

A “boa música” e o “lixo cultural”: a imposição de uma identidade na revista Nova Escola

THE “GOOD MUSIC” AND “CULTURAL GARBAGE”: THE IMPOSITION OF AN IDENTITY IN THE “NOVA ESCOLA” MAGAZINE

VIVIANE LINDA SARMENTO ▶ sarmento.vi@gmail.com

MARCOS GARCIA NEIRA Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo – USP ▶ mgneira@usp.br

resumo

A pesquisa teve como objetivo analisar as matérias sobre educação musical veiculadas na revista Nova Escola, a fim de verificar se suas propostas valorizam os diferentes grupos culturais presentes no ambiente escolar. Foram analisadas as propostas de educação musical publicadas na seção “sala de aula”, nas edições que circularam entre 2006 e 2012. O material coletado foi confrontado com os Estudos Culturais. Os resultados indicam que as matérias veiculadas pela revista não contemplam a diversidade do alunado brasileiro e não estão comprometidas com a valorização das culturas tradicionalmente silenciadas no currículo, pelo contrário, reforçam a identidade cultural dominante.

PALAVRAS-CHAVE: educação musical, Estudos Culturais, identidade.

abstract

The objective of the research was to analyze the articles about music education in the “Nova Escola” magazine, in order to check if its intentions value different cultural groups present in the school environment. We analyzed the proposals for music education published in the section “classroom”, in editions that circulated between 2006 and 2012. The collected material was confronted with Cultural Studies. The results indicate that the articles published by the magazine does not include the diversity of Brazilian pupils and are not committed to the enhancement of cultures traditionally silenced in the curriculum, on the other hand, reinforce the identity of the dominant culture.

KEYWORDS: music education, Cultural Studies, identity.

Introdução

É recorrente a atenção de pesquisadores à imprensa educacional, tendo em vista seu papel enquanto veículo de informação e circulação de conhecimentos produzidos por e para professores. Discussões sobre as mudanças, questionamentos sobre a formação e identidade docente, disputas dos saberes que configuram o campo, entre outras questões pedagógicas, transformaram-se em foco de investigações.

Nóvoa (1993) destaca a importância do estudo das revistas de ensino, pois revelam diversas faces do processo educativo e constituem um importante meio para compreender a complexidade da articulação teoria e prática. No que respeita à contribuição dessas pesquisas, Catani (1996, p. 118) aponta que:

[...] é possível partir do estudo de determinados periódicos educacionais e tomá-los como núcleos informativos, enquanto suas características explicitam modos de construir e divulgar o discurso legítimo sobre as questões de ensino e o conjunto de prescrições ou recomendações sobre formas ideais de realizar o trabalho docente.

Reconhecendo a influência que os discursos contidos nas publicações de cunho pedagógico possam exercer sobre as concepções dos educadores, o presente estudo teve como objetivo analisar as propostas voltadas ao ensino de Música para a educação fundamental e média no âmbito do componente “Artes”, disponíveis no formato digital da revista Nova Escola.

A publicação, destinada aos profissionais da educação, circula em todo o território nacional com periodicidade mensal (exceto os meses de janeiro e julho). Entre matérias de cunho reflexivo acerca das questões que afligem o cotidiano escolar, a Nova Escola apresenta com assiduidade artigos com sugestões de atividades que possam ser desenvolvidas em sala de aula.

A edição de dezembro de 2008 informa que a revista fez chegar um milhão de exemplares às mãos de professores, coordenadores pedagógicos, diretores e demais interessados no cenário educacional brasileiro. A venda nas bancas chega a oitenta e cinco mil revistas por mês e o número de assinantes alcança trezentos e trinta mil. Ademais, frequentemente, a editora responsável pelo periódico firma parcerias com órgãos públicos visando à distribuição nas escolas.

Como os dados apresentados não deixam dúvidas acerca da sua disseminação na comunidade docente, é razoável imaginar que os discursos veiculados pela Nova Escola exerçam alguma influência nas ideias dos leitores sobre o sujeito que se pretende formar. Supomos que o efeito é ainda maior no caso do ensino de Música, pois a Lei n. 11.769 de 2008 (Brasil, 2008), que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, tornou-o obrigatório como conteúdo nas aulas de Artes, sem, no entanto, exigir que o professor tenha formação específica. Sem dispor de oportunidades formativas, o professor poderá apoiar-se em qualquer material que lhe chegue às mãos. Isso não significa a aceitação passiva das propostas e recomendações, mas, de alguma forma, o posicionamento da revista será acessado pelo educador. Por essa razão, submetemo-lo à análise mediante o confronto com construto teórico dos Estudos Culturais.

