas de televisão e Programas de Rádio. Os alunos tinham a possibilidade de registrar o número de escolhas que desejassem, sendo que havia também uma questão solicitando o título de duas músicas preferidas.

De certa forma, os estilos musicais (APÊNDICE B)<sup>54</sup> constituem uma categoria que revela grande parte do gosto musical. Nesse item foram apontados 72 estilos diferentes de música, sendo que muitos são ramificações dentro de um mesmo estilo. Contudo, é um número bastante expressivo que mostra um amplo conhecimento musical por parte dos alunos. Vale destacar o trabalho de De Paula (2007), que ao investigar, por meio de uma das questões de sua pesquisa, qual o gosto musical dos alunos na visão dos professores, mostra que os alunos apresentam um gosto mais diversificado do que os próprios docentes.

As quatro primeiras posições de escolha apresentaram percentuais muito próximos. O *Rock* foi o estilo mais registrado, com 22,1%, seguido do *Dance* e do *Pop*, que tiveram o mesmo número de escolhas, 18,4%. O *Sertanejo* teve somente

---

<sup>54</sup> Optou-se por incluir os estilos musicais como apêndice para uma visualização geral das respostas dos alunos, visto que são uma forma interessante de entendimento de seu gosto musical.

uma resposta a menos, com 18%. *Hip Hop* e *Pagode* registraram igual número de respostas, cada um 17%.

Foram, portanto, seis estilos nas primeiras quatro posições de escolha, os quais mantêm uma relativa distância em relação aos seguintes. O *Rap* é apontado em quinto lugar como o estilo musical preferido, com 11,9%, seguido da *Eletrônica* (9,9%) e do *Funk*, que totalizou 9,2%.

Arroyo (2004, 2005a, 2005b) traz informações semelhantes na questão de estilos musicais consumidos pelos adolescentes, afirmando que o Rock é o gênero mais registrado pelos alunos, sendo que Sertanejo, Rap e Funk também são apontados. Segundo a autora,

o repertório ouvido era o veiculado pelas mídias, mas de modo algum restrito a poucas preferências. [...] constatou-se um amplo espectro de preferências (rock, sertanejo, funk, rap etc.). Essa diversidade de gosto faz sentido quando os jovens são compreendidos como um grupo social diversificado e quando se interpreta a interação com a música aberta de sentidos, de acordo com as circunstâncias dessa interação (ARROYO, 2005b, p. 04).

Quadros Junior (2005) também apresenta em sua pesquisa a grande consideração do Rock como gênero musical mais consumido pelos estudantes. A partir do exposto a respeito dos estilos musicais, fica evidente o acesso a uma ampla gama de estilos musicais, mas que estão vinculados quase que exclusivamente à mídia. Nesse ponto caberia à escola apropriar-se desse conhecimento e ampliá-lo qualitativamente.

Somando-se aos estilos, as respostas a respeito de cantor, cantora, dupla e banda, auxiliam na compreensão do gosto musical dos alunos. Esses quatro itens consolidam alguns dos estilos citados e mostram que artistas nacionais e internacionais fazem parte do ambiente de consumo musical dos adolescentes. O cantor mais apontado, Akon (17,5%), faz o estilo Hip Hop e teve um índice de resposta relativamente mais elevado em relação à segunda posição. Chama atenção o fato de que, dos cinco cantores mais registrados, dois fazem o estilo Hip Hop, enquanto os outros são divididos entre *Sertanejo* (Daniel – 11,9%), *Pop* (Justin Timberlake – 6,3%) e *Pop rock/reggae* (Armandinho – 5,2%).

No caso das cantoras, os estilos variam entre o *Axé* (Ivete Sangalo 17,5%), *Pop/Hip Hop* (Fergie – 12,3%), *Pop rock* (Avril Lavigne – 11,5%), *Rock* (Pitty – 7,1%) e *Axé* (Cláudia Leite – 6,0%). O estilo musical *Axé*, adotado pela cantora Ivete

Sangalo, que teve o maior número de respostas, não se reflete na escolha dos alunos a respeito desse estilo de música, que obteve somente 1,7% de respostas. De certa forma aqui prevalece o consumo baseado na figura da artista, mais do que em seu estilo de música, indo além do ouvir, alcançando o consumo por meio do ver (SUBTIL, 2003).

A questão sobre Dupla mostra um dado interpretativo interessante. As respostas apontam majoritariamente as duplas sertanejas, sendo que as três mais registradas foram Vitor e Léo (32,7%), Bruno e Marrone (17,3%) e César Menotti e Fabiano (8,4%). Contudo, os alunos reconhecem como duplas parcerias entre músicos do Rap e Hip Hop, como Akon e Eminem (0,9%) e bandas que têm em sua formação uma dupla de cantores, como é o caso do Roxette (0,9%).

No caso das bandas, as escolhas apresentam nas primeiras cinco posições mais grupos nacionais que internacionais. Foram apontados *Nx zero*, *Inimigos da Hp*, *Jeito Moleque*, *Cpm 22* e *Linkin Park* (ambas com o mesmo número de registros) e *Tradição*. O rock é o estilo que prevalece nas escolhas dos alunos nessa questão.

Artistas já consolidados no meio musical dividem espaço com novos nomes da música, que em alguns casos possuem maior número de respostas, como é o caso da dupla Vitor e Léo (32,7%) e da banda *Nx zero* (17,5%). Esse aspecto corrobora o conceito de Subtil (2003) de que existem no meio musical midiático os clássicos, os efêmeros e os permanentes. De acordo com a autora:

Os mitos/estrelas/artistas/músicas/formas que permanecem ou demoram mais para "cair", os duradouros, como Daniel, Sandy e Junior e Leonardo [...] possuem como características a presença física marcante, qualidade vocal, carisma para comunicação com o público, músicas com padrão melódico sem surpresas e que não fogem ao esperado, com letras de amor, facilmente assimiláveis. Importa ressaltar que eles oferecem uma "qualidade" dentro de padrões de consumo da música midiática, a partir dos empréstimos tomados à arte erudita, como arranjos e instrumentação bem cuidados. Digamos que esses seriam os "clássicos" do massivo (SUBTIL, 2003, p. 144).

Talvez o exemplo mais expressivo seja o cantor Daniel, que na presente pesquisa teve o segundo lugar de escolha dos alunos, estando entre dois cantores internacionais de Hip Hop. Ao pensar que na pesquisa de Subtil (2003)<sup>55</sup> esse cantor foi um dos mais votados pelos alunos, que inclusive eram crianças e não

<sup>55</sup> A coleta dos dados da pesquisa de Subtil (2003) ocorreu nos anos de 2000 a 2003, havendo, portanto, um espaço de tempo de 6 anos para a coleta de dados da presente pesquisa.

adolescentes, fica bastante claro o conceito de que na mídia existem artistas permanentes e que tornam-se “clássicos”.

O trabalho massivo da mídia na divulgação dos artistas acaba refletindo nas escolhas dos alunos a respeito de suas preferências musicais, fato que acontece no caso dos “clássicos” e também na escolha de novos artistas, que podem ser efêmeros ou tornarem-se permanentes.

O registro a respeito dessas questões retrata as preferências e gostos musicais dos alunos, objetivados por meio de um universo de estilos e artistas que fazem parte de sua realidade e de sua fruição estético-musical. Importa ressaltar a presença de artistas e intérpretes internacionais, nem sempre presentes na mídia nacional. Isso certamente deve-se ao acesso de outras mídias além da televisiva, o que corrobora a grande consideração da Internet como meio de contato com a música anteriormente apresentada.

Estendendo a discussão para a questão das classes, representada por meio das realidades pública e particular, o cruzamento dos dados entre as duas redes escolares mostra nivelamentos entre alguns estilos e algumas disparidades entre outros<sup>56</sup>. O *Rock* teve um valor menos expressivo nas escolas públicas (19,1%) em relação às particulares, que totalizaram 27,4%.

O estilo *Dance*, apesar de ter sido o segundo mais apontado pelos alunos no cômputo geral (juntamente com o *Pop*), toma uma direção bastante diferente em cada realidade. Enquanto nas escolas públicas foi o estilo mais assinalado, com 27,1%, nas escolas particulares ficou entre os menos registrados, com 2,8%. *Hip Hop*, *Pop*, *Funk* e *Sertanejo* apresentaram números bastante próximos.

Chamam atenção os registros a respeito do *Rap*. Sendo voltado para a crítica da desigualdade e dos problemas sociais, esse estilo tomou proporções contraditórias nas duas realidades. A escola particular computou-lhe 16,0%<sup>57</sup> de escolhas, enquanto a pública ficou com 9,6%.<sup>58</sup> Tendo em mente a proposta original do estilo, esse aspecto parece mostrar que há uma reapropriação, pelo fato de seu consumo, no caso da escola particular, não condizer com o contexto em que foi

---

<sup>56</sup> O cruzamento dos dados se deu somente com a questão que trata dos estilos musicais pelo fato de sintetizar grande parte do gosto musical dos alunos. Não se pretende com isso reduzir a análise, mas focá-la nos elementos considerados mais relevantes.

<sup>57</sup> Vale ressaltar que o Hip Hop teve o mesmo percentual que o Rap, na escola particular.

<sup>58</sup> É interessante destacar uma música registrada por um aluno de uma das escolas particulares investigadas, um Rap intitulado Favela Sinistra. Ressalta-se que a escola em questão faz parte da elite econômica do município.

criado. Por outro lado, tendo em vista o fato de que o Rap consumido é majoritariamente midiático, seu consumo denota uma ligação maior com a veiculação atualmente bastante freqüente na mídia, do que com o conteúdo das letras, elemento principal do estilo.

Ao fazer uma ligação entre as informações fornecidas no cruzamento entre a realidade pública e particular e os estilos de música, alguns elementos podem ser acrescentados na discussão. Percebe-se que não há uma relação clara entre classes e seu consumo musical. De acordo com Subtil (2003, p. 23), a cultura popular e erudita, assim como o “brega” e o “chique”,

no Brasil não são necessariamente padronizadas pela visão eurocêntrica e distribuídas pelas classes em função da menor ou maior posse econômica. As pesquisas de opinião, os prêmios distribuídos e os números apregoados, quanto ao consumo musical no país, mostram mais nivelamento do que distinção entre as classes e frações de classe.

O número de elementos alcançados em cada item de resposta surpreendeu e sua dimensão só pôde ser realmente compreendida no momento da organização dos dados. O conhecimento musical dos alunos, no que diz respeito aos itens investigados, mostrou-se muito significativo. Todavia, o papel da escola na apropriação desses bens culturais não mostra-se em condições de responder a tais demandas.

Importa considerar que, mesmo sendo influente no gosto musical, a indústria cultural não atua de forma tão determinista nas escolhas dos indivíduos, ao menos no que se refere aos adolescentes investigados. Isso deve-se ao fato de os alunos mostrarem uma fruição e gosto musical ativos, onde fazem escolhas e críticas a respeito do que lhes é oferecido, fato que não se atém somente ao consumo da música na sociedade em geral, mas estende-se para a crítica das práticas musicais efetuadas no interior da escola, as quais refletem, em certa medida, as políticas para o ensino de arte e música. Soma-se a esse aspecto o fato de que “é impossível desconsiderar a contradição subjacente a essa lógica, uma vez que ela permite também a aproximação e o acesso a bens culturais hoje isentos da aura que os cercava no passado justamente pela reprodução técnica” (SUBTIL, 2003, p.53).

Ao analisar as respostas, evidencia-se um aspecto a respeito do universo musical dos alunos que pode ser entendido como uma dupla hibridação da cultura musical, a qual ocorre por meio de um hibridismo de estilos e de nacionalidades,

tanto de artistas quanto dos próprios estilos: o nacional combina-se ao internacional e o gosto musical se dá por meio de estilos aparentemente distintos, como o fato da grande incidência de alunos que apontam, por exemplo, o gosto concomitante pelo Rock, Funk, Pagode e Sertanejo. Nem mesmo os próprios artistas seguem um estilo fixo. São estilos híbridos que combinam diversos elementos, como a música sertaneja brasileira contemporânea com arranjos que remontam ao pop norte-americano. De fato, como afirma Canclini (1997, p.18):

Qualquer um de nós tem em casa discos e fitas em que se combinam música clássica e jazz, folclore, tango e salsa, incluindo compositores como Piazzola, Caetano Veloso e Rubén Blades, que fundiram esses gêneros cruzando em suas obras tradições cultas e populares.

A relação do gosto musical com produtos da mídia se faz na quase totalidade das informações apresentadas. No entanto, antes da crítica ao determinismo e homogeneização do gosto através da mídia é necessário repensar o consumo e fruição musical dos adolescentes dentro desse campo de significação social. Como afirma Subtil (2003, p. 64), “reduzir o gosto musical das crianças [e dos adolescentes] às inculcações da indústria cultural é desconsiderar questões que são inerentes à relação filogênica e ontogênica da música com os homens, mulheres e crianças [...]”.

A formação do gosto, de acordo com Bourdieu (1997), pode ser reconhecida como fruto das diferenças de classe e do capital cultural. Por outro lado, vale ressaltar que “a sociedade contemporânea estabelece, como fator determinante na produção do gosto, a repetição midiática massiva, mais do que a situação na escala social, embora o capital cultural seja, sim, distintivo de classe” (SUBTIL, 2003, p.170). Essa afirmação confirma-se a partir dos dados coletados, que mostram diferenças no acesso aos bens culturais nas duas realidades investigadas, apesar de o gosto musical mostrar-se bastante homogêneo.

Soma-se a esse aspecto a consideração de Souza (2000, p. 76), que discute o fato do contato com a música ocorrer através dos meios de comunicação em situações diversas. Como destaca a autora: “Embora normalmente essa vivência não seja acompanhada de reflexão, é extraordinário o potencial de uma aprendizagem musical que aí reside”.

Pode-se adicionar a esse ponto a existência de um potencial crítico e de escolha dentro das determinações de gosto. Mesmo estando inseridos na mídia, os

diferentes estilos são congregados por alunos que englobam um mesmo grupo e compartilham de escolhas, desejos e anseios bastante próximos, mas não estanques e puramente motivados pela ação da mídia. Ao revelarem, subjetivarem e objetivarem seus gostos e fruição estético-musicais, os alunos demonstram suas escolhas e sua autonomia.

É possível inferir que o consumo e gosto musical dos alunos se dá em duas esferas. A primeira é determinada pela ação da mídia, revelada nos artistas e músicas do momento, através da relativa massificação e homogeneização dos gostos permeada pela medianização. Tais gostos podem, ou não, tornar-se parte do capital musical dos indivíduos. Pela própria característica volátil dos produtos midiáticos, tão logo acabe sua veiculação, estes são retirados do patamar de consumo. É nesse ponto que atua a segunda esfera de consumo dos bens musicais. São os produtos que de certa maneira permanecem no gosto dos indivíduos, por responderem a necessidades, como a auto-identificação por meio da música. Apesar de ter um alcance bastante reduzido em relação à ação massiva e momentânea da mídia, esta esfera de consumo musical auxilia na obtenção do capital cultural.

