

O conteúdo música e jovens estudantes nas políticas educacionais e curriculares das redes públicas do estado e da cidade de São Paulo (2007-2013)

MUSIC CONTENT AND YOUNG STUDENTS IN EDUCATIONAL AND CURRICULAR POLICIES FOR THE STATE AND THE CITY OF SÃO PAULO (2007-2013)

MARGARETE ARROYO Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (São Paulo/SP) ► etearroyo@gmail.com

resumo

A pesquisa "Educação musical para jovens na rede pública de educação do estado e da cidade de São Paulo: mapeamentos e análises" foi desenvolvida entre 2011 e 2013. Nela, abordei o conteúdo música e jovens nas políticas educacionais e curriculares, vigentes entre 2007 e 2013, das Secretarias de Educação do estado de São Paulo e de sua capital para os anos finais dos Ensinos Fundamental e Médio. Seu objetivo principal foi conhecer a articulação entre jovens, músicas e escolas nas políticas mencionadas para discutir cenários de educação musical escolar pós Lei 11.769/2008. Por meio de investigação qualitativa, analisei documentos físicos e digitais e fundamentei-me na perspectiva sociocultural das interações humano-música, na literatura que problematiza o trinômio jovens, músicas e escolas, publicada entre 1999 e 2005, e no "Ciclo de Política" de Ball e Bowe. Os resultados indicaram que diferentes forças atuam em variadas direções e poderes no que concerne ao conteúdo música. Com relação aos jovens, esforços políticos e práticos foram identificados para considerar esses sujeitos com suas especificidades geracionais, sociais e culturais.

PALAVRAS-CHAVE: jovens; música; políticas educacionais.

abstract

The research "music education for young people in public education in the State and the city of São Paulo: mappings and analysis" was developed between 2011 and 2013. It discussed the music content and youth in educational and curricular policies for public schools in the State of São Paulo and in its capital between 2007 and 2013, focusing on the final years of Secondary Education. Its main goal was to

inform the articulation between youth, music, and schools in the above-mentioned policies in order to investigate the scenario of music education in schools after the Law 11769/2008. Qualitative research has been carried out to examine physical and digital documents. Analysis was based on a socio-cultural perspective of human-music interactions, on the literature that approaches young, music and schools produced between 1999 and 2005, and on the "Political cycle" by Ball and Bowe. The results have indicated that different forces act in different directions and powers with regard to music content. In respect of young people, political and practical efforts were identified to consider these subjects in their generational, social and cultural specificities.

KEYWORDS: young; music; educational policies.

introdução

Escola e música participam da condição de ser jovem na sociedade contemporânea. Juventude, como categoria sociológica, refere-se à fase da vida entre o que se reconhece por infância e adultez. De difícil delimitação cronológica e marcada pela diversidade das condições juvenis, a pluralização do termo expressa muitas maneiras de ser jovem ao longo do século XX e neste início do século XXI na sociedade ocidental (Pais, 1993; Sposito, 2002). A complexidade das relações entre jovens, músicas e escolas se acentua com as novas configurações socioculturais da era digital. As instituições escolares procuram entender seu lugar nesse cenário; a produção, distribuição e recepção da música têm ampliado enormemente suas possibilidades com os recentes dispositivos tecnológicos; os jovens forjam novas inteligibilidades. Será que as políticas educacionais e curriculares das secretarias de educação do estado (SEE-SP) e do município de São Paulo (SME-SP) em vigor entre 2007 e 2013 consideraram esse cenário? Como a articulação de jovens, músicas e escolas foi concebida nessas políticas para os ensinos Fundamental - anos finais (EF2) e Médio (EM)? Assim, o objetivo desta pesquisa foi conhecer essa articulação nas políticas anteriormente mencionadas para discutir cenários de educação musical escolar pós Lei 11.769/2008¹.

A noção de articulação, seguindo Grossberg, "oferece uma teoria dos contextos" (1992, p. 55):

Articulação é a construção de um conjunto de relações sobre outro conjunto de relações; ela envolve o desligamento e as desarticulações de conexões a favor de outras ligações e rearticulações. Articulação é uma luta contínua pela reposição de práticas dentro de um campo mutante de relações - o contexto - no interior do qual uma prática é localizada (Grossberg, 1992, p.54)

1. Essa lei torna "obrigatório, mas não exclusivo, o conteúdo música" no componente curricular Arte da Educação Básica.

Nesse sentido, a articulação entre jovens, músicas e escolas refere-se às relações entre essas três instâncias e um conjunto de políticas educacionais e curriculares de dois contextos nacionais em um momento histórico particularmente marcante para o campo da Educação Musical em razão da Lei 11.769/2008. Esta pesquisa atentou para as desarticulações e rearticulações nesse “campo mutante de relações” que configura o contexto desta investigação, buscando compreender esse “lugar” de práticas de aprendizagem e ensino de música envolvendo jovens. Desse modo, espero contribuir com as necessárias reflexões das instituições escolares acerca de sua relação com as juventudes e suas culturas musicais e com esforços na área da Educação Musical concernentes às políticas públicas para esse campo de atuação (Queiroz, 2013; Queiroz; Penna, 2012).

metodologia

Esta pesquisa, do tipo documental, teve como fontes de dados documentos físicos e digitais, textuais e audiovisuais, bem como recursos de interação digital na *Web*; tudo submetido à análise de conteúdo do discurso (Laville; Dionne, 1999; Mayring *apud* Flick, 2004). Os documentos digitais estavam majoritariamente disponíveis nos portais das duas secretarias de educação ou nas mídias sociais *Facebook*, *Blogs*, *Youtube* das escolas (E.E.; EMEF)². O quadro 1 indica os documentos mapeados e analisados.

Tipo de Documento	Documentos	Secretaria de Educação	Ano	Suporte do documento
Curriculares	<i>Orientações Curriculares Arte/música</i>	SME-SP	2007	Digital
	<i>Proposta Curricular Arte/música</i>	SEE-SP	2008; 2009	Digital
	<i>Currículo Arte/música</i>	SEE-SP	2010; 2011	Digital
Materiais de Apoio Pedagógico	<i>Caderno do Professor</i>	SEE-SP	2009	Físico
	<i>Caderno do Aluno</i>	SEE-SP	2009	Físico
Editais de concurso público	Professores	SME-SP	2009	Digital
	Professores	SEE-SP	2010	Digital
	Instrutores de Bandas de Sopro e Percussão	SME-SP	2011	Físico
	Professores	SEE-SP	2013	Digital
Entrevistas na rede <i>Web</i>	João Palma, assessor do Secretário Estadual de Educação	SEE-SP	2011	Digital
	Cesar Callegari, Secretário Municipal de Educação	SME-SP	2012	