Os Estudos Culturais e os conceitos de identidade e diferença

A teorização educacional contemporânea chama a atenção para como os discursos culturais que circulam na escola promovem e/ou perpetuam as relações assimétricas de poder, afirmando identidades e marcando as diferenças (Neira, 2010). Como lembra Carvalho (2004, p. 59), a escola exerce papel relevante na construção de conhecimentos e de subjetividades sociais e culturais. "Aprende-se na escola a ler, escrever e contar, tal como se aprende a dizer 'branco', 'negro', 'mulher', 'homem'". Na análise que realiza sobre a educação no Brasil, a autora afirma que os estudos desenvolvidos nos últimos 30 anos em torno da cultura "têm apresentado relevância a crítica dos saberes escolares [...] e as implicações do conhecimento escolar na formação de identidades, e, portanto, ao papel da escola como produtora de singularidades" (Carvalho, 2004, p. 61).

Os Estudos Culturais desenvolveram-se a partir da análise das sociedades industriais modernas e estão comprometidos com a investigação de todas as formas culturais existentes, rejeitando a classificação de determinadas culturas como superiores e outras como inferiores. (Nelson; Treichler; Grossberg, 2008). Nesta pesquisa, os conceitos de identidade e diferença encontram-se circunscritos à análise cultural.

Silva (2012) observa que, de modo generalizado, a identidade é definida como aquilo que somos, e diferença é a negação, o que não somos. Sendo a diferença derivada da identidade, isso reflete a tendência de tomar o que somos como a norma pela qual descrevemos e avaliamos o que não somos. O autor trabalha com a perspectiva de que tanto identidade quanto diferença são relacionais, sendo que a diferença (compreendida como ato ou processo de diferenciação) viria em primeiro lugar, não como o resultado de um processo, mas como o próprio processo que produz tanto a identidade como a diferença.

Nessa perspectiva, identidade e diferença não são naturais e, sim, produtos do mundo cultural e social, resultado de um processo de produção simbólica e discursiva sujeito às relações de poder:

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. (Silva, 2012, p. 81)

As relações de poder que definem a diferenciação estão intimamente ligadas com as relações mais amplas de poder. Algumas marcas dessa relação de poder são: incluir/excluir; demarcar fronteiras (nós/eles); classificar (bons/maus, desenvolvidos/primitivos etc.) e normalizar. Segundo o autor, essas classificações são feitas do ponto de vista da identidade, ou seja, ao classificar o mundo social de maneira binária, se estabelece uma hierarquização, pois um dos termos é privilegiado recebendo a conotação positiva, enquanto o outro recebe a negativa.

Uma das formas de manifestação de poder no campo da diferenciação é a normalização de determinada identidade:

Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é 'natural', desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como a identidade. (Silva, 2012, p. 83)

Os conceitos de identidade e diferença estão também intimamente ligados ao conceito de representação. A representação está associada a um sistema de signos e, como marca material, se expressa por meio de pinturas, filmes, fotografias, textos, expressões orais etc. A representação é uma forma de atribuição de sentido, e, por ser linguística e cultural, carrega em si arbitrariedade, indeterminismo e uma estreita ligação com as relações de poder (Silva, 2007).

Representar significa dizer o que e quem representa a identidade e quais e quem são os 'outros', representantes da diferença. Nesse sentido, também a representação se liga aos sistemas de poder, pois quem tem o poder de representar define o que é a identidade e o que é a diferença.

Desenvolvendo ideias de Judith Butler, Silva (2012) aborda o conceito de performatividade, que “desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é – uma ênfase que é, de certa forma, mantida pelo conceito de representação – para a ideia de ‘tornar-se’, para uma concepção de identidade como movimento e transformação” (p. 92). Para Butler, há dois tipos de proposição: aquelas que descrevem uma ação, situação ou estado de coisas e aquelas que fazem com que alguma coisa aconteça. Apenas essas últimas são consideradas proposições performativas. Uma frase que poderia ser simplesmente a descrição de um fato funciona como uma proposição performativa à medida que sua repetição produz o fato. Silva (2012, p. 93) cita como exemplo a frase “João é pouco inteligente”, que, embora seja descritiva, se repetida muitas vezes, pode produzir o fato que descreve.

A questão da performatividade está intimamente ligada à produção da identidade e da diferença. Dizer a mesma coisa sobre uma pessoa, fenômeno, acontecimento, situação etc., repetidas vezes não é apenas uma forma de descrevê-los, mas contribui para definir e reforçar o que são ou não são, e o que significam.

[...] a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder. (Silva, 2012, p. 96-97)

Foucault (1986) chama a atenção para a mesma questão, pois, para ele, os discursos são mais que maneiras de descrever as coisas, configuravam-se em modos de criar os objetos sobre os quais falavam.

O fato é que quaisquer textos disseminam significados e os discursos neles presentes ajudam a forjar a constituição das identidades e conseqüentemente das diferenças. No caso da presente pesquisa, as propostas apresentadas e o conteúdo exaltado (e o não exaltado) acabam influenciando as concepções que os professores têm acerca do que seja uma boa aula, um bom projeto e um tema adequado ao ensino. Os docentes, por sua vez, ao planejarem suas ações pedagógicas com base nessas concepções, transformam-se em peças desse grande mecanismo de produção de significados.