Vale ressaltar que pensar no consumo, gosto e práticas musicais como massivamente determinados é legitimar justamente a ideologia que em última instância os rege, desconsiderando-se o papel dos sujeitos e sua relativa autonomia nessas significações. A partir disso, torna-se imprescindível o papel da escola, à qual cabe dotar de significados educativos os conhecimentos revelados pelos alunos, auxiliando-os na compreensão e socialização desses e de outros saberes compartilhados. Desse modo, no próximo capítulo se discutirá como configuram-se as práticas musicais no interior da escola, procurando-se também compreender como o ensino de arte e música na escola reflete (ou não) tanto as demandas sociais e culturais dos adolescentes quanto as políticas para a arte e música.

## CAPÍTULO V

### A (DES)APROPRIAÇÃO ESCOLAR DA REALIDADE MUSICAL DOS ALUNOS

#### 5.1 ASPECTOS GERAIS SOBRE O ENSINO DE ARTE E MÚSICA NA ESCOLA

É evidente o amplo universo musical apontado pelos alunos, espaço em que se socializam, aprendem e (por que não?) ensinam. Ao aproximar a ação da escola dessa realidade, “com referenciais teóricos sólidos, introduzem-se inúmeros desafios. Entre eles, a necessidade de compreender o papel da música para nossos alunos e de que forma podemos nos aproximar e interagir com esse conhecimento” (SOUZA, 2000, p. 175).

Neste primeiro item de análise serão discutidas questões que abrangem a área da arte e suas quatro linguagens. Ao serem questionados a respeito da existência do trabalho com Artes nas escolas, 93,4% dos alunos afirmam que suas escolas efetuam esse trabalho. No cruzamento dos dados entre as duas realidades, a escola particular tem 100% de respostas afirmativas, enquanto na pública esse número é de 91,8%. Nesse ponto não são feitos questionamentos a respeito da qualidade, atividades ou áreas artísticas contempladas; contudo, percebe-se que a grande maioria dos alunos considera a existência de um trabalho com Artes na escola. Em um primeiro plano essas afirmações podem ser consideradas positivas, mas pela superficialidade de seu conteúdo necessitam de outras questões para melhor compreensão.

O questionamento a respeito da quantidade de aulas de Artes por semana mostra no cômputo geral que 62,3% dos alunos afirmam ter aula de Artes *Uma vez por semana*, enquanto 35,4% indicam *Duas vezes por semana*. Ao cruzar os dados entre as duas realidades os números tomam proporções diferentes. Na escola pública os percentuais aproximam-se, sendo que 52,2% dos alunos dizem ter aula de Artes uma vez por semana e 47,3%, duas vezes. No caso da escola particular, há uma tendência à afirmação da aula somente uma vez por semana, que totaliza 83,2%, sendo que 16,8% assinalam a segunda opção de resposta, duas vezes por semana.

Os dados obtidos não condizem com as disposições legais a respeito da carga horária para a aula de Artes no Ensino Fundamental. Na Rede Pública Estadual de Educação Básica do Paraná, por meio da Instrução Normativa nº 04/2005 – SEED/SUED – Paraná (2005), foi determinada a reelaboração das Matrizes Curriculares, sendo que a disciplina de Artes é referida como Educação Artística, fazendo parte da Base Nacional Comum. De acordo com o documento: “As disciplinas da Base Nacional Comum terão carga horária mínima de 02 (duas) horas-aulas e máxima de 04 horas-aulas semanais, com exceção do Ensino Religioso” (PARANÁ, 2005). Tais instruções são seguidas pela rede pública e particular.

Importa considerar que as informações obtidas decorrem da concepção dos alunos a esse respeito, o que deve ser analisado com cautela, visto que no caso das escolas públicas estaduais do município de Ponta Grossa a carga horária da disciplina de Artes segue o disposto pela Instrução Normativa anteriormente referida, perfazendo, portanto, duas horas semanais.<sup>59</sup>

Nas escolas particulares, há certa disparidade entre as instituições no que diz respeito à carga horária: uma das escolas disponibiliza apenas uma hora semanal para a disciplina; quatro oferecem aos alunos duas horas semanais de Artes; e em outra escola essa carga horária corresponde a quatro horas por semana. Nas escolas particulares, onde a opção *Uma vez por semana* teve um número bastante expressivo (83,2%), parece haver uma consideração maior de disciplinas vistas como prioritárias, que não a arte, na grade curricular das escolas investigadas. Essa diferença de carga horária, entre o disposto na lei e o apontado pelos estudantes parece denotar que as aulas de Artes não estão respondendo a certas demandas dos alunos no que diz respeito à quantidade de aulas semanais.

Os alunos também foram questionados sobre a área artística mais trabalhada pela escola. No cômputo geral, *Artes Visuais* foi apontada por 78,7% dos alunos, seguida da *Música*, por 9,2%, tendo *Teatro* com 7,9% das indicações e *Dança* em última posição de escolha, com um total de 4,2%.

Os dados tomam uma proporção diferenciada quando cruzados entre as duas realidades, mesmo que mantendo as Artes Visuais em primeiro plano, como pode ser observado no quadro a seguir:

---

<sup>59</sup> Pelo fato dessa questão não trazer um espaço para justificativa, não é possível afirmar porquê prevalece a quantidade de uma aula de artes por semana na visão dos alunos.

Quadro 3 – Área artística mais trabalhada na escola

<b>Escolas Públicas</b>	<b>Escolas Particulares</b>
Artes Visuais – 69,1%	Artes Visuais – 95,4%
Música – 13,8 %	Dança – 2,3%
Teatro – 11,8%	Música – 1,1%
Dança – 5,3%	Teatro – 1,1%

Em ambas as realidades, Artes Visuais continua detendo a maioria de registros dos alunos, embora haja uma diferença considerável entre os percentuais dessa área nas duas escolas. O fato de 95,4% dos alunos da rede particular apontar essa área como mais trabalhada não se confirma na realidade pública. Nesse caso, mesmo havendo um número majoritário da área de Visuais, as outras áreas detêm um percentual mais significativo quando comparadas às respostas da rede particular. Em certa medida, a quase totalidade de respostas nessa área, na escola particular, relaciona-se com a existência de materiais específicos para sua realização, o que não ocorre nas escolas públicas.

Os dados mostram que a aula de Artes continua sendo sinônimo de Artes Visuais, em detrimento das outras três áreas artísticas que a compõem. Essa visão tem suas raízes na Lei nº. 5.692/71, mostrando a construção histórica da Educação Musical e quanto ainda está arraigada nas práticas e concepções referentes à aula de Artes na escola. A esse respeito Figueiredo (2004, p.56, apud HIRSCH, 2007, p. 54) afirma que, ao adotar a polivalência, a disciplina de Artes acaba “abordando todas as linguagens artísticas, o que significa, na maioria das vezes, a manutenção de práticas ligadas às artes visuais, sendo a música constantemente relegada a planos secundários”.

Mesmo tendo a música na segunda posição de escolha, o percentual é bastante reduzido em relação às Artes Visuais. De acordo com De Paula (2007, p. 77), um aspecto:

[...] que corrobora a supremacia das Artes Visuais perante a música, a Dança e o Teatro, é o fato de que, contrariamente aos professores de Música, de Teatro e de Dança, que em sua grande maioria trabalham outras áreas que não a de sua formação, os das Artes Visuais, em sua maioria, se recusam a trabalhar com outras áreas.

A respeito da formação dos profissionais atuantes na disciplina de Artes, vale ressaltar que a área de Artes Visuais forma mais professores que as outras linguagens, aspecto que acaba refletindo-se também na maior presença dessa área

na escola (HIRSCH, 2007). Rossi (2006) mostra outro ponto relacionado à discussão, ao afirmar que alguns professores de outras áreas artísticas não sentem-se preparados para ministrar aulas de música, pois, segundo os professores pesquisados pela autora, “música é mais difícil” (Rossi, 2006, p.111). A aproximação dessa questão com os docentes atuantes na área denota considerações a respeito de sua formação continuada, como aponta Del Ben et al. (2006, p. 116):

O fortalecimento da educação musical nas escolas passa, necessariamente, pelo investimento na formação musical continuada dos professores em serviço. Por outro lado, sabemos que são escassas as políticas de formação continuada em música elaboradas ou apoiadas pelos sistemas públicos de ensino.

A autora desenvolve essa discussão considerando o fato de que muitos dos profissionais atuantes na disciplina possuem formação em Educação Artística e em uma perspectiva polivalente, impossibilitando a exigência de atuação como professores especialistas em uma das quatro áreas. Vale destacar, ainda, as dificuldades em aproximar a escola dos avanços da produção científica na área de educação musical. (DEL BEN et al., 2006).

Fernandes (2004) amplia as considerações dessa questão ao discutir o fato de que a quase exclusividade das Artes Visuais na escola não apenas dificulta o acesso à música, mas também às outras áreas da arte. Entende-se que tal concepção deve ser considerada no interior da escola, visto que o aluno necessita entrar em contato com todas as manifestações da arte.

As quatro áreas e sua presença na escola podem ser discutidas frente às respostas a respeito das atividades artísticas desenvolvidas no espaço escolar. Com um total de 94 atividades (APÊNDICE C)<sup>60</sup>, foram registradas tanto aquelas consideradas como conteúdo dentro da área, como *Compositores*, *Pop arte*, ou *Dança de rua*, bem como respostas gerais, como *Desenho*, *Teatro*, *Dança e Música*.

A quantidade de atividades registradas é bastante positiva, mostrando um amplo universo dentro das realidades investigadas, apesar de a grande maioria das respostas estarem voltadas à área de modo geral, sem apontar o que exatamente é feito. Especificamente a respeito das atividades musicais, o registro foi de apenas 11. Dessas, poucas possuem um caráter de conteúdo em sala de aula:

---

<sup>60</sup> Entende-se que as atividades artísticas apontadas pelos alunos evidenciam, em certa medida, a concepção da escola referente ao ensino de arte e música. Desse modo, optou-se por colocá-las como apêndice.

*instrumentos, estilos musicais, compositores e conteúdo de música.* As atividades musicais mais apontadas são relacionadas a apresentações, feiras e concursos, tendo um caráter de entretenimento extraclasse, ou então mais seletivas, como bandas marciais e corais.

Focalizando somente nas áreas de modo geral e em atividades diretamente ligadas a elas, o cruzamento dos dados apresenta as seguintes informações:

Quadro 4 – Atividades artísticas desenvolvidas na escola

<b>Escolas Públicas</b>	<b>Escolas Particulares</b>
Teatro – 28,8%	Desenho – 46,2%
Desenho – 23,5%	Pinturas – 33,7%
Dança – 19,4%	Teatro – 6,7%
Música – 13,7%	Música – 4,8%
Pinturas – 12,4%	Dança – 4,8%
Artes Visuais – 9,2%	Artes Visuais – 1%

A rede pública apresenta uma proximidade maior entre as quatro áreas artísticas, chamando atenção o *Teatro* como trabalho mais apontado, inclusive mais expressivo que *Desenho* ou afins. *Música* possui um percentual razoavelmente próximo em relação às outras atividades. A rede particular apresenta uma expressão mais forte nas Artes Visuais, traduzidas por meio de *Desenho* e *Pinturas*, em detrimento das atividades nas outras áreas da arte. *Música* tem o mesmo percentual de *Dança*, encontrando-se bastante distantes em relação a *Desenho* ou *Pinturas*. A partir dos dados, os aspectos discutidos no registro de ambas as realidades a respeito da área artística mais trabalhada na escola confirmam-se por meio das atividades oferecidas.

Outro ponto evidenciado na questão diz respeito ao acesso a materiais específicos para a realização de determinadas atividades, como é o caso da *Escultura*, que totalizou 12,5%. O fato de essa atividade ter sido apontada pela maioria dos alunos de uma das escolas particulares<sup>61</sup> pesquisadas mostra que trabalhos que vão além do comumente difundido são reconhecidos. Isso mostra a importância da escola em ampliar o conhecimento da arte e não somente trazer o que já está enraizado no senso comum e na concepção de trabalho artístico escolar.

A arte como forma de entretenimento e “manifestação cultural”, expressada através do *Festival Cultural* e *Feira Cultural*, mostra-se presente somente na rede

<sup>61</sup> A atividade em questão foi apontada por 13 dos 17 alunos respondentes dessa escola.

particular, assim como o *Balé*. As datas comemorativas são apontadas em ambas as redes escolares e expressas nas *Danças em datas comemorativas*, *Teatros em datas comemorativas* ou *Somente em datas comemorativas*. Como afirma Subtil (2003, p.116):

Os festejos escolares relativos às datas “comemorativas” são uma tradição profundamente entranhada nas práticas escolares, constituindo-se, na maioria das vezes, no único trabalho mais ou menos sistemático desenvolvido pelos professores quanto à música.

As datas comemorativas, como sinônimo da presença da música na escola, remontam à época do Canto Orfeônico e estão ainda bastante presentes no imaginário escolar quando é abordado o assunto da música.

O espaço onde são desenvolvidas as atividades artísticas também foi uma questão respondida. A *Sala de aula* totalizou 82,2%, tendo *Festas* com 4,0% e o *Recreio* com 2,7%. As atividades acontecem quase que totalmente na sala de aula, no entanto a opção de resposta *Outros* mostra certa distinção entre as realidades. A rede particular registra *Laboratório de Artes e Salas apropriadas*, espaços não existentes nas escolas públicas e que inclusive são reclamados, quando os alunos pesquisados afirmam em outra questão a ser discutida: *Deve ser desenvolvido em maior espaço e na sala de aula não tem muito espaço; Seria melhor em lugar adequado*.

Por meio do exposto até o momento, parece haver diferentes concepções nas duas realidades do que vem a ser considerado como atividade artística e, inclusive, a área abordada pela escola. Na pública, como pode ser observado, as concepções têm uma proximidade maior com os Parâmetros e Diretrizes Curriculares. Também mostra-se presente uma maior articulação de propostas, em certa medida, mais democráticas do ensino da arte. Entende-se que a escola pública, sendo um resultado direto da objetivação das políticas públicas para educação, precisa demandar tais instrumentos do Estado, o que reflete em um trabalho com Artes mais extensivo e equilibrado em relação às quatro áreas artísticas, ainda que Artes Visuais seja a mais abordada<sup>62</sup>.

