

Música nas escolas: mercadoria ou formação humana?

Luciana Requião

Universidade Federal Fluminense – UFF, Rio de Janeiro, RJ - Brasil

lucianarequiao@id.uff.br



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

O ensaio propõe uma reflexão sobre o encaminhamento da regulamentação da Lei 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música como componente curricular obrigatório da disciplina Artes nas escolas brasileiras de educação básica. Um breve histórico da Educação Musical no Brasil é levantado com o propósito de demonstrar a contradição entre as discussões e documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que observam a importância da formação do professor de música e o veto ao artigo 2º da Lei 11.769/2008 que previa a necessidade de formação específica para o professor de música. Destacamos o debate sobre o desenvolvimento da Economia da Cultura no Brasil, que, nos últimos anos, vem representando cifras expressivas e que, segundo orientações da UNESCO, vem tratando a cultura como um promissor mercado de compra e venda de produtos e serviços *culturais*. Nesse contexto, no qual a música vem sendo tratada como uma mercadoria, nossa preocupação está no sentido de assegurar que a Lei 11.769/2008 não represente um mercado de compra e venda de mercadorias musicais através da indústria do material didático, mas, sim, um campo profícuo para a formação humana.

Palavras-chave: Educação Musical. Formação Humana. Economia da Cultura.

Music in Schools: commodity or scholarship?

Abstract

This paper inquires into the development of the law 11.769/2008 which disposes on the imposition of musical teaching in elementary schools in Brazil. A brief survey on musical teaching in Brazil shows the contradiction between all the arguing on the subject and the documental evidence, such as the comparison of the Nacional Curriculea Parameters (Parâmetros Curriculares Nacionais), showing the importance of the academic studies in music for the music teacher, against the veto of the 2nd article of the Law 11.769/2008, which foresaw exactly this academic studies. We show the debates on the development of the studies of the economic expression of the culture in Brazil, arguing how the last years saw an expressive increase in numbers, but UNESCO points to brazilian understanding of culture as a good in an economic market for cultural services and goods. In this context, music appearing as an economic good, our worries are directed to ensuring that Law

11.769/2008 instead of regulating an economic market trading of musical goods stand for a shield in ensuring musical scholarship.

Keywords: Music Education. Scholarship. Economy of Culture.

1 Introdução

A Lei 11.769/2008 é tema das mais recentes publicações e artigos na área da Educação Musical no Brasil. E não poderia ser diferente. A trajetória da Educação Musical no país, enquanto disciplina e área de conhecimento, vem percorrendo um caminho de lutas para que seu lugar seja reconhecido e garantido tanto no meio acadêmico/científico quanto no espaço escolar. A Lei que institui a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas de educação básica brasileiras representa essa trajetória e, por isso, vem sendo tão comemorada por músicos e educadores. Nesse sentido, algumas ponderações são indispensáveis, pois a Lei ainda não foi regulamentada, o que significa que para sua implementação são necessárias diretrizes que possam nortear o como, onde, para quem, por quem, entre outras questões que permitiriam sua efetiva implementação, além de investimento material e humano.

A presente reflexão propõe um olhar específico sobre o encaminhamento da regulamentação da Lei 11.769/2008. Em um país como o Brasil, onde a Economia da Cultura representa cifras expressivas e que, segundo orientações como as da UNESCO, vem tratando a cultura como um promissor mercado de compra e venda de produtos e serviços *culturais*, nossa preocupação está no sentido de assegurar que a Lei 11.769/2008 não represente um mercado de compra e venda, mas, sim, um campo profícuo para a formação humana. Dessa forma, a discussão que propomos a seguir pretende problematizar essa tensão entre o mercado e a formação humana.

2 Música: conhecimento ou recreação?

O reconhecimento da música como conteúdo importante para a formação humana, o que se verifica através da sanção da Lei 11.769/2008, é uma tecla que educadores da área vêm batendo há tempos. Os debates em torno do tema, em eventos como os promovidos pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e pelas diversas publicações da área nos oferecem um amplo panorama. O próprio PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais para as Artes, mesmo com todas as críticas que se possa fazer, explicita, em seu texto, a importância da música como uma forma de arte na formação humana.

