

O ENSINO DE MÚSICA E O DESAFIO DA DEMOCRATIZAÇÃO NO “CHÃO DA ESCOLA”

LA ENSEÑANZA DE MÚSICA Y EL DESAFÍO DE LA DEMOCRATIZACIÓN EN EL “SUELO DE LA ESCUELA”

MUSIC EDUCATION AND THE CHALLENGE OF DEMOCRATIZATION IN THE “SCHOOL PLANT”

Wenderson Silva OLIVEIRA¹
Eduardo Henrique Narciso BORGES²

RESUMO: A entrada em vigor da lei 13.278/2016 (BRASIL, 2016) tornou o ensino de Artes visuais, Dança, Música e Teatro obrigatórias no currículo da educação básica em todo o país. Entretanto, especificamente no que diz respeito ao ensino de Música, há uma série de fatores e problemas que dificultam a plena inserção da disciplina nas escolas brasileiras, que vão da falta de recursos materiais até a legitimidade social da disciplina e a valorização desse conhecimento como algo significativo para a formação das/dos estudantes. Nesse sentido, este artigo propõe analisar as dinâmicas sociais e políticas que permeiam o ensinar/aprender música, bem como as experiências em ensino coletivo de instrumentos musicais na tentativa de democratização do ensino de Música visando a inclusão social por meio dela. Do mesmo modo, abre-se a possibilidade de promoção de uma mudança de paradigmas e ampliação dos horizontes discentes em relação a conhecimentos artísticos e culturais, incentivando a criatividade e a capacidade de interpretações e leituras diversas do mundo que os cerca.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ensino de música. Democratização.

RESUMEN: La entrada en vigor de la ley 13.278/2016 (BRASIL, 2016) hizo la enseñanza de Artes visuales, Danza, Música y Teatro obligatorias en el currículo de la educación básica en todo el país. Sin embargo, específicamente en lo que se refiere a la enseñanza de la música, hay una serie de factores y problemas que dificultan la plena inserción de la disciplina en las escuelas brasileñas, que van desde la falta de recursos materiales hasta la legitimidad social de la disciplina y la valorización de ese conocimiento como algo significativo para la formación de las/los estudiantes. En este sentido, este artículo propone analizar las dinámicas sociales y políticas que permean el enseñar/aprender música, así como las experiencias en la enseñanza colectiva de

¹ Universidade Federal de Uberlândia (Ufu), Uberlândia – MG - Brasil. E-mail: musica_wenderson@hotmail.com.

² Universidade Federal de Uberlândia (Ufu), Uberlândia – MG - Brasil. E-mail: eduardonarcisorj@gmail.com.

instrumentos musicales en el intento de democratización de la enseñanza de la Música para la inclusión social a través de ella. De la misma manera, se abre la posibilidad de promover un cambio de paradigmas y ampliación de los horizontes discentes en relación a conocimientos artísticos y culturales, incentivando la creatividad y la capacidad de interpretaciones y lecturas diversas del mundo que los rodea.

PALABRAS CLAVE: *Educación. Enseñanza de Música. Democratización.*

ABSTRACT: *The Law 13.278/2016 (BRAZIL, 2016) made the teaching of Visual Arts, Dance, Music and Theater compulsory in the curriculum of basic education throughout the country. However, specifically regarding Music teaching, there are a number of factors and problems that hinder the full insertion of the discipline in Brazilian schools, ranging from the lack of material resources to the social legitimacy of the discipline and the valuation of this knowledge as something Significant for the formation of students. In this sense, this article proposes to analyze the social and political dynamics that permeate the teaching/learning music, as well as the experiences in collective teaching of musical instruments in the attempt of democratization of Music teaching aiming at social inclusion through it. Likewise, it opens the possibility of promoting a paradigm shift and expansion of the student horizons in relation to artistic and cultural knowledge, encouraging the creativity and the capacity for interpretations and diverse readings of the world around them.*

KEYWORDS: *Education. Music teaching. Democratization.*

Introdução

A pesquisa acadêmica sobre Música e suas relações com outras áreas do conhecimento vêm crescendo de modo considerável, principalmente no que concerne à Educação. A área de Educação Musical no Brasil registra boa parte dos interesses de pesquisadoras e pesquisadores, e a escola, em suas diversas maneiras de abordagem do ensinar/aprender, é um dos espaços de maior concentração desses estudos.