No caso da realidade particular, o ensino de arte parece relacionar-se a uma concepção que o reconhece como sinônimo, majoritariamente, de Artes Visuais,

---

<sup>62</sup> Soma-se a esse aspecto a formação dos docentes atuantes na área. Ressalta-se que não foi objetivo do estudo levantar a formação dos professores de Artes da rede pública do Estado do Paraná.

fortalecendo a manutenção de práticas artísticas seletivas e pouco democráticas como festivais e bandas marciais<sup>63</sup>. O papel da escola frente à arte é, antes de tudo, garantir o acesso às diversas linguagens artísticas, principalmente no interior da sala de aula, assim como em outros espaços escolares.

A obrigatoriedade do ensino de música, por meio da Lei 11.769/2008, leva a refletir a respeito dessa situação. Os dados mostram que, de certa forma, a escola pública parece estar mais próxima de sua aplicação, porém vale destacar que os números não traduzem a realidade dessas aulas na prática escolar. De fato, 65% dos alunos dizem não estar satisfeitos com o trabalho musical da escola.

Com base nas informações obtidas, serão discutidas duas questões abertas que tratam da satisfação com o trabalho musical da escola e da necessidade, ou não, de a música ser trabalhada como conteúdo em sala de aula.

## 5.2 A (IN)SATISFAÇÃO COM O TRABALHO MUSICAL DA ESCOLA

Os alunos mostram sua opinião no que se refere ao trabalho musical desenvolvido pela escola. A pergunta fornece as opções de resposta “Sim” e “Não”, sendo acompanhadas da justificativa “Por quê?”. De 297 alunos, dois não responderam à pergunta. A porcentagem é feita, portanto, com base em 295 alunos, dos quais 34,3% afirmam estar satisfeitos com o trabalho musical da escola e 65% não estão satisfeitos.

A partir do cruzamento entre as realidades observa-se que na escola pública 35,3% dos alunos afirmam estar satisfeitos, enquanto 64,7% se mostram insatisfeitos. Na escola particular o percentual é bastante próximo, tendo 33,3% de alunos satisfeitos e 66,7% insatisfeitos. De modo geral, ambas as realidades mostram uma tendência a não aprovar o trabalho musical escolar.

Essas informações apresentam os dados quantitativos referentes às respostas “Sim” e “Não”. Com base nesses elementos serão discutidas as justificativas dos alunos, obtidas através da resposta à indagação “Por quê?”.

A parcela de alunos que aprovam o trabalho musical da escola evidencia-se por meio de respostas como: *em dois dos quatro bimestres o professor passou tudo sobre a música, os estilos e os instrumentos; Nós estamos fazendo um trabalho*

---

<sup>63</sup> Vide a afirmação de alguns alunos a respeito das práticas musicais na escola, a ser discutida adiante: *Deveria ter mais oportunidades para as pessoas que querem entrar; Não envolve todos os alunos.*

*muito legal sobre música; Eles nos deixam escutar música na hora do recreio; Ela trabalha com a música, ela usa bastante.* No caso das escolas particulares, os alunos afirmam que *É um trabalho bem desenvolvido; Eles mostram perfeitamente, porque eles colocam músicas.*

As respostas, no geral, mostram diferentes níveis de interpretação a respeito do que é considerado trabalho musical. Há alunos que mostram estar satisfeitos devido a um trabalho voltado à sala de aula, alguns possuem respostas relacionadas às atividades na escola de modo geral e outros apresentam uma concepção calcada em momentos extraclasse como o recreio.

Há um aspecto citado em ambas as realidades estudadas que tem como base a resposta de que o aluno está satisfeito, no entanto sua justificativa leva a uma concepção negativa do trabalho musical na escola. Os alunos afirmam que *estão satisfeitos justamente por não haver esse trabalho, ou ser pouco oferecido: A escola não trabalha com música e eu não gosto de trabalhar com música, então eu gosto que a escola não trabalhe com música; Porque não tem muito, daí enjoa de cantar e no caso aqui não tem música, então não enjoa; Não tem e assim não me preocupo com isso; Não há e está bom assim, Artes é besteira, não faz diferença alguma.*

Nesse ponto, as respostas mostram uma concepção de música bastante difundida no senso comum, quando os alunos pesquisados relacionam a justificativa com a não necessidade da música como atividade escolar. Fica evidente uma diferenciação entre uma atividade vista majoritariamente como entretenimento e sua aplicação formal na escola, o que poderia levar a um desinteresse e a uma ressignificação de seus objetivos ao ser contemplada pela escola.

Como visto anteriormente, grande parte dos alunos (65%) mostra-se insatisfeito com o trabalho musical feito (ou não) pelas escolas. Suas justificativas apresentam indícios de que há interesse na existência real desse trabalho, como pode ser visto nas escolas públicas: *Não tem música na escola, como vou ficar satisfeita?; Deveria ter música no recreio e nós da 8ª série não participamos das aulas de piano; Minha escola não trabalha com música; A professora não dá nada de música.* Na escola particular as respostas aproximam-se da realidade pública: *Deveria ter, pois não temos música; A gente não tem aula de música; Não desenvolvem o trabalho com música.*

Um elemento que merece destaque é a relação contraditória entre essas respostas e o primeiro aspecto apresentado, o qual afirma que o trabalho é satisfatório. Em cada uma das escolas, tanto públicas quanto particulares, há um número consideravelmente maior de alunos insatisfeitos devido ao fato de não haver música ou o trabalho não ser bom. Por outro lado, nessas mesmas escolas existem afirmações de que o trabalho com a música é bastante satisfatório.

No que se refere à música, importa considerar que as políticas para o ensino de Artes estão presentes na escola, subjacentes às concepções que informam os sujeitos. A discussão não se atém à inexistência da música na escola, pois os registros dos alunos evidenciam sua presença.

O fato é que o trabalho com música é escasso e insatisfatório, visto o grande número de alunos que o desaprovam. Seus registros evidenciam certo potencial crítico frente às considerações a respeito do que vem a ser um trabalho musical satisfatório. O critério de avaliação a esse respeito parece estar calcado principalmente em suas práticas, que envolvem tecnologias como a Internet e o próprio gosto musical, as quais não são devidamente consideradas pela escola como um conhecimento a ser apropriado e discutido<sup>64</sup>. A afirmação de Arroyo (2005a, p. 26) mostra-se bastante pertinente:

[...] talvez a coesão que a música popular possa conferir à vida escolar dos jovens diga respeito a ser esse um campo de interação significativa para esses jovens na vida diária. Poder expressar no cenário da escola essa interação implica manter no espaço escolar momentos de não fragmentação de si mesmo.

As tecnologias de informação e comunicação (BELLONI, 2005) aproximam-se da discussão por fazerem parte do cotidiano de fruição musical dos alunos, como pôde ser observado no Capítulo IV. Contudo, na perspectiva da escola não se propõe o trabalho com música utilizando exclusivamente esses meios como ferramentas de ensino, visto que seu acesso, principalmente na escola pública, é bastante limitado. Segundo Belloni (2005) é “também preciso evitar o ‘deslumbramento’ que tende a levar ao uso mais ou menos indiscriminado da tecnologia por si e em si, ou seja, mais por suas virtualidades técnicas do que por suas virtudes pedagógicas”.

---

<sup>64</sup> A justificativa de um aluno elucida essa afirmação: *A escola trabalha pouco com música, que é uma coisa que todos gostam.*

É necessário que as tecnologias de informação e comunicação sejam inseridas nas discussões tanto dentro da sala de aula, na interação aluno/professor, quanto no contato entre os próprios docentes na escola. Nesse ponto destaca-se o papel da educação para as mídias, ou mídia educação (BELLONI, 2005), como elemento de aproximação entre alunos, professores, a escola e essas tecnologias. Subtil (2006, p. 53) considera que

[...] o ato verdadeiramente educativo seria não a negação, mas a apropriação das mídias em suas possibilidades de emancipação quando produzidas com objetivos democráticos e encaradas como objeto de conhecimento.

Refletindo a respeito da relação existente entre os alunos e esses meios de interação, e sobre como deve ser pensada a aula, as considerações de Souza (2000, p. 178) tornam-se relevantes na discussão: “Nessa perspectiva, a aula deve possibilitar ao aluno sair da posição de simples consumidor passivo e se tornar um produtor e um transmissor”. Ao considerar o conhecimento do aluno, “a aula de música orientar-se-ia não em objetos, mas, sim, nos alunos, em suas situações, problemas e interesses, pois ninguém pode, a priori, definir o objeto ou repertório que seja mais adequado” (SOUZA, 2000, p. 179).

Enquanto produtor de conhecimentos e não mero receptor e consumidor passivo, o aluno objetiva-se, reconhece-se como parte do processo de produção de conhecimentos, processo que pode ocorrer tanto na escola quanto em suas vivências cotidianas extraescolares. É na dialética entre consumo e produção de conhecimentos que configura-se a possibilidade de o aluno transpor a condição de indivíduo alienado, tornando-se um sujeito criador.

A partir desse ponto, as temáticas irão tratar da existência de um trabalho musical na escola, mas criticado por diversos fatores, que vão desde pouca frequência até a falta de oportunidade dada ao aluno.

A pouca frequência do trabalho musical é um dos motivos que levam à insatisfação. Nessa mesma linha também são apontadas a pouca abrangência e diversidade de atividades oferecidas. No caso das escolas públicas, surgem as seguintes justificativas: *Nós quase nunca temos aulas de música, eu gostaria de ter; Acho que o período em que é trabalhada essa matéria é muito curto, o que prejudica muito o nosso entendimento sobre a música; Eu acho muito pouco, devia ter mais diversidade nas atividades.*

Essas respostas confirmam-se a partir do exposto pelas escolas particulares: *É muito pouco, a gente não tem um estudo aprofundado; Precisa ser mais desenvolvido o trabalho na música; Não trabalhamos frequentemente com música.*

Como pode ser constatado, há mais de um nível de crítica dos alunos. Há aqueles que criticam a falta de frequência e de um trabalho constante na área de música. Outros afirmam que o trabalho é superficial e deveria ser mais aprofundado, chegando ao ponto de discutirem a pouca diversidade de atividades oferecidas.

Os registros obtidos, em certa medida, evidenciam o fato de que somente a partir de um trabalho musical escolar sistematizado, desenvolvido por profissionais habilitados na área, há possibilidades da realização de um ensino de música de qualidade.

A discussão anterior traz elementos da falta de apoio e consideração da escola frente ao interesse e conhecimento musical dos alunos, o que torna-se preocupante visto o grande número de registros a esse respeito. Nas escolas públicas os alunos afirmam: *Falta vontade dos componentes da escola em investir em uma coisa que qualquer aluno gosta de fazer; Dentro da escola não tem muito suporte para música, talvez se tivesse um pouco mais de trabalho de música até mesmo vir para a escola se tornaria mais agradável; Falta instrumentos e os professores fazerem festivais onde os alunos possam mostrar o que sabem fazer em relação à música.*

Nas escolas particulares essa temática pode ser compreendida a partir das seguintes justificativas: *Não trabalhamos muito com música e muitos alunos gostam de cantar e não podem desenvolver; Deveria ter mais oportunidades para as pessoas que querem entrar; Não envolve todos os alunos.*

É interessante o fato de as respostas referentes a essa questão, em ambas as realidades, serem mais longas e com um forte teor de reivindicação. Entende-se que a música, como elemento essencial na vida dos adolescentes, deveria ter na escola maiores possibilidades de responder às demandas musicais dos alunos. A partir das mediações entre o trabalho musical da escola e a música dos alunos surgem as contradições que levam ao teor de reivindicação anteriormente apontado. Através do questionamento sobre sua satisfação com o trabalho musical da escola, os alunos vêem uma oportunidade de reclamar seus “direitos musicais”, visto que a escola não favorece tal acesso.

Deve ser ressaltada a diferença de concepções entre as duas realidades. No caso da escola particular, fica evidente que o trabalho musical não é reconhecido como democrático por todos. Quando falam em “entrar” ou “envolver” referem-se às atividades musicais extras que suas escolas desenvolvem e que inclusive são aprovadas por alguns estudantes: *Na escola tem coral e banda que se apresentam para outros alunos, dentro e fora da cidade; Eles se esforçam muito para serem bons.*

O discurso acaba mostrando uma divisão entre os que participam e aqueles que acabam sendo excluídos dessas atividades. A música toma um caráter extraclasse, envolvendo somente uma parcela dos estudantes. Mesmo em se tratando de escolas particulares, esse aspecto aproxima-se de uma das concepções encontradas por Rossi (2006). A autora fala sobre testes de seleção efetuados pela escola, ponto que não surgiu na presente pesquisa, mas que acaba sendo um fator de exclusão dos alunos que têm interesse. Partilha-se da mesma visão da pesquisadora, quando afirma:

Obviamente os objetivos do grupo artístico devem ser levados em conta ao se decidir pela existência ou não de um teste de seleção; entretanto, uma atividade no âmbito da escola pressupõe que seja educativa; logo, a inclusão de todos os interessados seria a melhor opção [...] (ROSSI, 2006, p. 94-95).

Não é objetivo criticar as atividades musicais oferecidas pela escola em períodos extraclasse, tais como corais e aulas de instrumentos, pois são práticas extremamente válidas, embora na visão de alguns alunos configurem-se como práticas seletivas e pouco democráticas. Esse é um fator preocupante quando proposto por algumas instituições como a (única) forma de trabalho musical a ser oferecida aos alunos. Ao excluir muitos daqueles que têm interesse em participar, tais atividades favorecem, inclusive, a quase total omissão das atividades musicais em sala de aula por parte dessas escolas, ao considerarem que tal trabalho já é efetuado.

As escolas públicas apresentam justificativas que relacionam a falta ou pouca freqüência da música na escola com o gosto do aluno. Há interesse, mas a escola não aproveita e em alguns casos não considera o conhecimento por eles trazido. Acaba não havendo oportunidade tanto para o aluno aprender quanto para mostrar o que já sabe em música.

A temática ora apresentada pode ser complementada com os dados obtidos na discussão a respeito do gosto dos alunos por música, presentes no Capítulo IV. Dos 297 estudantes, 98,7% afirmam gostar de música. Independentemente da forma, enquanto terapia, entretenimento ou expressão de sentimentos, fica evidente que a música tem uma presença e um significado muito forte na vida do adolescente.

Compreende-se que, ao considerar o gosto do aluno e seus conhecimentos musicais, a escola pode realizar esse trabalho de forma mais efetiva. No entanto, vale ressaltar a seguinte afirmação de Hummes (2004):

Valorizar o que o aluno traz em termos de música pode ser uma forma de valorizar seus amigos, sua família, seus ídolos. Por outro lado, ficar apenas com esse material pode ser um processo de repetição e empobrecimento do aprendizado. Cabe ao professor saber negociar o “velho” e o “novo” (para o aluno) na sala de música (HUMMES, 2004, p.38).