A obra de arte situa-se no ponto de encontro entre o particular e o universal da experiência humana; A obra de arte revela para o artista e para o espectador uma possibilidade de existência e comunicação, além da realidade de fatos e relações habitualmente conhecidos; O que distingue essencialmente a criação artística das outras modalidades de conhecimento humano é a qualidade de comunicação entre os seres humanos que a obra de arte propicia, por uma utilização particular das formas de linguagem; A imaginação criadora transforma a existência humana através da pergunta que dá sentido à aventura de conhecer: “Já pensou se fosse possível?” (BRASIL, 1997, p.28-30).

Porém, o aparente avanço que a Lei traz, no sentido de termos a obrigatoriedade da Educação Musical nas escolas brasileiras, necessita de ações que tornem isso possível.

A Lei 11.769/2008 fortalece essas conquistas, e com ela abrem-se as múltiplas possibilidades para a área de educação musical, que se encontra em um momento histórico de transição, de extrema importância quanto aos reais efeitos dessa determinação legal, em processo de implementação. Entretanto, é importante ter consciência de que as Leis e outros dispositivos regulamentadores não são dotados de uma 'virtude intrínseca' capaz de realizar mudanças na organização e na prática escolar. Nesse sentido, não cabe esperar que essa nova Lei gere *automaticamente* transformações na prática pedagógica cotidiana. A realização efetiva das possibilidades que se abrem para a música na escola depende de inúmeros fatores, inclusive do modo como atuamos concretamente nos múltiplos espaços possíveis (PENNA, 2010, p.141).

Assim como Penna (2010), chamamos a atenção para o fato de que as ações são mais importantes que a legislação em si. Pensar a Educação Musical nas escolas como um projeto de formação humana implica em refletir sobre as condições para a sua realização. Condições que passam, entre outras questões, pela formação do profissional que terá a responsabilidade de responder por essa Educação Musical dentro do espaço escolar.

Nesse sentido, o veto ao artigo 2º da Lei 11.769/2008 que diz "o ensino de música será ministrado por professores com formação específica na área" (BRASIL, 2008) traz algumas incertezas a respeito do profissional responsável pela efetivação do ensino de música nas escolas. A justificativa ao veto argumenta que "a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente", o que impossibilitaria sua atuação nas escolas, e que

Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4o) e de língua estrangeira (art. 26, § 5o), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos (BRASIL, 2008).

Contrariando a ideia de que profissionais sem formação acadêmica poderiam atuar como professor de música, o que nos indica a justificativa ao veto, Santos (2011, p.191) nos esclarece que "segundo a atual legislação, a docência na educação básica se faz nos cursos de formação do generalista (unidocente) e nos cursos de formação do especialista (no caso, Cursos de Graduação em Música – modalidade Licenciatura)". Citado por Santos, Sérgio Figueiredo, ex-presidente da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), entende que "de certa forma está garantido que para ensinar música na escola é preciso ter formação em curso de licenciatura" (SANTOS, 2011, p.189).

Sobre esse tema, educadores vêm discutindo e, não obstante o reconhecimento aos saberes oriundos das práticas sociais, apontam para a necessidade de formação específica: "Não é na escola que a educação começa ou acaba, mas onde deve se fazer com a participação de especialistas e em íntima conexão com outros campos de saberes e práticas" (SANTOS, 2011, p.193).

Por outro lado Penna (2010, p.133) aponta a “falta de clareza acerca da formação do professor de arte, cuja qualificação não é indicada com precisão, quer na LDB, quer nos diversos Parâmetros”. Assim, vemos que temos muitas questões a esclarecer e a resolver.

3 A Educação Musical na escola e a formação do professor de música

A Educação Musical, como um processo formal de ensino/aprendizagem, é descrita por historiadores como presente em terras brasileiras pelo menos desde o Brasil Colonial, sempre ao lado de processos não formais, aqueles de transmissão oral de tradição urbana e/ou rural. Mas, foi apenas em 1841, que o ensino de música foi oficializado no Brasil, com a criação de um conservatório de música na corte, inaugurado em 13 de agosto de 1848 (SANTOS; REQUIÃO, 2007).