Os olhares de modo circunstanciado se voltaram principalmente após a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, sancionada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que alterou a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – e tornou obrigatório o ensino da música na educação básica. Em maio de 2016, foi sancionada pela presidente Dilma Vana Rousseff a Lei nº 13.278 (BRASIL, 2016), que inclui, de modo obrigatório, as artes visuais, a dança, a

música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica. Essa Lei alterou o texto da LDBEN e estabeleceu que os sistemas de ensino promovessem condições necessárias para a implantação desses componentes curriculares na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio num período máximo de cinco anos. A partir dessas modificações na legislação, algumas pesquisas na área de Educação Musical divisaram as múltiplas formas de democratizar o acesso à aprendizagem em música, nas quais podemos citar Cruvinel (2003) e Tourinho (2007), que, pensando no ensino coletivo de instrumentos musicais, defendem que a partir deles é possível democratizar o acesso ao ensino musical e, desse modo, promover a inclusão social.

O acesso à escola e à educação formalizada de um modo geral, ainda é não é uma realidade para todos e todas. “A escola que temos, pelo menos enquanto situação burocrática, ainda está, predominantemente, arraigada a um sistema eurocêntrico, colonial e seletivo que desqualifica os subalternizados” (SILVA, 2012, p. 72). Consideramos que a democratização da educação seja um dos temas emergentes que devem estar contemplados nos discursos que envolvem as aprendizagens e o ensino em suas mais diversas modalidades.

Acompanhamos nesses últimos anos um alargamento dos debates sobre o acesso e permanência na educação básica, bem como sobre exclusão e inclusão educacional e social. Concordamos com Rosa; Lopes; Carbello (2015) ao afirmar que a democratização da escola tem que ser entendida não pela ótica das reformas pedagógicas, que irão alterar as atividades desenvolvidas no âmbito interno de cada instituição, mas sim como uma política pública de acesso amplo à escolarização, promovendo não somente o acesso mas também a permanência dos alunos/alunas no espaço escolar.

Se pensamos a cultura como um produto da educação (BOURDIEU; DARBEL, 2007; BOURDIEU, 2013), um dos espaços/tempos nos quais a intensidade de partilhas culturais ocorre é na escola. Entretanto, também concordamos com Gottfritz (2015) no que diz respeito às práticas ocorridas nesses espaços/tempos, nas quais, segundo a autora, mesmo estando no currículo, as atividades ainda estão engessadas e dependem do capital cultural dos indivíduos, desconsiderando, muitas vezes, o conhecimento que as/os alunas/alunos trazem até à escola. Consideramos que esse movimento acarreta um distanciamento dos alunos/alunas a esses conhecimentos, pois revelam que aquilo que não é classificado como pertencente a um conjunto de saberes, que se fazem dominantes

num currículo ocluso, não pode estar em pauta nos processos educativos em sala de aula.

Segundo Gallo (2002), qualquer espaço social é fonte de conhecimentos e lugar de aprendizado “do acesso aos saberes e de sua circulação e partilha, inclusive o próprio espaço do trabalho” (GALLO, 2002, p. 35). O autor propõe a transversalidade dos saberes e a descompartmentalização dos conhecimentos escolares como forma de democratização do ensino. Nesse sentido, a democratização do ensino de Arte promovendo a inclusão social e, especificamente o da música na educação básica, é uma das questões que estão que trataremos neste trabalho.

Em acordo com as palavras de Freire (2010), a Música é:

[...] dotada de uma dimensão política, como instrumento potencial de transformação do homem e da sociedade, na medida em que, como as demais formas de arte, ela contribui para a elaboração de um saber crítico, conscientizador, propulsor da ação social, assim como para um aperfeiçoamento ético individual (FREIRE, 2010, p. 22).

Sob esta perspectiva de Freire (2010), não podemos entender a música somente como fator estético desalinhado de outras áreas de conhecimento. Devemos como pesquisadores/pesquisadoras que somos, portanto, pensar que, na tarefa de (trans)formação social, a música caminha no sentido da transdisciplinaridade e o ensino de música, e, da mesma maneira, romper com as barreiras disciplinadoras e hierarquizadas, estruturas básicas em nosso atual sistema educativo (GALLO, 2002).

E, partindo daí, a Sociologia de Pierre Bourdieu (1930 – 2002) é outro instrumento teórico importante para analisarmos as desigualdades sociais no acesso ao ensino de música na educação básica brasileira. A “tradição escolar” relega um maior prestígio a disciplinas específicas como Língua Portuguesa e Matemática, enquanto que disciplinas voltadas ao campo das artes e ciências humanas tendem a ser vistas como supérfluas ou “desnecessárias”, e isso impacta na consolidação e cumprimento da legislação que define a disciplina de Música como obrigatória no currículo escolar. Os conceitos bourdieusianos de “poder simbólico”, bem como toda sua Sociologia da Educação, irão nos auxiliar na compreensão das estruturas sociais que envolvem a questão abordada neste trabalho.