O “capital musical” dos alunos deve ser levado em conta, todavia não deve ser assumido como única fonte do aprendizado. Nesse ponto, o papel do professor como mediador entre as experiências dos alunos e as propostas do currículo é de suma importância para o trabalho musical na escola.

A discussão pode ser complementada a partir dos usos da música feitos pela escola, os quais contemplam tanto a utilização da música em outras disciplinas como na própria disciplina de Artes. Os alunos afirmam<sup>65</sup>: *Não temos aula de música, apesar de trabalharmos com música nas outras matérias, inclusive na aula de arte; Não temos aula de música, apesar de falar sobre as letras, músicas, nas outras matérias de inglês, Artes, redação etc; Trabalhamos pouco, a música entra em outros conteúdos.*

É interessante observar a interpretação dada à questão. A pergunta trata do trabalho musical da escola, sem referir-se a aulas de música de qualquer espécie, no entanto surgem afirmações de que não há aula de música na escola.

As respostas trazem elementos que demonstram a forma como as políticas para o ensino de arte e música são evidenciadas na escola. Fica claro o sentido genérico de “arte” que compõe as quatro áreas (Artes Visuais, Música, Teatro e

---

<sup>65</sup> Nessa questão os registros dizem respeito a ambas as realidades.

Dança) em apenas uma disciplina, fazendo com que muitas escolas continuem adotando a prática da Educação Artística<sup>66</sup>.

Vale ressaltar o estudo feito por Hirsch (2007) sobre música nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Ao identificar os profissionais que trabalham com arte e música, a autora mostra que as atividades musicais na disciplina acabam não sendo trabalhadas pelo fato de os professores não terem formação específica na área: “embora a educação artística tenha sido substituída pelo ensino de arte nas escolas por meio da Lei nº. 9.394/96, parte dos professores continua trabalhando em uma perspectiva polivalente” (HIRSCH, 2007, p. 54).

O trabalho musical na aula de Artes é apontado (*Não temos aula de música, apesar do trabalho com música nas aulas de Artes*), no entanto isso não parece contribuir para a concepção do aluno de que essa disciplina engloba outras áreas: *Não temos aulas de música. Mas temos a música introduzida em outras disciplinas, inclusive na aula de Artes Visuais*. Os registros mostram, por outro lado, que mesmo mencionando a música, esta fica relegada a trabalhos pontuais, juntamente com as outras áreas artísticas (Dança e Teatro).

Cabe, neste ponto de discussão, trazer algumas reflexões a esse respeito. Quando discute-se a respeito da educação musical e quais práticas e conteúdos devem fazer parte de seu desenvolvimento, por vezes a própria matéria prima desse trabalho – a música – é deixada em segundo plano. Swanwick (1993, p. 28 apud LOUREIRO, 2003, p. 2000) é bastante enfático a esse respeito, quando afirma:

Os professores frequentemente tendem a evitar a música e, ao invés dela, enfatizar coisas tais como períodos históricos, análise formal, instrumentos de orquestra, acústica, a vida dos músicos famosos, a teoria da notação, qualquer outra coisa exceto a própria música. Desse modo, a música torna-se de segunda mão, algo a ser falado ao invés de experimentado pelo compositor, executante, ouvinte.

Os conteúdos que não trazem diretamente a experiência musical sonora, como os citados pelo autor, possuem validade dentro da educação musical, fazendo parte de um currículo musical a ser desenvolvido na escola. No entanto, a “experiência musical direta” torna-se de suma importância, tendo em vista os usos da música evidenciados através dos registros dos alunos investigados. A música “de segunda mão”, como afirma Swanwick (1993), aproxima-se dos registros dos alunos a respeito da música na escola e, nesse caso, toma um triplo sentido.

---

<sup>66</sup> Isso remete à Educação Artística proposta pela Lei 5692/71, onde prevalece a polivalência.

Primeiramente, o uso da música como “elemento marginal” dentro de outras disciplinas, um recurso pedagógico de ensino com o objetivo de desenvolver certos conteúdos, que não a música. Em um segundo plano, a música marginalizada dentro de sua própria disciplina, nesse caso, a aula de Artes. Como terceiro uso da música na escola ressalta-se sua utilização em comemorações e festivais, em que pese o fato de possuírem, por vezes, um caráter seletista e não democrático<sup>67</sup>.

Importa considerar que, dessa forma, a abordagem da música na escola não é considerada pelos alunos realmente como aula. Esse fato pode ser avaliado como positivo, mostrando certo conhecimento dos alunos do que é pontual e do que pode vir a ser um trabalho musical formal e sistematizado.

### 5.3 A MÚSICA COMO CONTEÚDO EM SALA DE AULA

Tendo conhecimento da tramitação e recente aprovação da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas através da Lei 11.769/2008, procurou-se investigar qual a opinião dos alunos a respeito da música como conteúdo. O sentido de conteúdo proposto diz respeito a seu reconhecimento enquanto um conhecimento musical significativo, com elementos próprios e sistematizados dentro do quadro de conteúdos escolares.

Dos 296 alunos respondentes dessa questão, 70,3% afirmam que a música deve ser trabalhada como conteúdo em sala de aula e 29,7% afirmam que não. Em uma primeira aproximação com o quadro, o percentual já mostra-se positivo com relação ao interesse do aluno na música como conteúdo. No entanto, durante a análise percebeu-se que grande parte das respostas negativas não se aplicava ao desinteresse dos alunos, mas relacionava-se com melhores condições de aprendizagem e espaço apropriado, visão presente principalmente nas escolas públicas. Desse modo as respostas negativas foram divididas em dois estilos:

- Negativas: o aluno não tem interesse, como no exemplo: *Não gosto de estudar música.*
- Negativo-positivas: possuem justificativas positivas. O aluno tem interesse, mas responde “Não” por não haver local, aula, atividades apropriadas ou

---

<sup>67</sup> Enquadram-se nesse ponto os festivais “Caça-talentos”, os quais objetivam promover alunos que possuem o “dom musical”.

por ser mais indicada como atividade extraclasse. Exemplo: *Deve ter um local apropriado e um horário específico.*

O primeiro aspecto a ser discutido diz respeito à música como sinônimo de **desorganização** e **bagunça** na sala de aula. Respostas como *Atrapalha o aprendizado; Atrapalha a aula* mostram que a música é vista como algo não adequado à sala de aula, pois *causa confusão, bagunça*. Os alunos ainda afirmam que *a sala vira em bagunça* ou que *a sala é muito pequena e tem barulho*.

Importa considerar que, de maneira geral, há uma idéia de contraposição entre conteúdos escolares das disciplinas e conteúdo de música. Uma visão recorrente é a dicotomia entre conhecimento e fruição/diversão. De acordo com De Paula (2007, p. 89-90): “A visão do ensino de música como perturbador, desorganizado, barulhento, de atividade leve, para relaxar e brincar é um dos estigmas que marcam este ensino”.

No esteio das considerações sobre música como sinônimo de desorganização, a sala de aula é vista como espaço para o que é chamado de conteúdo normal, aspecto que acaba invalidando a presença da música como conteúdo. Os alunos respondem “Não” e afirmam: *Porque na sala de aula não dá muito certo, eu acho que sala tem que ser para um conteúdo normal ; Na sala de aula é para aprender outras coisas.*

O teor das respostas pode ser considerado negativo-positivo, pois os alunos não mostram desinteresse pela música, apenas afirmam que a sala é local para outro tipo de trabalho. Alguns fazem relações mais claras a esse respeito, mostrando posição contrária à música como conteúdo, mas sem que o gosto pela música seja anulado: *Não precisa misturar aula com música; Prefiro música separada do conteúdo; Estudar música não, porque é chato.*

As considerações de que a música não tem o mesmo teor de conhecimento e conteúdo atribuído a outras disciplinas deve ser discutido reconhecendo-se o fato de que os estudantes não a têm como conteúdo efetivo em sala de aula. Nesse sentido, a possibilidade de a considerarem como algo que possa ser abordado dessa maneira cede espaço para suas concepções de música relacionadas ao entretenimento, o que, de acordo com o que pode ser visto nas respostas dos estudantes, vai contra os objetivos escolares do chamado “conteúdo normal”.

Partindo-se dessas afirmações, entende-se que a música somente terá a plena consideração como conteúdo a partir do momento em que for inserida dessa

forma na escola, enfim, como um saber escolar e não meramente relegado às concepções do senso comum.

A discussão a esse respeito fica mais clara quando relacionada com uma das principais categorias de respostas: o caráter terapêutico atribuído ao trabalho musical, que também engloba o uso da música como **entretenimento** e passatempo. Essa afirmação não está presente apenas nessa questão, mas surge em todas as três questões abertas e obtém respaldo a partir da categorização feita por Merriam (1964) e Eco (1976), como visto no capítulo anterior.

Segundo os alunos, deve haver música na sala de aula, pois *Ela deixa o ambiente mais descontraído*, devendo ser trabalhada como *uma aula terapêutica e para nós ficarmos alegres*. As respostas trazem palavras como acalmar, animar, distrair, relaxar e divertir: *Traduções, cantigas, para divertir a galera; Ajuda aos estudos e para acalmar a turma; Colocando música leve para descontrair; Modo de acalmar os alunos*.

As respostas revelam opiniões contraditórias. Há alunos que aprovam a música na sala de aula justamente por possuir essas características: *Para distrair um pouco; As aulas ficam um pouco mais animadas; De um jeito que deixe as atividades mais descontraídas*. Por outro lado, para outros alunos o caráter de diversão, descontração e distração da música acaba tomando efeito contrário: *Na sala de aula atrapalharia as outras turmas; Iria interferir nas outras matérias*.

A análise dessas contradições pode ser elucidada a partir dos dados referentes ao gosto pela música discutidos no capítulo anterior, onde fica evidente o caráter terapêutico e de entretenimento. A música possui também esse caráter, no entanto, este acaba tornando-se, para alguns, inibidor da música como conteúdo em sala de aula.

Aproximando esse aspecto de sua efetivação na escola, Rossi (2006, p. 101) afirma que “é comum alunos e professores relatarem o uso de música em atividades de relaxamento, descanso, lazer”. Uriarte (2005, p. 29) complementa a idéia ao afirmar: “o que se observa atualmente é a música sendo empregada nas escolas na preparação de eventos comemorativos, e o canto utilizado para relaxamento e, algumas vezes, o descanso das crianças”.

Hummes (2004) traz considerações de diretores de escolas a respeito da música, afirmando que grande parte dos sujeitos investigados refere-se à função terapêutica da música. Sanchotene (2006) mostra que essa função é considerada

pelas professoras investigadas como a mais importante. Bellochio (2003, p. 24), em uma perspectiva voltada à formação de professores, afirma que devido à noção de música como algo não fundamental, esta “passa a ser vista como tempo para deleite, para combater a exaustão de outras atividades mais duras”.

Como pode ser observado, a questão da música enquanto terapia, modo de acalmar e relaxar é discussão corrente na área de educação musical. Importa destacar o fato de essa visão não surgir somente nas falas dos alunos adolescentes, mas também entre os próprios professores, diretores e crianças.

Os alunos da escola particular relacionam diretamente, e até naturalmente, o trabalho de música em sala de aula com teoria e, por isso, não têm interesse: *Não gosto de teoria musical; A teoria musical é muito difícil; É uma matéria chata de estudar na teoria*. Contraditoriamente, teoria e prática são apontadas em vários momentos, nesse caso em escolas públicas e particulares, como uma das formas de a música poder ser trabalhada.

Um fator que é compartilhado e apontado, principalmente nas escolas particulares, é a diferença de gostos. Esse aspecto adquire dois estilos contraditórios, inclusive com relação a escolas públicas e particulares. Nas escolas públicas deve haver música como conteúdo na sala de aula justamente para mostrar os diferentes gostos dos alunos: *Cada aluno deveria falar sobre seu tipo de música; Para as pessoas ver cada um a sua arte*. Nas escolas particulares, os alunos chegam a relacionar a aula de música com o gosto musical: *Com músicas que todos gostem; Discutindo os gostos*. O que torna-se elemento contraditório é o fato das respostas que trazem o gosto como fator de negação da música como conteúdo surgirem apenas nas escolas particulares e possuírem um caráter negativo, sem justificativas positivas. As afirmações falam do gosto relacionado a estilos e ao gostar ou não de música de modo geral, sendo claras e diretas: *Haverá muita diferença de gostos; Cada um tem seu gosto; Nem todos gostam do mesmo tipo de música; Acho que a música deve ser trabalhada só para quem gosta*.

Em uma primeira aproximação parece haver respeito à diferença de gostos na escola particular. No entanto, esse fator acaba impossibilitando ou complicando demasiadamente o trabalho musical como conteúdo. A música parece ter um caráter mais individualizado, aproximando-se da definição da arte de elite de Canclini (1984), na qual é compreendida como contemplação e criação individual. Os alunos

das escolas públicas demonstram uma abertura maior para a relativização de gostos e, inclusive, trabalhos em grupo.

Em relação ainda a esse aspecto, os alunos apontam que a música, sendo adotada como conteúdo, irá fazer com que percam o gosto por ela: *Música é uma coisa que gostamos e se for usar como conteúdo vamos perder o gosto por aquilo; Estudar música só vai estragá-la*. Novamente aparece a noção de música como emoção, em contraposição ao conhecimento formal e escolarizado. Cabe aprofundar estudos sobre como trabalhar o conhecimento musical sem que dele se retire o que é próprio da arte: a capacidade de humanização que o trabalho criador proporciona.

As questões aproximam-se de uma temática tomada como essencial na discussão: a negação da música como conteúdo na escola. A análise demonstra que existem dois estilos de interpretação a esse respeito, sendo classificados pelo teor de “agressividade” adotado. Um primeiro se detém à música como conteúdo em sala e tende mais à escola pública, possuindo um teor menos incisivo. O segundo aspecto vai além da simples negação da música como conteúdo, partindo para a não necessidade na vida e na formação, estando mais evidente nas escolas particulares.

Com base nesses dois estilos de respostas, procurou-se fazer um cruzamento de dados entre as realidades pública e particular. Na escola pública, 26,6% dos alunos respondem “Não” à pergunta. Vale ressaltar que poucas são as respostas genuinamente negativas, grande parte possui justificativas positivas.

Somente cinco de 188 alunos afirmam que a música não é necessária, sendo, portanto, respostas mais pontuais. Desses, três acabam deixando a idéia mais em aberto, tendendo para a não necessidade da música como conteúdo: *Não há necessidade; Não é necessário; Acho que não há necessidade*. Apenas um relaciona a música com a não importância na vida: *A música não é tão necessária na vida*. No entanto, o mesmo aluno afirma na questão 7 que *Sempre é bom comentar sobre o que a gente gosta*. Outro aluno afirma, ainda, que *Você não é cantor, você é estudante*.