Conseqüentemente, ao colocar em circulação determinados significados sobre o ensino de música, a revista Nova Escola valida o estilo correto, constituindo identidades específicas (aquelas que produzem e reproduzem a música eleita) e desqualificando as demais (as que produzem e reproduzem outra música). Ora, se todo e qualquer discurso é contextual e transitório, é possível e desejável contestar a predominância de certas representações e a ausência ou esquecimento de outras.

Metodologia

Os referenciais teóricos adotados na análise dos discursos representados pelos textos que abordam o ensino de música têm como base a teoria foucaultiana do discurso, balizada pela fundamentação do próprio autor dos conceitos de enunciado, prática discursiva e poder, sujeito do discurso e heterogeneidade do discurso, resultando numa proposta denominada "arqueologia do saber" que, como ressalva o próprio autor, por si só, não se apresenta como instância formalizadora ou interpretativa dos discursos.

As ferramentas metodológicas garimpadas de sua obra nada mais são do que uma tentativa singela de reconstruir a própria prática de Michael Foucault alicerçada em sua busca por compreender o passado de um modo distinto do que tinha sido feito até então.

No campo educacional, o discurso está presente, entre outros contextos, nas revistas dedicadas ao público docente. Para Foucault (1986), analisar o discurso significa, entre outros fatores, a recusa de explicações sinônimas ou de fácil interpretação. Na prática, a análise consiste em um contínuo exercício de desprendimento da ideia de que há uma verdade intocada e oculta no discurso, passível de ser descoberta apenas pelo estudioso.

O que interessa do documento analisado são os enunciados que ele carrega em si e as relações que o discurso coloca em funcionamento a partir de seu contexto histórico e de suas práticas concretas, concebendo-as como produtos histórico-políticos. A trama discursiva é conseqüência das relações de poder que produz realidades ao mesmo tempo em que evoca uma diversidade de saberes.

[...] os 'discursos', tais como podemos ouvi-los, tais como podemos lê-los sob a forma de texto, não são, como se poderia esperar, um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras: trama obscura das coisas, cadeia manifesta, visível e colorida das palavras; gostaria de mostrar que o discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e uma experiência; gostaria de demonstrar por meio de exemplos precisos, que analisando os

próprios discursos, vemos se desfazerem os laços aparentemente tão fortes entre as palavras e as coisas, e destacar-se um conjunto de regras, próprias da prática discursiva. [...] Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse 'mais' que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever. (Foucault, 1986, p. 55)

O discurso, antes de mais nada, deve ser visto como um acontecimento vinculado a determinado tempo e lugar, apoiado no sistema de formação discursiva, no presente caso, o campo da educação. Para alcançá-lo, faz-se necessário aplicar certo esforço interrogativo da linguagem que, segundo Foucault (1992), encontra-se imersa em lutas por imposições de sentido, o que justifica a fuga das explicações lineares e a busca por aceitar a complexidade da realidade sob análise. Tais imperativos nos levam aos seguintes questionamentos norteadores da análise discursiva: “por que isto é dito aqui; deste modo, nesta situação, e não em outro tempo e lugar, de forma diferente?” (Fischer, 2001, p. 205).

A autora propõe apreender os enunciados de modo a não fechá-los em si mesmos, tal como seria cadenciado por meio do recorte da pesquisa. Mas, sim, poder descrever o que há dentro e fora deles, assim como seus jogos de relações de poder. Tendo em vista que o discurso, por si mesmo, já traz uma “população de acontecimentos” (p. 30), e que os enunciados nele presentes consistem nesses acontecimentos cuja língua e a gama de sentidos que ele pode cadenciar é por natureza inesgotável, Foucault (1986, p. 114) conclui que não há:

[...] enunciado livre, neutro e independente; mas sempre um enunciado fazendo parte de uma série ou de um conjunto, desempenhando um papel no meio dos outros, neles se apoiando e deles se distinguindo: ele se integra sempre em um jogo enunciativo, onde tem sua participação, por ligeira e ínfima que seja. [...] Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências.

O autor nega a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas. Indica focar nas palavras e nas coisas ditas, afinal, afirma Fischer (2001), nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento.

Na ótica foucaultiana, o discurso não tem apenas um sentido ou uma verdade, mas uma história. Cada formação discursiva entra simultaneamente em diversos campos de relações, e em cada lugar a posição que ocupa é diferente, dependendo do jogo de poder em questão.

A análise de discurso preocupa-se em compreender os sentidos e representações que o sujeito manifesta através do seu discurso. Não se importa com a verdade do enunciado científico, mas com as práticas de enunciação, com o materialmente dito, no momento, no lugar e na ocasião em que é dito. Em vez do problema da verdade, Foucault (1986) se preocupa com aquele encarregado de dizer a verdade, da atividade de dizer a verdade e como esse “regime de verdade” foi construído.

Assim, o discurso revela a compreensão do sujeito sobre determinado contexto sócio-histórico, no qual se evidenciam suas relações para a produção do próprio discurso.

Na pedagogia, os discursos dos sujeitos projetam sua visão da sociedade, de mundo, de educação, e, assim, do ensino da música, refletindo por intermédio dos seus leitores nas práticas escolares.