É consenso entre os educadores musicais e pesquisadores que a prática do canto orfeônico nas escolas, como parte de uma política pública, é um marco na implementação de políticas públicas para o ensino de música nas escolas brasileiras, fato que ocorreu na década de 1930 pelas mãos de Villa-Lobos.

De acordo com Fuks (2007, p.21), já na década de 1920, seguida pelos anos 1930, a escola brasileira utilizava duas metodologias musicais: o canto orfeônico e a iniciação musical. Porém, o canto orfeônico, adotado nas escolas públicas, era destinado a uma grande massa de alunos, enquanto a iniciação musical, restrita ao Conservatório Brasileiro de Música e à Escola Nacional de Música, era limitada a grupos menores. A formação dos professores estaria a cargo da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA). Em meados da década de 1960, o canto orfeônico foi substituído pela Educação Musical (BRASIL, 1961).

Partindo desse marco, o século XX presenciou na área da Educação Musical no Brasil, e, em especial no Rio de Janeiro, inúmeras concepções de ensino para a música, que se desenvolveram independentemente do fato de haver, ou não, uma política pública voltada ao ensino de arte no país. Podemos citar o trabalho de iniciação musical proposto por Sá Pereira e de Liddy Chiafarelli Mignone, também desenvolvidos nos anos 1930. Tais concepções de ensino começavam a se distanciar do modelo europeu e buscar outras formas para a educação musical. Entre as influências de educadores estrangeiros podemos destacar o trabalho de Emile Jaques Dalcroze (1869-1950), Carl Orff (1895-1982), Zoltán Kodály (1882-1967), John Paynter (1931-2010), Murray Schafer, Violeta Gainza e Keith Swanwick. Outra grande influência na forma de se ensinar música no Brasil, e, em particular no Rio de Janeiro, foi a proposta do músico e professor alemão Hans J. Koellreutter (1915-2005).

Apesar de toda a discussão que envolveu e ainda envolve a questão do ensino/aprendizagem musical, o que podemos notar – não só pelo trabalho e influência dos educadores musicais citados e pelas inúmeras pesquisas no âmbito acadêmico, em especial aquelas divulgadas pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) – é que nos documentos legais brasileiros há algo de contraditório entre o desenvolvimento da concepção do ensino musical e a formação do professor de música.

Com a Lei 5.692 de 1971 e, posteriormente, a Lei 9.394 de 1996, por exemplo, o ensino de música é entendido como parte da Educação Artística, área que engloba, além da música, as artes plásticas, o teatro e a dança. Nesse sentido, o professor de educação artística deveria ser polivalente, capaz de lidar com qualquer dessas linguagens artísticas, o que não garantia efetivamente a prática musical nas escolas. No mesmo sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Arte (PCN-Arte) não expressam de forma específica sua proposta, permitindo Leituras variadas (BRASIL, 1971, 1996).

Segundo Penna (2001)

Uma questão crucial, portanto, é o professor que irá colocar em prática os PCN-Arte: qual deverá ser a sua qualificação? A característica geral da proposta, que se direciona para o resgate dos conhecimentos específicos da arte, a complexidade dos conteúdos nas diversas modalidades artísticas, tudo isso parece indicar a necessidade de professores especializados em cada linguagem. Mas, na verdade, não há definições claras sobre a formação do professor de Arte, nem nos PCN, nem na atual Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Por conseguinte, como muitas vezes a contratação de professores está submetida à lógica de custos e benefícios, acreditamos que dificilmente as escolas contarão - a curto ou médio prazo - com professores especializados em cada uma das quatro modalidades artísticas dos PCN-Arte (PENNA, 2001, p.51).

