REVISTA DA FUNDARTE
Ano 13 – Número 25 – Janeiro/Junho 2013

A música como conteúdo obrigatório na educação básica: da lei à realidade escolar [de Uberlândia – MG]

Silvana de Oliveira Gasques
silvana_gasques@yahoo.com.br
Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Educação
Gabriel Humberto Muñoz Palafox
gabmpalafox@hotmail.com
Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Educação

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar criticamente as dificuldades e possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008 que institui o ensino obrigatório da música na educação básica, com foco no estudo das representações de professores da rede pública municipal de ensino de Uberlândia e da Universidade Federal de Uberlândia, MG. Na história do país, o ensino da música na escola foi valorizado de formas diferenciadas pelas políticas públicas, resultando, na atualidade, num processo de "secundarização" do mesmo, dada a ênfase à formação técnico-instrumental dos jovens em todos os níveis de ensino, incluindo os cursos superiores de formação de músicos, e à desvalorização da profissão "professor" na educação pública, dentre outros fatores.

Palavras-chave: políticas públicas; ensino de música; Educação Escolar.

Music as required content in basic education: school of law to reality [of Uberlândia - MG]

Abstract: This article aims to critically analyze the difficulties and possibilities of implementation of the Law 11.769/2008 establishing the compulsory teaching of music in primary education, focusing on the study of representations of teachers in public municipal school and the Federal University of Uberlandia. In the history of the country the teaching of music in school was valued in different ways by public policies, resulting in actuality, a process of "sidelined" the same, given the emphasis on technical-instrumental young people at all levels of education, including courses in training of musicians, and the devaluation of the profession "teacher" in public education, among other factors.

Keywords: public policy; teaching music; School Education.

Introdução

Este trabalho situa-se na área da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na linha de Pesquisa em "Estado, Políticas e Gestão da Educação".

Na qualidade de profissionais da educação, lotados numa universidade pública do Estado de Minas Gerais, sempre presenciamos as dificuldades do ensino da música no âmbito da educação pública, desde a falta de profissionais habilitados

para o seu ensino, até a carência de infraestrutura necessária à promoção de um ensino de qualidade.

Nesse contexto, ao depararmos com a promulgação da Lei **11.769/2008,** que institui o ensino obrigatório da música na educação básica, surgiu o interesse em investigar - para além da história das políticas públicas relacionadas diretamente com o ensino da música na educação pública brasileira - quais seriam as condições e possibilidades objetivas da sua implantação, tomando como ponto de partida, tanto o pensamento de profissionais da educação que atuam cotidianamente na escola pública com o componente curricular "Ensino da Arte", que em tese deve(riam) contemplar a música como parte dos seus conteúdos, quanto daqueles docentes que atuam na universidade pública, comprometidos com a formação superior de músicos capacitados para atuar como professores na educação básica.

Em resumo, o objetivo do presente trabalho foi descrever e analisar o ensino da música no Brasil, ao longo das reformas educacionais instituídas nos séculos XX e XXI. Também, descrever e analisar as representações de professores da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia - **RPME/UDI** e de docentes do Curso de formação de músicos da Universidade federal de Uberlândia – **UFU** a respeito da lei **11.769/2008** que institui o ensino obrigatório da música na educação básica, não exclusivo do componente curricular "Ensino de Arte".

Para realização da pesquisa, utilizamos as técnicas de investigação bibliográfica, documental, entrevista semiestruturada e a teoria das representações, tal como tratada por Minayo (1995), Pesavento (2005) e Marx (2007) para quem toda representação e seus respectivos imaginários são,

> em essência, histórica e ideologicamente condicionados pelo modo de produção da vida material caracterizando-se assim como "um produto social" que, imperativamente falando, é inextricavelmente determinado pela "vida" e não contrário (a vida determina a consciência) (XXX, 2013, p. 66).

O ensino de música no contexto histórico das recentes políticas educacionais no Brasil: aspectos introdutórios.