Descrição do conteúdo da revista

Além das seções de perguntas e respostas com especialistas ou as reportagens, em uma seção denominada "sala de aula", a revista Nova Escola costuma apresentar projetos de professores referentes aos componentes curriculares da educação básica. Entre 2006 e 2012, alguns foram contemplados com uma ou mais reportagens em cada edição, enquanto outros receberam um espaço menor.

	ARTES	CIÊNCIAS	ED. FÍS.	ED. INF.	GEOG.	HISTÓRIA	L. PORT.	L. EST.	MAT.
2006	02	04	05	12	02	04	09	-	04
2007	02	03	02	11	03	04	04	01	05
2008	06	06	04	11	05	10	06	02	05
2009	02	06	03	11	05	05	12	02	08
2010	04	06	05	13	07	05	12	03	09
2011	08	09	06	10	09	08	11	03	07
2012	05	10	05	10	07	08	11	03	12
TOTAL	29	44	30	78	38	44	65	14	50

TABELA 1

Quantidade de matérias por componente curricular.

Numa rápida análise da tabela é fácil perceber quais são os componentes que possuem destaque no periódico e quais são relegados ao segundo plano. Língua estrangeira, Artes e Educação Física recebem menos atenção nas páginas da revista quando comparados aos demais.

Se pensarmos que o ensino de "Artes", segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997; 1998) para o ensino fundamental, deve garantir o contato do aluno com quatro linguagens artísticas: artes visuais, música, teatro e dança, e no ensino médio (Brasil, 1999), além destas, são adicionadas outras linguagens, era de se esperar uma abrangência equilibrada ao longo das edições. Todavia, sua distribuição também é desigual:

	ARTES VISUAIS	ARTES CÊNICAS	MÚSICA	DANÇA ¹	AUDIOVISUAL
2006	01	-	-	-	01
2007	-	-	02	-	-
2008	04	01	01 ²	-	-
2009	02	-	-	-	-
2010	03	-	01	-	-
2011	04	01	02	-	01
2012	04	-	01	-	-
TOTAL	18	02	07	-	02

TABELA 2

Quantidade de matérias publicadas por linguagem no componente "Artes".

O estudo de Vedovatto (2010) identificou que, nas aulas de Artes, a linguagem predominantemente ensinada é artes visuais. Isso ocorre porque os documentos oficiais não apontam qual deve ser a formação do professor responsável pelo componente curricular Artes. Tampouco são específicos em relação à distribuição dessas linguagens ao longo do ensino básico, sendo que o docente consequentemente desenvolve práticas educativas relativas à sua área de formação.

Considerando ambos os fatores, a prioridade que a revista Nova Escola concede ao trabalho com as artes visuais contribui para a cristalização de um trabalho pedagógico míope com relação à variedade da produção artística existente. Variedade que, embora desejável, tampouco se faz presente quando as reportagens abordam o ensino de música.

"Alunos descobrem música de qualidade – Em uma audição inesquecível, uma turma de 2ª série descobre a qualidade da boa música e começa a adquirir o senso crítico capaz de afastá-la do lixo cultural a que é submetida diariamente" (Falzetta, 2007). Eis a chamada da edição 199.

O projeto vencedor do prêmio "Educador nota 10" desenvolvido em uma escola municipal de São Paulo seguiu um programa de formação de público mantido pela Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo (OSESF). Além das atividades propostas pelo setor educativo da orquestra, foram realizadas composições, desenhos e escrita de relatos.

1. Na revista, matérias sobre a "dança" são contempladas no âmbito do componente Educação Física.

2. Uma vez que a matéria publicada nessa edição aborda o ensino da música na educação infantil, não foi objeto de análise deste estudo.

O trabalho teve as seguintes etapas: diagnóstico a respeito do conhecimento da classe sobre orquestras; estudo de timbre com o livro "A orquestra tintim por tintim", publicado pela Editora Moderna; conhecimento das notas musicais com a música "Minha canção", de Chico Buarque; aprendizado de dinâmica e timbre a partir de peças de compositores da música erudita como Edvard Grieg e Carlos Gomes; atividades de criação e notação musical alternativa com percussão corporal; estudo da forma musical suíte; e, por fim, as crianças assistiram a um concerto didático da OSESP com algumas das músicas trabalhadas em sala.

Na edição 207, encontramos a matéria **"A descoberta do som – Desenvolver a escuta atenta é o primeiro passo para compreender o sistema de produção sonora. E isso se faz no 1º e no 2º ano"** (Polato, 2007), que descreve o projeto finalista do prêmio "Educador nota 10", desenvolvido em uma escola privada de Santa Catarina.

Durante as aulas, foram discutidas a produção dos sons e suas características através das seguintes etapas: observação da paisagem sonora; laboratório de timbres para exploração dos timbres da madeira, plástico, papelão etc.; confecção de instrumentos de sucata; visita ao museu de música de Timbó para comparação dos instrumentos tradicionais com os construídos pelos alunos; e, no encerramento, um músico profissional foi convidado para tocar com os instrumentos feitos pelas crianças.