No caso da escola particular, o percentual de alunos que negam a música como conteúdo é de 35,2%. Ao analisar as justificativas dessa questão, todos os elementos evidenciados anteriormente na escola pública não apenas confirmam-se, mas ultrapassam, diga-se negativamente, a visão do aluno da escola pública. As respostas consideradas negativo-positivas se atêm a justificativas relacionadas às

diferenças de gostos, aula apenas na prática, existência de alunos que não gostam de música ou a teoria musical como algo complicado de ser estudado.

Os dados que chamam realmente atenção são os considerados negativos. Alguns aproximam-se das respostas dadas por alunos das escolas públicas, possuindo um teor mais leve: *Não teria tanta necessidade*. Outros partem para algo mais incisivo: *Música só influi a pessoa a cantar e não a ensinar; Tem mais coisa importante além de música; Não é necessário para a vida*.

No entanto, há algumas respostas que carregam até mesmo certo preconceito, dando margem para uma discussão mais aprofundada: *Não é algo fundamental que precise ser ensinado; A música não é uma matéria necessária para a formação do cidadão*.

Essas respostas partem de apenas dois alunos da mesma escola. Utilizar essas duas falas para discussão parece atribuir significados a fenômenos isolados, porém ambas carregam conteúdos que em certa medida resumem a construção social e histórica da música não apenas na escola, mas na sociedade em geral.

A seguir serão discutidos alguns elementos presentes nessas duas respostas. No caso da primeira, surge o aspecto da música como algo não fundamental. Ao ser abordado o tema Escola, são feitas relações com conteúdos formais e reconhecidos como prioritários na formação, como os presentes nas disciplinas de Matemática, Português, Geografia, História, entre outras. Na escola particular, o que parece acontecer é que tais conteúdos estão fixados e com o objetivo da formação do aluno para o ingresso em uma universidade e consequente garantia de acesso ao mercado de trabalho. De forma alguma são colocados em dúvida esses conteúdos formais e já estabelecidos tanto socialmente quanto legalmente na escola. O fato questionável diz respeito ao espaço para a música, como conteúdo escolarizado e não apenas como estratégia, distração ou recreação.

De acordo com Bellochio (2003) um dos fatores que levam a essa justificativa é a concepção da música como disciplina não prioritária na escola, constituindo-se somente no fazer, sem a necessidade de um planejamento prévio. “Passar” uma música aos alunos para a data especial a ser comemorada já se constitui como trabalho musical. A autora complementa esse fato, ao afirmar:

A escola, em geral, considera ‘outras áreas’ como campos de saberes prioritários e que necessitam ser mais debatidos. O argumento para ‘não

perder tempo' com 'outras coisas', no caso com educação musical, é que os demais conteúdos seriam prejudicados (BELLOCHIO, 2003, p. 24).

Ressalta-se a citação anterior como uma concepção vinda da escola e de professores, no entanto é bastante preocupante quando os próprios alunos a apresentam, como no caso da presente pesquisa.

Esse aspecto diz respeito, ainda, à visão da música pela sociedade como algo que não necessita de um conhecimento específico e sistematizado, em parte por ser relacionada a um sentido mais abstrato, que é o ouvir, não sendo reconhecida como atividade racional e com significados que transcendam a simples fruição descompromissada. Apesar disso, há uma contradição a esse respeito quando os alunos afirmam que a música é muito complexa ou que *a teoria musical é muito difícil*.

No caso da segunda resposta (*A música não é uma matéria necessária para a formação do cidadão*), a formação do cidadão é um aspecto questionável. A escola pública, apesar de seus inúmeros problemas, parece contribuir de forma mais extensiva para a democratização da educação e formação do cidadão, pela possibilidade mais ampla de acesso.

A escola particular, com base nos dados levantados, parece ter sua proposta de ensino calcada na formação para o mercado. O cidadão nela formado é voltado mais à individualidade, ao sucesso individual, ao fortalecimento da elite (mesmo sendo da classe média) e às relações sociais de dominação. Há uma forte relação da escola com a preparação para o futuro, para o mercado de trabalho. A música, sendo algo não tão importante, acaba ficando em segundo plano, dando lugar a disciplinas realmente úteis à vida<sup>68</sup>. Como afirma De Paula (2007, p. 63):

Este "sentido de desvalor" da disciplina de Arte, explicitado no momento de organização da matriz curricular, é conseqüência de um currículo pensado para atender a necessidades de caráter imediatista e pragmático, voltados à preparação para o vestibular e ao mercado de mão de obra barata.

A crítica às concepções da escola particular surge pelo fato desta ser tomada como um modelo pedagógico<sup>69</sup>, relegando-se à escola pública todas as falhas do sistema educacional. O que pretende-se na discussão é defender a

---

<sup>68</sup> Esse aspecto torna-se recorrente nos registros dos alunos.

<sup>69</sup> Como explicar o fato de professores da escola pública não confiarem o ensino de seus filhos à essa rede de ensino, apostando na formação da rede particular?

educação pública de qualidade como dever do Estado, que deve garantir a todos o acesso ao conhecimento historicamente construído, como afirma Saviani (1991).

Da completa negação da música como conteúdo, parte-se para o que os alunos chamam de conteúdo extraclasse. Há uma aceitação da música na escola, mas esta deve ser uma atividade fora da sala de aula, embora não seja devido ao espaço inadequado, como apontado anteriormente: *É algo extraclasse; Há pessoas que gostam e têm preferência por outras coisas, então música deve ser uma atividade extra; Isso tem que ser atividade extraclasse.* A forte relação da música com o entretenimento, que de certa forma a afasta das formalidades da escola, também pode contribuir para essa consideração.

Os alunos apontam três aspectos relacionados a formas de uso da música na escola. O primeiro diz respeito à possibilidade de a música ser uma alternativa à forma de trabalho já estabelecida em sala de aula. Ressalta-se que esse elemento pode ser compreendido como o uso da música enquanto algo diferente do que é normalmente ensinado em sala de aula, devido ao caráter de distração e entretenimento que oferece. Alguns o apontam de modo geral, sem referência a uma matéria em específico: *Poderia porque só escrever é chato, poderia ter aula diferente; Em forma de trabalho, alguma coisa para não ficar só na sala; Como forma de aprendizado diferente.* São feitas, inclusive, relações com trabalho dinâmico: *De uma forma dinâmica e não convencional; De várias formas extrovertidas e dinâmicas; Aulas mais dinâmicas.* Há alunos que afirmam que deve haver aula de música *para tirar um pouco da aula de desenho, ou simplesmente na aula de Artes.*

Um segundo uso da música assinalado é a ajuda e estímulo ao estudo e aprendizado. Respostas com essa temática surgem em número considerável, em ambas as realidades: *Ajuda aos estudos e para acalmar a turma; Para estimular as pessoas a estudar; Música é algo muito bom que deve ser trazida para melhor compreensão do conteúdo; Trazendo músicas que se encaixem na disciplina, pois assim há mais fixação.* Importa considerar a incidência desse aspecto também nas justificativas a respeito do gostar de música presentes no Capítulo IV. Pode ser feito um contraponto entre essa concepção dos alunos e os dados levantados por Sanchotene (2006), com professores, e Hummes (2004), com diretores de escolas. Ambas as pesquisadoras investigaram profissionais que atuam na escola, os quais reconhecem a função da música como estímulo ao aprendizado.

A atribuição da música como uma estratégia de ensino é o terceiro uso da música apontado. Essa temática está presente em escolas públicas e particulares, com níveis de interpretação próximos, mas que apresentam duas sub-temáticas. A primeira é voltada à distração: *Enquanto a gente faz exercícios, liga a música*. É o uso como forma de acalmar ou prender a atenção dos alunos, ou prepará-los para uma nova proposta de trabalho.

No entanto, o aspecto mais presente diz respeito à música como espécie de instrumento metodológico de uma disciplina ou atividade, ajudando na compreensão do conteúdo. Essa concepção torna-se recorrente na visão dos alunos sobre música na escola, tornando-a um recurso, uma estratégia pedagógica. Ao ser envolvida no conteúdo de determinada disciplina, não contribui para seu fortalecimento como conteúdo escolarizável, com significados próprios, deixando-a fragmentada, tornando-se apenas auxílio à matéria abordada. Em certa medida, “a música pode e deve ter uma relação mais intrínseca com as outras disciplinas, mas no sentido de relacionar-se e não de submeter-se” (DE PAULA, 2007, p. 105).

Essa concepção relaciona-se ao entretenimento, à distração, mas traz elementos próprios: *Envolvendo músicas em nossas atividades; Pondo músicas que possam ser trabalhadas como disciplinas; Violão interagindo com a matéria; Trazendo músicas junto com o conteúdo; Com músicas relacionadas aos assuntos estudados; Anexar o conteúdo à música*.

A questão da música como estratégia é atribuída tanto à escola de modo geral, como aos professores em sua atuação em sala de aula, parecendo fazer parte da própria cultura escolar. Hirsch (2007, p. 50) apresenta a fala de um dos professores entrevistados em sua pesquisa, em que fica claro o uso da música como recurso pedagógico: “A utilização da música na escola ocorre em todas as séries de forma diversificada, não em determinada área específica, mas no currículo, como recurso, não como disciplina obrigatória no currículo”.

De Paula (2007) comenta a respeito das formas de uso da música na escola, as quais “[...] em si não são um problema, pois quanto mais contato com a música melhor”. Contudo, o autor segue a discussão afirmando que “estes trabalhos não se caracterizam como educação musical, pelo fato de que para que o ensino de música aconteça é necessário um método e o enfoque no conteúdo da música”. (DE PAULA, 2007, p. 105).

Com base nessa discussão pode-se partir para as respostas que trazem a afirmação dos alunos de que música deve ser trabalhada como conteúdo em sala de aula. A criação dessa temática surgiu a partir de respostas que vão além da pergunta feita aos alunos, dizendo respeito às afirmações de que a música, para alguns, precisa ser uma matéria, chegando a ser apontada como disciplina: *Igual a matéria de Matemática; Não como trabalho ou atividades, mas sim como matéria; Uma aula normal, como de matéria; É um exemplo de desenvolvimento cultural, devia ser trabalhada como matéria; Em uma específica, porque seria uma forma de descontrair e aprender.* Há inclusive respostas negativas, mas com justificativas positivas: *Pois não teremos todas as informações completas sobre o assunto, precisamos de uma área separada.*

A consideração dessas respostas como modelo deve-se ao fato de trazerem afirmações que vão ao encontro da concepção de que a música deve ser conteúdo escolarizado. Torna-se possível identificar sugestões de atividades a serem desenvolvidas, compreendidas a partir dos seguintes itens: letras e tradução de músicas; instrumentos musicais; cantar, dançar, escutar e compor; elementos formais da música; ilustração da música através de desenhos.

O primeiro item de sugestão diz respeito ao trabalho com letras e tradução de músicas, o qual surge em diversos momentos, em ambas as realidades: *Trabalhando com as letras, até mesmo fanfarra; Dança, tradução de texto; Com as letras das músicas; Estudando a letra e a história da música.*

São propostas atividades utilizando instrumentos musicais: *Professores trazendo instrumentos para os alunos aprenderem; Ensinando as pessoas a tocar instrumentos; Trazendo instrumentos para trabalhar na sala de aula; Com pessoas com instrumentos musicais, trabalhando o conteúdo.* Ressalta-se que o número de registros sobre instrumentos musicais é maior nas escolas públicas.

Há comentários sobre elementos gerais da fruição, tais como cantar, dançar, escutar: *Cantando, dançando, explicando sobre a matéria; Escutá-la, cantá-la e estudá-la, junto ao professor; Escutando músicas para entender como é formada.* São feitas sugestões pontuais de trabalhos de composição: *Criando música, ou seja, compondo; Inventando músicas, paródias.*

Atividades envolvendo elementos mais formais da música, como a aprendizagem das notas musicais e leitura de partituras também estão presentes:

*Estudando letras, partituras, como montar uma letra de música; Aprender sobre notas musicais.*

São apontadas atividades relacionando a representação da música através do desenho: *Ser estudada a letra, cantar e como é arte tentar tirar um desenho dela; Fazer desenhos e ilustrar a música; Ouvindo, escrevendo a letra, fazendo desenhos representativos da música.*

Ao identificar as atividades registradas, seu conteúdo mostra que o discurso dos alunos tem como base tanto trabalhos já desenvolvidos na escola quanto concepções inculcadas na sociedade. Ficam evidentes elementos da Educação Artística, atividades pontuais e enquanto estratégia na sala de aula, não parecendo haver professores com formação na área.

Juntamente com as atividades, um dos elementos mais presentes na questão da música como conteúdo em sala de aula diz respeito ao local necessário para a realização das aulas de música. Ao contrário das demais respostas em que os alunos afirmam a música como conteúdo em sala, estas são caracterizadas como negativo-positivas, uma vez que, apesar de negarem, escolhendo a opção 2, correspondente a “Não”, justificam sua resposta de forma positiva.

Os alunos demonstram interesse, mas consideram que o trabalho deve ser feito em um local apropriado: *Tem que ser ao ar livre; É muito pequeno, é melhor fora da sala, é mais legal; Deve ser desenvolvido em maior espaço e na sala de aula não tem muito espaço.* Chama a atenção o fato de todas as respostas pertencerem a alunos de escolas públicas. As escolas particulares não apresentam nenhuma concepção referente a esse aspecto. A única resposta que aproxima-se das citadas afirma que *seria muita bagunça na sala, muito barulho.*

É interessante observar a ligação feita pelos alunos entre conteúdo e teoria e o conseqüente desinteresse pelo trabalho musical. Contraditoriamente, diversas respostas em ambas as realidades apontam a necessidade da teoria e prática nas atividades: *Com aulas teóricas e grupos musicais; Aulas práticas e teóricas - 60% prática e 40% teórica; Em todos os sentidos, na teoria e na prática de forma que aprendessem teoria e prática ao mesmo tempo; Primeiro a teoria, depois a prática.*

Assim como em outros conteúdos, a música também apresenta necessidade do estudo teórico. No entanto, ao atribuírem ao trabalho musical da escola a necessidade da prática juntamente com a teoria, os alunos lhe conferem características que vão além do conteúdo normal. Esse pode ser um fator que

contribui para a percepção da música como conteúdo diferente e até mesmo uma alternativa ao trabalho escolar, aspecto já citado anteriormente, sendo visto por alguns alunos até como escape às formalidades da teoria: *Conteúdo não, prática sim.*

Todas as diversas temáticas apresentadas mostram diferentes “níveis” de interpretação dos alunos sobre a música na escola. Algumas carregam concepções que se repetem em outras questões apresentadas, como é o caso diversas vezes recorrente da música enquanto recurso pedagógico para outras disciplinas. A partir do exposto, tendo como base os dados coletados e as temáticas evidenciadas a partir deles, percebe-se que esses “níveis” interpretativos vão do negativo até o ponto de reconhecimento da música como conhecimento, podendo ser organizados da seguinte maneira:

- Caráter negativo: música não é necessária. Escola é para estudar, não para ouvir música. Fica evidente a dicotomia entre conteúdo escolar e música, reconhecida como elemento dissociado dos objetivos escolares, ainda que presente na vida social extraescolar dos alunos.