2. E.E. - Escola Estadual; EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental.

Tipo de Documento	Documentos	Secretaria de Educação	Ano	Suporte do documento
Mídias sociais	Canal <i>Youtube</i> da própria SEE-SP Vídeos postados: 1. Jovens compõe música E.E. Giulio David Leone, zona Sul, cidade de SP; 2. Estudantes apresentam musical E.E. Sérgio Estanislau de Camargo, zona Leste, cidade de SP; 3. Radio na escola; 4. Programa Ensino Médio Integral E.E. Alexandre Von Humboldt, zona oeste, cidade de SP; 5. Rap nas aulas de história; 6. Música na aula de Física	SME-SP	2007	Digital
	Vídeos postados: Canal <i>Youtube</i> , <i>Facebook</i> e <i>Blog</i> da EMEF Cte Garcia D'Ávila	SME-SP	2011-2013	Digital
	Canal <i>Youtube</i> da SME-SP	SME-SP	2013	Digital
Fórum virtual	Música na escola	Inst. Arte na Escola	2010	Digital

QUADRO 1

Documentos consultados, mapeados e analisados

referencial teórico

O fundamento teórico utilizado foi alicerçado na perspectiva sociocultural da Educação Musical (Arroyo, 2002; McCarthy, 2002). A dimensão sonora foi interpretada com base na “interação humano-música” de acordo com Tia DeNora (2000); a dimensão político-educacional compreendida a partir do “Ciclo de Política” de Ball e Bowe (Mainardes, 2006; Lopes; Macedo, 2011) e a dimensão pedagógico-musical assentou-se na problematização levantada por literatura que aborda o trinômio jovens, músicas e escolas publicada entre 1999 e 2005 (Arroyo, 2007).

A perspectiva sociocultural da Educação Musical entende que música e educação são construções sócio-históricas e os sujeitos imersos em teias de significado (Geertz, 1989).

A música, argumenta Tia DeNora,

não é meramente um meio ‘significativo’ ou ‘comunicativo’ [...]. No nível da vida diária, a música tem poder. Ela age em muitas dimensões do agenciamento social, [age sobre] sentimento, percepção, cognição e consciência, identidade, energia, comportamento corporificado [...]. (DeNora, 2000, p.16 e 20)

O foco do estudo da autora está “no que a música faz em tempos e espaços particulares como um material dinâmico da existência social” (DeNora, 1999, p.34). Esse caráter dinâmico resulta em significados sociais que não são pré-estabelecidos, mas relativos à “como a música é apreendida em circunstâncias específicas” (DeNora, 2000, p.23).

A abordagem do Ciclo de Política de Ball e Bowe (*apud* Mainardes, 2006) enfatiza “a natureza complexa e controversa da política educacional” além de indicar “a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” (Mainardes, 2006, p.49). O termo “política” é entendido como discurso e como texto. Como discurso, implica “práticas que constituem o objeto de que falam [e] que estabelecem as regras do jogo em que se dão as lutas em torno de significados” (Lopes; Macedo, 2011, p. 260). Como texto, “entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas [... sujeitas a] pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores” (Mainardes, 2006, p. 53).

O Ciclo de Política é composto por cinco contextos inter-relacionados, atemporais e não sequenciais: contextos de influência, de produção de texto, da prática, dos resultados/efeitos, e de estratégia política (Mainardes, 2006). Desses, os três primeiros foram demandados pela pesquisa. O contexto de influência aborda “onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos”; o contexto de produção de texto refere-se aos “textos políticos” que “representam a política” e tomam diferentes formatos, entre eles “textos legais oficiais, textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos” entre outros. O contexto da prática “é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (Mainardes, 2006, p. 51-53).

A problematização relativa à articulação de jovens, músicas e escolas (Arroyo, 2007, p. 30) norteou a interpretação dos dados desta pesquisa nos seguintes tópicos:

- Descompasso e distância da escola para com as culturas dos jovens;
- Visão dos jovens apenas como alunos, por parte da escola;
- A escola, caracterizada pela ordem e controle, não reconhece as culturas juvenis como possibilidade de inclusão e transformação;
- Articulação marcada por frustrações;
- Pouca relação da música praticada na escola com a música praticada pelos jovens no seu cotidiano extraescolar;
- Experiência de educação musical bem sucedida alcançada quando se focalizou processos informais de aprendizagem musical ao invés do produto musical idealizado pelos adultos.

dados, análise e interpretação

Esta seção descreverá os dados coletados e procederá à análise e interpretação deles. Quantitativos das redes públicas de ensino do estado e da cidade de São Paulo, indicados na tabela 1, colaboraram com a composição do contexto amplo desta pesquisa.

Os dados qualitativos, oriundos dos documentos consultados, foram analisados com base em “questões norteadoras para a aplicação da abordagem do Ciclo de Política” propostas por Mainardes (2006, p. 66), questões que estão destacadas em *itálico* ao longo desta seção. Por

S. Paulo/ Nº Hab.	Pop. residente 10 a 14 anos	Pop. residente 15 a 19 anos	Nº de escolas F2 / e de estudantes	Nº de escolas EM / e de estudantes
ESTADO 41.262.199	3.325.558	3.302.557	3.909 ³ escolas / 1.783.428 estud.	3.821 escolas / 1.588.819 estud. ⁴
CAPITAL 11.253.503	856.379	831.282	504 escolas ⁵ / 247.192 estud. ⁶	08 escolas ⁷ / 3.177 estud.

TABELA 1

São Paulo - estado e capital: habitantes, estudantes, escolas⁸

Fontes: IBGE Censo 2010; Portais das SEE-SP e SME-SP

sua vez, os tópicos da mencionada problematização levantada pela literatura que tratou do trinômio jovens, música e escolas, publicada entre 1999 e 2005, estão indicados pelo marcador

- para melhor identificação.

Durante a investigação, estive consciente de que o currículo abrange mais do que está descrito em documentos (Lopes, 2004, p. 111). Assim, considero que o conhecimento acerca das políticas curriculares das secretarias da educação estudadas é parcial, pois não houve registro diretamente nas escolas. Entretanto, práticas musicais escolares foram analisadas por meio de vídeos disponíveis na *internet* e discussões públicas *online* entre professores de arte.

contexto de influência

Apresentando a necessária dimensão macro para, em conjunto com a dimensão micro, compreender as políticas educacionais e curriculares, o quadro 2 situa instâncias do que é entendido como “contexto de influência”. Nele, encontram-se também elementos do “contexto de produção de texto”, que serão abordados na seção seguinte.

3. SÃO PAULO. SEE. *Censo Escola Estado de São Paulo Informe 2012*. Disponível em: < <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/399.pdf> > Acesso em: 02 jun. 2013. p. 27.

4. SÃO PAULO. SEE. *Série Histórica Matrículas da Educação Básica Estado de São Paulo 1985; 1990; 1995; 2012*. p. 10 e 56. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/docs/SH_Total_do_Estado_2012_TABELAS%20e%20GRÁFICOS%20EM%20.PDF> Acesso em: 02 jun. 2013.

5. Número de escolas: Disponível em:

<<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

6. Número de estudantes: matriculados no Ensino Fundamental de 8 anos; Ensino Especial Fundamental ciclo; 2; Ensino Médio; Ensino Médio Magistério. Disponível em: <<http://eolgerenciamento.prefeitura.sp.gov.br/frmgerencial/NumerosCoordenadoria.aspx?Cod=000000>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

7. Mapa da distribuição das escolas na cidade de São Paulo: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/mapas/EMEF_CEU_EMEFM.pdf> Acesso em: 15 jun. 2013.

