# Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008

Claudia Helena Alvarenga (UNESA)
Tarso Bonilha Mazzotti (UNESA)

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo fazer uma análise da profissão do professor de música, com base no veto parcial à Lei nº 11.769/2008 que estabelece a música como conteúdo obrigatório na educação básica. O item vetado pelo Presidente da República, por sugestão do Ministério da Educação (MEC), instituía que somente o professor com formação específica na área poderia ministrar o conteúdo de música. O veto contraria o disposto na legislação educacional brasileira, que requer o diploma de licenciado em cursos de formação de professores. Aqui são expostos alguns aspectos centrais, ainda indefinidos ou mal compreendidos, acerca da profissão do professor e do ensino de Arte no contexto escolar, que atravessam o debate acerca do ensino de Música, expressos nas razões do veto presidencial.

**Palavras-chave**: Educação musical. Legislação educacional. Formação de professores.

**Title:** Musical Education and Legislation: Reflections on the Veto Message to Specific Formation in Law 11.769/2008

**Abstract:** This article aims to analyze the music teaching profession, based on the partial veto to Law 11.769/2008 which establishes music as a mandatory content in basic education. The item vetoed by the President of the Federative Republic of Brazil, after a request of the Ministry of Education, instituted that only a teacher with specific training and formation in the area could be responsible for the music content. The veto is contrary to the provisions of the Brazilian educational legislation which requires the diploma degree in teacher training courses. In this article some core aspects are exposed, still undefined or misunderstood, about the teaching profession and education of Art in the school context, which cross the debate about music education, expressed in the reasons for the presidential veto.

**Keywords**: Music education. Educational legislation. Teaching formation.

ALVARENGA, Claudia Helena; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008. *Opus*, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 51-72, jun. 2011.

Em Agosto de 2008, a Lei nº 11.769 estabeleceu o ensino de música como conteúdo obrigatório na Educação Básica. Inicialmente a campanha pelo ensino de música na escola inscreveu-se no debate acerca de questões culturais e Políticas Públicas para a Música Brasileira, instituído pela convocação do Ministério da Cultura (MinC) para a formação das Câmaras Setoriais de Cultura, no caso, a Câmara Setorial de Música. As questões adensaram-se nos anos 2004 e 2005, incluindo a educação musical nas escolas.

Nos desdobramentos dos debates a educação musical nas escolas destacou-se dos outros, quando foi levado ao Poder Legislativo. Neste, a Comissão de Educação do Senado Federal sugeriu uma Audiência Pública, tendo por tema o retorno do ensino de música às escolas da Educação Básica (PEREIRA, 2010). Estiveram envolvidos neste processo: o Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP)[1], músicos e a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). À Audiência, seguiu-se o encaminhamento do Projeto de Lei que foi aprovado por unanimidade no Senado Federal e na Câmara dos Deputados.

A redação do Projeto de Lei constava de três propostas: a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte; o ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área; os sistemas de ensino terão três anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas (BRASIL, 2008a).

No entanto, ao longo das audiências e votações, o Ministério da Educação (MEC) sinalizava certa oposição ao inciso que versava acerca da formação específica na área. Esta oposição ficou transparente quando da publicação da Lei, pois a sanção presidencial veio acompanhada do veto ao citado inciso. As razões que justificavam o veto foram divulgadas na forma de mensagem do Presidente da República, constando de publicação no mesmo Diário Oficial da União junto com a Lei nº 11.769/2008, conforme apresentamos um trecho, a seguir (BRASIL, 2008b: 3):

> 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:

[1] O Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP) era formado pelo Núcleo Independente de Músicos (NIM) e as seguintes entidades: o Fórum Permanente Paulista de Música (FPPM), a Rede Social da Música, a Associação Brasileira de Música Independente (ABMI), o Sindicato dos Músicos Profissionais do Rio de Janeiro (SindMusi-RJ) e, com adesão posterior, a Cooperativa de Música - SP (PEREIRA, 2010).

'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, § 4°) e de língua estrangeira (art. 26, § 5°), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos."

O item vetado pelo Presidente da República, por indicação do Ministério da Educação (MEC) contraria o disposto na legislação educacional brasileira, que requer o diploma de licenciado em cursos de formação de professores. Embora esta decisão não se sobreponha ao que estabelece a legislação educacional, sugere que para ensinar música nas escolas regulares não há necessidade de formação em cursos de licenciatura. Ao fazer uma análise do veto, pretendemos expor alguns aspectos centrais, ainda indefinidos ou mal compreendidos, acerca da profissão do professor e do ensino de Arte no contexto escolar, que atravessam o debate acerca do ensino de Música, expressos nas razões do veto presidencial.

As razões ao veto centram-se na compreensão da "formação específica na área", pois, de acordo, com a mensagem o seu significado é indefinido e ambíguo. Além disso, refere-se ao Artigo 62 da Lei n° 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sem indicar, com clareza, a articulação entre o referido Artigo e o entendimento que o termo "formação específica" abrange, se formação musical, pedagógica em música ou de outra categoria. Na justificativa, comenta-se acerca de uma formação "acadêmica" em música, ou seja, formação universitária, não necessariamente a formação pedagógica realizada nos cursos de licenciatura, o que aumenta a polissemia. Portanto, é necessário observar a relação atribuída entre o Artigo 62 e a designação "formação específica na área". O que estabelece o Artigo 62?

**A profissão do professor**

O Artigo 62 está no Título VI da Lei nº 9.394/96, que define quem são os profissionais da educação e fixa sua formação profissional, licenciando-o para atuar em sala de aula nos ensinos médio e fundamental:

> A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Portanto, está estabelecido que os cursos de licenciatura formam professores para os sistemas de ensino, em suas áreas específicas, admitindo diploma do curso normal para atuar na educação infantil e nas quatro séries iniciais do ensino fundamental. Anexado a este Artigo, foi publicado um Regulamento esclarecendo e reafirmando a atuação multidisciplinar do magistério na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental (Art. 3º; § 2º), e esta formação docente deve ser realizada, preferencialmente, nos cursos normais superiores. Já o Art. 3; § 4º estabelece que "a formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento far-se-á em cursos de licenciatura, podendo os habilitados atuar, no ensino da sua especialidade, em qualquer etapa da educação básica" (BRASIL, 1999). Assim, a profissão de professor é instituída por Lei, uma vez que tem regras para seu reconhecimento e exercício, em que o diploma de licenciado é condição para ensinar nas escolas regulares.