Pode-se afirmar, porém sem pretensão de aprofundamento, dadas as limitações de espaço para esta publicação, que o ensino da música na educação

pública contemporânea no Brasil teve como marco inicial as reformas educacionais promovidas no ensino da música das escolas européias, sob a influência da corrente de pensamento escolanovista que chegou ao Brasil durante a revolução de 1930.

Nesta época, o compositor Heitor Villa-Lobos propôs o Canto Orfeônico com a "pretensão de difundir a linguagem musical em sintonia com o momento político do País" (BRASIL, 1997, p.17) [1]. De acordo com este compositor, o Canto Orfeônico seria utilizado na "escola renovada" como poderoso fator educacional, capaz de iniciar a formação de uma "consciência musical brasileira" (SANTOS, 2011) sintonizada com o projeto de modernização do país.

Por causa do anunciado "potencial formador dos indivíduos e veículo de exaltação da nacionalidade" (LOUREIRO, 2003, p. 55-56), o ensino da música assumiu, nos anos 1930, relevante importância para o âmbito escolar ao tornar-se política pública por meio do decreto nº. 19.890, de 18 de abril de 1931, assinado pelo presidente Getúlio Vargas, que tornou o Canto Orfeônico obrigatório nas escolas públicas do Rio de Janeiro, como base para as aulas de música nas 1ª, 2ª, e 3ª séries do ensino secundário.

Entretanto, devido a uma série de fatores econômico-políticos e sociais, o Canto Orfeônico terminou sendo substituído pela disciplina Educação Musical por meio da Lei 4.021/1961 que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação – **LDBE** (BRASIL, 1998).

> O declínio do canto orfeônico nas escolas tem raízes mais profundas. A queda de Vargas e o fim do Estado Novo põem termo às manifestações de mobilização de massas típicas das ditaduras nazifascistas. A ênfase atribuída pelo governo Vargas ao canto orfeônico nas escolas se deve, como já foi mencionado, ao reconhecimento de seu potencial formador. Mais que isso, a presença de escolares em cerimônias públicas, cantando hinos e músicas que celebravam a grandeza do país, ajudava a criar a imagem de um povo saudável e disciplinado, de um povo unido em torno do projeto de reconstrução nacional conduzido pelo Estado Novo (LOUREIRO, 2003, p. 63).

[1] A palavra "orfeônico" deriva do nome do deus grego Orfeu e foi utilizada para designar um grupo vocal escolar de Paris em 1819. Entretanto, a oficialização do Canto Orfeônico nos currículos franceses ocorreu somente em 1833 por meio do estudo da partitura, a apreciação da tradição erudita da música ocidental e a entoação de canções infantis, militaristas, de amor ao trabalho, à ordem, à religião e à natureza, como forma de "mudar os padrões estéticos das classes sociais menos favorecidas por meio do cultivo de costumes e de uma moral civilizada" (GILIOLI, 2011).

Segundo Pereira (2010), a LDBE foi elaborada para contribuir com a "redemocratização" do país pós-1945 até o golpe militar de 1964.

Em plena ditadura militar, o país assistiu à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - **LDBEN**, nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 que, dentre outros aspectos, extinguiu a Educação Musical do sistema educacional brasileiro para ser substituída pela "atividade" "Educação Artística".

A música, incluída na Educação Artística, tornou-se em 1971 uma "atividade educativa", perdendo, desta forma, o seu caráter de "disciplina". Isso provocou, tal como ocorreu na época da instituição do Canto Orfeônico, mais um "contraditório e paradoxal" problema na formação dos professores, os quais, mais uma vez não foram "devidamente" preparados para assumir tais "atividades" no contexto do domínio de várias linguagens (Artes Plásticas, Educação Musical e Artes Cênicas) (BRASIL, 1998) agora integradas numa única proposição denominada de "Educação Artística".