Entendemos que a música rompe fronteiras do bem cultural para tornar-se instrumento de ação social, desse modo, promovendo a transformação do indivíduo, como citado anteriormente. Porém, no que tange ao ensino, é possível que seu ensino

esteja acessível a todos e a todas? Norteados por essa questão, este artigo discutirá os modos como a música tem ganhado espaço nas escolas de educação básica e como os estudos acadêmicos discutem a democratização do ensino de música.

As competências artísticas e culturais como distinção social: por que o ensino de Música “não cabe” nas escolas?

A quem se destina o ensino de Música?

Alguns autores são de grande importância para analisarmos o objeto deste trabalho. Um deles é o sociólogo francês Pierre Bourdieu, já que grande parte de sua produção sociológica teve como objetivo analisar os processos de diferenciação social, tema clássico para a Sociologia desde sua gênese no século XIX. Entender os instrumentos e artifícios mobilizados e as estruturas sociais que dão substância às desigualdades sociais são procedimentos essenciais. Para o autor, os gostos em termos de artes e estética não são simplesmente questões normativas ou idiossincráticas dos indivíduos, mas atuam como instrumentos sociais de diferenciação social e promoção do status. Nesse caminho, iremos analisar como o ensino de música se enquadra no contexto educacional brasileiro e os fatores políticos e sociais que impactam nas dificuldades de consolidação e fortalecimento da disciplina nos currículos escolares.

A tradição do sistema escolar tende a conferir maior prestígio a formações com um caráter mais utilitarista em termos de aplicação técnica e produção material. Isso faz com que um conjunto de disciplinas voltadas a esse campo adquira centralidade e prestígio nos discursos, enquanto disciplinas voltadas às artes e ciências humanas assumem uma posição secundária como “complementares” à formação ou até “menos úteis ou pouco importantes”. Dentro desse cenário, o ensino de Música na educação básica é fortemente afetado, seja pelo tempo dedicado a ele, bem como pelos recursos e interesses político-administrativos para fornecimento de condições materiais para sua ministração, principalmente no sistema público de ensino, que atende em sua maioria crianças e adolescentes de origem social mais humilde.

A ideia normativa de que alguns bens materiais e culturais, serviços e ocupações não seriam “coisas para pobre” se apresenta com força, inclusive entre esses agentes sociais. Bourdieu denomina esse fenômeno como “interiorização de possibilidades objetivas”, quando os indivíduos desses grupos absorvem a visão dominante como se

fosse sua própria perspectiva. A falta de familiaridade tanto com a música como outros bens culturais influencia na forma como essa “novidade” é recebida pelos estudantes, bem como no interesse político dos gestores educacionais.

Erving Goffman (1922-1982), em seu trabalho sobre o “Estigma”, indica que algumas características específicas podem atuar como se fossem marcas ou cicatrizes nas relações sociais quando indivíduos ou grupos possuem características não esperadas ou indesejadas por seu grupo, classe social ou pela sociedade. Jovens pobres que manifestam interesses artísticos estariam nessa categoria de estigmatizados, na medida em que diferentemente do que ocorre com egressos de meios sociais mais favorecidos existe uma cobrança maior para que os jovens de origem popular se responsabilizem e auxiliem no sustento das famílias (MARGULIS; RESTI, 1996) e estes esbarram nas perspectivas menores de empregabilidade na área da música e outras artes, tendo como parâmetro os conteúdos ministrados na escola. A baixa remuneração que em geral é atribuída aos profissionais da arte, ainda que as profissões que parte significativa do extrato da população de menor renda e egresso das redes públicas de ensino tende a exercer – setor de serviços e trabalhos não especializados – também não ofereçam remunerações elevadas. Outros marcadores sociais estigmatizantes afastam os jovens do interesse pela música e outras formas de arte (estigma de “vagabundagem” ou, no caso dos meninos, em alguns casos é presente a homofobia, com o questionamento alheio em relação à suas sexualidades por praticarem determinado tipo de arte, dentre outros) e isso vai implicar no fato de a disciplina não ser vista como prioridade pelos gestores educacionais, visto não ser de grande demanda e não apresentar forte impacto político-eleitoral no debate público.