Porém, nem sempre o trabalho docente ocorreu dessa maneira. Todas as atividades profissionais são livres, com exceção das regulamentadas por Lei, as que requeiram alguma formação escolar em qualquer nível. Ao longo de pouco mais de um século, houve uma modificação de perspectiva em relação à educação escolar. De início, a educação escolar era destinada a poucas classes sociais e, gradativamente, tornou-se uma demanda da população. Isso gerou a necessidade de se produzir conhecimentos a respeito dos processos de ensino-aprendizagem e de objetivar o trabalho docente (MAZZOTTI, 1993).

As reformas educacionais promovidas por decretos e leis foram inúmeras. Observemos apenas as mais recentes e as que modificam a qualificação do professor para o exercício de sua profissão. Em 1961, foi aprovada a Lei nº 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No tocante à formação do magistério, resumidamente, esta lei firmava

que para a atuação no primário (equivalente ao primeiro segmento do ensino fundamental atual), a formação realizava-se no curso normal. Para os demais níveis de ensino escolar, a formação de professores realizava-se em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Em 1971, com a publicação da Lei nº 5.692, a formação requerida para o magistério foi reformulada, exigindo o nível superior em cursos de licenciaturas. As modalidades de licenciaturas vinculavam-se ao nível de ensino: licenciatura de curta duração, exigência mínima para atuar em todo o Ensino de Primeiro Grau (atual Fundamental), e a licenciatura plena, formação mínima para atuar nos Ensinos de Primeiro e Segundo Graus (atuais Ensinos Fundamental e Médio). Com isto, o licenciamento era obtido nas graduações específicas da área de atuação, ou seja, fixou-se a exigência de cursos específicos para a formação docente, o que modificou também as graduações nas áreas de conhecimento específico. A Lei nº 9.394/96 revogou as anteriores, mantendo a exigência de formação mínima e separou legalmente os cursos de bacharelado e de licenciatura. Dessa maneira, se as licenciaturas são cursos destinados especialmente à formação docente, então "professor" é uma profissão regulamentada, a única que tem o direito de ensinar nas escolas.

A formação exigida para lecionar nas escolas as disciplinas de Biologia ou Matemática é a licenciatura nas respectivas áreas, ou seja, esta é a formação específica requerida. Porém, o veto afirma o oposto: "note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc." (BRASIL, 2008b: 3). De fato, o termo "formação específica" fica indefinido, abrangendo múltiplos significados que transparecem na mensagem. Neste caso, formação específica pode ser interpretada como formação de especialista em curso de pós-graduação, o que torna o veto pertinente, pois não há exigência deste tipo de formação para estas disciplinas nem para os conteúdos mais específicos de diferentes culturas e etnias, e línguas estrangeiras, citados, mais adiante, na mensagem de justificativa ao veto. A única formação mínima exigida é o curso de Licenciatura tanto para o ensino dos conteúdos sugeridos como para lecionar as disciplinas da matriz curricular.

Assim, o veto à formação específica na área, desde que entendido como formação em curso de licenciatura, é impróprio, pois a Lei nº 9.394/96 exige a licenciatura para ensinar na educação básica. Porém, se o veto é inadequado e a justificativa aciona interpretações diversas, o que ocorre com o ensino de música na prática? Quem é o profissional que ao longo desses anos está na escola ministrando estes conteúdos?

**A música na escola regular: quem é o professor?**

A legislação educacional, de alguma maneira, ao longo dos anos buscou contemplar o ensino de arte, o que inclui o ensino da música. No entanto, o fato de a arte estar incluída nas políticas educacionais não foi, até o momento, garantia da concretização de sua prática na escola. Esta fica à mercê da maneira como as escolas instituem o seu cotidiano educativo. Segundo Penna (2010, p. 122), a "[...] presença da arte no currículo escolar tem sido marcada por indefinição, ambiguidade e multiplicidade".

Nesta perspectiva, um dos temas recorrentes no debate acerca do ensino de Arte é a presença da polivalência, tanto na formação do professor quanto na demanda do ensino escolar. Esta foi uma das reivindicações dos grupos de professores e músicos que se envolveram na preparação da Audiência Pública acerca do retorno do ensino da música à escola em 2006, e a polivalência foi um dos temas que apareceu nesta Audiência nas falas dos professores Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo e Liane Hentschke (PEREIRA, 2010).

Liane Hentschke, em seu depoimento na Audiência, afirmou que, a partir de 1971, com a Lei nº 5.692, a Educação Artística passou a ser obrigatória na educação básica. Para tanto, um único professor conheceria todas as artes, basicamente, reduzidas a: artes cênicas, música e artes visuais. O ensino superior, por determinação legal, criou os cursos de licenciatura em Educação Artística para a formação docente. No entanto, "o professor, por possuir formação polivalente, não se sentia em condições de trabalhar com música nas escolas", o que gerou, nestes últimos 35 anos, um quadro de "um quase total abandono do ensino de música nas escolas" (SENADO FEDERAL, 2006: 186).

Um desdobramento da polivalência, consequência da obrigatoriedade da Educação Artística instituída pela Lei nº 5.692/71, foi a superficialidade do ensino de artes, gerando a diminuição da sua significação para a formação dos estudantes, em que "as artes assumiram papéis de entretenimento, alegrando as festas das escolas, sendo consideradas, em muitos contextos, como atividade periférica no currículo escolar" (FIGUEIREDO, 2011: 11). Nesta linha de raciocínio, Fonterrada (2008) coloca que, com a Lei nº 5.692/71, a atividade de Educação Artística foi instituída no lugar da disciplina educação musical. A autora ressalta que a *disciplina* foi substituída pela *atividade* e que, ao deslocá-la para outras áreas do conhecimento, no caso a área de Comunicação e Expressão, o Estado contribuiu para o enfraquecimento de sua permanência na escola. No entanto, de acordo com a Lei nº 5.692/71, a Música era uma linguagem artística prevista como componente curricular da Educação Artística, incluída na área de Comunicação e Expressão. Pires (2003) ressalta que o ensino de música na escola se inseria como prática educativa não obrigatória desde a década de 1960, ou seja, sua presença era de caráter opcional. Diferentemente, Fonterrada (2008) também coloca em oposição a espontaneidade proposta pelas atividades de

Educação Artística e a ditadura militar vigente à época, de maneira que as atividades de Educação Artística operavam uma falsa liberdade de expressão, esvaziada em seu conteúdo, uma vez que a livre expressão muitas vezes se confundia com o improviso no planejamento e com a ordenação aleatória de conteúdos a serem ministrados.