Dessa forma, tanto a formação docente, quanto o ensino na educação básica novamente se defrontaram com dificuldades no sistema educacional em relação ao que deveria ser o conhecimento da arte, tal como proposto pela LDBEN de 1971. Essa lei provocou lacunas que, na prática, somente contribuíram com a desvalorização das artes no currículo escolar, diante do enfoque tecnicista de natureza positivista imposto ideologicamente ao currículo escolar brasileiro, ao grau de que a música passou a ser secundarizada nas escolas junto com as outras manifestações artísticas.

Com a finalidade de atender às especificidades da LDBEN de 1971, o governo militar incentivou a formação para Educação Artística por meio da oferta de cursos técnicos, diante do argumento de que essa política poderia cobrir "o mercado aberto pela lei".

Autores como Penna (2010, p. 127) argumentaram que neste período, do ponto de vista pedagógico, tanto a qualidade do ensino, quanto a formação oferecida "possam ser questionados". Além do que, para Santos (2011), a Lei

5.692/71 gerada sob o governo militar de 1964, época do "milagre econômico", na proposta de expansão da rede pública de ensino, além das oportunidades do acesso à escola, visou a qualificação do trabalhador para atender às necessidades de empresas, sejam privadas, nacionais ou multinacionais.

Segundo Loureiro (2003), devido o número reduzido de professores formados e habilitados em educação artística e em licenciatura/música na época, não foi possível atender a demanda para garantir a presença da música nos diversos níveis de escolaridade das redes públicas.

De acordo com Barbosa (2011), esta realidade acarretou o empobrecimento dos conteúdos específicos das diferentes linguagens artísticas nas escolas, assim como, também para Figueiredo (2010), a proposta polivalente da Educação Artística tornou-se insuficiente no ensino das artes nas escolas, contribuindo finalmente para a sua "superficialização" no contexto da educação brasileira. Para Penna (2010, p. 126), o enfoque polivalente marcou o "esvaziamento dos conteúdos próprios de cada linguagem artística".

Além disso, pode ser observado, ainda que com algumas exceções, que os concursos públicos para professor de Arte passaram a ser baseados, basicamente, na prática de atividades de Artes Plásticas e Artes Visuais, não contemplando, ou contemplando em caráter meramente secundário, a música (MORATO *et al.*, 2003, apud PENNA, 2010). Situação esta que, ao longo dos anos se arraigou na cultura escolar ao grau de que a construção do espaço que se destina às aulas de música nas escolas de educação básica tornou-se uma "conquista lenta", e que nos dias de hoje já "envolve a superação de questões fundamentais, porém muito enraizadas, como a concepção de que Educação Artística ou Arte são sinônimos de Artes Plásticas" (MORATO *et al.*, 2003, p.5).

A década de 80 resultou na mobilização de educadores, tanto no âmbito da educação formal como não-formal, por meio de um movimento que envolveu professores de arte, "inicialmente com a finalidade de conscientizar e integrar os profissionais" (BRASIL, 1998, p. 28).

Com o término da ditadura militar, em 1985, e a abertura democrática decorrente das lutas populares ocorridas no país, o país assistiu à promulgação da

Constituição Federal, no ano de 1988, a qual também possibilitou o debate sobre uma nova reforma educacional instituída a partir da formulação de outra LDBEN (Lei nº. 9.394 de 1996).

Vale ressaltar, que na prática, tal como analisado por pesquisadores como Figueiredo (2010b) e Saviani (2008), a LDBEN (9.394/96) não provocou as mudanças significativas almejadas pelos setores progressistas que sempre defenderam a educação pública no Brasil. Além disso, também não parece ter provocado alterações relevantes nos currículos escolares dos níveis de ensino fundamental e médio.

No que diz respeito ao ensino da arte, e mais especificamente da música no interior desse componente curricular, a LDBEN juntamente com outros documentos orientadores editados posteriormente, tal como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998), deram origem a várias interpretações e, inclusive, algumas indefinições no âmbito do ensino.

Para Figueiredo (2009, p. 2), o texto da LDBEN nº. 9394/96, que dispõe no seu artigo 26, § 2 sobre a obrigatoriedade do ensino de arte, não trouxe informações precisas "sobre que artes e linguagens" deveriam ser ensinadas e "nem que profissionais" atuariam no ensino da música.