8. Não foi localizado o número de professores de música que atuam em ambas as redes, exceto 57 “instrutores de banda e fanfarras” na rede municipal de educação de São Paulo, profissionais de ensino médio cujo ingresso se deu em 2011.

LEI n. 9394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Propostas Curriculares Nacionais para os EF2 e EM (1997)					
Presidente/ Min. Educação PT e coligações	Políticas para a Juventude	Governador-SP PSDB/ coligações	Secretário/a Estadual da Educação	Prefeito - SP	Secretário Municipal da Ed.
Lula/PT (2003-2011) Cristovam Buarque (2003-2004) Fernando Haddad (2005-2012) Plano Nacional de Educação (2001-2010) Plano Nacional de Educação (2011-2020)	Criação da Secretaria Nacional da Juventude e do Conselho Nacional de Juventude (2005)	José Serra (2007-2010) PSDB Concurso para professores (2010)	Maria Helena G. de Castro (2008 e 2009) Programa: SÃO PAULO FAZ ESCOLA Paulo R. Souza (2009-2010) Proposta Curricular (2008/2009)	G. Kassab (2006-2012) PFL-DEM e coligações Concurso para professores (2011)	Alexandre Alves Schneider Orientações Curriculares (2007/2008) Plano Municipal de Educação (2011-2020)
“Movimento Quero música na escola” (2006-2008) LEI 11.769/2008 que torna música conteúdo obrigatório na educação básica					
Dilma Rousseff (2011-2014) F. Haddad / Aluísio Mercadante (2012-)	Estatuto da Juventude (2013)	Geraldo Alkmin (2011-2014) Concurso para professores (2013)	Herman J. C. Voorwald (2011 -) Programa: EDUCAÇÃO - COMPROMISSO DE SÃO PAULO	F. Haddad (2013- 2016) PT e coligações	Antonio C. Callegari
2013 - Lei 11.769/2008 - Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica					

QUADRO 2

Instâncias dos contextos de influência e produção de texto

Fonte: Elaborado pela própria autora

As políticas educacionais e curriculares em foco foram criadas em uma nova etapa político-econômica do país, pós-governo FHC (1995-2002), durante o qual a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/96, foi promulgada. Em 2003, o Partido dos Trabalhadores (doravante PT) chegou ao governo federal com a eleição de Lula e no período recortado para pesquisa (2007-2013) assistimos ao intenso embate político entre PT e PSDB. O primeiro, no comando da esfera federal e, o segundo, no comando do estado de São Paulo. Ambos partidos alternaram a prefeitura da capital desse estado.

No que tange à juventude, trata-se de um momento no qual políticas públicas para esse grupo social foram incrementadas em nível Federal. Nesse processo, “reconheceu-se a juventude até 18 anos como Sujeitos de Direito [...]” (Furiati, 2010, s.p.). Em 2005, criou-se a Secretaria Nacional da Juventude; e em 2013, foi instituído o Estatuto da Juventude.

Os documentos curriculares analisados de ambas as secretarias de educação lançam diretrizes para a música no EF2 e EM no âmbito do ensino de Arte e, embora reconheçam a especificidade de formação e atuação dos professores nas quatro linguagens artísticas que passaram a ser referência no ensino de Arte a partir da publicação dos documentos curriculares do MEC (Referenciais e Parâmetros Curriculares Nacionais), esse reconhecimento não foi verificado na implantação dessas políticas bem como nas atuações nas escolas.

Conforme informado, na análise e interpretação do “contexto de influência” procederei com base em questões norteadoras propostas por Mainardes (2006).

“Quais são as influências e tendências presentes na política investigada?”

As políticas educacionais e de currículo da SME-SP e SEE-SP, implementadas respectivamente em 2007 e 2008, foram elaboradas antes da publicação da Lei 11.769/2008. Os concursos para professores realizados nas duas redes de educação durante o levantamento dos dados da pesquisa ocorreram em 2010 e 2013, na rede estadual; e em 2011, na rede municipal. Eles incluíram professores para a “disciplina de Arte” e consideraram no edital as especificidades da linguagem artística de formação dos candidatos, sem, no entanto, realizar provas específicas a cada uma das linguagens⁹.

“Que outros grupos têm exercido ou tentado exercer influência [na política investigada]?”

A mobilização de setores da população ligados à música constituiu o “Movimento Quero música na escola” que se desenvolveu entre 2006 e 2008 (Souza *et al*, 2010) e resultou em resposta de produtores de políticas com a promulgação da Lei 11.769/2008 que torna a música conteúdo obrigatório do componente curricular Arte, lei regulamentada em dezembro de 2013¹⁰.

Em 2013, assim que a SEE-SP anunciou novo concurso para professores da rede, um grupo de arte-educadores de instituições públicas e privadas de ensino superior do estado de São Paulo e associações da área de Arte redigiram documento solicitando a realização de provas específicas para cada uma das linguagens artísticas¹¹. A resposta foi negativa¹² (Figura 1).

9. São Paulo, estado, concurso em 2010. Disponível em: < <http://www.pciconcursos.com.br/noticias/secretaria-da-educacao-sp-realizara-concurso-para-10083-professores>>. Acesso em: 12 nov. 2011; em 2013. Disponível em: < <http://fgvprojetos.fgv.br/concursos/pebsp>>. Acesso em: 02 dez. 2013; São Paulo, capital, em 2011. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/chamadas/doc22032011pg399_1300796520.pdf> Acesso em: 21 mar. 2012.

10. Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18449&Itemid=866>. Acesso em: 15 jan. 2014.

11. Foram signatários dessa carta: docentes dos cursos de Arte das instituições UNESP, UNICAMP, USP, e FACFITO, além das associações ABEM, ABRACE, ANDA, ANPA, FAEB e FLADEM-Brasil.

12. SÃO PAULO. SEE. *Ofício GS – Gabinete do Secretário 1177/2013*.

Conforme manifestação do Centro de Ingresso e Movimentação, da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos, às fls. 7 a 13, a Resolução 52 de 14 de agosto de 2013 que dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, que é a legislação vigente, pois no seu artigo 3º revoga as demais, resolve para o perfil do PEB II de Arte:

Os processos de ensino e de aprendizagem da arte pressupõem um professor que compreenda a Arte como área de conhecimento e linguagem, confirme que as linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) são manifestações da dimensão simbólica do ser humano, cuja articulação de seus códigos e usos cotidianos, refletem a especificidade da experiência estética por meio das produções artísticas, suscitando um tipo particular de conhecimento, diferente dos conhecimentos científicos, filosóficos, religiosos; ratifique que o conhecimento humano está articulado no âmbito da sensibilidade, da percepção, da imaginação e da cognição; reflita acerca de sua prática e atue intencionalmente, guiando-se por princípios éticos e humanísticos; reveja-se no processo, aperfeiçoe-se na práxis educadora e construa-se com seus alunos, entenda que sua prática está fundamentada em conhecimentos construídos durante sua trajetória, com proposições de experiências estéticas e artísticas, respeitando os eixos norteadores da disciplina e de acordo com as relações de transversalidade e interdisciplinaridade que a arte é capaz de estabelecer com outras áreas do conhecimento (RES. SE nº 52/2013, pág. 37).