A composição musical é o tema da reportagem **"Formando bravos compositores – Em arte, uma das competências que os alunos têm de desenvolver é compor. Para isso, é preciso trabalhar vários aspectos, como apreciação e reflexão"** (Martins, 2010), publicada na edição 233.

Nesse projeto, desenvolvido em uma escola municipal de ensino fundamental do Rio Grande do Sul e vencedor do prêmio "Educador nota 10", a docente realizou um trabalho de composição com os alunos da 5ª e 6ª séries. Foram realizadas as seguintes atividades: discussão a respeito do que é música; apresentação de repertório de música erudita contemporânea do compositor John Cage; composição de música aleatória pelas crianças; utilização de software de edição sonora; e, ao final do projeto, um compositor local foi chamado para compor uma música com as crianças e apresentar o resultado para a comunidade escolar. Durante o processo os estudantes avaliaram as próprias composições e a dos colegas.

Da edição 243, destacamos: **"Com músicas de Carmen Miranda, a turma toda aprende o que é refrão e a tocar – Ao trabalhar a história da cantora e a função do refrão, muito comum no cancioneiro popular, professora Nota 10 do Rio de Janeiro conseguiu fazer com que todos os alunos avançassem no uso da flauta doce e conhecessem uma personagem da MPB"** (Moço; Martins, 2011).

O projeto realizado com alunos do 6º ano de uma escola privada do Rio de Janeiro foi vencedor do prêmio "Educador nota 10". A professora responsável ensinou flauta doce e o conceito de refrão com o repertório de Carmen Miranda.

O projeto, pensado como forma de comemorar o centenário de nascimento da artista, contemplou: a audição de composições; identificação do refrão; pesquisa de outras canções com refrão; pesquisa da biografia da cantora; execução das canções na flauta doce;

acompanhamento das músicas com instrumentos de percussão com destaque para o refrão; apresentação.

Matéria publicada na edição 245 chama a atenção dos leitores para a mudança na legislação educacional: **“O ensino da música em sete notas** – A lei que prevê o ensino de música nas aulas de Arte já está em vigor. Tarefa para especialistas? Nem sempre. Ouvidos atentos ao que você precisa saber para garantir a formação básica no assunto” (Nadal, 2011).

Diferenciando-se das anteriores, a reportagem não faz referência a um projeto didático. O formato pergunta-resposta sobre a música e a atuação do educador musical recomenda o trabalho com as propriedades do som (timbre, altura, intensidade e duração); uso de notação alternativa; trabalho com canções folclóricas e abertura de espaço para que as crianças tragam as canções que conhecem; indica o uso de CDs por quem não tem conhecimentos técnicos de nenhum instrumento musical; uso de instrumentos de sucata no caso da impossibilidade de adquirir instrumentos; posiciona-se sobre a quantidade ideal de aulas semanais e o que caracteriza uma boa aula; trata ainda do uso de desenhos e movimentação corporal nas aulas de música desde que as crianças dominem os conceitos das propriedades do som até o 2º ano.

Por fim, a edição 254 apresenta: **“Villa-Lobos e companhia vão até a sala de aula** – A professora Érica Campos de Paula desenvolveu um trabalho com música clássica para ampliar o repertório dos estudantes e fazê-los conhecer um mundo em que os sons dos instrumentos se destacam” (Soares; Vichessi, 2012).

Baseada na obra de Villa-Lobos, os alunos do 1º ano de uma escola municipal do Rio de Janeiro estudaram música mediante a apresentação de obras instrumentais do compositor; identificação dos instrumentos; contextualização da obra e do autor.

A reportagem discorre rapidamente sobre a biografia de quatro grandes compositores da música erudita brasileira (Camargo Guarnieri, Guerra-Peixe, Radamés Gnattali e Villa-Lobos) e sugere algumas obras para o trabalho em sala de aula.

Análises

A leitura e interpretação do conjunto de artigos sobre o ensino de música na revista Nova Escola revela a visão acerca da cultura e da função social da escola que a publicação dissemina aos seus prováveis leitores, professores de escolas públicas e privadas. Ao valorizar o trabalho com um determinado gênero sem sequer mencionar a variedade existente, os textos reforçam as identidades dos grupos dominantes em detrimento dos demais.

Esta pedagogia cultural que supervaloriza determinadas representações e banaliza outras fica muito evidente nos artigos publicados. Das seis matérias analisadas, quatro dão indicações específicas a respeito do repertório a ser utilizado em sala. Destaque-se o fato de três mencionarem projetos com a chamada música erudita ou música de concerto. Enquanto obras de compositores como o norueguês Edvard Grieg (1843-1907) e o brasileiro Antônio Carlos Gomes (1836-1896) são consideradas “boa música” (Falzetta, 2007), as músicas que

as crianças ouvem cotidianamente são tratadas como "lixo cultural" (Falzetta, 2007). Quando a sugestão é a música popular, o que se propõe é o estudo do repertório de Carmem Miranda, cantora luso-brasileira consagrada como um grande ícone da Música Popular Brasileira (MPB).