Segundo Pereira (2010), tanto as ambiguidades da LDBEN em relação à música, quanto o fato de que no cotidiano escolar a educação artística continuou a secundarizar e inclusive a não contemplar o ensino da música, provocaram, ao longo da década dos anos 2000, que parte da sociedade civil se mobilizara até organizar uma campanha de âmbito nacional pela aprovação de uma Lei que instituísse, de fato, o ensino da música na escola.

Com o nome de "Quero Educação Musical na Escola" o movimento lançou um manifesto em defesa da música como componente curricular que contou com 11.221 signatários individuais apoiados por 94 entidades nacionais e internacionais (PEREIRA, 2010).

Como resultado, o citado movimento conseguiu mobilizar o legislativo brasileiro até culminar com a sanção da **Lei 11.769/2008,** que "Altera a Lei 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" (BRASIL, 2008).

A Lei 11.769/2008 à luz da realidade escolar na perspectiva de docentes da UFU e professores e dirigentes da educação básica do município de Uberlândia, MG.

Com a finalidade de identificar e analisar criticamente as representações de professores da educação da rede pública municipal de ensino de Uberlândia - **RPME/UDI** e de docentes do Curso de formação de músicos da Universidade Federal de Uberlândia – **UFU**, a respeito da lei **11.769/2008** que institui o ensino obrigatório da música na educação básica, foram realizadas doze entrevistas semiestruturadas. Cinco dessas entrevistas foram realizadas com docentes lotados no Curso de Música da UFU, três com diretores e três com professores de música lotados nas escolas da RPME/UDI, bem como um representante direto do Secretário Municipal de Educação de Uberlândia - **SME/UDI**.

Em relação aos critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa, foram identificados seis docentes da UFU pelo fato de constituir a totalidade da equipe responsável pela formação de professores de música para educação básica, enquanto que a identificação dos diretores e professores das escolas da RPME/UDI foi resultante de uma consulta à SME/UDI, a qual disponibilizou, a nosso pedido, uma lista de três escolas que estavam desenvolvendo o componente curricular Ensino de Arte contemplando a música como conteúdo.

Cada entrevista durou em média 40 minutos, seguindo posteriormente a devida transcrição e análise qualitativa dos dados coletados por meio da utilização de um gravador digital portátil.

De acordo com as representações dos sujeitos inquiridos nesta pesquisa, a problemática central do ensino da música na educação básica diante da implantação da lei 11.769/2008, encontra-se relacionada, com:

a) O reconhecimento de que o ensino de música nas escolas públicas e, inclusive, o ensino de artes como um todo, tornou-se um componente curricular, objetivamente, secundarizado quando comparado com outras disciplinas escolares.

> Essa é uma discussão de poder sobre currículo. Todo mundo está querendo ter espaço nesse currículo [...]. Se entenderem que a música é imprescindível, talvez fique menos complicado [...]. Eu acho que entra na questão da própria sensibilização, de dizer: "essa é uma questão importante". Porque se o aluno é preparado para a educação básica, mas se não tem concurso e não tem espaço no currículo da escola, fica difícil [...]. Então, é importante que esse profissional que saia da Universidade tenha espaço para trabalhar (A3) [2].

b) Entendimentos diferenciados a respeito do sentido/significado atribuído à música e a sua especificidade como componente curricular necessário à formação das pessoas.

> [...] falta de clareza do que é música, do que é arte, em termos gerais. Entender que a música é uma modalidade artística, mas ela tem especificidades em relação a outras modalidades. Cada uma tem a sua especificidade. Então, não adianta interpretar tudo isso como uma coisa só (A2).

c) A falta de professores de música nas escolas.

> [...] as escolas não tem nenhum professor, não tem nenhuma forma de contratar esse professor, não tem uma programação pra isso, tanto a secretaria do Estado quanto a municipal, aqui no caso em Uberlândia, eles não têm uma perspectiva aí, de como vai fazer isso (A1).