> Os professores operam com um mínimo de regras e têm, como preocupação maior, *não tolher a expressão de seus alunos*. Livre expressão é a palavra de ordem. Interessante observar que esse discurso libertário ocorria nas aulas de educação artística nas décadas de 1970 e 1980, justamente a época do governo militar. Parece que, nesse momento, a educação artística funcionava como válvula de escape, único espaço aberto, na escola, à liberdade de expressão, que, no entanto, não se constituía realmente - afinal, como fazê-lo? -, mas como simulacro (FONTERRADA, 2008: 219).

Fonterrada dissocia a noção de *arte*, visto que a educação artística não permite a prática da verdadeira arte, pois era como simulacro, isto é, um instrumento para alienação dos sujeitos, e não para a expressão artística, de fato. Outra questão é que a oposição do regime político vigente aos procedimentos pedagógicos escolares é imprópria, se observarmos os movimentos que ocorriam na educação escolar na década de 1970. Argumentando sob outra perspectiva, Pires (2003) relembra que, na legislação da década de 1960, o ensino de música era opcional e o canto orfeônico era previsto. No entanto, gradativamente, a prática escolar cotidiana substitui o canto orfeônico, permitindo o estabelecimento da *pedagogia da criatividade*. A Lei nº 5.692/71 foi apenas o amparo legal que institucionalizou esta rotina.

Neste mesmo sentido, Fuks (1991 apud PENNA, 2010) sustenta que a polivalência vem ao encontro de uma tendência que se instalou na educação, no período pós-guerra. No Brasil, o canto orfeônico perdeu sua força uma vez que se sustentava na política projetada pelo Estado Novo. Com isso, a pedagogia escolar se aproximou dos movimentos mais experimentais, com ênfase na criatividade e nas propostas de arte-educação, de modo que a Lei nº 5.692/71 apenas corroborou uma prática já existente. Desse modo, Pires e Fuks, este citado por Penna, situam o ensino de música em um contexto mais amplo, em que a determinação legal responde a tendências que vigoravam em consonância com as práticas pedagógicas escolares para o ensino de artes adequadas à época.

Porém, assim como Fonterrada (2008), outros profissionais da área atribuem o desaparecimento da música na escola à Lei nº 5.692/71. Penna (2010) afirma que alguns autores opõem as Leis nº 5.692/71 e nº 9.394/96, sustentando que a Lei vigente resgatou o ensino de música. De uma Lei para outra, ocorre uma mudança de designação. A Educação

Artística passa a ser nomeada como ensino de Arte.[2] Embora o curso de graduação em Música já existisse, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos das diferentes linguagens artísticas foram aprovadas a partir de 2002.[3] No entanto, se as mesmas questões permanecem na prática escolar, torna-se necessário repensar o porquê de certas resistências a mudanças. A aprovação de uma Lei não resulta em sua execução imediata e nestes intervalos de adaptação os sujeitos, atores sociais, buscam as soluções que se adequem às normas regulamentadas que, ao mesmo tempo, aproximem-se de seus fazeres cotidianos, isto é, de suas práticas familiares e já conhecidas. Esses movimentos de adaptação e de ajuste garantem as resistências e a inércia de modificar algo já instituído e em funcionamento.

No tocante à indefinição, à ambiguidade e à multiplicidade do ensino de Artes, marcado pela presença da polivalência, Penna (2010) destaca mais fatores favorecedores desta situação: (1) a publicação de livros didáticos de Educação Artística, nas décadas de 1970 e 80, com ênfase nas Artes Plásticas; (2) a ampliação das oportunidades de acesso à escola à população, visando um alcance social maior e uma educação global, o que confirma uma dissociação entre ensino de música adequado para a escola regular e ensino especializado de música, em que este se aproxima do padrão tradicional de ensino de música, mais próprio das escolas especializadas de música; (3) o estabelecimento de quatro modalidades artísticas (artes visuais, música, teatro e dança) a serem trabalhadas no ensino fundamental pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados em 1997, sem orientações definidas de abordagem na escola (quais linguagens, como e quando inseri-las na sala de aula); (4) as ambiguidades na formação docente, uma vez que nas séries iniciais do ensino fundamental, a professora, com formação nos cursos normais, é quem trabalha com todos os componentes curriculares, inclusive o ensino de Arte.

Neste quadro sintético, é possível observar a variedade de situações que se entrecruzam, expondo a polissemia de significados que emergem a partir do que se espera de um ensino de música na escola. Essa discussão entre autores coloca em evidência os múltiplos olhares e as maneiras de atuar acerca da presença/ ausência do ensino de Arte, especificamente da Música, na educação escolar. No aprofundamento deste debate, interessa observar de que lugares os sujeitos falam, o que os discursos apontam como

[2] De fato, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 apenas aponta esta modificação nos termos, o que é instituído pelo Parecer nº 22/2005, atrelado às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf>. Acesso em: 13 maio 2011.

[3] Pareceres que aprovam e estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Música. Disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12991>. Acesso em: 29 jul. 2011.

sendo preferível em um escalonamento de valores e quais linhas de raciocínio estão envolvidas nos discursos dos sujeitos acerca do objeto.

A polivalência foi uma prática adotada na década de 1960, e institucionalizada na década seguinte, por se adequar às ações educativas daquele momento social, histórico e político. Está extinta por Lei. No entanto, permanece e permeia o ensino das linguagens artísticas nas escolas regulares. Pelo menos, mesmo com as licenciaturas específicas instituídas para cada linguagem artística, ainda é uma demanda dos concursos públicos que insistem na contratação de professor de Arte, muitas vezes sem especificar a linguagem artística requerida. É objeto de debate nos grupos sociais envolvidos na profissão. Os professores de música dizem que a polivalência no ensino de Arte, de alguma maneira, prejudica ou opõe-se à presença da música na escola. Então, por que este grupo não consegue estabelecer outra ação? Seria a causa, a ausência de concursos promovidos especificamente para a área? Seria devido aos professores de música terem pouca carga horária nas escolas ou serem quantitativamente poucos em relação a toda categoria de professores? Existiria, na prática escolar, algo que reforce esta maneira de atuar? A polivalência no ensino de Arte funda-se em uma concepção de integração das linguagens artísticas. Esta é uma maneira de fazer e, inclusive, uma possibilidade de leitura dos PCNs para o ensino de Arte (PENNA, 2010).

Os modos de vida das pessoas determinam suas interpretações do mundo, a maneira como o apreendem, bem como suas representações. São as experiências que forjam as atitudes e as falas dos sujeitos, que constroem, de modo partilhado, suas opiniões, conceitos e teorias a respeito de um dado objeto social (JODELET, 2001). De maneira análoga, ocorre com as práticas profissionais, pois seus modos de fazer, de trabalhar, são os referentes. Com isso, suas concepções decorrem do lugar social em que se encontram, no qual o trabalho é a fonte mais relevante.