Diante de uma determinação legal, a qual não causa nenhum transtorno para o desenvolvimento dos processos pedagógicos de ensino e aprendizagem em Arte, manifestamos parecer desfavorável ao solicitado por meio deste expediente.

FIGURA 1

Trecho do Ofício GS 1177/2013

Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

contexto de produção de texto

Nesta pesquisa foram considerados os seguintes documentos: as “Orientações-Artes” para o EF2, documento curricular da SME-SP (2007)¹³; “Currículo de Arte”, para o EF2 e EM, documento curricular da SEE-SP (versões 2010 e 2011); os vídeos que relatam a elaboração e implantação do *Currículo do Estado de São Paulo*¹⁴; *Cadernos do professor e do aluno*, 2009. As questões norteadoras de Mainardes (2006) são também empregadas nesta seção.

“Quando se iniciou a construção do texto político?; Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?”

Os dois textos curriculares (estado e município) foram elaborados por especialistas com a participação de professores das respectivas redes de educação, segundo as fontes consultadas (São Paulo. SME., 2007, p.5; São Paulo. SEE., 2010, p.3).

“Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto?”

13. Não foram localizados os documentos curriculares para o EM da rede municipal de educação, apesar da existência das 8 unidades escolares que atendem a esse nível de escolarização.

14. Disponível em: < <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009> > Acesso em: 13 abril 2013.

Com base nesta questão proposta por Mainardes (2006), darei atenção às ideias filosóficas e educacionais gerais que caracterizam cada uma das políticas educacionais e curriculares e como são considerados os jovens, músicas e a sua articulação.

Um discurso predominante para todas as áreas de conhecimento no documento curricular da SME-SP é “o que se espera que os estudantes aprendam na escola em consonância com o que se considera relevante e necessário neste início de século XXI” (São Paulo. SME., 2007, p.10). No caso específico das *Orientações-Artes*, o trecho abaixo sintetiza suas ideias-chave:

[...] no início do século 21, o ensino de Artes vem se caracterizando como um ensino multi e interculturalista, porque busca respeitar, contextualizar, relacionar e valorizar as manifestações e produções artísticas e estéticas dos vários grupos culturais, dominantes e dominados [...]. (p.31)

Nessas *Orientações-Artes*, sugere-se que os “conteúdos de Artes [...sejam] organizados em forma de rede e interligados de modo inesperado e inédito, sempre com a marca do professor da turma” e “ressignificados” pelos estudantes, “com a mediação do professor de Artes” (São Paulo. SME., 2007, p.38).

As “linguagens artísticas” são entendidas como “modos de percepção e expressão que se manifestam por meios de signos (visuais, musicais e teatrais)” em diferentes contextos culturais, alguns dos quais sugeridos no documento: “cultura jovem/midiática; cultura regional; cultura afro-brasileira; cultura indígena brasileira; cultura oriental; cultura ocidental; cultura científica e cultura erudita” (São Paulo. SME., 2007, p. 38, 40-41). Acerca da linguagem musical, o documento traz:

A linguagem musical compreende as categorias de percepção e expressão que implicam o conhecimento de elementos musicais, tais como o silêncio, o ruído e o som, que, por sua vez, possui como características a duração, o timbre, a altura, a intensidade. Os sons podem ser arranjados em composições musicais que possuem ritmo, melodia e harmonia. São tipo de música as canções e as músicas instrumentais; e materiais sonoros, a voz, o corpo, os materiais sonoros naturais, construídos ou adaptados, e os instrumentos musicais de corda, de sopro, de percussão, de teclas, elétricos e digitais. Destacam-se como objetos da cultura musical as improvisações musicais, as interpretações musicais e as composições musicais utilizadas em diferentes contextos. (São Paulo. SME., 2007, p.39)

O *Currículo do Estado de São Paulo* é parte da política denominada “*São Paulo faz escola*” que instituiu “uma base curricular comum para toda a rede de ensino estadual” (São Paulo. SEE., 2007)¹⁵.

O programa São Paulo Faz Escola foi criado em 2007 e tem como foco a implantação de um currículo pedagógico único para todas as mais de 5 mil escolas da rede estadual. Com a iniciativa, todos os alunos da rede estadual recebem o mesmo material didático e seguem o mesmo plano de aula. O fato de todas as unidades escolares contarem com o mesmo currículo pedagógico auxilia na melhora da qualidade de ensino da rede pública, uma vez que coloca todos os alunos da rede estadual no mesmo nível de aprendizado¹⁶.

15. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?alias=www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009>>

Os fundamentos filosóficos desse *Currículo* estão condensados nos itens:

- “Educação, escola e contemporaneidade”:

Este documento apresenta os princípios orientadores do currículo para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. Contempla algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam preparar seus alunos para esse novo tempo [...]. (São Paulo. SEE, 2011, p. 9)

- “Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo”:

Uma escola que também aprende; o currículo como espaço de cultura; as competências como referência; articulação das competências para aprender; articulação com o mundo do trabalho. (São Paulo. SEE, 2011, p. 12-22)

A juventude é concebida nessa política educacional como preparação para o mundo do adulto, por um lado, e também como momento com demandas específicas à condição juvenil, por outro.

Os alunos considerados neste Currículo do Estado de São Paulo têm, de modo geral, entre 11 e 18 anos. Valorizar o desenvolvimento de competências nessa fase da vida implica ponderar, além de aspectos curriculares e docentes, os recursos cognitivos, afetivos e sociais dos alunos. Implica, pois, analisar como o professor mobiliza conteúdos, metodologias e saberes próprios de sua disciplina ou área de conhecimento, visando a desenvolver competências em adolescentes, bem como a instigar desdobramentos para a vida adulta. Paralelamente a essa conduta, é preciso considerar quem são esses alunos. Ter entre 11 e 18 anos significa estar em uma fase peculiar da vida, entre a infância e a idade adulta. Nesse sentido, o jovem é aquele que deixou de ser criança e prepara-se para se tornar adulto. Trata-se de um período complexo e contraditório da vida do aluno, que requer muita atenção da escola. (São Paulo. SEE, 2011, p. 12)

Uma ideia-chave do *Currículo de Arte* é a concepção rizomática como base para um “pensamento curricular em Arte”:

Como um pensamento curricular em Arte, às avessas de uma estrutura de organização de conteúdos sequenciais para artes visuais, música teatro e dança, imaginamos a possibilidade de pensar essas áreas de estudo por meio da composição de um *mapa* que possuísse a capacidade de criar um encontro entre as diferentes modalidades artísticas por diversos ângulos de visão. (São Paulo. SEE., 2009b, p.8)