Música e músicos de qualidade são, nesta visão, os compositores europeus, os que seguem a tradição erudita, quase sempre brancos, de classe média/alta e que apresentam seu trabalho em salas de concertos e ambientes bastante restritos. Há espaço para a música popular, mas não qualquer uma, apenas para a chamada MPB, que também goza do status de "boa música".

Para Torres Santomé (2011, p. 83), o currículo escolar reproduz políticas que manipulam informações e conhecimentos de forma a impor uma determinada visão de sociedade. Uma das formas pela qual isso acontece é pela exclusão de determinadas representações culturais e valorização de outras.

Nas matérias da revista Nova Escola analisadas estão muito bem representados os músicos homens de tradição erudita (com exceção de Carmen Miranda), brancos e residentes das grandes metrópoles brasileiras ou da Europa e Estados Unidos. A música das culturas orientais, latino-americanas, africanas ou da periferia urbana brasileira, ribeirinha, nordestina, negra, entre tantas outras, aparentemente não são dignas de estudo e os projetos (que muito provavelmente existem) sobre essa parcela da cultura não são suficientemente bons ou importantes para que seus autores sejam considerados "educadores nota 10".

Parece que o aluno que a revista pretende formar é aquele que acredita que o que ele e sua comunidade ouvem e produzem em termos de música não tem valor cultural, enquanto que a música de qualidade – e que por isso merece destaque nos currículos escolares – é aquela produzida pela cultura hegemônica.

Garcia e Moreira (2008) recordam que também se ensina pelo que não se aprende. A exclusividade de propostas que exaltam um determinado capital cultural certamente influencia as subjetividades docentes, tendo em vista as representações que veicula. A ausência de criticidade na maioria das experiências escolares só poderá redundar em identidades acríticas e reprodutoras.

Reforçando o viés conformista das matérias analisadas, encontra-se ausente qualquer preocupação com a característica multicultural e democrática da sociedade contemporânea que incita a escola a operar com base na equidade, direitos, justiça social, cidadania e espaço público. A análise do referencial empírico não constatou procedimentos que promovam a justiça curricular (Connell, 1993), a reflexão sobre os significados veiculados pelas músicas estudadas, bem como a identidade cultural dos grupos que as produziram (Candau, 2008).

Para ilustrar esses vazios, basta observar a ênfase nos gêneros musicais pertencentes aos grupos empoderados e o tratamento pejorativo destinado às manifestações oriundas das minorias culturais. Produzidas sob essa lógica, as matérias, em certa medida, constituem-se em recursos pedagógicos que servem para silenciar uma parcela não desprezível da população escolar.

Grande parte dos textos investigados emprega a estratégia da argumentação unilateral (Torres Santomé, 2011). Não foram incluídas aquelas visões que poderiam ajudar o professor a analisar criticamente as concepções dominantes. Exemplo disso é a fatura de fotografias que retratam crianças, jovens ou adultos manipulando instrumentos musicais clássicos. Até mesmo quando as imagens registraram a produção infantil, o que se vê é o posicionamento característico da apresentação em teatro ou da orquestra. Tamanha citacionalidade (Hall, 2000) tende a deslegitimar outros formatos, espaços de ocorrência social ou os grupos praticantes. Quando a música erudita é apresentada como referência principal, a revista Nova Escola contribui para consolidar a assimetria entre as identidades de maestros, compositores e instrumentistas, e suas diferenças, sambistas, roqueiros, pagodeiros, funkeiros, sertanejos etc.

Outra questão que fica evidente nas reportagens analisadas é o papel do professor na sala de aula. Na matéria “Ensino de música em sete notas” (Nadal, 2011) o docente não é estimulado a aprofundar conhecimentos sobre educação musical, pelo contrário, um texto curtíssimo contendo sete perguntas e respostas ensina o professor a trabalhar com a linguagem musical mesmo que não seja especialista na área. Corroborando o subtítulo da reportagem quando afirma que ensinar música nem sempre é uma tarefa para especialistas, a autora é enfática: “nos anos iniciais, a perfeição formal não é tão importante”.

A insistência sobre o que é fundamental que as crianças aprendam até o 1º ano escolar é outra característica da matéria: os parâmetros intensidade, altura e andamento, além de marcação da pulsação da música, melodias simples e contato com alguns instrumentos. Nessa visão, a linearidade e o tecnicismo são evidentes: no aprendizado de melodias, o mais importante a ser considerado é a sua simplicidade (sendo que, na verdade, as crianças têm contato com melodias mais complexas, seja nas igrejas, rádio, televisão e demais experiências disponíveis na comunidade). Ademais, o domínio dos elementos teóricos da música é considerado mais relevante que o conhecimento de elementos culturais.

O desestímulo à pesquisa e reflexão docente também é evidente na matéria “A descoberta do som” (Polato, 2007). O projeto apresentado como referência é claramente influenciado pelas ideias do compositor e educador musical canadense Raymond Murray Schafer, pois congrega várias ideias presentes em seus livros “O ouvido pensante” (Schafer, 1991) e “A afinação do mundo” (Schafer, 2001) – tratados importantes e atuais que trazem reflexões sobre a ecologia acústica, paisagem sonora e outras questões relevantes da educação musical. No entanto, tais referenciais teóricos não são citados ao longo do texto nem tampouco indicados na seção “Quer saber mais?” ao fim da reportagem. A única indicação bibliográfica tem como proposta principal ajudar as crianças a reconhecerem os timbres dos instrumentos da orquestra, conteúdo sem qualquer relação com o projeto narrado.