- Caráter de terapia e entretenimento: música como meio de entreter, animar a aula, ou relaxar. Nesse aspecto há uma transposição direta da concepção difundida no senso comum de música como entretenimento para dentro da escola. Em certa medida acaba refletindo a própria prática musical presente na escola.

- Caráter estratégico: música como estratégia, recurso para o trabalho em sala de aula. Ainda que a música seja empregada na sala de aula, seu objetivo é secundário, configurando-se como instrumento pedagógico. Vale ressaltar o fato de essa aplicação ocorrer tanto em outras disciplinas como na própria disciplina de Artes, na qual a música, ao invés de ser conteúdo, torna-se recurso para uma das outras três áreas que a compõe.

- Caráter de auxílio pedagógico: música como ajuda no aprender e como ampliação do conhecimento. Essa concepção aproxima-se do conhecimento no sentido de que é reconhecida como elemento com características que possam vir a ter relação com o aprendizado, ainda que não se relacione diretamente com o conteúdo.

- Caráter de conhecimento: música como área de conhecimento escolarizável. Este é o ponto onde inscreve-se a música como conteúdo efetivo na

sala de aula, com elementos próprios e sistematizados e enquanto um conhecimento significativo para os alunos.

Diversos aspectos podem ser identificados na análise das duas questões abertas apresentadas anteriormente, entre eles: a visão da música com base em sua natureza própria, relacionada ao sentimento; os pré-conceitos quanto à atividade musical como conteúdo em sala de aula; a atuação das políticas educacionais desde a implantação do Canto Orfeônico por Villa-Lobos na década de 30; as atividades musicais no cotidiano escolar através de práticas extraclasse. Tais aspectos mostram concepções de música na escola que refletem a construção social e histórica desses significados. A esse respeito, Souza (2000, p. 175) afirma que “a experiência musical somente pode ser compreendida dentro de um sistema de valores, estruturas e organizações que são construídas historicamente”.

Pode-se afirmar que as concepções e a cultura dos alunos e também da escola sobre a música possuem um caráter particular referente às atividades e trabalhos feitos em cada escola e também um caráter universal, que diz respeito à visão da música pela sociedade, sendo que ambos relacionam-se de forma dialética e muitas vezes contraditória ao longo da análise.

Deve ficar claro que a investigação diz respeito a uma totalidade relativa, relacionada a uma parcela das escolas públicas e particulares do município de Ponta Grossa, no estado do Paraná. Apesar da inexistência de trabalho musical significativo e mesmo da arte de modo geral, isso não corresponde à ausência da música em escolas de outras cidades, ou até mesmo que instituições, no município pesquisado, não ofereçam esse ensino. O fato é que ficam evidentes elementos bastante fortes nas concepções e cultura escolar referentes ao ensino da arte nessas escolas, os quais não contribuem para sua consolidação. Entre tais elementos, pode ser citada a clara concepção da música como secundária na escola, tanto como entretenimento ou recurso e não no sentido de um conteúdo com elementos próprios, enfim, efetivamente como um conhecimento a ser apropriado pela escola.

Para ilustrar algumas experiências da efetivação do ensino de arte em outras realidades, vale destacar dois trabalhos: Penna (2008c) mostra possibilidades da efetivação do ensino de Artes por áreas específicas. Em João Pessoa – Paraíba, foi aprovado um termo normativo que dispõe sobre a implantação do ensino de artes no ensino infantil e fundamental, tendo como critério de contratação professores com

formação específica e sua atuação acontecendo nas diversas linguagens artísticas. Borges (2003) comenta a respeito do município de Florianópolis – Santa Catarina, onde foi implantada, no ano de 1998, a área de Artes com três linguagens específicas.

Ambas as experiências tratam de políticas em nível municipal, mas que mostram possibilidades concretas da efetivação do ensino de arte e música nas escolas. No caso da realidade investigada, o que prevaleceu no discurso dos alunos é a área artística como algo secundário na escola. Importa, por conseguinte, trazer as considerações de Porcher (1982, p. 14):

Desta visão decorre [...] o obscuro mas ao mesmo tempo muito claro conflito que não foi ainda superado e que se baseia em duas confusões opostas e complementares. Por um lado, predomina a idéia de que a arte, seja na sua criação ou no seu consumo, é uma atividade aristocrática, portanto fora das possibilidades da multidão que precisa trabalhar para viver; por outro, o acesso a valores estéticos obedece a leis misteriosas e quase sagradas, baseadas no dom gratuito, inato, fortuito. Eis uma dupla razão para que a escola atribua ao trabalho artístico uma importância apenas secundária ou indireta.

A visão amplamente difundida na sociedade, que considera a arte como destinada à elite e como dom individual de poucos, desconhece o potencial existente na fruição musical dos adolescentes. O exposto nos dois capítulos de análise dos dados mostra que os alunos são indivíduos que consomem ativamente e criticamente produtos musicais, ainda que calcados pela mídia. No interior da escola, essa consideração "marginal" da arte e da música é vista pelos alunos como uma espécie de desqualificação de elementos que fazem parte de suas vidas. Como afirma Snyders (1992):

Hoje, mais do que nunca, o gosto pela música constitui uma das forças mais vibrantes da vida dos jovens [e adolescentes], um de seus componentes mais cheio de promessas. O gosto pela música não precisa lhes ser inculcado; muitos e muitos já o vivem. É a primeira vez na história que a educação se dirige a jovens a tal ponto "musicalizados", impregnados de música.

O objetivo, portanto, não seria o de apresentar o aluno ao mundo da música, visto que ele já faz parte desse universo. Seria, na verdade, um duplo objetivo: discutir criticamente a música existente na vivência cotidiana do aluno, mediada pela mídia, pelas tecnologias de comunicação, pelos grupos de amigos; e mostrar a ele a existência de outros mundos musicais, ampliando seu conhecimento através da

criação, do contato direto e dos diversos elementos que fazem parte dessa manifestação legitimamente humana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

### AS CONTRADIÇÕES ENTRE O LEGAL E O REAL. O REAL TORNA-SE ILEGAL E O LEGAL TORNA-SE IRREAL

Gosto, práticas e consumo musical dos alunos de 8ª série, as práticas musicais escolares e as políticas educacionais para a arte e música: a partir dessa tríade contraditória procurou-se desvelar as contradições e mediações inerentes ao processo de apropriação da música pelos alunos e verificar em que medida a escola responde (ou não) a essas demandas, tendo como foco a visão dos estudantes a esse respeito.

A concepção de educação assumida, entendida como trabalho que produz “direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1991 p. 21), toma um sentido talvez mais positivo em relação ao exposto na introdução da pesquisa, quando relacionada às impressões do estágio curricular. O trajeto percorrido na exposição e desenvolvimento das mediações entre o referencial teórico e os dados empíricos leva a entender que há possibilidades de a educação musical concretizar-se na escola.

Os adolescentes, mais especificamente alunos da 8ª série do Ensino Fundamental de 19 escolas públicas e particulares<sup>70</sup> do município de Ponta Grossa, no estado do Paraná, apresentam uma relação intrínseca com a música, o que na verdade já era percebido antes mesmo do empreendimento da investigação. A música para o adolescente apresenta-se, majoritariamente, como sinônimo de entretenimento, diversão e terapia, característica difundida amplamente no senso comum. No entanto, ao contrário do comumente pensado, da passividade e homogeneização de suas práticas e gosto musical, os alunos mostram-se como consumidores ativos da música, em um contexto no qual fazem escolhas e a assumem como elemento de afirmação perante a sociedade.

As tecnologias de informação e comunicação configuram-se como importantes meios de acesso à música, principalmente a Internet, havendo uma

---

<sup>70</sup> Importa considerar que o cruzamento dos dados foi efetuado somente a partir da variável de classe, traduzida por meio das realidades pública e particular. Por outro lado, a coleta de dados proporcionou o levantamento de todas as questões considerando também a variável de gênero, o que pode vir a ser material para o empreendimento de novas pesquisas.

disseminação desses meios que ultrapassa as diferenças de classe. A escola, por outro lado, é registrada como o meio menos expressivo no que diz respeito ao contato e influência musical dos alunos. Entende-se que as possibilidades de interação oferecidas pela Internet acabam respondendo de modo mais eficaz às demandas dos adolescentes.

Importa salientar o fato de que o domínio do aluno frente a essas tecnologias não deve ser subestimado, visto que seu acesso a elas é, por vezes, tão intenso quanto o do professor. A partir disso faz-se necessário o desenvolvimento no aluno da consciência crítica dos usos dessas tecnologias, bem como da preparação do professor nas instituições de Ensino Superior para discuti-las na escola.

O próprio desenvolvimento histórico está levando à aproximação de parcelas cada vez maiores de futuros docentes com essas tecnologias, visto que os jovens acadêmicos que ingressam na universidade hoje já possuem uma vivência significativa a esse respeito. Cabe às universidades assumirem esses meios tecnológicos como parte de seu currículo de formação de professores.

A mídia, de fato, é a provedora mais significativa dos conhecimentos musicais dos alunos e grande vetor de socialização. A quantidade expressiva de estilos, artistas e músicas registradas mostra que procuram estar atentos ao novo, não no sentido de mais um produto musical midiático pré-consumido, mas de elementos que possam fazer parte de suas individualidades e afirmações na sociedade. Com isso, torna-se, de certa forma, arbitrário criticar os adolescentes como sujeitos puramente massificados e moldados pela mídia.

Reconhecendo a relevância da música na vida do adolescente, seria essencial que as escolas investigadas se apropriassem desse interesse como elemento formador dos alunos. Todavia, os dados mostraram outra realidade. A disciplina de Artes parece deter uma cultura escolar arraigada em fatores que a reconhecem como sinônimo de Artes Visuais, reforçando o sentido genérico de arte, sem a especificidade de cada uma das quatro linguagens artísticas, inclusive a música. Nesse ponto, esperar que os alunos tragam sugestões efetivas para o conteúdo de música na escola acaba sendo inviável, visto que não têm acesso e portanto não conhecem esse conteúdo.

Entende-se que as práticas na escola hoje são decorrentes de concepções e encaminhamentos construídos em diferentes contextos históricos, econômicos, políticos e sociais, e que deixaram profundas marcas na educação, não apenas em

relação à arte e música, mas ao ensino de modo geral. Contudo, como já apontado no final do Capítulo V, deve ser considerado o fato de que a realidade investigada faz parte de uma totalidade relativa, o que não impede que outras instituições, em espaços diferentes do investigado ofereçam o trabalho musical de forma efetiva e realmente significativa para os alunos.

Especificamente em relação à música, suas funções remetem a concepções difundidas no senso comum, especialmente entretenimento, terapia e datas comemorativas. A identificação com a música e a fruição musical dos alunos acaba ficando voltada mais às práticas extraescolares do que às atividades desenvolvidas em seu interior, levando a entender que a música na escola é apropriada de forma secundária e marginalizada. Isso fica evidente por meio dos registros a respeito da música como recurso em outras disciplinas, nos momentos festivos ou então na própria aula de Artes, e não enquanto conhecimento significativo e escolarizado. Por outro lado, a presença da música como uma situação secundária na escola acaba contrariando sua importância na sociedade, em que é reconhecida como elemento de grande relevância.

Na prática, a consequência das políticas educacionais para o ensino de arte e música fica evidente no momento em que os alunos expressam suas considerações em relação às áreas da arte trabalhadas na escola. Houve um equilíbrio maior entre as quatro linguagens na escola pública, ao contrário da escola particular, em que 95% dos alunos afirmam ser Artes Visuais a área mais trabalhada. Entende-se que um dos aspectos que podem elucidar essa evidência é o fato de a escola pública ser o principal espaço de efetivação das políticas educacionais, as quais, no caso da arte, trazem o ensino de Dança, Teatro, Música e Artes Visuais.

A importância das políticas educacionais reside no fato de tornarem norma oficial e de alcance mais amplo certas regulamentações. Contudo, pelo fato de necessitarem responder às demandas da sociedade civil, precisam por ela ser implementadas e discutidas. Nesse ponto, inscreve-se o papel crucial de se pensar em políticas educacionais no interior e para o interior da escola, no espaço particular de construção dessas demandas e onde acontecem as mediações entre as singularidades do aluno e a universalidade da sociedade como espaço permanente de contradições.

Por outro lado, o processo de construção de políticas, mesmo que mediado pela sociedade civil, ainda não é garantia de que suas demandas sejam supridas, o que inclusive pode ser pensado a respeito dos novos desafios impostos pela Lei 11.769/2008, que torna obrigatório o ensino de música na educação básica. Sua aprovação, por si só, não assegura, mais do que em uma norma oficial, a música na escola. Uma idéia com esse teor acaba configurando-se como o idealismo utópico de que a solução de questões sociais resulta de ações advindas “de cima para baixo”.

Considerando as relações existentes entre os alunos, a música, a escola e as políticas educacionais, ficam evidentes as contradições entre o legal e o real, em que o real torna-se ilegal e o legal torna-se irreal. As políticas tornam a realidade musical dos alunos praticamente uma ilegalidade e as exigências de tais políticas transformam essa legalidade em algo dificilmente aplicável no real. Isso leva a pensar que as demandas dos estudantes, mais especificamente seus gostos e significados atribuídos à música, não são consideradas em sua totalidade como parte do processo educacional.

Entende-se que a formação docente, a organização do ensino de Arte na escola e as condições materiais são desfavoráveis à efetivação das políticas. Desse modo, somente a partir de condições concretas, que perpassam os meios materiais e de formação dos recursos humanos, pode haver condições de a lei surtir efeitos no real.

Essa breve reflexão a respeito das contradições entre o legal e a realidade pode aproximar alguns elementos percebidos ao longo da investigação como passíveis de auxiliar não apenas na efetivação concreta de políticas educacionais para a arte e música, mas principalmente na construção de políticas que possam responder às demandas de seu público.

A **escola**, ao mediar as necessidades e demandas de seus **alunos** com o conhecimento novo e crítico, precisa reconhecê-los como sujeitos que não apenas aprendem, mas produzem e detêm conhecimentos. A **universidade**, enquanto espaço de formação dos profissionais atuantes na escola, precisa aproximar-se dela, discutindo em nível prático o conhecimento produzido pelas pesquisas em educação musical. A **comunidade** pode trazer novas demandas e trabalhar junto com a escola como um prolongamento de suas ações, até porque o trabalho escolar deve refletir-se na comunidade e na sociedade como um todo.