Tomemos como exemplo duas situações. Para os professores (em grande parte mulheres) formados para atuar nas séries inicias, com formação nos cursos normais, e responsáveis por ministrar conteúdos em todas as áreas do conhecimento, o ensino de música deve ter uma concepção diversa daquela em que o professor, licenciado em música ou em Educação Artística com habilitação específica, e que, provavelmente, educou-se em escola especializada de música e na universidade, por meio de um ensino técnico profissionalizante, adquirindo alguma habilidade no manejo de instrumentos musicais. Embora ambos os grupos atuem na escola e possam concordar que o ensino de música seja relevante, encontramos diferentes compreensões a respeito de sua utilização e finalidade, além das maneiras de ensinar.

Duarte (2004), ao pesquisar acerca da concepção de professores de música, licenciados na área, sobre as funções do ensino da música na escola, identificou que, além da concepção instrumental (prática pedagógica que valoriza tocar, ler e compor) e da concepção cooperativista (o ensino de música auxilia outras disciplinas), a maior parte dos professores sustentava uma concepção romântica do ensino de música. Despertar a sensibilidade e a criatividade, proporcionar a *autotransformação do aluno*, *formar o gosto musical* e *transformar a escola* foram as expressões mais frequentes nas entrevistas dos professores em relação às funções do ensino da música. Quanto à utilização de estratégias metodológicas e de repertório considerados educativos, as pesquisas identificaram certo combate à música da mídia, de modo que os professores buscam recorrer a repertórios que julguem ser educativos musicalmente, tanto na quantidade quanto na qualidade, e que não constem das práticas musicais mais imediatistas dos alunos. Estes profissionais consideram que música é um componente curricular ativo e transformador do aluno e do contexto escolar.

Em contraponto, Penna (2010) descreve a atuação dos professores nas séries iniciais e na educação infantil, que não têm formação específica na área de Artes/ Música e que ministram o processo de ensino-aprendizagem em praticamente todos os campos do conhecimento, com práticas musicais fundamentadas em atividades de audição e canto com finalidades coadjuvantes. Neste contexto, elas são as professoras de música e a aula de música se constitui em exercícios de relaxamento, de facilitação no processo de alfabetização, de apoio a ações da rotina escolar (hora do recreio, da fila, do lanche etc.) e de preparação para apresentações para a comunidade escolar conforme as datas comemorativas, entre outros hábitos de natureza equivalente.

Assim, diante de experiências diferenciadas, as representações das finalidades a que as aulas de música se destinam serão diversificadas. Essa multiplicidade de entendimentos proporciona uma reflexão acerca do(s) significado(s) do ensino de música nas escolas. Música na escola, para quê?

## Música: o epidítico e o educativo

Na tentativa de responder a respeito da utilidade e função da música na educação escolar, cabe fazer uma breve reflexão acerca deste ambiente, já que o debate inscreve a música em uma situação institucionalizada de ensino-aprendizagem. O que se entende por educar? O que se diz educativo na escola? Esta é uma discussão complexa e polêmica, pois em diferentes sociedades e em tempos diversos de um mesmo grupo social, as concepções do que seja educar e seus modos de fazer variaram bastante.

Educação é um termo amplo que transita entre os atos de criar, ensinar e formar, em que o aprendizado proporciona melhorias do educando ao "desenvolver as potencialidades do ser humano que cada um em si transporta" (REBOUL, 2000: 19). Esse desenvolvimento diz respeito a uma mudança de lugar do educando, de menos educado a mais educado, de um tornar-se "melhor" por meio de qualquer aprendizado. O que torna o homem humano, isto é, a linguagem, as artes, os sentimentos, os pensamentos, entre outros atributos, é resultado de sua educação, o que envolve tanto atividades assistemáticas e espontâneas como experiências intencionais e metódicas. Educa-se para tornar "um ser capaz de compartilhar e comunicar com as obras e as pessoas humanas" (REBOUL, 2000: 23), pois não há cultura universal. Os indivíduos têm hábitos, crenças, gostos e valores que se diferenciam conforme seus grupos, nos quais são educados.

Hirst (1971) aborda o tema da educação caracterizando os atos de ensinar e de aprender, ambos polimorfos. A intenção do ensino é produzir aprendizagem, isto é, alcançar outro estado, de modo que aquele que aprende, passa a conhecer o que não sabia, fazer o que não era capaz ou acreditar em algo diferente de antes. Embora tanto ensino quanto aprendizagem sejam atos intencionais, a aprendizagem pode ocorrer por vários meios: tentativa e erro, descoberta, observação etc.

Mesmo que as atividades de aprendizagem possam acontecer de maneira aleatória, não é da natureza da escola acreditar nesta concepção de aprendizagem. De que maneira a escola atua? Reboul (2000) apresenta a escola como um estabelecimento para ensino coletivo que é estável, uma vez que existe antes e depois que as pessoas a frequentem. Como toda instituição, existe para cumprir uma função, aqui entendida como utilidade, sendo a função de ensinar, o que diferencia a escola das demais instituições. Mas o que a escola ensina? Este mesmo autor distingue o saber escolar de outros, delineando que estes são: organizados, encadeados de modo lógico e adaptados para o entendimento dos alunos; são argumentados, pois se apresentam como justificáveis e, ao mesmo tempo, são passíveis de crítica; são desinteressados, porque interessa a aprendizagem da autonomia do próprio aluno e também são saberes ao longo prazo, isto é, servirão para serem aplicados em situações futuras, para se orientar na vida.

E para que servem estes saberes, se parecem abstratos ou mesmo longínquos? Retornemos à Lei nº 9.394/96 que rege a educação escolar brasileira. Esta estabelece que a educação "tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996). Estes fins (exercer a cidadania, qualificar para o trabalho) são fórmulas abstratas, pois nada dizem a respeito do cidadão e do trabalhador que se deseja, já que essas finalidades só podem ser reconhecidas em uma dada cultura de uma determinada época. Isto significa que, embora a necessidade

de ser educado seja universal, os conteúdos e contextos são variáveis, uma vez que a escola não é o espaço único onde ocorre a educação. No entanto, mesmo sem se constituir em único espaço educativo, a escola é responsável por comunicar alguns valores e saberes que desapareceriam, caso a escola não existisse (REBOUL, 2000).