Como será analisado mais à frente, as aulas de música nas escolas brasileiras (quando presente) apresentam uma forte influência da cultura clássica europeia, notadamente erudita, e não raramente são eminentemente teóricas, baseadas no estudo da História da música e memorização de nomes de instrumentos e notas musicais. Esse fato, além de diminuir o interesse de crianças e adolescentes mais pobres que não possuem contato com essas formas de arte em suas famílias ou grupos de socialização, não permite que se criem maiores expectativas de empregabilidade, pois as oportunidades existentes em música erudita não contemplariam a demanda e seriam praticamente monopolizadas por indivíduos das classes médias, que além dos capitais econômicos e culturais que permitem o aperfeiçoamento, dedicação exclusiva, compra de instrumentos, ainda possuiriam melhores redes de capital social que auxiliariam

nessa inserção. Seria um “universo restrito”. Essa questão “prática” dialoga diretamente com a questão dos *habitus* e do que se convencionou chamar de “cultura legítima”.

A sociedade brasileira apresenta uma enorme diversidade cultural, na qual diversos ritmos e culturas musicais são difundidos pelo país e geram uma circulação imensa de capitais em shows, eventos, propagandas, etc. Quando o ensino de Música se restringe aos clássicos europeus, perde-se um grande potencial de democratização da música e de valorização das diversidades culturais e que poderiam ser uma opção de empregabilidade para jovens mais pobres, levando em conta a frequência com que a inserção profissional se apresenta no discurso público atual sobre Educação. Não se defende a exclusão dos conteúdos clássicos, mas quando os *habitus* enraizados não permitem essa conciliação, a própria legitimidade, por parte dos estudantes, suas famílias e agentes políticos, se torna mais difícil.

O sociólogo britânico Norbert Elias (1897-1990), em seu trabalho sobre Mozart, contesta a ideia de uma genialidade inata. A pequena criança possuía o talento que foi aperfeiçoado pela atuação de seu pai, que tinha como lhe fornecer professores e que possuía uma rede de contatos que permitiu que o menino começasse a ser reconhecido como um artista pela Europa. Com essa passagem não se pretende afirmar que não existam pessoas com habilidades específicas para a atividade que exercem ou que o ensino de música nas escolas teria como objetivo a criação de novos gênios. Porém, o ensino de Música permitiria, além da ampliação de horizontes, o despertar de talentos não percebidos e que muitas vezes não são incentivados pelas famílias, que só perceberão esse tipo de habilidade caso se manifeste espontaneamente na criança.

O ato de proporcionar conteúdos de Música, Dança, Teatro e Artes Visuais a todas as escolas, e não apenas a escolas privadas que ofereceriam esses conteúdos como item de distinção social, seria um primeiro esforço de democratização da arte, que como já indicado tem o potencial de abrir novos horizontes e estimular a reflexão e a criatividade dos estudantes, ainda que estes não sigam a carreira artística, pois como a própria LDBEN (BRASIL, 1996) destaca, a função da Educação é, além da inserção no mundo do trabalho, a formação de indivíduos que saibam exercer sua cidadania. Algumas explicações podem ser dadas para tentar explicar as dificuldades de implantação e consolidação da Educação musical, “respostas” que precisam ser metodicamente analisadas pelos pesquisadores e profissionais da área, pois podem carregar conotações que vão além das questões materiais e transbordar para o campo político.

Podemos apontar a política como um elemento que sempre influenciou nas trajetórias do ensino tanto de artes como das disciplinas de ciências humanas. Essas matérias, subjetivas e que pressupõem uma reflexão acerca da sociedade e dos fatos do cotidiano, tendem a inspirar desconfiança e mesmo temor de parte dos agentes e setores políticos, econômicos e religiosos. Esse fator se torna mais agudo e preponderante em regimes fechados e democracias mais frágeis com tendências históricas patrimonialistas e autoritárias como a brasileira (HOLANDA, 1995), que vive atualmente, com todos seus percalços, seu período mais longo de regime democrático. Um marco para o ensino dessas disciplinas foi o período da ditadura civil-militar (1964-1985), onde esses conteúdos sofreram uma forte regulação estatal, com a retirada de disciplinas reflexivas do currículo, como Filosofia, Sociologia e Música e a criação/adaptação de disciplinas com conteúdos selecionados e voltados ao “ambiente político” do momento. Esse “legado” educacional ainda imprime suas marcas na aplicação atual das políticas públicas e nas contestações de que esses conteúdos são objeto. Esse é apenas parte da questão.