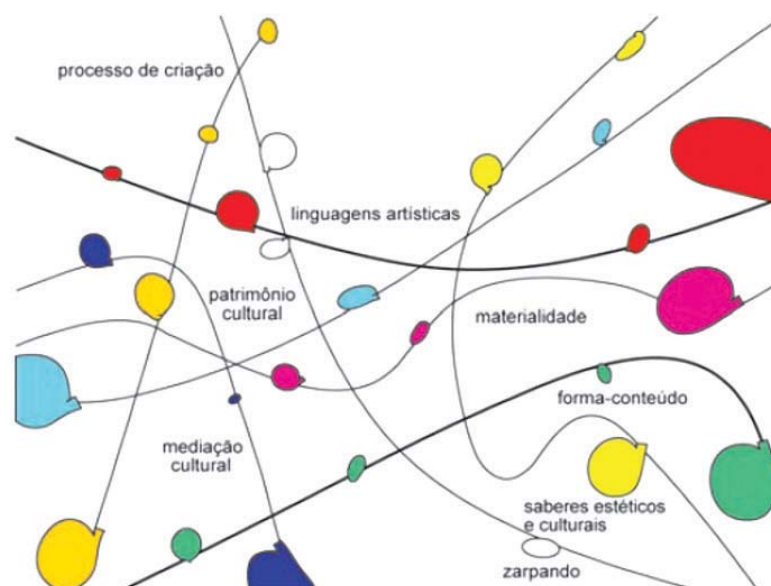
Essa ideia foi representada por meio de uma matriz curricular denominada *Territórios da Arte* (Figura 2), a partir da qual *conteúdos e habilidades* das linguagens artísticas são indicados.

16. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/alunos-da-rede-estadual-ja-podem-consultar-cadernos-do-4-bimestre>> Acesso em: 30 mar. 2013.

FIGURA 2

Territórios da arte

Fonte: São Paulo, SEE, 2011, p. 192.



Apesar de na edição de 1998 desse *Curriculo* se enfatizar a especificidade da formação e atuação dos professores de cada uma das linguagens artísticas, uma análise desse documento indica a preocupação em dispor aos docentes linhas orientadoras comuns, segundo consta na figura 3, que também exemplifica *conteúdos* e *habilidade* organizados bimestralmente.

FIGURA 3

Quadro de Conteúdos e Habilidades 8ª série/9º ano - 3º e 4º bimestres

Fonte: São Paulo, SEE, 2011, p. 211-212

8ª série/9º ano do Ensino Fundamental	
Conteúdos	
3º Bimestre	Fusão, mistura, contaminação de linguagens fronteiras líquidas entre as linguagens da Arte forma-conteúdo • Design, moda, mobiliário, desenho industrial • Fusão entre as linguagens teatral e cinematográfica • Ballet de repertório; dança moderna do início século XX; dança teatral • Música de cinema; som sincronizado; som fabricado • Hibridismo das relações entre forma-conteúdo nas várias linguagens; elementos básicos da visualidade e suas ampliações no design; elementos básicos da linguagem híbrida do cinema e elementos básicos das linguagens do teatro, da dança e da música
	Habilidades Espera-se que ao completar este bimestre os alunos desenvolvam as seguintes habilidades: • Analisar o modo como se fundem e se contaminam as linguagens da Arte, originando hibridismos nas artes visuais, na música, no teatro e na dança • Experimentar procedimentos artísticos para gerar linguagens híbridas • Operar, na leitura de obras de arte e no fazer artístico, com a ideia de obra de arte sem a rigidez dos cânones e definições tradicionais • Reconhecer as múltiplas formas híbridas da linguagem da Arte

Outros dois documentos produzidos pela SEE-SP são os *Cadernos do professor e do aluno* (São Paulo. SEE., 2009a; 2009b) distribuídos bimestralmente. O primeiro, publicado em 2008, caracteriza-se como material de apoio pedagógico aos docentes; e o segundo, demandado pelos professores, passou a ser publicado a partir de 2009. O quadro 4 apresenta conteúdo de música (*situações de aprendizagem Música*) no *Caderno do aluno* de 2009.

Nível	Série	Caderno do Aluno/temas do Território da Arte	"Situação de aprendizagem" Música
EF2	7ª	Volume 3-2009 (3º bim.) / <i>A vida na Arte - as temáticas no território de forma-conteúdo</i>	- "Apreciação" - "Transformando elementos visuais em sonoros - <i>A melodia das montanhas</i> (Villa-Lobos)" - "Ação expressiva": fazendo soar uma paisagem; - "Pesquisa em grupo"; "Ação expressiva": "com quais vestígios da vida você faria uma composição?"
	8ª	Volume 3-2009 (3º bim.) / <i>Fronteiras líquidas entre as linguagens da Arte</i>	- "Apreciação": "na trilha do som"; "Pesquisa em grupo" - "Jogos de computador"; "Ação expressiva": "Efeitos de som"

QUADRO 4

"Situações de aprendizagem" Música no *Caderno do Aluno*

Fonte: São Paulo. SEE., 2009a.

A figura 5 traz a primeira página das "Situações de aprendizagem" Música no *Caderno do Aluno*, 8ª série, "na trilha do som".

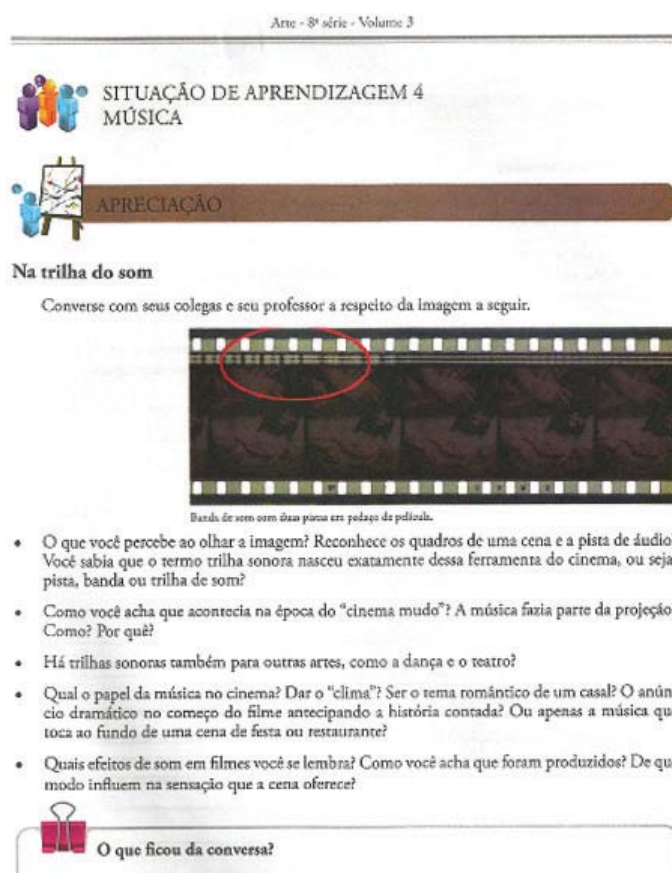


FIGURA 5

"Situações de aprendizagem" Música no *Caderno do Aluno*, 8ª série, Volume 3-2009

Fonte: São Paulo. SEE., 2009a.