Então, o que deve ser ensinado? Por que se escolhe ensinar uma coisa e não outra? Ao se estabelecer quais áreas do conhecimento devem participar da educação escolar, quais componentes curriculares devem estar presentes no processo educacional e quais devem ser seus conteúdos obrigatórios, temos à mostra o que a sociedade determina como relevante para a educação escolar, a partir do que pensa ser preferível no conjunto de saberes educativos. Considerando que a educação escolar é intencional, ao estabelecer o que é desejável para os grupos, ensina-se os mesmos valores e saberes fundamentais, de modo que se educa para inserir o indivíduo na sociedade, habilitando-o a participar das variadas comunidades que frequenta e frequentará em sua vida.

Desse modo, o discurso educativo, ao estruturar o que deve ou não pertencer ao âmbito da educação escolar, sustenta-se no gênero epidítico. Este gênero foi descrito na *Retórica*, obra de Aristóteles que analisa a adequação das técnicas discursivas que visam persuadir os diferentes auditórios. No âmbito da retórica, há três lugares sociais específicos para os discursos persuasivos: o gênero judiciário que debate acerca do ocorrido, sendo a situação em tribunal um exemplo característico; o gênero deliberativo que discursa sobre as decisões futuras, como o realizado nas assembleias; e o gênero epidítico que reafirma os valores do grupo, em que as reuniões comemorativas constituem as situações típicas. Neste último gênero não se instaura propriamente um debate no grupo, mas se reúne para louvar ou censurar valores (KENNEDY, 1998; WOLFF, 1993).

O epidítico está frequentemente associado a todo tipo de cerimônia oratória como discursos religiosos ou discursos em ocasiões festivas. "Tais discursos confortam ou inspiram o auditório instilando ou renovando valores e crenças, e um senso de identidade grupal." (KENNEDY, 1998: 20, tradução nossa). Para este autor, o gênero epidítico é a base da vida social, pois é anterior, primitivo, encontrado também entre os animais em seus rituais de demarcação de território e autoridade, e de acasalamento. Assim, o gênero epidítico, ao reforçar crenças das comunidades e prevalecer valores dos grupos, tem por função buscar a coesão grupal e sustentar as identidades sociais. Dessa maneira, é possível considerar que o orador se aproxima do educador, pois o que diz não pretende suscitar controvérsias, e sim, aumentar a adesão ao que já é aceito.

Neste sentido, entendemos que as artes, assim como a música, operam a retórica do epidítico. Alguns povos, como os indígenas falantes da língua maxakali (TUGNY, 2007) e os aborígenes australianos (KENNEDY, 1998), instituem os significados e conhecimentos a

respeito do mundo a partir da música, por meio de seus cantos e rituais. Mesmo nas sociedades em que vivemos, a música ocupa esses espaços em eventos e cerimônias de todo o tipo com o repertório adequado à ocasião, de modo que os indivíduos, participantes de grupos sociais diversos e em diferentes contextos, instituem as musicalidades que definem ou marcam os espaços e grupos sociais que frequentam, reforçando os laços identitários. Neste contexto, a música é entendida como musicalidades, e não como manifestações variadas de uma música abstrata e ideal, que existe independente da ação humana, pois assim como não há uma cultura universal, ou uma educação universal, não existe uma música universal, absoluta, que paire acima dos sujeitos. Embora o fenômeno sonoro-musical seja universal, bem como a necessidade de ser educado, diferentes culturas forjam musicalidades diversas, pois estas construções são sociais e, para que algo se torne conhecido e familiar, é necessário que tenha integrado o conjunto de vivências dos sujeitos em algum contexto e momento da vida. Então, qual é a música que deve ser ensinada na escola? Reboul (2000: 81) responde que vale a pena ensinar "o que integra cada indivíduo, de um modo duradoiro, numa comunidade tão vasta quanto possível". Na mesma linha de pensamento, Penna (2010: 27) sustenta que "a função do ensino de música na escola é justamente ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais". Estas experiências permitem que os sujeitos desenvolvam seus esquemas de percepção e interpretação do mundo, ou seja, sejam capazes de compartilhar e comunicar com as obras e as pessoas - sejam educadas ou eduquem-se (REBOUL, 2000). No caso do ensino de música, Penna (2010: 37) diz que a apreensão da música "requer previamente o domínio de referenciais que permitam perceber essa música como significativa". Portanto, entende-se que a música é conforme o grupo social, e serão tantas quanto forem os auditórios.

Nesta linha de raciocínio, observamos que na comunicação humana, bem como na atividade educativa, não temos a certeza de que as ações intencionais do orador/ professor produzam no auditório/ aluno as alterações supostas, uma vez que os esquemas conceituais dos indivíduos são construídos nas diversas interações sociais. Para que possamos apreender os significados, embora possamos ser movidos por outras formas de expressão, precisamos ser educados nos modos de produção próprios dos grupos, pois "a educação é fundamentalmente, aprender os significados compartilhados pela negociação de diferenças." (MAZZOTTI, 2007: 81). Isto é o que ocorre também com a música e seu ensino (DUARTE, 2004). De modo que, para compreender as práticas musicais de um grupo, é necessário conhecer a *éndoxa* do grupo, ou seja, conhecer as opiniões aceitas e compartilhadas pela maior parte de seus integrantes e que caracterizam a base de construção de suas constituições identitárias. É este vocabulário comum, construído nas

conversações sociais, que expõe os acordos estabelecidos entre oradores e auditórios, e que sustenta as identidades grupais.

Uma vez que uma comunidade é afrontada em suas crenças – o que ameaça a coesão e a sua própria existência – surge a necessidade de negociar as diferenças, na busca de mediar o que se apresenta como problema. Esta é uma situação retórica que ocorre entre quaisquer grupos, por exemplo: professores e alunos (mesmo em condição de ensino) ou entre professores e outros sujeitos da sociedade civil. Neste contexto, os oradores autorizados pelos grupos mostram muitos dos valores pertencentes aos sujeitos sociais envolvidos na questão. A relevância do orador tende a aumentar em episódios onde são dominantes a ambiguidade e a polissemia, pois os discursos ganham interpretações diversas, segundo o sujeito que argumenta. Ainda nesta circunstância prevalece o gênero epidítico, pois a influência corrobora os valores do grupo (MAZZOTTI, 2011; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005).

Assim, entendemos que, uma vez que se pretende analisar uma situação de debate, nenhum discurso pode ser separado daquele que o pronuncia. O orador e o discurso por ele enunciado estão vinculados. Ao "caráter moral do orador projetado no discurso para assegurar credibilidade e a adesão do auditório", denomina-se *ethos* (KENNEDY, 1998: 42, tradução nossa). No contexto escolar, no discurso do ensino, o orador é o professor. Embora o discurso do ensino aproxime-se do discurso da ciência, tal como categorizado por Aristóteles, isto é, o objetivo é demonstrar a verdade de uma proposição que pertence a um campo do saber (WOLFF, 1993), de fato, não há limites rígidos entre as técnicas discursivas utilizadas, pois uma situação retórica pode atravessar uma experiência de ensino, se considerarmos que o processo educativo mobiliza esquemas perceptivos, afetivos e cognitivos dos sujeitos.