Em 2008, após um longo tempo de debate, finalmente se chega à elaboração de um documento que pretende garantir a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas brasileiras. Trata-se da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. A Lei 11.769 em seu artigo 1º, inciso 6º, decreta que a música deverá ser conteúdo obrigatório. A Lei também prevê que os sistemas de ensino terão três anos para se adaptar a essa exigência e, através de veto ao artigo 2º, fica definido que o ensino da música não será necessariamente ministrado por professores com formação específica na área.

Nesse contexto, a música ganha *status* de componente curricular obrigatório, porém ainda não é uma disciplina. A polivalência do professor de Arte é substituída pela não obrigatoriedade de formação específica na área para o professor de música.

Aqui, temos um impasse. Se todo o trabalho feito para se garantir a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas foi amparado pela ideia de que a música tem conteúdo específico, e por todo o histórico do desenvolvimento da Educação Musical (agora com letras maiúsculas) como área de conhecimento, como conciliar essa ideia com a proposta da não necessidade de formação específica para o professor de música?

Nesse sentido, como então realizar o trabalho na sala de aula? Quais são as medidas que estão sendo tomadas pelas secretarias municipais e estaduais para dar conta dessa Lei? Conforme citado anteriormente, o prazo para que as escolas encontrem essa saída se encerrou em agosto de 2011. Como, então, pretender que nesse curto espaço de tempo fosse possível formar (ou contratar) músicos (professores?) para atuar como professor de música?

Violeta Gainza, fundadora do Fórum Latino-Americano de Educação Musical, reconhece que a discussão em torno do conteúdo musical, se ele é relevante para a

formação ou não, é algo que já deveria ter sido superado. Há muito tempo que se discute isso. Mas por outro lado, tornar o ensino de música obrigatório nas escolas, amparado apenas pelos PCN e, contraditoriamente, pela não necessidade de formação específica do professor de música, de modo algum melhora a situação. Como se pode pensar nas especificidades do conteúdo do ensino de música, desprezando a formação do professor? Gainza afirma: “necessitamos de professores, de fato, especializados em música” (GAINZA, 2011, p.40).

Curiosamente, o texto sobre Artes presente nos PCN reconhece o caminho percorrido pelo ensino de artes no Brasil como aquele que, finalmente, entendeu as Artes como uma área de conhecimento e faz menção em especial à questão da formação de professores.

Como crítica ao projeto de Villa-Lobos observa-se que esse projeto “esbarrou em dificuldades práticas na orientação de professores e acabou transformando a aula de música numa teoria musical baseada nos aspectos matemáticos e visuais do código musical” (BRASIL, 1997, p.22). Sobre a introdução da Educação Artística no currículo escolar, enaltece as Artes como componente formador e critica a polivalência do professor. “O resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal. Muitos professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas” (BRASIL, 1997, p.24). E explica:

De maneira geral, entre os anos 70 e 80, os antigos professores de Artes Plásticas, Desenho, Música, Artes Industriais, Artes Cênicas e os recém-formados em Educação Artística viram-se responsabilizados por educar os alunos (em escolas de ensino médio) em todas as linguagens artísticas, configurando-se a formação do professor polivalente em Arte. Com isso, inúmeros professores deixaram as suas áreas específicas de formação e estudos, tentando assimilar superficialmente as demais, na ilusão de que as dominariam em seu conjunto. A tendência passou a ser a diminuição qualitativa dos saberes referentes às especificidades de cada uma das formas de arte e, no lugar destas, desenvolveu-se a crença de que bastavam propostas de atividades expressivas espontâneas para que os alunos conhecessem muito bem música, artes plásticas, cênicas, dança, etc. (BRASIL, 1997, p.24).

Mais adiante, aponta o movimento Arte-Educação, dos anos 1980, como um importante movimento que “permitiu que se ampliassem as discussões sobre a valorização e o aprimoramento do professor, que reconhecia o seu isolamento dentro da escola e a insuficiência de conhecimentos e competência na área” (BRASIL, 1997, p.25).

O PCN aponta como marco para o ensino de artes, nos anos 1990, a necessidade de se identificar a área por Arte e não mais por Educação Artística “e de incluí-la na estrutura curricular como área, com conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade” (BRASIL, 1997, p.24).