Segundo a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)³, há a necessidade da formação de professores de Educação musical, a oferta de cursos de licenciatura na área e elaboração de projetos pedagógicos adequados que dêem conta da diversidade cultural brasileira. A contribuição da Sociologia no debate elaborado neste trabalho se dá ao indicar pontos e questões que devem ser analisadas cientificamente e promover uma discussão que não entre no campo do senso comum, demonstrando a importância do ensino de música no desenvolvimento cognitivo dos estudantes bem como na formação como cidadãos.

Este capítulo buscou analisar as questões sociais e políticas macrosociológicas que influenciam no cotidiano para a consolidação do ensino de Música na educação básica brasileira. Procuramos elencar hipóteses e discussões relevantes que explicassem, tanto do ponto de vista do poder público como da sociedade, as dificuldades enfrentadas nesse segmento. É possível indicar uma interdependência cíclica entre a cultura política nacional, fatos políticos e orçamentários e as diferentes visões dos grupos e classes sociais acerca dos conteúdos humanos e artísticos na configuração do cenário analisado. Os próximos capítulos entrarão em uma discussão micros social do ensino-aprendizagem no “chão da escola”.

³ Disponível em: <<http://www.abemeducaomusical.com.br/>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

Ensinar/Aprender Música: as perspectivas do ensino coletivo de instrumentos musicais como processo democratizador nos cotidianos escolares

Segundo Pereira (2013), a formação do professor de música está ligada a uma prática que tem como matriz geradora o conservatório, que se incorpora ao currículo superior e mesmo constantemente revisado, continua orbitando nessa matriz, criando, portanto, um *habitus*. Esse *habitus*, além de configurar os formatos dos cursos de Licenciatura em Música no Brasil, promove da mesma maneira, segundo o autor, uma deficiência no ensino de Música, já que essa estrutura não consegue atender a demanda da educação musical contemporânea.

O autor mostra-nos, portanto, que já na formação inicial do professor de música, os processos de não-democratização se tornam latentes, ou seja, trazem consigo a materialização de um conhecimento técnico em música que permanece descontextualizada da realidade escolar. Essa constituição chamada por ele de *habitus conservatorial* carrega ideologias musicais dos conservatórios, segundo o autor, norteando-se pelo estudo da música erudita ocidental, “universalizando-a, sacralizando-a” deixando de entender a música “como fenômeno social, mas [sim] como um conjunto de obras míticas, puras, eternas” (p. 249).

E seguindo, o autor infere que pensar nas configurações desses modelos pré-estabelecidos, constituindo, destarte, o *habitus*, abre novas possibilidades para pensar uma forma curricular que tenha seus olhares voltados à prática musical como fenômeno social, compreendendo aqueles e aquelas que a produzem como os sujeitos centrais e, logo, novas propostas curriculares manifestam-se desses novos olhares para o objeto. Indo ao encontro da desconstrução do *habitus*, uma das alternativas apontadas pela literatura para que se efetive a democratização da música no espaço escolar é o ensino coletivo de instrumentos musicais e, de encontro a essa temática, a pesquisa desenvolvida por Cruvinel (2003) é uma das pioneiras a discutir tal proposta.

A autora pontua o ensino coletivo por meio das abordagens histórica, pedagógica e psicológica a partir da visão da literatura sobre tal e, em seguida, aborda o ensino coletivo por meio da visão dos educadores musicais. Ela acredita que a Educação Musical possa ser um meio de transformação social, na qual leva a novos conhecimentos transdisciplinares, ou seja, que seja capaz não somente de oferecer uma criticidade no ensino musical, mas também em outras áreas de conhecimento.

Cruvinel (2003) entende que a musicalização, por meio do ensino coletivo, promove o acesso de mais pessoas à música, quebrando o paradigma tradicionalista de ensinar música, baseado nos modelos conservatoriais anteriormente mencionados. Neste processo de ensinar música a partir da perspectiva da coletividade, o educador musical, segundo ela, tem o papel de levar o conhecimento musical às alunas e alunos e a partir dele, situá-los na sociedade na qual estão inseridos(as), ligando os conhecimentos que são adquiridos na aula com os saberes constituídos nos cotidianos que, na sala de aula, são compartilhados.