Ressalto, nesse contexto de produção, o paradoxo entre a flexibilidade dos *territórios da arte* e os *conteúdos e habilidades bimestrais* pré-estabelecidos, agravado pelo entendimento da obrigatoriedade dos *cadernos do professor e do aluno* por parte da direção escolar, segundo relatos espontâneos de professores dessa rede e do fórum de discussão empreendido no portal do Instituto Arte na Escola (ver “contexto da prática”, adiante). Esse entendimento encontra sustentação no próprio discurso da Secretaria de Educação de que “todos os alunos da rede estadual recebem o mesmo material didático e seguem o mesmo plano de aula”, apesar de o texto curricular indicar tratar-se de orientação (São Paulo. SEE., 2010, p. 153).

O texto do *Currículo de Arte* menciona duas vezes os jovens e de modo contraditório: na primeira, articula a ideia de arte como patrimônio cultural e de jovens como depredadores desse patrimônio. Em seguida pergunta: “o que conhecem ou sabem sobre a arte enquanto patrimônio cultural os jovens que praticam atos de vandalismo em prédios históricos brasileiros, por exemplo?” (São Paulo. SEE., 2010, p. 146). Na segunda vez, considera “o jovem como um produtor cultural”. Como tal:

A proposta convida este jovem para olhar o próprio contexto, a cidade e a escola, propondo intervenções, desenvolvendo poéticas em projetos individuais e coletivos, realizando festivais, mostras, exposições etc. (São Paulo. SEE., 2010, p. 152)

Metodologicamente, as “*Orientações-Artes*”-SME e o “*Currículo de Arte*” - SEE estão fundamentados na Proposta Triangular¹⁷.

Desses discursos, destaco que começam a ser revertidos aspectos problematizados na literatura relativos à articulação jovens, músicas e escolas (Arroyo, 2007), como está a seguir.

- “*Visão dos jovens apenas como alunos*”

Retomo a citação que indica atenção aos jovens como sujeitos ativos, com experiência para além do contexto escolar; jovens capazes de “ressignificar” o conhecimento:

Conteúdos de Artes [...] organizados em forma de rede e interligados de modo inesperado e inédito, sempre com a marca do professor da turma” e “**ressignificados**” **pelos estudantes** [...]. (São Paulo. SME., 2007, p.38, grifo meu)

Interpreto que essa ressignificação abrange as dimensões da interação humano-música, apontadas por DeNora - sentimento, percepção, cognição e consciência, identidade, energia, corporificação, interação caracterizada como densa. Portanto, aquela visão do jovem apenas como aluno (sujeito sem luz; sem saber) fica suplantada.

- “*A escola, caracterizada pela ordem e controle, não reconhece as culturas juvenis como possibilidade de inclusão*”

17. Proposta pela arte-educadora (artes visuais) Ana Mae Barbosa e largamente difundida no ensino das Artes Visuais no Brasil.

Citações já apresentadas neste artigo apontam que o não reconhecimento das culturas juvenis pela escola está em processo de superação. Isto é, a cultura jovem dos estudantes está presente nos discursos em análise, apesar da possibilidade interpretativa do leitor de que cultura jovem seja estritamente midiática - **“cultura jovem/midiática”**. Isso poderia denotar jovens sem senso crítico, meros consumidores, o que contrasta com a segunda citação - **“jovem como produtor cultural”**. Nesta representação, os jovens podem ser entendidos como ativos, críticos, construtores de novos sentidos da realidade.

Esses dados permitem perceber, como apontam Ball e Bowe (*apud* Mainardes, 2006, p. 49) “a natureza complexa e controversa da política educacional”.

Entendo que a densa interação humano-música está presente na concepção de Arte do *“Currículo do Estado de São Paulo”*, uma vez que “sentimento, percepção, cognição e consciência, identidade, energia, corporificação” (DeNora, 2000) comporiam a “potência” da arte e “acontecimentos e percepções da vida”, conforme o seguinte trecho: “Essa linguagem de potência inquestionável que ousa e se aventura a falar de acontecimentos e percepções da vida pela voz de fazedores de práticas artísticas, sejam ou não artistas” (São Paulo. SEE., 2011, p. 189).

contexto da prática

Por meio de discussões virtuais de professores de arte e de registros em vídeos de práticas musicais nas escolas publicados no *Youtube*, fica parcialmente abordado esse contexto do Ciclo de Política. Lopes e Macedo (2011, p.257) destacam aspecto central desse contexto: “a prática é, assim, o lugar em que as ‘consequências ‘reais’ [dos textos] [...] são experienciadas [...], a arena a qual a política se refere e para a qual é endereçada”.

Começo descrevendo alguns trechos do fórum de discussão de professores de arte disponível no portal do Instituto Arte na Escola (figura 6). Posteriormente, comento dois vídeos de práticas musicais em escolas.

No contexto das práticas, Mainardes (2006, p. 67) sugere várias questões:

Como a política foi recebida? Como está sendo implementada? Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado [...] Há evidências de resistência individual ou coletiva? Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? [...] Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias? O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?

Do fórum de discussão acerca de “como os educadores estão lidando com a proposta curricular de arte”, empreendido em 2010, ressalto três dessas participações, todas de professores de arte da rede estadual de São Paulo que representam três tendências dos comentários analisados por mim: adesão à proposta curricular em arte, adesão crítica e rejeição.

Na tendência que identifiquei como adesão, uma professora expressa dificuldades de início, mas progressiva adesão à proposta (figura 6):

Publicado em 16/11/2010 às 18h19

[topo]

Boa Noite! No começo confesso que fiquei muito assustada, mais com o tempo percebi que foi bom. Os temas são diferenciados o caderno oferece temas curiosos onde leva o aluno pensar pesquisar e se envolver com as atividades propostas. No início nos professores ficamos perdidos com a nova proposta, foi difícil de entender e de compreender, mais com a oferta de cursos como esses, ajuda a sanar as duvidas. Tenho ouvido muitas críticas sobre a nova proposta, no meu caso tem sido facilitador abrindo o leque de várias linguagens da arte, sendo assim um aspecto facilitador para professores e alunos.

FIGURA 6

Adesão

Fonte: Portal do Instituto Arte na Escola - <http://artenaescola.org.br/forum/topico/?id=59617>

Na tendência que chamei de adesão crítica, outra professora compartilha suas impressões relativas à mesma proposta curricular em arte e mudança dos professores (figura 7):

Data: 29.11.2010 - Hora: 16:20

[citar] [topo]

A Proposta Curricular constitui um guia, nos quais se explicita a proposta metodológica. Tem por objetivo apoiar o trabalho do professor, unificar os conteúdos sem impedir a sua iniciativa e criatividade. Só que o professor estava acostumado a chegar na sala de aula e passar conteúdos para os alunos sem pensar no seu interesse e necessidade. Hoje se vê tendo que seguir uma sequência didática, ir de um território a outro sem perder o foco. E, além disso, ministrar aulas que não são de sua competência: como: música, teatro etc. Estão se sentindo inseguros. No entanto, pude observar que durante os três anos que a proposta curricular foi implantada. Muitas mudanças já ocorreram, pois muito desses professores se sentiram no dever de buscar aprimorar, pesquisar e preparar suas aulas. Conseguindo assim promover uma aprendizagem de qualidade para os alunos e aprender a aprender.