Pois bem, qual o avanço que temos com a Lei 11.769/2008? Ao admitir que a música seja componente curricular obrigatório e, ao mesmo tempo, não exigir uma formação específica do professor, não se estabelece uma contradição? Reitero as palavras de Penna (2010), que cita Saviani para reforçar a ideia de que a prática escolar não é “obra da legislação”, e indica a Lei 11.769/2008 como a abertura de possibilidades da música nas

escolas, sem perder de vista que a organização e a prática escolar “interagem no seio da sociedade que produz uma e outra” (SAVIANI, 1980 apud PENNA, 2010, p.167).

Entendemos a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, apesar de um marco positivo na luta pelo reconhecimento da música como conteúdo específico e fundamental à formação humana, como um campo excepcional àqueles que desejem explorar esse *mercado* com um fim de desenvolvimento econômico, ou melhor, de lucro. Assim, o momento da sua regulamentação é crucial, o mais importante para que atinjamos o objetivo de que a música nas escolas assuma aquele papel tão exaltado por nós em nossa produção acadêmica/musical, onde a música assume um papel formativo, emancipador.

Chamamos a atenção que indefinições como as apresentadas sobre a formação dos professores ao lado de outras, como a questão do conteúdo, do currículo, do espaço dedicado às atividades musicais, do material didático etc., deixam uma porta aberta para possíveis *soluções fáceis* que poderão surgir. É nesse sentido que vale entender a força, os mecanismos e a lógica da produção de mercadorias culturais, que, de forma breve, passamos a ressaltar.

A indústria do material didático está aí, e já dá sinais de perceber o promissor mercado que a música nas escolas possibilita. Alguns *kits* já foram elaborados, comprados e distribuídos, como é o caso do *kit MPB nas escolas*, elaborado pelo Instituto Cravo Albin, comprado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro e já distribuído às escolas estaduais (ALBIN, 2011). Seria a distribuição de *kits* uma política suficiente para garantir o ensino de música nas escolas? As respostas e soluções para questões como essa é o trabalho que temos pela frente.

4 Economia e Formação Humana: pra que lado vai a cultura?

Vivemos, hoje, o que o pensador francês Guy Debord denominou como a *Sociedade do Espetáculo*, em que o consumo de produtos e serviços é a grande vedete (DEBORD, 1997). As estratégias para que consumamos cada vez mais se baseiam, entre outras medidas, em tornar o produto cada vez mais atraente, espetacular. Nesse cenário, a cultura é peça fundamental. Como diria o pensador Fredrich Jameson,

O que ocorreu é que a produção estética hoje está integrada à produção das mercadorias em geral: a urgência desvairada da economia em produzir novas espécies de produtos que cada vez mais pareçam novidades (de roupas a aviões), com um ritmo de *turn over* cada vez maior (JAMESON, 2000, p.30).

Para o autor, a relação entre cultura e o desenvolvimento econômico é uma característica privilegiada na atual fase do modo de produção capitalista.

No Brasil, principalmente a partir do início dos anos 2000, indicadores mostram o crescimento e a importância da cultura e do lazer para o desenvolvimento econômico. Podemos perceber essa tendência através de dados que indicavam que a cultura, no Brasil, já representava cerca de 1% do Produto Interno Bruto (PIB) no final do século XX e início do XXI, sendo reconhecido como um dos mercados mais promissores (REQUIÃO, 2010). Os dados atualizados nos mostram que a perspectiva de crescimento se confirmou. Segundo

Luciana Guilherme, diretora de Empreendedorismo, Gestão e Inovação da Secretaria da Economia Criativa (MinC), a contribuição dos setores criativos no PIB do Brasil é de R\$ 104,37 bilhões, segundo dados do IBGE de 2010, e representa 2,84% do PIB brasileiro, segundo dados da FIRJAN (GUILHERME, 2011).¹ O crescimento anual dos setores criativos nos últimos cinco anos (relativo ao PIB) foi de 6,13%.