> Seria mais efetivo se tivesse alguém próprio mesmo de música dentro da escola. Que pudesse entrar na sala de aula pelo menos uma vez na semana, em todas as turminhas, juntamente com os professores regentes também de literatura. Dá pra fazer uma grande parceria e também na biblioteca alguém assim, que tivesse toda uma preparação né? Que fosse realmente qualificado na música. Seria interessante que tivesse esse profissional na escola [...] Porque ele poderia dar embasamento para os outros professores né? Porque a gente tem a boa vontade, mas falta um pouco de conhecimento (B2).

Vale acrescentar, aqui, que Morato et al. (2003, p. 5) corroboram parte do depoimento dos professores inquiridos nesta pesquisa ao afirmarem que "pouquíssimas escolas" de educação básica contemplam estes profissionais no município de Uberlândia, MG.

> Historicamente, os profissionais formados nos cursos de música da Universidade Federal de Uberlândia atuam, na maioria, nos quatro Conservatórios da rede estadual localizados no Triângulo Mineiro. Assim, em pouquíssimas escolas ocorrem aulas de música (MORATO et al., 2003, p. 5).

[2] Os docentes da UFU inquiridos foram identificados durante a pesquisa com a letra "A". Os professores que atuam na educação básica da RME/UDI com a letra "B". Os diretores entrevistados com a letra "C" e o representante oficial do Secretário municipal de educação com a letra "D".

c) A forma como o atual componente curricular "Ensino de Arte" vem sendo ministrado nas escolas com professores formados, em sua grande maioria, nas áreas de artes plásticas e visuais, somado à falta de infraestrutura para o ensino da música.

> Em primeiro lugar, o ambiente escolar não está preparado para se ter a disciplina em uma sala organizada, ou em salas organizadas, não há instrumentos propriamente ditos, instrumentos musicais, há opções de instrumentos feitos, na parte de recicláveis, há doações que às vezes chegam de instrumentos antigos, defasados para as aulas (B3).

Em relação aos recursos disponíveis à educação musical nas escolas, Swanwick (2003) sugere, em termos organizacionais, que:

> O ideal seria cada escola dar ou facilitar o acesso a uma amplitude de instrumentos autênticos e viáveis, e a grupos vocais conduzidos por professores confiantes [...]. O compartilhar dos recursos disponíveis na comunidade seria de grande valor para os professores da escola primária, que frequentemente se sentem inseguros sobre sua competência geral, e para o chamado professor especialista, que se sente desarmado pela lista crescente de "músicas do mundo", em relação às quais pode erradamente ser considerado um "expert" (SWANWICK, 2003, p. 114).

d) A promoção de concursos públicos cujos conteúdos enfatizam a área de artes plásticas e visuais em detrimento objetivo da música.

> Os concursos são voltados para Artes. O conteúdo do concurso é voltado, pelo menos 80%, para as Artes Visuais, quer dizer, não contempla as outras linguagens, então os profissionais, os licenciados em música, artes cênicas, eles não tem esse espaço, eles podem se inscrever e fazer o concurso, mas o conteúdo é de Artes Visuais (A1).

e) A formação superior na universidade pública que, hegemonicamente, vem promovendo uma aprendizagem, predominantemente individual e instrumental, em detrimento da formação pedagógica e coletiva.

> Tocar os seus instrumentos, tocar na noite, tocar música erudita ou popular. Estes, talvez sejam os dois mundos mais claros para os alunos [do curso de música]. [...] O grande problema é mostrar o mundo da educação básica: ver a educação básica como perspectiva, uma possibilidade de atuação do músico [...]. Então, o primeiro nó que enfrentamos é: abrir para o aluno as possibilidades dentro da prática pedagógica, dentro da educação musical dentro do ensino da música (A5).
>
> [...] o nosso currículo ainda vem da tradição da música erudita, do instrumentista. O que a gente acredita é esse professor que tenha a

> capacidade e a sensibilidade de descobrir qual o meio musical dos alunos [...]. Levar em consideração a cultura musical desses alunos e criar possibilidades de ampliá-la [...]. Não acredito num programa que vá levar um determinado tipo de música. Não acredito num programa que parta especialmente da leitura, da escrita, desse código musical [...] Acho que o nosso currículo não é muito adequado para formar esse professor pra escola básica (A1).