Apesar de ter apresentado um projeto didático de cunho reflexivo com certa criticidade a respeito dos sons que nos rodeiam, não há incentivo para que, a partir de determinada ideia, o professor leitor aprofunde seu entendimento do assunto e reflita sobre a educação musical, pelo contrário, as indicações bibliográficas tendem, novamente, a voltar o foco para produções e manifestações culturais dos grupos dominantes – a música orquestral.

Segundo Torres Santomé (2011), as políticas neoliberais que, cada vez mais, influenciam a educação mostram-se claramente favoráveis a um ensino que atenda aos interesses de mercado. Tais políticas têm feito com que os professores percam o interesse no processo de seleção de conteúdos, pois promovem livros que ditam e sequenciam o que deve ser trabalhado em sala de aula.

Como se viu, as matérias analisadas combinam a discussão superficial sobre o tema com a apresentação de um roteiro didático para ser 'aplicado' na escola. Em momento algum conferem importância ao atual contexto multicultural da sociedade e das escolas brasileiras, inversamente, é oferecido um pacote pronto que supostamente atenderá as necessidades de qualquer sala de aula do Brasil.

Diante da padronização, a revista parece esperar que os professores reproduzam os procedimentos recomendados em sala de aula. Afinal, trata-se de projetos premiados. A metodologia sugerida nas sequências didáticas e as temáticas distantes do referencial dos alunos impossibilitam críticas, questionamentos ou estímulos à reflexão. O modelo é pautado na mera transmissão. Nos roteiros publicados, uma determinada visão sobre a música é simplesmente apresentada como única possibilidade. Dessa forma, não há como os professores tomarem contato com a sistemática da produção dos conhecimentos apresentados. Ou seja, sem oportunidade de reconhecer o caráter provisório e interpretativo do texto, é possível que terminem incorporando os regimes de verdade apresentados (Foucault, 1986). O que preocupa é que a reprodução dessa tônica em todas as edições analisadas pode dificultar o desenvolvimento de projetos de ensino de música que reconheçam, valorizem e problematizem o repertório de chegada dos alunos.

Considerações finais

Usando o imenso poder de penetração junto à comunidade docente, uma vez que não são poucas as secretarias de educação que adquirem assinaturas, a revista Nova Escola ajuda a reforçar as representações culturais dos grupos dominantes.

No discurso da revista, o repertório que merece destaque e é digno de trabalho em sala de aula são as músicas da tradição erudita ou da MPB, de compositores e intérpretes já consagrados pela crítica especializada.

Frases como "O resultado do projeto foi positivo: os alunos conheceram um repertório extraído de um contexto cultural real e historicamente importante" (Moço; Martins, 2011) não podem ser vistas simplesmente como descrições do projeto, são, na realidade, proposições performativas que ajudam a produzir o que é "historicamente importante" ou não.

Tais proposições classificatórias (Hall, 1997) quando repercutem nas práticas pedagógicas são constitutivas de identidades e diferenças entre os alunos. Ao excluir de suas publicações as produções musicais pertencentes a alguns estratos sociais, a revista Nova Escola emprega uma estratégia de imposição dos significados culturais que ela representa.

Em relação ao papel do professor, é evidente a ausência do estímulo à reflexão: a intenção é que o docente se abstenha de conhecer mais profundamente os temas que ensina, optando por seguir roteiros prontos e sob influência da bibliografia limitada e instrumental sugerida nas matérias. Em vez do incentivo à pesquisa para que o leve a planejar seu trabalho baseado em elementos significativos do ponto de vista sócio-histórico da comunidade em que atua, a ênfase recai no ensino baseado na fixação de conceitos e desconectado das raízes culturais dos grupos que frequentam a escola.

O formato das reportagens baseadas no projeto de um “professor nota 10”, ao descrever as ações de ensino e o roteiro didático para aplicação sem críticas ou sugestões de ampliação, incita o professor a reproduzir, eximindo-o da responsabilidade da construção do currículo. Isso transforma sua atividade intelectual em mera técnica, fazendo dele um executor, alguém que apenas põe em prática um manual de instruções.

Sem questionar como se produzem as identidades e as diferenças e a quem interessa a determinação dos significados válidos, o professor ajuda as classes dominantes a validarem suas representações culturais em detrimento das manifestações culturais dos grupos historicamente desprovidos de poder. Age, portanto, a favor dos mais fortes.

Enfim, a presente pesquisa revela que as propostas de trabalho sugeridas pela revista não contemplam a diversidade do alunado brasileiro e não contribuem efetivamente para que manifestações culturais tradicionalmente silenciadas na escola sejam transformadas em temas de estudo e valorizadas como patrimônio cultural do povo brasileiro.