No município investigado, o curso de Licenciatura em Música da Universidade Estadual de Ponta Grossa pode ser um espaço de discussão e elaboração de projetos de pesquisa e extensão relacionados à educação musical escolar. Essa consideração leva em conta que a aproximação escola-alunos-universidade-comunidade necessita, acima de tudo, reconhecer as particularidades de cada local, de cada cidade, na construção de políticas educacionais que respondam principalmente às suas demandas, o que leva a entender a relevância dos microcontextos na efetivação de políticas para a educação. Em suma, ao compreender a educação como elemento social e para o social, esta deve ser construída na sociedade.

As presentes reflexões não objetivam colocar tais elementos em um quadro fixo, nem sequer reduzir-se a eles. Pretende-se, na verdade, trazer discussões, reconhecendo que a escola, os alunos, a universidade e a comunidade não relacionam-se de forma linear ou determinada por uma única lógica, mas que cada contexto produz diferentes formas de pensá-los.

As políticas educacionais configuram-se como o nível macro de relações dentro da educação, juntamente com as demandas sociais para sua implementação. Nesse sentido, o adolescente, a música e sua escolarização inscrevem-se no interior da construção das políticas, mas não podem ser pensados como aspectos menores de mediação. Entende-se que a procura de respostas junto aos sujeitos da escola pode ser considerada um passo para a objetivação dos alunos. Tendo conhecimento de suas necessidades e vontades, pode-se partir para um trabalho em que o aluno se reconheça como parte dele. Considerar o capital cultural e as diferentes formas e níveis de acesso a esse capital torna-se fundamental. É função da escola distribuir os conhecimentos de modo que todos, independentemente de classe social e situação econômica, tenham a garantia dos saberes que humanizam, em especial a arte.

Percebe-se, ainda, que o incentivo e estímulo ao trabalho musical não deve ser focalizado somente no aluno, mas desenvolvido em conjunto com ele e para além dele, de seu conhecimento já existente. Os alunos já trazem um conhecimento musical, o que facilita esse diálogo. A partir disso, a ampliação do conhecimento musical deve acontecer não somente através de novas formas, estilos e elementos, mas por meio de uma reapropriação crítica dos objetos culturais e musicais já interiorizados pelo aluno. Conjuntamente a essas possibilidades, a música como

conteúdo em sala de aula necessita articular-se com toda a escola, mostrando seu real valor enquanto conhecimento significativo e não mero elemento secundário, objetivando a criação de uma consciência musical escolar.

Dessa forma, cabe pensar como o adolescente, a música e sua escolarização devem ser (re)vistos na escola, quais músicas, o quê de seus elementos precisam ser priorizados no contexto escolar; como se deve abordá-la e, acima de tudo, qual o sentido da música na escola hoje no contexto da sociedade tecnológica própria do capitalismo contemporâneo. Apesar de esse debate estar sendo feito há tempos e por diversos pesquisadores, essas são questões ainda abertas quando considera-se o movimento dialético da realidade. Para ser educativa a música precisa ser, antes de tudo, arte – consistente, historicizada, entendida em seus elementos formais. Precisa responder à função real que a música tem na sociedade, a função de humanização.

Nessa perspectiva, educação e música podem ser entendidas enquanto produção e prática social, histórica e cultural, ambas em uma relação dialética com a missão de desenvolver as máximas possibilidades humanas por meio da práxis artística concreta. No viés do estudo apresentado, seria reconhecer o aluno como sujeito e objeto das práticas musicais da escola e da sociedade, indivíduo que cria, que conhece e que se reconhece, individualmente e socialmente, como parte desse processo de significação musical e social; que tem a escola como grande provedora de suas possibilidades de humanização e objetivação.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL - ABEM. Informativo – Maio: Edição Extra. 2005. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.org.br/informativos.html>> Acesso em: 23 de novembro de 2008.

\_\_\_\_\_. Informativo – Junho. 2006. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.org.br/informativos.html>> Acesso em: 23 de novembro de 2008.

\_\_\_\_\_. Informativo – Abril. 2007. Disponível em:

<<http://www.abemeducacaomusical.org.br/informativos.html>> Acesso em: 24 de novembro de 2008.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: O iluminismo como mistificação de massas. In: LIMA, Luiz Costa. **Teoria da cultura de massa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 157-204.

ARIÈS, Philippe. História social da infância e da família. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ARROYO, Margarete. Adolescentes e música popular: recorte de uma revisão bibliográfica. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 13, 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ABEM, 2004. p. 01-08.

\_\_\_\_\_. Música na Floresta do Lobo. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.13, p. 17-28, set. 2005a.

\_\_\_\_\_. Adolescentes e música popular: qual modelo de escola abrigaria essa relação de conhecimento e auto-conhecimento? In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16, 2005b, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ABEM, 2005b. p. 01-07.

\_\_\_\_\_. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. **Em Pauta**, Porto Alegre, v.18, n.30, p.05-37, jan./jul. 2007.

BAUDRILLARD, Jean. A sociedade de consumo. Lisboa, Portugal: Edições 70, 19--.

BELLOCHIO, C. R. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 28, n. 2, p.23-26, 2003.

BELLONI, Maria Luiza. A mundialização da cultura. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, vol. 9, n.1-2, jan./dez. 1994.

\_\_\_\_\_. O que é mídia-educação. 2.ed. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 63-75, jan./jun. 2007.

BORGES, Gilberto André. Educação musical: relatos da experiência desenvolvida na rede municipal de educação de Florianópolis. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 12, 2003, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ABEM, 2003. p.334-340.

BOURDIEU, Pierre. Razões práticas – Sobre a teoria da ação. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997.

\_\_\_\_\_. O Poder simbólico. Tradução de Fernando Tomaz. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 16 de julho de 1934. 1934. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm)> Acesso em: 15 dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Constituição (1937). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 10 de novembro de 1937. 1937. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm)> Acesso em: 15 dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Lei 5692/71 (1971). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: promulgada em 11 de agosto de 1971. 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm)> Acesso em: 16 dez. 2007.

\_\_\_\_\_. Lei 9394/96 (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: promulgada em 20 de dezembro de 1996. 1996. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>> Acesso em: 15 dez. 2007

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais – Educação Básica**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Projeto de Lei 330/06 (2006). Altera a Lei nº 9.394, de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do

ensino da música na educação básica. 2006. Disponível em:  
<<http://legis.senado.gov.br/mate/servlet/TextoToPDF?t=12183>> Acesso em 27 de novembro de 2008.

\_\_\_\_\_. Lei 11.769/08 (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: promulgada em 18 de agosto de 2008. 2008a. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm)> Acesso em 30 de outubro de 2008.

\_\_\_\_\_. Mensagem de Veto nº 622 de 18 de agosto de 2008. 2008b. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm)> Acesso em 30 de outubro de 2008.

CANCLINI, Néstor García. A socialização da Arte: teoria e prática na América Latina. São Paulo: Cultrix, 1984.

\_\_\_\_\_. Culturas Híbridas. São Paulo: EDUSP, 1997.

\_\_\_\_\_. Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

CARNOY, Martin. Estado e teoria política. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1988.

\_\_\_\_\_. Educação, Economia e Estado: base e superestrutura; relações e mediações. 4.ed. Tradução de Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1990.

\_\_\_\_\_. Estado e teoria política. 11 ed. Campinas: Papyrus, 2004.

CARNOY, Martin; LEVIN, Henry M. Estado e trabalho no Estado Capitalista. São Paulo: Cortez, 1987.

CASTRO, Lucia Rabello de. (Org.). Infância e adolescência na cultura do consumo. Rio de Janeiro: NAU, 1998.

CURY, C. R. J. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 5. ed. São Paulo: Cortez – Autores Associados, 1992.

DEL BEN, Luciana. et al. Políticas educacionais e seus impactos nas concepções e práticas educativo-musicais na educação básica. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM), 16, 2006, Brasília. **Anais...** Brasília: ANPPOM, 2006. p. 113 – 118.

De PAULA, Carlos Alberto. **A música no ensino médio da escola pública do município de Curitiba**: aproximações e proposições conceituais à realidade concreta. 2007, 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Estadual do Paraná. Curitiba, 2007.

DUARTE, Newton. A individualidade para-si. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas, SP: Autores Associados, 1993.

DUROZOI, Gerard; ROUSSEL, André. Dicionário de filosofia. Campinas: Papyrus, 1990.

ECO, Humberto. Apocalípticos e integrados. São Paulo: Perspectiva. 1976.

FÁVERO, Osmar. (Org.). A educação nas constituições brasileiras (1823-1988). Campinas: Autores Associados, 2005.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v.10, p. 75-87, mar. 2004.

FISCHER, Ernst. A necessidade da Arte. 9. ed. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Guanabara, 2002.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios. Um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Unesp, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 71-90.

FROTA, Ana Maria Monte Coelho. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, Rio de Janeiro, Ano 7, n.1, p. 144-157, jan./jun. 2007.

GRUPO DE ARTICULAÇÃO PARLAMENTAR PRÓ-MÚSICA - GAP. Manifesto para a volta da Música nas Escolas de Ensino Básico do Brasil. 2008a. Disponível em: <<http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com/index2.htm>> Acesso em: 27 de outubro de 2008.

\_\_\_\_\_. O movimento: um histórico. 2008b. Disponível em: <<http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com/index2.htm>> Acesso em: 27 de outubro de 2008.

GOEDERT, R. T. **A cultura jovem e suas relações com a educação física escolar**. 2005. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

GOLDEMBERG, Ricardo. Educação Musical: a experiência do canto orfeônico no Brasil. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 103-109, nov. 1995.

GRUPPI, Luciano. Tudo começou com Maquiavel – as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci. 11 ed. Porto Alegre: L&PM Editores, 1986.

HENTSCHKE, Liane; Del Ben, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 176-189.

HIRSCH, Isabel Bonat. **Música nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio**: um survey com professores de arte/música de escolas estaduais da região sul do Rio Grande do Sul. 2007. 104f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical), Programa de Pós-Graduação em Música - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

HOBBSAWM, Eric. Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUMMES, Júlia Maria. **As funções do ensino de música na escola, sob a ótica da direção escolar**: um estudo nas escolas de Montenegro. 2004, 121 f. Dissertação (Mestrado em Educação Musical), Programa de Pós-Graduação em Música - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

KUENZER, Acácia. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas do final de século. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 55-75.

LA TAILLE, Yves de. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. São Paulo: Moraes. 19--.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida. O ensino de música na escola fundamental. Campinas: Papirus, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Escola noturna e jovens. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5 e 6, p. 63-75. mai./ago. 1997.

MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. Tradução de Florestan Fernandes. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Frederic. Manifesto do partido comunista. Coimbra: Centelha, 1974.

\_\_\_\_\_. Sobre Literatura e Arte. 4. ed. São Paulo: Global, 1986.

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, Paraná, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul./dez. 2007.

MERRIAM, Alan. The anthropology of music. U.S.A: North – West University Press, 1964.

PARANÁ. Instrução (2005). Instrução nº 04/2005 - Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Os estabelecimentos da Rede Pública Estadual deverão elaborar nova Matriz Curricular para o Ensino Fundamental e Ensino Médio (regular), com implantação a partir do ano letivo de 2006, de forma simultânea. 2005.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares de Arte para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio**. Curitiba, 2008. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/livro\\_e\\_diretrizes/diretrizes/diretrizesarte72008.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/arquivos/File/livro_e_diretrizes/diretrizes/diretrizesarte72008.pdf)> Acesso em: 10 de novembro de 2008.

PEIXOTO, Maria Inês Hamann. Arte e grande público: a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003.

PENNA, Maura. et al. Os parâmetros curriculares nacionais e as concepções de Arte. Caderno de Textos nº 15. João Pessoa, Paraíba: UFPB Editora universitária, 1998.

\_\_\_\_\_. É este o ensino de Arte que queremos? Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. João Pessoa: Editora Universitária. CCHLA/PPGE, 2001.

\_\_\_\_\_. Música(s) e seu ensino. Porto Alegre: Sulina, 2008.

\_\_\_\_\_. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. In: \_\_\_\_\_. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008a. p. 119 -137.

\_\_\_\_\_. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. In: \_\_\_\_\_. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008b. p. 138 -157.

\_\_\_\_\_. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. **Revista da ABEM**, n. 19. p. 57-64, mar. 2008c.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 5 e 6. p. 15-24. mai/ago. 1997.

PORCHER, Louis. (Org.). Educação Artística: luxo ou necessidade? Tradução de Yan Michalski. São Paulo: Summus, 1982.

QUADROS JÚNIOR, João Fortunato Soares de. O impacto da mídia na formação musical de adolescentes: um estudo realizado com alunos do 1º ano do ensino médio do colégio Indyu - Montes Claros – MG. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 16, 2005, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: ABEM, 2005. p. 01-08.

ROSSI, Doriane. **Atividades musicais extracurriculares e aulas de Artes nas escolas estaduais de ensino médio do município de Curitiba**. 2006, 235 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

SALLES, Leila Maria Ferreira. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia**, Campinas, V.22, n. 1, p. 33-41, jan./mar. 2005.

SANCHOTENE, Ângela Beatriz Crivellaro. **Funções da música no Ensino Fundamental**: um olhar sobre cinco escolas estaduais de Porto Alegre – RS. 2006, 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica – primeiras aproximações. São Paulo: Cortez, 1991.

SNYDERS, Georges. A escola pode ensinar as alegrias da música? Tradução de Maria José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 1992.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 20, p. 45-52. set. 2008.

SOUZA, Jusamara. Funções e objetivos da aula de música vistos e revistos através da literatura dos anos 30. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p.12-21, 1992.

\_\_\_\_\_. (Org.) Música, cotidiano e Educação. Programa de Pós-Graduação em Música – Mestrado e Doutorado. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

SUBTIL, Maria José. **A apropriação e fruição da música midiática por crianças de quarta série de ensino fundamental**. 2003, 227 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção - Mídia e Conhecimento) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

\_\_\_\_\_. et al. Cadê a arte daqui? Políticas educacionais e práticas artísticas na escola. In: JORNADA DO HISTEDBR, 6, 2005, Ponta Grossa. Resumos... Ponta Grossa, 2005. p. 169-169.

\_\_\_\_\_. Música midiática e o gosto musical das crianças. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2006.

SWANWICK, Keith. Permanecendo fiel à música na educação musical. Tradução de Diana Santiago. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 2, 1993, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: ABEM, 1993, p. 19-32.

URIARTE, Mônica Zewe. **Na trama das artes, a descoberta da música escolar.** 2005. 170f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da práxis. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Wazlawick, Patrícia; Camargo, Denise de; Maheirie, Kátia. Significados e sentidos da música: uma breve “composição” a partir da psicologia histórico cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 1, p. 105-113, jan./abr. 2007.