Nessa linha de pensamento, Souza (2004, p. 9) afirma que "o trabalho cotidiano de tantos professores" envolve a "relação entre pessoas e música". Dessa forma, o processo de aprendizagem está em constante busca da ressonância entre a realidade dos alunos e as atividades pedagógicas, de forma não descontextualizada do meio sócio cultural.

f) Os cursos de formação superior dos profissionais da música, cujos alunos estão declinando da possibilidade de atuar na educação básica, devido ao reconhecimento da desvalorização, inclusive salarial, da profissão professor na educação pública. Motivo pelo qual desistem, inclusive, de participar de quando formados, de concursos públicos para atuarem como professores de Ensino de Arte nas escolas da RPME/UDI.

> **Quem quer ser professor nos dias de hoje?** Então, uma das dificuldades é essa. Na área específica de música, o músico tem muitas possibilidades de atuação que não seja a escola básica. Na nossa região, especificamente, ele tem os conservatórios3 que, normalmente, consiste de aulas individuais, ou para um pequeno grupo de dois ou quatro alunos no máximo. Vai poder trabalhar em condições mais atrativas para o nosso licenciando que a escola de educação básica não oferece (A1, grifo nosso).

Por outro lado, ao ser inquirida uma parte dos profissionais entrevistados, esta reconhece que a incorporação do ensino da música na educação básica seria uma ação importante a ser implementada nas escolas. Em concordância com três dos professores inquiridos, para C1, a música poderia ser bem vinda na escola, pois representaria "algo novo". Entretanto, para este e C2, a ideia do novo poderá também significar ou provocar resistências diante do reconhecido "cansaço dos

[3] Segundo Jardim (2009, p.14), "o termo conservatório referia-se, no período chamado de Renascimento, aos estabelecimentos para abrigo de crianças órfãs, que recebiam treinamento musical para ingressar nos coros das igrejas, que atraíam um grande público". A origem do *Conservatório* data do século XV, na Itália. Trata-se de uma instituição que objetiva a formação musical e que "teve grande influência tanto no desenrolar das estéticas musicais dos séculos seguintes, como no ensino e aprendizagem da música na Europa e nos países colonizados pelos europeus" (UBERLÂNDIA, 2003).

profissionais da educação", com constantes mudanças trazidas de cima para baixo, sem se contar com uma preparação prévia para a sua assimilação no contexto escolar.

> Olha, o profissional da educação hoje, ele já está assim, um pouco que cansado com tantas mudanças que nunca levam a nada. Eu acredito que parte daí a resistência com a música. Porque é mais uma disciplina que vai ser lançada na grade curricular e que as pessoas não estão preparadas para absorver [...]; existe uma grande resistência [...]. As pessoas não estão preparadas para o novo (C2).

Considerações finais

O resgate das políticas públicas educacionais revela o tratamento diferenciado que tem sido dado ao ensino da música nas escolas. Em decorrência disso, dependendo dos interesses e demandas oficiais mais recentes, este tipo de ensino terminou sendo secundarizado e, portanto, desvalorizado no meio escolar com as resultantes acima relatadas pelos profissionais da educação inquiridos nesta pesquisa, diante da implantação da lei 11.769/2008.

Nesse sentido e para além de qualquer pretensão teórica, ideológica ou, inclusive, romântica de tentar responder no âmbito do discurso educacional, o que é, qual seria a finalidade e, ao final de contas, **para que SERVE ensinar a música na escola**, considera-se importante ressaltar, para finalizar, que desde o século passado a ciência colocou seus "olhares" no estudo do impacto da "música" no organismo humano, motivada, em parte, por dois fatores.