Podemos constatar, ao analisar documentos como os produzidos pela UNESCO, por exemplo, que jargões como *a defesa da identidade de um povo*, *a democratização do acesso à cultura* ou a promoção da *diversidade cultural* são utilizados em nome de uma política cultural que vem se instituindo no país, visando um papel estratégico para a cultura, entendida como um *fator de desenvolvimento econômico*.

O relatório oferece bases ideológicas que buscaria uma suposta “universalização” para um projeto de desenvolvimento econômico capitalista amparado pelos valores simbólicos embutidos no conceito de cultura, mas que representa uma visão pouco clara da noção de cultura. Através da argumentação desenvolvida no presente trabalho procurei ressaltar que fundamentar e sustentar o desenvolvimento econômico através da ideia de igualdade e de democratização nesse tipo de sociedade é uma premissa falsa, uma vez que as Leis do mercado estão baseadas na exploração, na competitividade e no lucro (REQUIÃO, 2010, p.225).

Nesse sentido, não nos parece ocasional o fato de, no dia 15 de março de 1985, o então vice-presidente da República José Sarney assinar o Decreto n. 91.144, que criou o Ministério da Cultura, onde se dá a separação institucional entre a cultura e a educação. Assim, as questões culturais deixam de ser uma das atribuições do antigo Ministério da Educação e Cultura, que passou a denominar-se Ministério da Educação (BRASIL, 1985).

Segundo esse documento, as transformações ocorridas nas últimas décadas dos anos 1980, no âmbito da cultura e da educação, geraram a “necessidade de métodos, técnicas e instrumentos diversificados de reflexão e administração, e tem exigido políticas específicas bem caracterizadas, a reclamarem o desmembramento da atual estrutura unitária em dois ministérios autônomos” e que “a situação atual do Brasil não pode mais prescindir de uma política nacional de cultura, consistente com os novos tempos e com o desenvolvimento já alcançado pelo País” (BRASIL, 1985, p.1).

Mas quais seriam, exatamente, as transformações nos assuntos culturais que determinariam a necessidade de sua separação dos assuntos educacionais? Quais são as políticas específicas de que estaria necessitando a cultura? Que novos tempos são esses?

Em evento realizado no Rio de Janeiro, nos dias 29 e 30 de março de 2010, intitulado *Cultura e Economia Criativa: instrumentos para a construção de uma agenda para as Mercocidades*, promovido pela Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro, foi possível observar algumas prováveis respostas às perguntas formuladas acima.

¹ Dados encontrados em <<http://www.slideshare.net/LucianaGuilherme1/apres-sec-politicas-pblicas-ec>>. Acesso em: 11 dez. 2011.

O evento teve como objetivo geral: chamar a atenção de gestores públicos e da sociedade sobre a importância da Cultura como estratégia de desenvolvimento econômico e social nas cidades; valorizar a perspectiva regional (América Latina) e oferecer informações que interessem aos gestores da cultura no âmbito das Cidades (Mercocidades).² Nesse sentido, vale questionar em qual medida a cultura, através das ações das políticas públicas, contribui para o desenvolvimento e a emancipação humana. É possível a sustentabilidade de qualquer projeto cultural que não seja *econômico*? Nosso ponto de vista aponta para a impossibilidade de se associar um projeto de desenvolvimento econômico, cuja meta principal é o lucro, a um projeto de formação humana.

Tratada como um *fator de desenvolvimento econômico*, as preocupações na área da cultura concentram-se na necessidade de se afirmar que “o gasto na área da cultura não é gasto, é investimento”, conforme a afirmação do economista e vice-prefeito da cidade do Rio de Janeiro Carlos Alberto Vieira Muniz. Partindo de relatórios e indicadores que mostram de forma promissora a dimensão econômica da cultura, o debate foi conduzido por representantes de empresas interessadas no desenvolvimento cultural, como a Petrobrás e o SEBRAE. Aliás, este último incentivava: “nosso negócio é criar negócio”.³

Como um *negócio*, a cultura, de forma geral, apresenta três facetas: os serviços, em geral voltados ao lazer; o produto, ou seja, as mercadorias culturais; a formação de plateia (leia-se de consumidores). Sendo o *desenvolvimento* a palavra de ordem desse *negócio*, outra questão surgiu: afinal, o que é esse desenvolvimento que tanto falam?