WISNIK, J. M. O som e o sentido: uma outra história das músicas. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

**APÊNDICE A – Questionário de coleta de dados**

CIDADE -  
SEXO - M ( ) F ( )

SÉRIE-  
IDADE -

DATA:

**1** – Sua escola trabalha com Arte?

1 – Sim ( ) 2 – Não ( )

Se a resposta for sim:

**2** – Você tem aulas de Arte: 1 - Uma vez por semana ( ) 2 - Duas vezes por semana ( ) 3 - Três ou mais vezes por semana ( )

**3** - Com qual área de Arte sua escola mais trabalha? 1- Teatro ( ) 2 - Dança ( ) 3 - Música ( ) 4 - Artes visuais ( )

**4** - Dê exemplos de atividades artísticas que sua escola desenvolve: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**5** - As atividades são desenvolvidas: 1- Na sala de aula ( ) 2 - No recreio ( ) 3 - Nas festas ( ) 4 - Outros: \_\_\_\_\_

**6**- Seu professor de Artes é formado na área?

1 – Sim ( ) 2 – Não ( ) 3 – Não sei ( )

**7** - Você está satisfeito com o trabalho que a sua escola desenvolve em música?

1 – Sim ( ) 2 – Não ( )

Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**8**- Em sua opinião a música deve ser trabalhada como conteúdo em sala de aula?

1 – Sim ( ) Como? \_\_\_\_\_

2 – Não ( ) Por que? \_\_\_\_\_

**9** – Das linguagens artísticas abaixo coloque no parênteses o que você gosta em 1º, 2º, 3º e 4º lugar:

1 – Teatro ( ) 2 - Artes Visuais ( ) 3 - Música ( ) 4 - Dança ( )

\_\_\_\_\_

**10** - Você gosta de música?

1 - Sim ( ) 2 - Não ( )

3 - Por que? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Se a resposta for sim:

**11** – Que atividades você pratica? 1 - Ouvir ( ) 2 - Cantar ( ) 3 - Dançar ( ) 4 - Tocar ( ) 5 - Compor ( )

**12** – Onde você tem contato com a música?

1 - Na escola ( ) 2 - Pela TV ( ) 3 - Pelo rádio ( ) 4 - Pela Internet ( ) 5- Pelo computador ( ) 6 -Outros: \_\_\_\_\_

Escreva suas preferências em relação à música:

**13** - Estilo de música: \_\_\_\_\_

**14** – Cantor: \_\_\_\_\_

**15** – Cantora: \_\_\_\_\_

**16** – Dupla: \_\_\_\_\_

**17** – Banda: \_\_\_\_\_

**18** - Programas de televisão:

\_\_\_\_\_

**19** – Programas de rádio: \_\_\_\_\_

**20** - Cite duas músicas preferidas: \_\_\_\_\_

**21** – O que mais atrai você na música?

1 – Ritmo ( ) 2 – Letra ( ) 3 – Banda ( ) 4 – Intérprete ( ) 5 – Melodia ( )

**22** – Assinale abaixo o que influencia seu gosto musical:

1 – Família ( ) 2 – Escola ( ) 3 – Amigos ( ) 4 – TV ( ) 5 – Rádio ( ) 6 – Igreja ( ) 7 – Internet ( )

8 – Festas ( ) 9 – Filmes ( ) 10 – Outros ( ) \_\_\_\_\_

**APÊNDICE B – Lista de estilos musicais**

- 13 Estilo de música
- 1 Não sabe
- 2 Dance
- 3 Rock
- 4 Hip Hop
- 5 Pop
- 6 Black
- 7 Rap americano
- 8 Funk
- 9 Sertanejo
- 10 Gaúcha
- 11 Pagode
- 12 Pop Rock
- 13 Rap Gospel
- 14 Emocore
- 15 Hardcore
- 16 Todos, menos ópera
- 17 Eclético
- 18 Punk
- 19 Rock Gospel
- 20 Todos
- 21 Todos, exceto rock pesado
- 22 Reggae
- 23 Românticas
- 24 Rock alternativo
- 25 Rap
- 26 Um pouco de tudo
- 27 Eletrônica
- 28 Todas, menos gospel
- 29 Outros do momento
- 30 Heavy Metal
- 31 Rap nacional
- 32 Hard Rock
- 33 Rock suave, não pauleira
- 34 Erudita
- 35 Rock Metal
- 36 Rock n' Roll
- 37 Qualquer um
- 38 Todos, menos rap besterento
- 39 Gospel
- 40 Vários
- 41 Axé
- 42 Trance
- 43 Caipira
- 44 Anos 80
- 45 Todos, menos rap, funk e hip hop
- 46 Samba
- 47 Psycho
- 48 House
- 49 Eletrohouse
- 50 Todos, menos samba
- 51 Não muito agitado, mais ou menos
- 52 Discoteca
- 53 Clássica
- 54 Ópera
- 55 Black metal
- 56 Death metal
- 57 Trash metal
- 58 Pagam metal
- 59 Doom metal
- 60 Rap rock
- 61 Flashback
- 62 Hip Hop internacional
- 63 MPB
- 64 Tanto faz, sendo música
- 65 Balada
- 66 Brega
- 67 Forró
- 68 Repentismo
- 69 Dub
- 70 Country
- 71 Todos, menos sertanejo
- 72 Psytrance

## **APÊNDICE C – Exemplos de atividades artísticas desenvolvidas pela escola**

- 4 Exemplos de atividades artísticas da escola
- 1 Não sabe
- 2 Expressionismo
- 3 Desenho
- 4 Pinturas
- 5 Reprodução de Desenhos
- 6 Teoria da Arte
- 7 Desenhar Paisagens
- 8 Quadros
- 9 Exposição de Desenhos
- 10 Dança
- 11 Instrumentos
- 12 Mostra de talentos
- 13 Pintura em parede
- 14 Música
- 15 História da Arte
- 16 Estilos musicais
- 17 Compositores
- 18 Filmes
- 19 Apresentações musicais
- 20 Concursos de desenho
- 21 Artes Visuais
- 22 Feiras sobre músicas
- 23 Pintores famosos
- 24 Teatro
- 25 Gincana
- 26 Lendas
- 27 Aula de Artes
- 28 Danças em datas comemorativas
- 29 Aulas de piano
- 30 Somente em datas comemorativas
- 31 Festa Junina
- 32 Teatros em datas comemorativas
- 33 Apresentação de grupos
- 34 Cartazes com desenhos
- 35 Apresentações de Hip Hop
- 36 Cores
- 37 Jogos
- 38 Colagens
- 39 Apresentações de Teatro
- 40 Desenho Livre
- 41 Trabalhos sobre quadros
- 42 Mostra cultural
- 43 Festival de dança
- 44 Projetos artísticos
- 45 Expressão corporal
- 46 Pop Arte
- 47 Op Arte
- 48 Montagens
- 49 Caricaturas
- 50 Surrealismo
- 51 Artes antigas
- 52 Confeção de máscaras
- 53 Conteúdo de música
- 54 Grupos de apresentações em sala de aula
- 55 Peça de teatro com surdos quando estavam na 5ª série
- 56 Coral
- 57 Cultura Geral
- 58 Obras Barocas
- 59 Plano pictórico
- 60 Folclore
- 61 Esportes vôlei, tênis de mesa etc
- 62 Desenho abstrato
- 63 Maquetes
- 64 Sucatas
- 65 Artesanato
- 66 Atividades nas aulas de artes somente
- 67 Tangram
- 68 Escultura
- 69 Pontilhismo
- 69 Feira do livro
- 70 Ilusões de ótica

- 71 Semana da Arte Moderna 1922
- 72 Releitura
- 73 Power point
- 74 Pinturas com lápis de cor
- 75 Feira cultural
- 76 Datas comemorativas
- 77 Cantata de natal
- 78 Festival cultural
- 79 Quebra nozes
- 80 Balé
- 81 Banda Marcial
- 82 Dança de rua
- 83 Apresentações culturais
- 84 Fecundarte Festival cultural da Arte
- 85 Incentivo à Arte e à cultura
- 86 Ginástica rítmica
- 87 Grupo de Arte
- 88 Grupo da cidadania
- 89 Análise de obras
- 90 Obras em cartolinas
- 91 Leitura de imagens
- 92 Trabalhos em sala de aula
- 93 Trabalhos artísticos
- 94 Concursos de música

**ANEXO A – Lei 11.769/2008**

Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm)> Acesso em: 30 de outubro de 2008.

**LEI Nº 11.769, DE 18 DE AGOSTO DE 2008.**

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

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA** Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

“Art. 26. ....

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

Art. 2º (VETADO)

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

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 18 de agosto de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

*Fernando Haddad*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 19.8.2008

**ANEXO B – Manifesto – Quero educação musical na escola**

Disponível em: <<http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com/index2.htm>>  
Acesso em 27 de outubro de 2008.

## MANIFESTO

A Música é uma prática social, produzida e vivida por pessoas, constituindo instância privilegiada de socialização, onde é possível exercitar as capacidades de ouvir, compreender e respeitar o outro. Estudos e pesquisas mostram que a aprendizagem musical contribui para o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, emocional e afetivo e, principalmente, para a construção de valores pessoais e sociais de crianças, jovens e adultos. A educação musical escolar não visa a formação do músico profissional, mas o acesso à compreensão da diversidade de práticas e de manifestações musicais da nossa cultura bem como de culturas mais distantes.

A Música constitui-se como campo específico de atuação profissional. Pelo seu potencial para desenvolver diferentes capacidades mentais, motoras, afetivas, sociais e culturais de crianças, jovens e adultos, a música se configura como veículo privilegiado para se alcançar as finalidades almejadas pela LDBEN, conforme artigos transcritos a seguir:

“Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

[...]

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”

A atual LDBEN, 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. Muitos concursos públicos recentes, realizados para o magistério em diversas regiões do país, persistem em buscar professores de “educação artística”, quando a Universidade já possui formação de professores específica em cada uma das artes (Visuais, Música, Teatro e Dança). Há, portanto, uma incoerência entre as

demandas docentes por parte das instâncias públicas e privadas e o que está acontecendo na prática de formação de professores. A Resolução CNE/CES 2/2004, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música, reconhece somente pelo nome Música qualquer graduação nessa área.

Diante desse quadro, solicitamos:

- a garantia de um espaço legal para o ensino da música nas escolas de educação básica;

- a implementação gradativa do ensino de música nas escolas de educação básica;

- a elaboração de concursos públicos com mais vagas específicas na área de música, tendo em vista que resultados de trabalhos realizados em diferentes estados do país sugerem que são escassos os professores de música nas escolas de educação básica, bem como práticas sistematizadas de ensino musical; e

- a construção de projetos de formação musical e pedagógico-musical continuada para os professores em serviço na educação básica.

Rio de Janeiro, setembro de 2006

**Profa.Dra.Cristina Grossi**

Vice-presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)  
Membro do Grupo de Educação Musical (GEM) da Universidade de Brasília (UnB).

**Cristina Saraiva**

Compositora, coordenadora do GAP - Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música.

**Déborah Cheyne**

Presidente do SindMusi - Sindicato dos Músicos do Rio de Janeiro.

**Felipe Radicetti** (Coordenador do Grupo de Trabalho)

Compositor, Coordenador do GAP - Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música.

**Prof. Dr. João Guilherme Ripper**

Professor de Composição, Harmonia, Análise Musical nos cursos de graduação e pós-graduação da Escola de Música da UFRJ. Diretor da Sala Cecília Meireles no Rio de Janeiro e Diretor Artístico da Orquestra de Câmara do Pantanal, em Mato Grosso do Sul.

**José Nunes Fernandes**

Secretário da Associação Brasileira de Educação Musical  
Professor do Programa de Pós-Graduação em Música e do Instituto Villa-Lobos da UNIRIO  
Chefe do Departamento de Educação Musical do IVL/UNIRIO

**Profa. Dra. Liane Hentschke**

Presidente da International Society for Music Education (ISME)  
Professora do Departamento de Música e do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

**Profa. Dra. Luciana Del Ben**

Professora do Departamento de Música e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

**Profa. Dra. Magali Kleber**

Doutora em Música pela UFRGS; Professor Adjunto do Departamento de Música da Universidade Estadual de Londrina (UEL); Líder do Grupo de Pesquisa Educação Musical e Movimentos Sociais; Presidente da Comunidade de Amigos, Trabalhadores e Apoiadores da Rádio Universidade FM.

**Marcelo Biar**

Compositor, Historiador, Coordenador do GAP - Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música.

**Profa. Dra. Maria Isabel Montandon**

P.H.D. Educação Musical - University of Oklahoma, Profa. Departamento de Música – UnB. Presidente da Sub-Comissão de Música no PAS - UnB.

**Prof. Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo**

Presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM).

**Silvia de Lucca**

Mestre em Artes, Especialista em Composição Musical, e autora do projeto “Arte dos Sons - uma introdução geral” (1986).

**Turíbio Santos**

Professor Adjunto de violão na UFRJ desde 1980, Diretor do Museu-Villa-Lobos, IPHAN, Minc desde 1986. 60 gravações entre discos e cds dentro e fora do Brasil; Conselheiro e organizador de Projetos de Educação Musical para crianças de baixa renda (Comunidade Dona Marta e Projeto Villa-Lobinhos); Editor de Coleções musicais Max Eschig (Paris) e Ricordi (São Paulo).

**ANEXO C – Projeto de Lei 330/06**

Disponível em: <<http://www.queroeducacaomusicalnaescola.com/index2.htm>>  
 Acesso em: 27 de outubro de 2008.

## PROJETO DE LEI DO SENADO

Nº. 330, DE 2006

Altera a Lei nº 9.394, de 1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º O § 2º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido dos seguintes incisos I e II:

“Art. 26. ....

.....

§ 2º .....

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.

..... ”(NR)

Art. 2º Os sistemas de ensino terão três anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas no art. 1º.

Art. 3º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

**ANEXO D – Mensagem de Veto nº 622 – Referente ao artigo 2º do Projeto de Lei 330/06 e Projeto de Lei 2732/08**

Disponível em:

<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm)>

Acesso em: 30 de outubro de 2008.

#### **MENSAGEM Nº 622, DE 18 DE AGOSTO DE 2008.**

Senhor Presidente do Senado Federal,

Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do § 1º do art. 66 da Constituição, decidi vetar parcialmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 2.732, de 2008 (nº 330/06 no Senado Federal), que “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”.

Ouvido, o Ministério da Educação manifestou-se pelo veto ao seguinte dispositivo:

#### Art. 2º

“Art. 2º O art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único:

‘Art. 62. ....’

Parágrafo único. O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área.’ (NR)”

#### Razões do veto

“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.

Este texto não substitui o publicado no DOU de 19.8.2008

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)