



A formação de professores de música com base nas leis 10.639/03 e 11.645/08

COMUNICAÇÃO

Angela Lühning
UFBA- angelisa@ufba.br

Resumo: O presente trabalho discute a implantação das leis 10.639 e 11.645 na formação de futuros educadores musicais. A partir de um levantamento bibliográfico e de informações de estudantes de música foram discutidos os problemas existentes na implantação das referidas leis voltadas as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas. Foi constatada uma ausência no aprofundamento destes temas, especialmente entre alunos da pós-graduação. Isso torna necessária uma maior atenção à diversidade cultural na formação de futuros educadores musicais.

Palavras-chave: leis de ensino, etnomusicologia, educação musical

The Training of Music Teachers Using the Law 10.639 / 03 and 11.645 / 08

Abstract: This paper discusses the implementation of laws 10.639 and 11.645 in the formation of future music educators. Based on literature and information with music students we discussed the problems in the implementation of those laws directed to afro-Brazilian and indigenous cultures. A gap was found in the deepening of these issues, especially among graduate students. We concluded that it is necessary to give more attention to cultural diversity in the formation of future music educators.

Keywords: education laws, etnomusicology, music education

Introdução

A partir das reflexões públicas sobre os 10 anos de existência da lei 10.639/03 (seguida pela lei 11.645/08, instituindo o ensino da história e cultura africana/ afro-brasileira e indígena nas escolas) e dos primeiros retornos da aplicação da lei 11.769/2008 (retomando o ensino de música nas escolas) foi realizado entre 2013 e 2014 uma pesquisa no âmbito da Iniciação Científica (PIBIC) sobre o processo de formação de futuros professores de música da Universidade Federal da Bahia (UFBA) perante estas leis. Ela foi motivada pelo contato com alunos de licenciatura em sala de aula e observações em escolas e instituições do terceiro setor, mostrando a necessidade de entender melhor os diversos posicionamentos a partir das falas de futuros profissionais, alunos de licenciatura e pós-graduandos de educação musical.

Um dos pressupostos da pesquisa era a existência de controvérsias e possíveis entraves para a aplicação das leis e a sua efetiva discussão na sociedade. A principal controvérsia se refere à questão da definição dos conteúdos didáticos específicos a serem trabalhadas a partir destas leis, já que muitas pessoas associam história e cultura afro-brasileira com religião, criando a equação reducionista: história da África = candomblé, e por

isso, evitando um aprofundamento das questões a serem tratadas pelas referidas leis. (PEREIRA; MONTEIRO, 2013) Isso traz sérias consequências para todos os envolvidos no processo: alunos, educadores, dirigentes escolares e a sociedade em geral. Observamos professores protestantes que muitas vezes se negam a dialogar com a temática ou então alunos (ou seus familiares) que se recusam a participar em atividades pelos mesmos motivos de origem religiosa, sem que haja alguma contextualização da parte de professores ou da direção das escolas (SANTOS, 2012, CRUZ, 2007). Nesse contexto também tem sido observado que estudantes evangélicos têm preferido trabalhar com a questão indígena, evitando a questão da cultura afro-brasileira, mais espinhosa por questões confessionais.

Também existe a necessidade de uma discussão mais ampla sobre qual conceito de música a ser usado nesse novo cenário do ensino de música e das leis que abordam culturas étnicas: pois, músicas e contextos musicais, há muitos, mas também visões diferentes sobre eles, em geral carregadas de ideologias. O leque das concepções é grande: elas vão de uma clara percepção da diversidade cultural existente a outras que consideram apenas um tipo de música como mais importante em detrimento de outros.¹

Por outro lado, em muitas escolas há uma associação das leis 10.639/ 11.645 apenas com matérias como música e artes, apesar das suas propostas abrangentes, buscando a sua inserção transversal em todas as matérias escolares. Desta forma cria-se uma compreensão pautada em conceitos como folclore, em vez de cultura e história, o que esvazia a possibilidade de discussão crítica dos conteúdos pedagógicos da proposta (SANTANA 2012).