Bem, nossa representante brasileira na UNCTAD (*United Nations Conference on Trade and Development*), a Sra. Edna dos Santos, nos apresenta, nesse mesmo seminário, um relatório sobre a chamada Economia Criativa, outra denominação para Economia da Cultura, através do qual afirma que a Economia Criativa gera renda e diminui a pobreza: potencialmente gera renda, empregos e divisas, e, ao mesmo tempo, inclusão social. Os casos de sucesso usados para exemplificar essa conclusão são o carnaval brasileiro e as telenovelas da Rede Globo. Assim, seria papel da UNCTAD demonstrar aos governantes e empreendedores de países desenvolvidos e em desenvolvimento, principalmente, que investir em cultura gera lucro. A ideia das *Cidades Criativas* seria, então, descobrir o potencial cultural de cada localidade e ali investir, de forma a movimentar a economia e valorizar o capital investido.

Nesse sentido, a Sra. Edna diz que o governo deve agir como um facilitador e deve ter como meta: a) adaptar o sistema educacional; b) estimular a parceria público/privado; c) promover investimentos e financiamentos; d) priorizar os setores mais competitivos.

Em suma, o que pudemos concluir de tudo o que foi apresentado e discutido (aliás, mais apresentado do que discutido) no referido encontro é: a) a compreensão da cultura como um nicho de mercado que, desde meados do século XX, principalmente, vem ganhando relevância econômica; b) a necessidade de investimentos na formação de mão de

² Fonte: folder do evento (RIO DE JANEIRO, 2010).

³ De acordo com anotações pessoais realizadas durante o evento.

obra e de consumidores; c) a falta de estudos empíricos que investiguem a atividade dos produtores diretos na área da cultura, geralmente trabalhando na informalidade; d) a abrangência do setor cultural vinculada ao entretenimento; e) a utilização de preceitos que, supostamente, estariam vinculados ao ideal da emancipação humana, mas que, na verdade, estão vinculados ao lucro dos investidores; f) o interesse do governo em expandir o mercado e o desenvolvimento da economia através de cadeias produtivas vinculadas à cultura; g) o interesse das empresas em investir não só diretamente nesse setor, mas também, de forma indireta, como forma de agregar valor à sua marca.

Por que a cultura? Num mundo pós-moderno, como diria Jameson (2000), não se tem mais a linha divisória entre a produção cultural e outros produtos. Assim, a criatividade é capital intelectual que traz singularidade aos produtos e serviços. Essa singularidade é a chave do sucesso do produto. Esses seriam os novos tempos, que demandariam a separação dos assuntos culturais dos assuntos educacionais.

É inegável que a cultura se transformou em algum gênero de mercadoria. No entanto, também há a crença muito difundida de que algo muito especial envolve os produtos e os eventos culturais (estejam eles nas artes plásticas, no teatro, na música, no cinema, na arquitetura, ou, mais amplamente, em modos localizados de vida, no patrimônio, nas memórias coletivas e nas comunhões afetivas), sendo preciso pô-los à parte das mercadorias normais, como camisetas e sapatos. Talvez façamos isso porque somente conseguimos pensar a seu respeito como produtos e eventos que estão num plano mais elevado da criatividade e do sentido humano, diferente do plano das fábricas de produção de massa e do consumo de massa. No entanto, mesmo quando nos despimos de todos os resíduos de pensamento tendencioso (muitas vezes com base em ideologias poderosas), ainda assim continuamos considerando como muito especiais esses produtos designados como “culturais”. Como a condição de mercadoria de tantos desses fenômenos se harmoniza com seu caráter específico? A relação entre cultura e capital, é evidente, requer inquirição cuidadosa e escrutínio matizado (HARVEY, 2005, p.221).