Nessa ótica, é necessário olhar pelas lentes das relações cotidianas que são estabelecidas na sala de aula e a partir delas, criar possibilidades para o ensinar música. Ou seja, quando estamos dispostos a pensar sobre os processos que podem tornar efetiva a democratização do ensinar/aprender música e vamos ao encontro das teorias que circundam os cotidianos escolares, escutamos os protagonistas do dia-a-dia das escolas na tentativa de entender suas conexões e suas elaborações no/do conhecimento (VICTORIO FILHO, 2007, p. 107).

O cotidiano em suas mais infinitas e diversificadas maneiras, tecem redes de saberes que, na escola, são potencializadas (FERRAÇO; ALVES, 2015). Nessa perspectiva, os autores entendem que o território escolar não é o limite dessas para essas redes e sim, pontos de encontro nos quais são partilhados uma pluralidade de leituras de mundo e, trazidos às nossas pesquisas acadêmicas, esses sujeitos plurais, “mais do que objetos de nossas análises são, de fato, também protagonistas, também autores coletivos de nossas pesquisas” (FERRAÇO; ALVES, 2015, p. 308).

Portanto, quando Cruvinel (2003) propõe investigar as redes de saberes estabelecidas no ensino coletivo de instrumentos musicais, a autora encaminha-nos a uma reflexão: mais do que ensinar técnica musical a um grupo, o ensino coletivo possibilita criatividade compartilhadas. Entretanto, a pesquisa também nos leva a outra discussão: a autora em questão observa as relações de ensinar/aprender música a partir da perspectiva de projetos sociais – o primeiro grupo relacionado a um projeto de extensão universitária da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás denominado Oficinas de Música e Teatro e o segundo grupo vinculado à Sociedade Cidadão 2000 com parceria informal com a EMAC/UFG denominado Centro de Atendimento à Criança e ao Adolescente (CEACA).

Desse modo, analisando o contexto de nossas escolas públicas (principalmente àquelas das periferias urbanas – para não entrar no *métier* das escolas de campo), como

é possível democratizar o fazer musical com o ensino de instrumentos coletivos sendo que, na maior parte das escolas, falta material básico para o trabalho pedagógico? Como ensinar instrumento musical numa escola que não há estrutura física adequada? Como incentivar professores que são diariamente violentados pelas políticas públicas educacionais opressoras?

Essas perguntas, de modo algum, são simples de serem respondidas e também não estamos desconsiderando a pesquisa de Cruvinel (2003); essas reflexões que aqui trazemos representam o estado atual da educação pública brasileira, nossas percepções e vivências do lado de dentro da pintura e não no papel contemplativo da obra. Estando do lado de dentro da cena, podemos dizer que poderemos lançar mão de outros meios para democratizar o ensino de música, por exemplo, a tecnologia. Pesquisa realizada e divulgada no site Folha UOL⁴ em abril de 2016 revela que em maio do mesmo ano o número de smartphones em uso chegaria a 168 milhões, com a maior parte sendo utilizada por adolescentes e pessoas jovens. Entendemos que em diversas partes do país nossos/nossas estudantes não possuem esse acesso, mas acreditamos que a tecnologia é facilitadora no processo de democratização.

Outra proposta que podemos levantar, a qual consideramos que seja viável dadas as circunstâncias caóticas que estamos inseridos, é a construção de instrumentos musicais a partir de materiais recicláveis. Essa estratégia permite que as alunas e alunos participem efetivamente do processo de criação e não estejam mais numa posição passiva que se localiza na hierarquia das instituições. Torres (2000) assevera-nos que pensar a educação musical no espaço escolar enquanto processo de execução instrumental, incide a explorar “timbres e ritmos diversos através da utilização de instrumentos, como metalofone, pandeiro, ganzá, chocalho, agogô, tambor, xilofone, jogo de sinos, caxixi e flauta” (TORRES, 2000, p. 145). Sob essa ótica, podemos depreender que a educação musical pode se tornar efetivamente democrática, afinal, quando a autora relata sua experiência com a construção coletiva de instrumentos musicais não convencionais, ela acredita que:

[...] a proposta, além de estimular a pesquisa sonora, a criatividade, a improvisação musical, a socialização e a oratória está ainda inserida nos territórios do cotidiano do aluno. A título do material que foi produzido, pode-se indicar a criação de composições musicais, com a grafia de partituras analógicas, a gravação e apresentação das peças

⁴ Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2016/04/1761310-numero-de-smartphones-em-uso-no-brasil-chega-a-168-milhoes-diz-estudo.shtml>>. Acesso em: 28 jul. 2017.

em um grande grupo, talvez sob a forma de uma pequena sinfonia ou ópera. Não apareceu nenhum instrumento igual ao outro, pois, mesmo tendo muitas características individuais e particulares. Sem dúvida os alunos mostraram, nesse processo de construção, o seu ser individual (TORRES, 2000, p. 149-150).