No tocante à aprovação da Lei nº 11.769/08, o veto à formação específica na área, ao mesmo tempo que estabelece a música como conteúdo obrigatório no ensino escolar, coloca esta questão na dimensão do *ethos*, pois as disputas se localizam na definição de quem deve ser o professor de música na escola, quem deve ser o sujeito (orador) credenciado e reconhecido para articular os saberes educativos acerca de determinado conteúdo. Esta disputa está para além de uma regulamentação legal da profissão de professor, em que diferentes figuras de autoridade são convocadas para sustentar as argumentações nestas circunstâncias (o senso comum, os artistas, os especialistas etc). Por que a Lei que rege a profissão docente não consegue delinear o limite adequado para as práticas sociais e este debate se torna interminável?

**Professor: ou isto, ou aquilo**

Quanto aos cursos universitários para formação docente, é possível identificar dois grupos distintos com suas maneiras de pensar: um que prioriza o formador de especialistas, visto que o futuro professor deve conhecer profundamente a área do conhecimento que ensinará, isto é, um professor não pode ensinar o que não sabe; outro que valoriza a formação de professores, porque instruir-se no campo do saber que se ensinará não é suficiente, ou seja, não se pode ensinar sem conhecer as condições cognitivas e sociais dos educandos (MAZZOTTI, 1993).

Este debate, presente nos cursos de formação docente de todas as áreas, coloca em oposição dois auditórios específicos nas universidades que estruturam sua argumentação conforme a hierarquia de valores que formalizam, já que "o que caracteriza cada auditório é menos os valores que admite do que o modo como os hierarquiza" (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005: 92).

Mazzotti (1993) discute que não é possível que as formações de especialista e de professor sejam as mesmas, pois são modos de fazer diversos, portanto, profissionais diferentes. Professores e especialistas desenvolvem ações distintas, não equivalentes, uma vez que trabalham em situações diferentes com objetivos diferenciados e próprios daquela ação.

Na área da música, a oposição entre essas racionalidades também está presente no ensino universitário: uns pensam que para ser professor de música é suficiente uma formação sólida como músico, por exemplo, a formação equivalente à preparação de um instrumentista, regente ou compositor, típica dos conservatórios, escolas especializadas e bacharelados; diferentemente pensam outros que formam professores, uma vez que na escola regular o ensino de música tem objetivos diferentes dos característicos de uma preparação de instrumentistas, compositores ou regentes. O contexto escolar visa uma formação mais global do aluno, dessa maneira, as metodologias utilizadas são diferentes, e o conhecimento didático e pedagógico para este fim prevalece como o mais relevante.

Neste sentido, Penna (2010) destaca que a escola regular é um espaço educativo que ainda apresenta desafios ao professor licenciado nos cursos de nível superior em música ou educação artística, pois o modelo tradicional de ensino de música ainda transpassa, tanto os cursos de formação docente quanto as experiências pedagógicas nas escolas regulares, o que foi constatado em pesquisas acerca das práticas escolares no campo da música no Estado da Paraíba. O modelo tradicional ao qual a autora se refere está presente nas escolas de música, em que se prioriza o estudo técnico profissionalizante com

poucos alunos, valorizando a música erudita, o ensino instrumental, e os aspectos de leitura e escrita musicais, geralmente consagrados como a música "séria".

Embora os cursos de licenciatura em música busquem preparar o futuro profissional para atuar na educação básica, ainda existem dificuldades. Mesmo que bacharelados e licenciaturas sejam graduações diferentes, muitas licenciaturas ainda têm uma estrutura curricular semelhante aos bacharelados, diferenciando-se praticamente pela presença das disciplinas de caráter pedagógico. Dessa maneira, muitas vezes os licenciados não se sentem aptos para trabalhar no ambiente escolar, pois, além das questões que afetam todas as áreas de estudo na escola (número excessivo de alunos, salas inadequadas e ausência de recursos materiais), não houve o aprendizado específico das tarefas docentes. Diante dessa situação, dão preferência pela atuação em escolas especializadas de música, reconhecendo-as como *locus* adequado ao exercício da profissão docente.

Em pesquisa acerca do músico profissional atuante nas casas de *shows* de música popular brasileira no Rio de Janeiro, Requião (2008) mostrou que a atividade docente é habitualmente usada para regularizar as finanças diante da irregularidade da rotina profissional do músico, seja em aulas particulares, em escolas de música ou escolas do ensino regular, quando os músicos têm a formação universitária requerida. A autora define o músico-professor como aquele em que a profissão docente é colocada em segundo plano em relação às atividades profissionais de músico, mesmo que aquela seja a mais regular, sob a perspectiva da frequência e da remuneração.

Assim, a presença tímida do ensino de música na escola, "não se deve apenas à falta de espaço ou do reconhecimento do seu valor" (PENNA, 2010: 150) ou mesmo ao ensino polivalente das linguagens artísticas como já discutido anteriormente. Acredita-se que muitos profissionais licenciados em música abandonam a escola por não conseguirem viabilizar um trabalho de musicalização em ajuste ao contexto escolar, visto que utilizam os referenciais que são familiares à sua experiência de músico ou às práticas que vivenciou como estudante de música. Então, preferem ensinar em espaços educativos, tais como escolas de música ou aulas particulares, que não apenas gozam de maior prestígio social, mas também se assemelham aos ambientes que frequentaram enquanto alunos para realizar a sua própria formação em música, antes da universidade.

A recorrência à representação do exercício da docência com padrões que estejam calcados na situação de aluno, e não na formação docente, encontra ressonância em outros setores desta atividade. Alves-Mazzotti (2008) destaca que as professoras das séries iniciais do ensino fundamental dissociam a prática docente e a formação pedagógica obtida nos cursos de graduação. Para elas, a teoria é o conhecimento aprendido nas universidades, o que não se aplica ao cotidiano escolar, que apresenta problemas que a teoria não resolve.

Em busca de uma solução, as professoras se apoiam em práticas adotadas pelas professoras que tiveram, quando elas eram ainda alunas, ou seja, as crenças e as representações que possuem acerca de "ser professor" e "ser aluno" não se modificaram, mesmo após os estudos universitários.