> O primeiro relaciona-se à introdução recente de novas técnicas de neuroimagem, como a tomografia com emissão de pósitrons (TEP) e a ressonância magnética funcional (RMF), que permitem "visualizar" as mudanças funcionais e topográficas da atividade cerebral durante a realização de funções mentais complexas. Assim, já é possível estudar as mudanças regionais do fluxo sanguíneo do metabolismo e da atividade elétrica cerebral durante tarefas de natureza cognitiva, como, por exemplo, enquanto um indivíduo processa estímulos sonoros, sejam estes meros sons puros senoidais, ruídos, padrões rítmicos ou mesmo "música", em sua acepção ampla. [E o segundo encontra-se relacionado com] uma mudança de paradigma, que está ocorrendo tanto nas ciências humanas como nas ciências biológicas, e insere-se no terreno da interdisciplinaridade, no qual as especializações [estão dando] [...] lugar às fronteiras e à unificação de áreas, antes seccionadas do conhecimento como as ciências e as artes. Neste contexto, não é de surpreender o crescente interesse na pesquisa das intricadas relações entre a "música" e a medicina, com ênfase à fisiologia, à neurologia e à psiquiatria (MUSZKAT; CORREIA; CAMPOS, 2000, p.70).

Entretanto, para além dos dois motivos anteriormente assinalados, existe ainda outro motivo para a ciência se "preocupar" em estudar a relação da música com o organismo humano e suas implicações individuais e sociais. Trata-se justamente dos "fatos de palavra" (dos ditados e crenças) anteriormente explicitados pelos discursos popular e filosófico, dentro dos quais é afirmado que a música, independentemente dos significados a ela atribuída, **é capaz de "mexer" e de alterar significativamente nossos "corações" e, fundamentalmente, nossa racionalidade**.

Isso, se pensarmos em utilizá-la não somente como "remédio" para nossos males, mas também como parte constitutiva de um espaço de **formação humana (a educação)** que se torne capaz de articular o que de melhor tem a Arte e o conhecimento filosófico e científico, a uma **pedagogia comprometida** com um paradigma educacional diferente desse que aí está em caráter hegemônico: excessivamente "disciplinar", "chato" e "tedioso", da educação básica ao ensino superior. Argumentos estes fundamentados não somente no fato de termos assumido a música como conteúdo da nossa práxis profissional, mas também, devido à constatação científica de que,

> [...] o interesse pela relação música-cérebro não reside somente no fato de a estimulação sonora envolver funções neuropsicológicas bastante complexas com ativação de áreas corticais multimodais, mas pelo fato de a música estar, historicamente, inserida no campo das artes, com toda a conotação cultural e simbólica que isso acarreta. O fazer musical encerra e integra as funções do sentir, do processar, do perceber em estruturas ou em uma estética de comunicação que é, por si só, forma e conteúdo, corpo e espírito, mensageiro e mensagem. A música, nas suas várias manifestações enquanto estética, terapia ou ritual, evoca o humano e sua contradição. Seus elementos de lógica, proporção e simetria estão intimamente relacionados e imbricados aos elementos de tensão, de relaxamento, que são sentidos, ou conceitualmente interpretados somente em bases abstratas que requerem a definição do homem, suas formas de sentir e pensar o mundo, e, portanto, seu sistema cultural e social de decodificação. Assim, não é de se estranhar que a evolução da estética musical do ocidente esteja intimamente relacionada com a evolução do pensamento científico de maneira indissociável (MUSZKAT; CORREIA; CAMPOS, 2000, p. 71).

Entretanto e apesar dos argumentos acima assinalados, deve-se ressaltar que, longe de pretender assumir uma posição ingênua ou idealista perante a realidade, a possibilidade de tornar a música um importante "elo de articulação"

entre a Arte, a Ciência, a Filosofia e a Pedagogia como fundamentos para a promoção de uma educação indissociavelmente prazerosa, ampla e crítica, somente poderá ocorrer se a sociedade assumir com "criatividade" e, principalmente, com **"vontade política"**, a transformação do ensino e suas estruturas educacionais vigentes, em busca da conquista de uma qualidade de ensino orientada, de fato, para a formação de sujeitos sensíveis, solidários, éticos, críticos e criativos.