Essa possibilidade levantada não se trata de uma inovação, epistemologicamente dizendo inclusive, mas trata-se de apontar uma prática que já é realizada nos cotidianos escolares, principalmente porque as escolas estão cada vez mais abandonadas pelos sistemas públicos que as regem. Portanto, apontamos a outra face de uma escola que reage e resiste, mesmo com duras tentativas de seu enfraquecimento.

Nessa direção, encontramos as narrativas de Lorenzon (2013) que mostra-nos as atividades desenvolvidas em uma escola pública do estado do Rio Grande do Sul com materiais recicláveis que visava à construção de instrumentos musicais. Aqui, o professor desnuda seus processos e mostra-nos o lado de dentro da escola que inova, na qual os cotidianos são partilhados, como discutimos anteriormente. O interessante que temos aqui é a pormenorização de uma metodologia que pode auxiliar outros espaços de partilhas de saberes ao efetivo e significativo ensino de música. Nessas construções, as redes de saberes partilhadas se tornam transdisciplinares, pois, além de envolver outras áreas de conhecimento à música, as relações também levam em conta que “toda a prática do professor bem como toda a prática dos alunos é sempre fruto da vivência do *dentrofora* da sala de aula” (ANDRADE, 2011, p. 23).

Deixamos claro que não pregamos uma padronização desse ensino, entretanto, consentimos que essa alternativa pode, e muito, ajudar educadoras e educadores que compartilham suas aprendizagens e seus ensinamentos nas redes cotidianas que são tecidas nos espaços-tempos dentro e fora da sala de aula (ALVES, 2001). Essas tessituras serão responsáveis por quebrar os sistemas hierárquicos estabelecidos nas relações escolares, nas quais a visão da educação bancária que assevera Freire (2015) – àquela na qual o educador deposita conhecimentos condensados de forma mecânica sobre os alunos e alunas – mas sim constituem-se outros processos, que, não mais mecanizados, os sujeitos dos cotidianos podem dialogar os saberes entre si, tornando “sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem” (FREIRE, 2015, p. 96).

Considerações finais

A análise desenvolvida conseguiu traçar um panorama geral das condições existentes na educação básica brasileira para a ministração e consolidação da disciplina de Educação Musical no currículo básico. Procuramos evitar um discurso de causalidade única ou oferecer “soluções” rápidas e simples para os desafios enfrentados pelas escolas. Os trabalhos analisados indicam que a questão do ensino de Música transcende a vontade discricionária dos gestores escolares e envolvem questões e decisões que na maior parte das vezes não contam com a participação dos agentes envolvidos diretamente no processo de ensino-aprendizagem no “chão da escola”: alunos, professores, diretores, pais e responsáveis.

O trabalho indicou que uma visão tecnicista da Educação, que toma o ingresso “rápido” no mercado de trabalho e formação de mão de obra industrial e tecnológica, não consegue vislumbrar (ou simplesmente ignora) a importância da ministração de conteúdos artísticos e culturais. Conhecimentos que não proporcionam grandes ganhos e acumulação de capital, como as artes e as ciências humanas, tendem a ser encarados como secundários. Esse tipo de conhecimento existiria como uma forma de refinamento de um *habitus* de classe gerador de status social, voltado aos componentes de grupos sociais privilegiados, como algo que não seria esperado ou indicado para egressos de meios menos favorecidos.

A Lei 13.278 (BRASIL, 2016) propõe democratizar o acesso a esses conteúdos e reverter essa tendência excludente. Como analisado anteriormente, esses conteúdos “humanos” sofreram fortemente com a censura, a estigmatização e o desprezo durante vários períodos de nossa história, com destaque para o período mais recente do regime civil-militar (1964-1985). A redemocratização do país não apagou da consciência coletiva e da lógica dos formuladores de políticas públicas um viés tecnicista da Educação, fortemente valorizado durante aqueles anos, que privilegiava a provisão de mão de obra para o chão de fábrica. A escola também seria uma espécie de fábrica de produção em massa (daí o duplo sentido de nosso título), que não deveria perder o foco com conhecimentos que não “gerariam PIB” ou aqueceriam a economia.