Neste sentido, por meio das descrições feitas por Penna (2010) acerca da atividade docente em música, supomos uma condição de representação análoga a das professoras das séries iniciais do ensino fundamental, a respeito do exercício da profissão de professor de música, em que os saberes produzidos nos cursos de formação docente das universidades ainda pouco servem ao exercício da profissão, prevalecendo os saberes apoiados nas experiências pessoais dos músicos enquanto estudantes de música. O trabalho docente fundamentado na intuição e nas práticas pessoais contribui para a "desprofissionalização da atividade docente" (GAUTHIER et al., 1998 apud ALVES-MAZZOTTI, 2008: 529). Esta ocorrência gera uma desqualificação dos cursos de licenciatura e, como desdobramento, a desvalorização da profissão de professor.

Então, de que maneira o veto presidencial à formação específica na área pode contribuir para nossa reflexão a respeito da formação nos cursos de licenciatura e da atividade docente nas escolas regulares?

## O ensino de música e o veto presidencial

O veto presidencial ao inciso que determinava que o ensino de música deveria ser ministrado por professores com formação específica na área desconsidera a profissão de professor como uma formação específica. De acordo com o Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 só está apto a lecionar nas escolas regulares da educação básica os profissionais diplomados em cursos de licenciatura das respectivas áreas de conhecimento. Na verdade, o Artigo 62 torna desnecessária a proposição do inciso vetado, pois esta é a formação específica legalmente exigida e que vigora, apesar do veto. Assim, a aprovação da Lei 11.769/2008 altera a Lei nº 9.394/96 tornando o ensino de música conteúdo obrigatório. Porém, o veto presidencial não altera a exigência da formação em curso de licenciatura para ministrar aulas nas escolas regulares. De modo que, se o ensino de música foi aprovado como conteúdo escolar obrigatório no ensino de Arte, o veto a que o professor com a formação específica na área deva ministrar tal conteúdo, é improcedente. A mensagem de justificativa ao veto opera com a ambiguidade do termo "formação específica" – ora entendido como a formação na área de conhecimento, ora em curso de licenciatura, ora de especialista em curso de pós-graduação.

A justificativa ao veto é incoerente ao colocar músicos em condições de igualdade com professores de música para o exercício da profissão de professor, ao ressaltar que "no Brasil existem diversos profissionais atuantes na área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo [...]" (BRASIL, 2008b: 3). Se a formação, tal como dito no veto, equivale ao ensino universitário, então esta pode ocorrer tanto em cursos de bacharelado, como em licenciaturas. O bacharel em música, embora tenha formação superior, não está habilitado a ministrar o conteúdo de música nas escolas regulares, assim como os profissionais "reconhecidos nacionalmente" sem formação acadêmica ou oficial em música - músicos ou artistas da música. Músicos e professores de música são categorias profissionais distintas.

Embora a profissão de professor seja regulamentada por Lei, existem certos aspectos que permanecem indefinidos na identidade docente. Este embate nas caracterizações da formação do professor aparece nos cursos universitários, e o veto presidencial nos faz crer que esta indeterminação da identidade pode ser avistada por outros sujeitos na sociedade. O professor licenciado deve centrar sua formação no conhecimento do campo de saber que ensinará ou nas questões pedagógicas e cognitivas que envolvem a sua atividade? Esta oposição instaurada nos cursos universitários contribui para certa vagueza da identidade profissional do professor (MAZZOTTI, 1993). Esta situação fica reforçada pelo fato de muitos licenciados calcarem suas representações acerca do ofício de professor em situações pessoais, anteriores aos estudos de formação docente, de modo que as práticas, como licenciados, remetem a atividades desenvolvidas ainda na sua condição de aluno, e não a conhecimentos adquiridos durante a formação nos cursos de licenciatura. Esta conjuntura desqualifica e desvaloriza os cursos de formação docente, bem como a profissão (ALVES-MAZZOTTI, 2008). No caso do ensino de música, supõe-se que muitos professores preferem ensinar nas escolas de música, locais que frequentaram para a sua própria instrução em música, em vez da escola regular (PENNA, 2010). Este debate diz respeito à constituição de um *ethos*, uma vez que tenta definir uma identidade para a profissão de professor, ao observar qual é a formação docente apropriada para o exercício da profissão, além das situações características para o desenvolvimento profissional.

A indefinição de uma identidade docente se estende aos professores de música, acentuada pela prática da polivalência no ensino das linguagens artísticas, uma visão engendrada nos anos 1970, que buscava a integração das linguagens artísticas por meio do ensino da Educação Artística (PIRES, 2003). Esta concepção ainda subsiste tanto no ensino escolar, como na demanda dos concursos públicos que contratam os professores.

Na mensagem de veto presidencial, o Ministro da Educação define que a música é uma prática social. Porém, a prática social não é uma prerrogativa da música. Este é um dos princípios da educação escolar, ou seja, toda a educação escolar deve vincular-se à prática social (BRASIL, 1996). Desse modo, tudo que se seleciona para integrar os saberes escolares expõe o que é aceito como educativo pelas comunidades, o que revitaliza os preferíveis dos grupos. Assim, o discurso educativo se localiza no discurso epidítico, que visa promover os valores comuns, sobre os quais não há discordância (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005). A comunhão em torno de valores é relevante para as ligações interpessoais em um grupo social, constituindo-se em meio para a construção das identificações. Ao partilhar opiniões e ideias, afirmamos um vínculo social, uma pertença e, por desdobramento, uma identidade (JODELET, 2001). Neste sentido, as artes, dentre estas a música, também podem ser localizadas no epidítico, já que se ocupam do reconhecimento de valores e se mostram um recurso valioso na constituição de laços identitários, bem como de rupturas entre grupos. O que se comunga preferível sustenta as relações intragrupais. Assim, o epidítico está na base da vida social, apela para os padrões aceitos, recorre a qualidades universais e, desse modo, refere-se ao que é objeto da educação. Quase sempre permanece imperceptível no cotidiano e, frequentemente, só desponta quando o que se considera desejável para um grupo é confrontado, de alguma maneira (KENNEDY, 1998).

No epidítico, o orador não tem por função propriamente persuadir o auditório. Este já é solidário a quem pronuncia o discurso, pois a finalidade é a comunhão social. O que o orador defende não é seu ponto de vista, mas de todo o auditório e, neste sentido, o orador deve possuir certo prestígio diante da comunidade para o exercício dessa função. Assim, neste gênero, o orador se aproxima do professor/ educador. O educador é alguém autorizado pelo grupo com a função de "tornar-se o porta-voz dos valores reconhecidos" (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005: 58).