Com isso, a revista Nova Escola pretende formar sujeitos (professores e alunos) sem criticidade, que não lutam pelo reconhecimento de suas próprias identidades e que aceitam o que lhes é imposto cotidianamente pelos discursos que circulam nos meios de comunicação.

Referências

- BRASIL. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 05 dez. 2017.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1ª a 4ª séries): Artes. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://www.portaleducarbrasil.com.br/UserFiles/P0001/Image/PCNsEnsinoFundamental1/Arte.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2017.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF: artes, 1998. Disponível em: <<http://www.portaleducarbrasil.com.br/UserFiles/P0001/Image/PCNsEnsinoFundamental2/Arte.pdf>>. Acesso em: 05 maio 2017.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Ensino Médio). Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. Disponível em: <<http://www.portaleducarbrasil.com.br/UserFiles/P0001/Image/PCNsEnsinoMedio/Baseslegaisparte2.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2013.
- CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Org.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 13 - 37.
- CARVALHO, Rosângela Tenório de. *Discursos pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990*. Recife: Edições Bagaço, 2004.

CATANI, Denice Bárbara. A imprensa periódica educacional: as revistas de ensino e o estudo do campo educacional. *Educação e Filosofia*, v. 10, n. 20, p. 115-130, jul./dez. 1996.

CONNELL, Robert. *Schools and social justice*. Montréal: Our Schools/Our Selves Education Foundation, 1993.

FALZETTA, Ricardo. Alunos descobrem música de qualidade. *Nova Escola*. São Paulo: Editora Abril, n. 199, fev. 2007. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1026/alunos-descobrem-musica-de-qualidade>>. Acesso em: 07 maio 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 197-223, 2001.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. Começando uma conversa sobre currículo. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Org.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 7- 39.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, p. 15-46, jul./dez. 1997.

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T.T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 103-133.

MARTINS, Ana Rita. Formando bravos compositores. *Nova Escola*. São Paulo: Editora Abril, n. 233, jun./jul. 2010. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1037/formando-bravos-compositores>>. Acesso em: 07 maio 2017.

MOÇO, Anderson; MARTINS, Ana Rita. Com músicas de Carmem Miranda a turma toda aprende o que é refrão. *Nova Escola*. São Paulo: Editora Abril, n. 243, jun./jul. 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2186/com-musicas-de-carmen-miranda-a-turma-toda-aprende-o-que-e-refrao-e-a-tocar>>. Acesso em: 07 maio 2017.

NADAL, Paula. O ensino da música em sete notas. *Nova Escola*. São Paulo: Editora Abril, n. 245, set. 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/156/o-ensino-da-musica-em-sete-notas>>. Acesso em: 07 maio 2017.

NEIRA, Marcos Garcia. *Por dentro da sala de aula: conversando sobre a prática*. São Paulo: Phorte, 2010.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NÓVOA, António. *A imprensa de educação e ensino: repertório analítico (séculos XIX-XX)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1993.

POLATO, Amanda. A descoberta do som. *Nova Escola*. São Paulo: Editora Abril, n. 207, nov. 2007. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1034/a-descoberta-do-som>>. Acesso em: 07 maio 2017.

SCHAFER, R. Murray. *Afinação do mundo*. Tradução de Marisa Trench Fonterrada. São Paulo: Unesp, 2001.

SCHAFER, R. Murray. *O ouvido pensante*. Tradução de Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva e Maria Lúcia Pascoal. São Paulo: Unesp, 1991.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 73-102.

SOARES, Wellington; VICHESSI, Beatriz. Villa-Lobos e companhia vão até a sala de aula. *Nova Escola*. São Paulo: Editora Abril, n. 254, ago. 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/villa-lobos-companhia-vaio-sala-aula-arte-instrumentos-697642.shtml>>. Acesso em: 07 maio 2017.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. O cavalo de Troia dos conteúdos curriculares. In: APPLE, M. W.; AU, W. ; GANDIN, L. A. *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

VEDOVATTO, Juciane. *Formação dos professores de arte: do currículo mínimo às diretrizes curriculares nacionais para a graduação em Artes Visuais*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste de Santa Catarina, Joaçaba, 2010.

Recebido em
07/05/2017

Aprovado em
19/06/2017

Viviane Linda Sarmento é licenciada e bacharel em Música, licenciada em Pedagogia e Pós-graduada em Arte-Educação. Realizou pesquisa sobre a vida e a obra do compositor Francisco Mignone com apoio da FAPESP. Tem experiência com educação musical em escolas de ensino básico e em organizações sociais, principalmente com ensino coletivo de violão. Atua como professora assistente em turmas do Ensino Fundamental I.

Marcos Garcia Neira é licenciado em Educação Física e Pedagogia com mestrado e doutorado em Educação, pós-doutorado em Educação Física e Currículo e Livre-docência em Metodologia do Ensino de Educação Física. É professor titular da Faculdade de Educação da USP, coordenador do Grupo de Pesquisas em Educação Física escolar (www.gpef.fe.usp.br) e bolsista de produtividade em pesquisa do CNPq.