Uma das funções da Educação consagrada pela LDBEN é a formação de cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e que tenham instrumentos para compreender o mundo em que vivem. Os conhecimentos artísticos e culturais, junto com os conhecimentos em ciências humanas, contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes e com capacidades para formar suas próprias visões de mundo (sejam quais forem). O “simples” fato de possuir acesso a esses conteúdos é um diferencial

para os indivíduos ainda que não venham seguir carreira nas artes ou ciências humanas. Outras questões de fundo também são presentes e relacionadas com as questões materiais. Esses conteúdos são muito importantes para a consolidação de valores democráticos e para uma sociedade mais plural. Uma mentalidade tecnicista convive com outras que tendem a não ver com bons olhos esses conhecimentos por diversas razões: visões políticas, religiosas, econômicas, etc.

Outra contribuição importante foi questionar os paradigmas tradicionais nos quais se estruturam o ensino de Música nas escolas brasileiras, baseados no modelo conservatorial clássico europeu. Um ensino que não leva em consideração os conhecimentos e realidades dos estudantes enfrenta maiores dificuldades de atingir tanto os objetivos de aprendizagem, bem como romper com a cadeia de reprodução de desigualdades sociais. Assim, são recomendadas práticas como o ensino coletivo de instrumentos musicais, que fogem do ensino teórico das aulas expositivas e permite que os estudantes exercitem sua criatividade. Porém, sem as condições básicas necessárias não é possível sair do plano teórico-pedagógico e executar essas políticas de democratização. Esse trabalho, com todas as questões e situações que nos permitiu pensar (falta de recursos e materiais, verbas, embates políticos, dentre outros), dá a exata noção do tamanho do desafio e do ciclo de problemas que precisaria ser rompido para que possamos dar conta do desafio que ainda temos à nossa frente.

Cabe-nos a artística tarefa de erigir os saberes, de ouvir as vozes insólitas, possibilitar e democratizar, empoderar! Em meio a uma sociedade que expunge, devemos abrir campos para que alunos e alunas excluídos possam ter lugar, possam falar e ser ouvidos e possam, da mesma forma, ter total acesso a uma aula de Música longe das prisões dos preconceitos. E termino essas reflexões citando Paulo Freire: “Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e sobre a nossa” (FREIRE, 2015, p. 120).

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho - o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa.; ALVES, Nilda. **Pesquisa no/do cotidiano das escolas**: sobre as redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ANDRADE, Nivea Maria da Silva. **Práticas escolares como táticas criadoras**: os praticantes nas tessituras de currículos. 2011. 156 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro/Uerj, Rio de Janeiro, 2011.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean Claude **As regras da arte:** gênese e estrutura do campo literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean Claude. **O poder simbólico.** 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BOURDIEU, Pierre.; DARBEL, Alain. **O amor pela arte:** os museus da Europa e seu público. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção:** Crítica social do julgamento. 2ª ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.

ELIAS, Norbert. **Mozart, a sociologia de um gênio.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 59ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Vanda Bellard. **Música e sociedade:** Uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao Ensino Superior de Música. 2ª ed. Florianópolis: Associação Brasileira de Educação Musical, 2010.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda.; GARCIA, Regina Leite. **O sentido da escola.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. **Raízes do Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LORENZON, Rodrigo Rosado. **ReciclaMusicando:** Práticas musicais através de instrumentos construídos de material reciclado. Monografia (Especialização). Curso de Especialização em Pedagogia da Arte da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS, Porto Alegre, 2013.

MARGULIS, Mario.; URRESTI, Marcelo. La Juventud es más que una Palabra. In: ARIOVICH, Laura.; MARGULIS, Mario (orgs.). **La juventud es más que una palabra.** Buenos Aires: Biblos, 1996.

ROSA, Chaiane de Medeiros.; LOPES, Nataliza Francisca Mezzari.; CARBELLO, Sandra Regina Cassol. Expansão, democratização e a qualidade da educação básica no Brasil. **Póiesis Pedagógica,** Catalão, v.13, n.1, p.162-179, jan./jul., 2015.

VICTORIO FILHO, Aldo. Pesquisar o cotidiano é criar metodologias. **Educação e Sociedade.** Campinas, v.28, n.98, p-97-110, jan./abr., 2007.

Como referenciar este artigo

OLIVEIRA, Wenderson Silva.; BORGES, Eduardo Henrique Narciso. O ensino de música e o desafio da democratização no “chão da escola”. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n.3, p. 1448-1463, set./dez. 2017. ISSN: 1519-9029.

Submetido em: 30/07/2017

Aprovado em: 30/11/2017