5 Considerações finais

Na introdução deste ensaio propomos uma reflexão sobre o encaminhamento da regulamentação da Lei 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino de música como componente curricular obrigatório da disciplina artes nas escolas brasileiras de educação básica. Assim, através de uma breve avaliação do histórico da Educação Musical no Brasil, buscamos mostrar a contradição entre as discussões e documentos que observam a importância da formação do professor de música e o veto ao artigo 2º da Lei 11.769/2008, que previa a necessidade de formação específica para o professor de música. Dessa forma, nossa preocupação foi a de chamar a atenção para o fato de que, em substituição àquele que seria o responsável pela efetiva implementação da Educação Musical na escola – o professor –, a indústria do material didático, em comunhão com a tendência de desenvolvimento econômico voltado para a Economia da Cultura, ser a *solução* prática para os dispositivos da Lei.

Indícios dessa tendência podem ser observados no site do Instituto Cravo Albin, onde se lê que o projeto *MPB nas Escolas* – representado por *kits* compostos por livretos, CDs, DVDs e cartazes – tem por objetivo ser uma “ferramenta eficiente na construção e

implantação de projetos”, e que, desta forma, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro estaria “antecipando a aplicação da Lei que prevê o ensino de música nas escolas” (ALBIN, 2011). Ou seja, o texto nos informa que a aplicação da Lei estaria garantida, simplesmente, através da distribuição de materiais como este.

Diante do contexto e dos argumentos apresentados, esperamos contribuir no debate sobre as implicações para a regulamentação e efetiva realização do disposto pela Lei 11.769/2008, considerando a necessidade de formação do professor de música. Nossa motivação segue no intuito de que a implementação da Lei represente, de fato, a viabilidade da música como um campo profícuo para a formação humana.

Referências

ALBIN, R. C. **MPB nas escolas**. Disponível em: <<http://institutocravoalbin.com.br/mpb-nas-escolas/>>. Acesso em: 11 dez. 2011.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 11.769/08**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na Educação Básica. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 11 dez. 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 11 dez. 2011.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 91.144**, de 15 de março de 1985. Cria o Ministério da Cultura e dispõe sobre a estrutura, transferindo-lhe os órgãos que menciona, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/d91144.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2011.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 11 dez. 2011.

BRASIL. Casa Civil. **Lei 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 16 jul. 2013.

DEBORD, G. **A sociedade do espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

FUKS, R. A Educação Musical na Era Vargas: seus precursores. In: OLIVEIRA, A.; CAJAZEIRA, R. (Orgs.). **Educação Musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007. p. 18-23.

GUILHERME, L. **Políticas Públicas para o Fortalecimento da Economia Criativa Brasileira**. [Brasil/Ministério da Cultura/ Secretaria de Economia Criativa]. Disponível em: <<http://www.slideshare.net/LucianaGuilherme1/apres-sec-polticas-pblicas-ec>>. Acesso em: 11 dez. 2011.

GAINZA, V. H. Fala, mestre! **Revista Nova Escola**, São Paulo, edição nº 261, p.38-40, abr. 2011.

HARVEY, D. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

JAMESON, F. **Pós-Modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio**. São Paulo: Ática, 2000.

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

PENNA, M. **É este o ensino de arte que queremos?** Uma análise das propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais, 2001. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Masters/e_este_o_ensino.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2011.

REQUIÃO, L. **“Eis aí a Lapa...”**: processos e relações de trabalho do músico nas casas de shows da Lapa. São Paulo: Annablume, 2010.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro. **Cultura e Economia Criativa: instrumentos para a construção de uma agenda para as Mercocidades**. [folder], 2010.

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

SANTOS, R. M. S.; REQUIÃO, L. A Educação Musical no Estado do Rio de Janeiro. In: OLIVEIRA, A.; CAJAZEIRA, R. (Orgs.). **Educação Musical no Brasil**. Salvador: P&A, 2007. p.129-144.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION - UNESCO. **Políticas culturais para o desenvolvimento**: uma base de dados para a cultura. Brasília: UNESCO Brasil, 2003.

Enviado em Junho/2012

Aprovado em Abril/2013