A Lei nº 11.769/08, que torna a música conteúdo obrigatório na Educação Básica, foi sancionada com o veto parcial no que tange à formação específica na área, por sugestão do Ministério da Educação (MEC). Ao sugerir que músicos e artistas, sem a formação acadêmica ou oficial, desde que reconhecidos pelos seus grupos, possam ministrar o conteúdo de música na escola regular, descredenciam-se os professores de música formados nos cursos de licenciatura. Esta justificativa extrapola a regulamentação da profissão de professor, e dimensiona esta questão na configuração de um *ethos*, isto é, na localização de preferíveis para caracterizar quem deve ser o educador, quem é o orador confiável para pronunciar o que é instituído como educativo em música na escola. A credibilidade do orador é fundamental para comunicar sentido e aumentar a adesão ao que

se diz. A mensagem publicada no Diário Oficial, discurso de uma figura de autoridade, ignora a regulamentação para expressar o desejável. E o desejável pode expressar o interesse de quem ocupa o poder em determinadas situações. Nesta hipótese, distorcem-se as disposições legais que regem a formação em nível superior, afirmando que alguém não licenciado em determinada área de conhecimento pode ensiná-la. Qualquer indivíduo pode ensinar o que quiser em qualquer lugar, menos nas escolas. Para tanto, é exigida a formação específica na área docente. Por que, na mensagem veiculada pelo Presidente, os artistas e músicos de reconhecimento nacional teriam sido convocados a ocupar este espaço junto com os profissionais da educação musical? Esta é outra história.

Longe de esgotar o assunto, com alguns recortes, pretendemos evidenciar os múltiplos entendimentos acerca da profissão do professor por meio das contradições entre uma determinação legal e a prática instituída no ensino de uma linguagem artística, a Música. Determina-se um conteúdo como obrigatório na escola, mas retira-se a autoridade do profissional formado para o exercício de sua profissão, ao dizer que não só o seu grupo de pertença, mas outros sujeitos podem também exercer a sua atividade. Uma decisão dessa natureza desqualifica e enfraquece o grupo perante um olhar do outro, além de colocar em cerco a identidade social. Seria a formação de professores realmente necessária? A sociedade considera que sim, por meio da legislação vigente.

**Referências**

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de "dedicação". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Brasília, v. 89, nº 223, p. 522-534, set./dez. 2008.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996, v. 134, nº 248, Seção 1, p. 27833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 16 jul. 2011.

BRASIL. Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e fornece outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3276.htm>. Acesso em: 16 jul. 2011.

BRASIL. Projeto de Leis e Outras proposições. Projeto de Lei nº 2.732/2008. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/prop_detalhe.asp?id=382702>. Acesso em: 20 maio 2011. 2008a.

BRASIL. Despachos do Presidente da República. Mensagem Nº 622, de 18 de agosto de 2008. *Diário Oficial [da União]*, Brasília, DF, 19 de agosto de 2008, nº 159, seção 1,

p. 3, 2008b.

DUARTE, Mônica de Almeida. *Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular*. 201 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

FIGUEIREDO, Sérgio. Educação Musical e Legislação Educacional. *Salto para o Futuro - TVEscola (MEC) - Educação Musical Escolar*. Rio de Janeiro, Ano XXI, Boletim 08, ISSN 1982-0283, p. 10-16, jun. 2011.

FONTERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação.* 2 ed. São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

HIRST, Paul H. *O que é ensinar?*. In: POMBO, Olga (Org.). Cadernos de História e Filosofia da Educação: Educar/Ensinar. Tradução de Olga Pombo. Lisboa: Ed. Departamento de Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa, 2001.

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais.* Tradução: Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. p. 17-44.

KENNEDY, George A. *Comparative Rhetoric*: An Historical and Cross-Cultural Introduction. New York: Oxford University Press, 1998.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Formação de professores, racionalidades em disputa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 74, n. 177, p. 279-308, maio/ago., 1993.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. A virada retórica. *Educação & Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 4, nº 8, p. 77-104, 2 sem. 2007.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Análise retórica por que e como fazer?. In: *Anais da VII Jornada Internacional e V Conferência Brasileira em Representações Sociais*. Vitória: GM Ed., 2011, p. 49.

PENNA, Maura. *Música(s) e seu Ensino*. 2 ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010. 246 p.

PEREIRA, Luis Felipe Radicetti. *Um movimento na História da Educação Musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008.* 450 f. Dissertação (Mestrado em Música). Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2010.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da argumentação*: a nova retórica. Tradução: Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PIRES, Nair. A identidade das licenciaturas na área de música: multiplicidade e hierarquia. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, p. 81-88, set. 2003.

REBOUL, Olivier. *A filosofia da educação*. Tradução: Antônio Rocha e Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 2000.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. *"Eis a Lapa..."*: Processos e Relações de Trabalho do Músico nas casas de shows da Lapa. 248 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2008.

SENADO FEDERAL. Ata e Nota Taquigráfica da 38ª Reunião Ordinária da Comissão de Educação e 9ª Reunião Ordinãria da Subcomissão Permanente de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social da 4ª Sessão Legislativa Ordinária da 52ª Legislatura, realizada em 22 de novembro de 2006. p. 184-200. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/publicacoes/diarios/pdf/sf/2006/12/20122006/suplemento/00184.pdf >. Acesso em: 22 maio 2011.

TUGNY, Rosângela Pereira de. Mapeando Estudos sobre Músicas Tradicionais no Brasil. *Habitus*. Goiânia, v. 5, n. 1, p. 119-147, jan./jun. 2007.

WOLFF, Francis. Três técnicas da verdade na Grécia clássica: Aristóteles e a argumentação. Tradução: Tarso Bonilha Mazzotti. *Hermes 15*, Argumentation et Rhétorique I, Paris, CNRS, p. 41-71, 1993. Título original: Trois technique de vérité dans la Grèce classique. Aristotele et l'argumentation. Tradução não publicada.

**Claudia Helena Azevedo Alvarenga** é compositora e intérprete. Professora de Música do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Regente do Coral da ASA (Associação Scholem Aleichem, RJ). Especialista em Docência Superior pela Faculdade Béthencourt da Silva. Mestranda no PPG de Educação, Universidade Estácio de Sá. alvarengacha@gmail.com

**Tarso Bonilha Mazzotti** é pesquisador associado da Fundação Carlos Chagas e Professor Adjunto da Universidade Estácio de Sá. Foi Professor Titular de Filosofia da Educação na Universidade Federal do Rio de Janeiro até 2005. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: representações sociais, filosofia da educação, epistemologia, retórica e educação ambiental. tmazzotti@mac.com