Referências

BARBOSA, M. F. S. Formação musical do professor generalista e possibilidades de trabalho significativo. *Nuances*: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, ano 17, v. 19, n. 20, p. 57-72. maio/ago., 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 6. ed. Brasília, DF: Centro de Documentação e Informação, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1ª a 4ª séries). Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (5ª a 8ª séries). Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução nº 2, de 8 de Março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras

providências. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 11.769, de 18 de Agosto de 2008. Altera a lei n. 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. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 ago. 2008.

FIGUEIREDO S.L. F.; PEREIRA G.V. As orientações legais para o ensino de música nas séries iniciais do Ensino Fundamental nos estados da Bahia, Rio Grande do Norte e Sergipe. DAPesquisa: *Revista de Investigação em Artes, Florianópolis*, v. 3, n. 2, p. 1-6, ago.2008 / jul. 2009.

FIGUEIREDO. S. Educación musical en la escuela brasileña: aspectos históricos, legislación educacional y desafios contemporâneos. *Revista Musical Chilena*, año 64, n. 214, p. 36-51, jul-dic., 2010a.

FIGUEIREDO, S. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: CONVERGÊNCIAS E TENSÕES NO CAMPO DA FORMAÇÃO E DO TRABALHO DOCENTE, 15., 2001, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: ENDIPE, 2010b. Painel.

GILIOLI, R. S. P. Erudição nas escolas. *Revista de História.com.br*, 2011. Disponível em: <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/educacao/erudicao-nas-escolas>, Acesso em 08 dez. 2012.

JARDIM, V. L. G. O músico professor: percurso histórico da formação em música. In: LIMA, S. A. (Org). *Ensino, música & interdisciplinaridade*. Goiânia: Editora Vieira, 2009. p. 11-57.

LOUREIRO, A. M. A. *O ensino de música na escola fundamental*. Campinas, SP: Papirus, 2003. (Coleção Papirus Educação).

MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã.* São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAYO, M. C. de S. O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica. In: GUARESCHI, P. A.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 89-111.

MORATO, C. T. *et al*. Continuam as dificuldades relativas ao ensino de arte na educação básica. *Boletim Informativo da ABEM*. Porto Alegre, ano 6, n. 17, p. 5, fev. 2003.

MUSZKAT, M.; CORREIA, C. M. F.; CAMPOS, S. M. Música e Neurociências. *Rev. Neurociências*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 70-75, 2000.

PENNA, M. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PEREIRA, L. F. R. *Um movimento na história da educação musical no Brasil*: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008. 2010. 2v+CD. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.4shared.com/account/file/bLL6aQLA/Dissertação_Luis_Felipe_Radice.html>. Acesso em: 19 abr. 2011.

PESAVENTO, S. J. *História & história cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SANTOS, R. M. S. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica no Brasil: trajetórias de pensamento e prática. In: SANTOS, R. M. S. (Org.). *Música, cultura e educação*: os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 165-210.

SANTOS, R. M. S.; DIDIER, A. R.; VIEIRA, E. M.; ALFONZO, N. R. Pensar música, cultura e educação hoje. In: SANTOS, R. M. S. (Org.). *Música, cultura e educação*: os múltiplos espaços de educação musical. Porto Alegre: Sulina, 2011. p. 211-232.

SAVIANI, D. *A nova Lei da Educação*: trajetória, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas: Autores Associados; 2008.

SOUZA, J. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar. 2004.

SWANWICK, K. *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna, 2003.

UBERLÂNDIA. Secretaria Municipal de Educação. Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais - Educação Básica. Diretrizes básicas do ensino de Arte: 1ª a 8ª séries. Uberlândia: Prefeitura Municipal de Uberlândia, 2003.