FIGURA 7

Adesão crítica

Fonte: Portal do Instituto Arte na Escola - <http://artenaescola.org.br/forum/topico/?id=59617>

Na terceira tendência, um professor expressou mais que rejeição. Manifestou revolta com a política educacional da SEE-SP a ponto de deixar seu cargo (figura 8):

Conforme manifestação do Centro de Ingresso e Movimentação, da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos, às fls. 7 a 13, a Resolução 52 de 14 de agosto de 2013 que dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridos dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, que é a legislação vigente, pois no seu artigo 3º revoga as demais, resolve para o perfil do PEB II de Arte:

Os processos de ensino e de aprendizagem da arte pressupõem um professor que compreenda a Arte como área de conhecimento e linguagem, confirme que as linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) são manifestações da dimensão simbólica do ser humano, cuja articulação de seus códigos e usos cotidianos, refletem a especificidade da experiência estética por meio das produções artísticas, suscitando um tipo particular de conhecimento, diferente dos conhecimentos científicos, filosóficos, religiosos; ratifique que o conhecimento humano está articulado no âmbito da sensibilidade, da percepção, da imaginação e da cognição; reflita acerca de sua prática e atue intencionalmente, guiando-se por princípios éticos e humanísticos; reveja-se no processo, aperfeiçoe-se na práxis educadora e construa-se com seus alunos, entenda que sua prática está fundamentada em conhecimentos construídos durante sua trajetória com experiências estéticas e artísticas.

FIGURA 8

Rejeição

Fonte: <http://artenaescola.org.br/forum/topico/?id=59617>

Mais uma vez, "a natureza complexa e controversa da política educacional", segundo o Ciclo de Política, se manifesta nesse conjunto de dados.

práticas musicais nas escolas

Uma EMEF da zona norte da cidade de São Paulo tem no currículo do EF2 a disciplina Arte ministrada por professora formada em Artes Visuais que contempla música junto às outras linguagens artísticas. Essa escola também desenvolve projetos de práticas musicais em contra turno, de caráter optativo aos estudantes. Entre esses projetos constam: *Coral* (figura 9), coordenado por funcionário da escola, graduando de curso de música, licenciatura; e a *Banda*, regida por uma instrutora de Banda concursada em 2011 (figura 10).



FIGURA 9

Vídeo do "Coral"

Fonte: <<http://www.youtube.com/watch?v=dVpsbgWL2M4>>



FIGURA 10

Apresentação da "Banda"

Fonte: <<http://emefgarciaavila.blogspot.com.br/2012/07/a-banda-do-garcia-vem-ai.html>>

No *facebook* da Banda há interações virtuais que, junto às imagens do grupo, permitem interpretar que se trata de um fazer musical denso no sentido teorizado por DeNora (figura 11). Há no texto da regente uma carga de afeto - (“maravilhosa apresentação”; um *emoticon* 😊 que significa alegria). O mesmo percebe-se na expressão de uma jovem (risadas - *kkk*), mas, neste caso, com participação do cognitivo (“errei algumas coisinhas pequenas”).



FIGURA 11

Interações via facebook

Fonte: <<https://www.facebook.com/BandaEmefGarciaDAvila?fref=ts>>

A figura 12 mostra adolescentes de uma Escola Estadual da zona sul da cidade de São Paulo apresentando composição própria com letra contra o *Bullying*. Embora a legenda informe que se trata de *hip hop*, de fato o que cantam é do gênero *funk carioca*¹⁸. Há uma base que se caracteriza como de *rap*, mas de autoria não informada. O clipe publicado no canal *Youtube* da SEE tem cenas em diferentes locais da escola e com diferentes personagens, além dos dois meninos e uma menina que cantam a composição. Da observação feita nesse clipe, identifiquei que os três *MCs* demonstram domínio da letra da música, entusiasmo corporal, facial e vocal na performance. Os jovens que dançam *break*, divididos no clipe em um grupo de meninos e um grupo de meninas, mostram também entusiasmo. Da cena na sala de aula, enquanto os três jovens cantam com animação, ao fundo colegas sentados nas carteiras, a maioria meninos, estão visivelmente entediados.

Também no contexto da prática, há aquela superação da problemática vinculada ao tema “culturas juvenis” e “cultura escolar” registrada na literatura publicada entre 1999 e 2005. Principalmente no clipe (figura 12), os tópicos problematizados pela referida literatura,

18. *Eh, eh, eh, vamos lá / juntos nessa batalha para o bullying eliminar / Rico, pobre, branco, negro / A pele seja lá qual for / Todo somos serem humanos / Cada um tem seu valor / Eu não tenho preconceito / Magro, gordo, branco, sujo / Cada um com seu valor pra modificar o mundo / Sou Rafa e estou mandando e também conscientizando / a batalha contra o bullying nos já estamos formando...* (Trecho da letra da composição)

tais como “descompasso e distância da escola para com as culturas dos jovens” e “pouca relação da música praticada na escola com a música praticada pelos jovens no seu cotidiano extraescolar”, indicam estar em processo de mudança.



Jovens compõem música e gravam clipe de combate ao bullying

FIGURA 12

Vídeo postado no Canal *educacaosp*

Fonte: <<http://www.youtube.com/watch?v=ZZerpmuAHJA>>

No caso dos grupos musicais coral e banda da EMEF, o repertório não é de consumo comum à maioria dos jovens. Entretanto, o entusiasmo na performance é observável entre os estudantes participantes.

A valorização da experiência cotidiana dos jovens apontada nos textos curriculares e no clipe indicado pela figura 12 mostram reconhecimento dos processos informais de aprendizagem de música. Entretanto, a recriação das tradições herdadas (vídeos indicados pelas figuras 9 e 10) também pode se constituir em experiência musical densa, em que “sentimento, percepção, cognição e consciência, identidade, energia, corporificação” (DeNora, 2000, p. 20), como as cenas do Coral e da Banda, permitiram interpretar.

resultados e discussão

Os resultados acompanhados de discussão estão organizados a partir de três conjuntos de dados: como os jovens são considerados nessas políticas, como a música é contemplada nessas políticas e como a articulação de jovens, músicas e escolas é concebida nesse mesmo contexto de políticas educacionais e curriculares.

Convém destacar que, exceto o *Currículo do Estado de São Paulo* consultado, nenhum outro documento abordou o EM. Assim, os dados analisados referem-se a jovens e práticas musicais vinculados ao EF2.

Apesar dos documentos da SME-SP não deterem atenção explícita sobre como os jovens estudantes são considerados na sua política educacional, há indícios de que não se trata

mais de um aluno sem vivência para além da escola. É um jovem com cultura e lugar social próprios. Já os documentos da SEE-SP são explícitos nesse assunto. Está reconhecido nessa política que os jovens vivem uma fase específica da vida com experiências afetivas, cognitivas e sociais.

Esse resultado contrasta com a literatura produzida entre 1997 e 2005 (Arroyo, 2007). Os indicativos de mudança em como os jovens são considerados nessas políticas educacionais e curriculares podem decorrer das políticas de juventude intensificadas a partir de 2005 e da circulação daquela literatura específica.

Referente ao conteúdo música no âmbito das políticas educacionais e de currículo das duas secretarias entram em jogo diferentes forças provenientes de diversas direções e múltiplos atores em posições desiguais de poder. O recorte de tempo da pesquisa (2007 - 2013) é denso de acontecimentos relativos à música como conteúdo obrigatório na educação básica, incluindo as lutas para a superação da cultura da Educação Artística, algumas ganhas, outras ainda em andamento. Também compõem a cena: o movimento civil “Quero música nas escolas”, a promulgação da Lei 11.769/2008, interesses conflituosos de gestores e elaboradores das políticas educacionais e curriculares, as respostas de professores a essas políticas e jovens estudantes expressando seus potenciais musicais.

O Ciclo de Política indica que as práticas musicais que acontecem nas escolas de educação básica estão permeadas por questões que extrapolam as situações pontuais de aprendizagem e ensino de música, como as instâncias indicadas no quadro 2 possibilitam concluir.

As políticas educacionais e curriculares analisadas indicam que jovens, músicas e escolas constituem conjuntos de relações que ultrapassam esses três componentes. Essas relações são mutantes nos contextos de influência, produção de texto e de práticas. As representações dos jovens pelos atores escolares indicam mudança; a música como conteúdo escolar está em processo de conquista de espaço. Essas políticas se voltam para o século XXI.

conclusão

Os resultados dessa pesquisa apontam algumas implicações para a educação musical escolar nesta fase pós Lei n. 11.769, relativos à articulação de jovens, músicas e escolas. As tendências da educação musical contemporânea de trabalhar na diversidade de práticas musicais, de valorizar as experiências musicais cotidianas dos estudantes e de articular aprendizagens informais de música em contextos formais, puderam ser identificadas nas políticas educacionais e curriculares analisadas, quer nos seus contextos de produção de texto quer nos contextos de práticas.

Na presente pesquisa, chamou-me atenção o quanto ambas as secretarias de educação estão utilizando os recursos da Web 2.0, tanto para assuntos de gestão quanto para assuntos pedagógicos. Também me surpreendeu que as próprias escolas estivessem se inserindo na cultura digital por meio de *Blogs*, *Facebook* e *Youtube*. Essa constatação levanta, a meu ver, dois pontos importantes para a educação musical escolar. O primeiro remete à necessária presença de conteúdos relativos à cultura digital nos cursos de formação de educadores

musicais para que os futuros profissionais dessa área possam aproveitar o que as redes de educação disponibilizam, quando o fazem, como é o caso das duas redes focalizadas nessa pesquisa. Segundo, refere-se ao potencial para futuras investigações concentradas no que a Web compartilha a respeito de educação musical. Um estudo sistemático das práticas musicais escolares publicadas pelas próprias escolas nas mídias sociais já se coloca como instigante¹⁹.

referências

- ARROYO, Margarete. Educação Musical na Contemporaneidade. Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG, 2. Goiânia, In: *Anais do Seminário Nacional de Pesquisa em Música da UFG*, Goiânia, 2002, CdRom.
- _____. Escola, juventude e música: tensões, possibilidades e paradoxos. *Em Pauta*. Porto Alegre, v.18, p.5-39, 2007.
- _____. Mídias sociais como fontes de pesquisa documental acerca da educação musical contemporânea. Congresso da ANPPOM, 24. São Paulo, In: *Anais do Congresso da ANPPOM*, 2014, São Paulo. Disponível em: < <http://www.anppom.com.br/congressos/index.php/Anppom2014/trabalhosEscritos2014/paper/view/2631> >. Acesso em: 12 fev. 2015.
- DENORA, Tia. *Music in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- _____. Music as a technology of the self. *Poetics*, n. 27, p. 31-56, 1999.
- FLICK, Uwe. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FURIATI, Nídia M. A. *Juventude e Estado no Brasil: a lógica constitutiva do Conselho Nacional da Juventude no governo Lula*. Tese (Sociologia) UnB, 2010. Programa de Pós Graduação em Sociologia, Departamento de Sociologia, UnB, Brasília, 2010.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1989.
- GROSSBERG, Lawrence. *We gotta get out of this place: popular conservatism and postmodern culture*. London: Routledge, 1992.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.
- LOPES, Alice C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, n.26. Rio de Janeiro, p.109-118, mai.jun.jul.ago., 2004.
- LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth F. de (Org.) *Cultura e política no currículo*. v.1. 1a. ed. São Paulo: JM Editora, 2006.
- MCCARTHY, Marie. Introduction. Social and Cultural contexts of music teaching and learning. In: COLWELL, R.; RICHARDSON, C. *The new Handbook of research on music teaching and learning*. Nova York: Oxford University Press, 2002. p.563-565.
- MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Política: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 27, n. 94, p.47-69, jan./abr. 2006.
- PAIS, José Machado. *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 1993.
- QUEIROZ, Luis Ricardo. A educação musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v. 20, n. 28, p.35-46, 2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; PENNA, Maura. Políticas públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n.1 p. 91-105, jan./abr. 2012. ISSN 1984-6444. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/3662/2713>>. Acesso em: 24 ago. 2013.

SÃO PAULO. SEE. *Caderno do aluno: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Arte. Ensino fundamental, 8ª série, 3º bimestre*, 2009a.

_____. *Caderno do professor: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias Arte. Ensino fundamental, 8ª série, 4º bimestre*, 2009b.

_____. *Currículo do Estado de São Paulo - Linguagens, Códigos e Tecnologias Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio*. São Paulo: SEE., 2010. Disponível em: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portais/36/arquivos/curriculos/reduzido_Curr%C3%ADculo_LCT_Final_230810.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2011.

_____. *Currículo do Estado de São Paulo - Linguagens, Códigos e Tecnologias Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio*. São Paulo: SEE, 2011. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/237.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2013.

SÃO PAULO. SME. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Artes*. São Paulo: SME /DOT, 2007. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/EnsFundMedio/CicloII/OrientacpesCurriculares_proposicao_expectativas_de_aprendizagem_EnsFundII_Artes.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2010.

SOUZA, Jusamara et al. Audiência Pública sobre políticas de implantação da Lei Federal nº 11.769/08 na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 23, p.84-94, 2010.

SPOSITO, Marília. (Coord.). *Juventude e escolarização (1980-1998)*. Brasília: EC/INEP/COMPED, 2002. 201p. [Série Estado do Conhecimento, n. 7]. Disponível em: <http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/juventude_escolarizacao_n7_151.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2005.

Recebido em
27/02/2015

Aprovado em
28/04/2015

Margarete Arroyo, doutora em Música - Educação Musical pela UFRGS, é docente nos cursos de graduação em Educação Musical e Pós-Graduação - Mestrado e Doutorado em Música - da UNESP, Instituto de Artes. Suas linhas de pesquisa são: Educação Musical formal e informal; Interações de jovens e música. Desde 2011 é líder do Grupo de Pesquisa "Aprendizagens musicais na contemporaneidade" (CNPq).