A partir desta constatação inicial de controvérsias e interpretações unilaterais, com forte viés ideológico, fizemos um levantamento crítico sobre o universo da formação dos futuros professores de música na Escola de Música (EMUS) da UFBA para entender melhor a visão do futuro professor de música. Pois, cabe a esse profissional a dupla responsabilidade de trabalhar tanto com as leis que visam a inserção de conteúdos ligados a culturas étnicas até então excluídas do conteúdo pedagógico, quanto com a lei que busca retomar a presença do ensino de música nas escolas. Além disso, com a implementação da lei 11.769, surge a necessidade de avaliar o papel do educador musical em contextos de escolas públicas, algo até então pouco realizado. Porém, é mais do que uma atenção ao ambiente escolar em si, mas, sim, uma percepção dos alunos que frequentam essas escolas, em Salvador quase todos afro-descendentes, que trazem como referências a vivência em contextos culturais até então pouco observados e compreendidos pela educação musical. Esses contextos culturais, ditos tradicionais ou populares, em parte são objeto de estudo da etnomusicologia, desta forma

fornecendo subsídios para uma discussão conceitual com o universo didático da educação musical.

Também precisa ser ressaltado o contexto geográfico das escolas públicas, em geral localizadas em bairros populares de baixa renda, o que leva à discussão de questões como desigualdades sociais e educacionais, racismo e preconceito, espaços públicos/ particulares, em busca de uma formação mais consciente e comprometida dos estudantes de licenciatura/ educação musical relativa à diversidade cultural. Na minha atuação docente percebi quão pouco estas questões são tratadas, o que demonstra a urgência de incluí-las (LÜHNING, 2013), não por último porque é nesses ambientes sócio-culturais que se encontram hoje tanto as tradições afro-brasileiras e seus desdobramentos em estilos midiáticos como pagode, rap e funk, quanto a maior concentração das igrejas evangélicas, apresentando grande diversidade (SANTOS, 2012). Elas vão das denominações tradicionais com visões doutrinárias mais fechadas (ou não), passando pelas neo-pentecostais até aos educadores evangélicos militantes, compartilhando a visão do afrocentrismo (SANTOS, 2012, PASSOS, 2012).

Metodologia:

No processo de pesquisa foi aplicado um questionário para abordar as percepções dos futuros educadores em formação da EMUS: de alunos da licenciatura aos mestrados/ doutorandos em educação musical. Como grupo complementar também inserimos alguns ex-alunos de licenciatura já atuando como educadores. Curiosamente a maior parte dos interlocutores deixou de responder por meios digitais e preencheu o questionário em papel. Em uma etapa posterior realizamos entrevistas com uma parte das pessoas que tinham respondido aos questionários, seguido pela análise dos tópicos mais recorrentes que apareceram nas respostas dos questionários/ entrevistas, nos fornecendo subsídios para a presente análise. Buscamos, primeiramente, conhecer o contexto de vida dos estudantes da graduação, pós-graduação e ex-alunos, observando a formação, anterior ao ensino superior, correlacionando às leis em questão, além de incluir informações sobre experiências prévias de ensino e vivências em contextos culturais diversos. Também deve ser ressaltado que muitos dos questionários foram respondidos apenas de forma rudimentar, especialmente em relação à parte concernente ao conhecimento das leis. Apresentamos a seguir detalhes da análise feita no decorrer da pesquisa.

Discussão e resultados:

Enviamos um questionário de duas páginas (incluindo perguntas abertas) a 60 alunos de licenciatura (apesar do número de alunos ser maior, mas muitos com matrícula trancada, mudança de curso de bacharelado para licenciatura), dos quais 34 responderam, muitos apenas após terem recebido o questionário em papel. Além disso, das 10 entrevistas agendadas apenas 5 pessoas concordaram em concedê-la. Já entre os pós-graduandos e ex-alunos 39 questionários foram devolvidos, além de terem sido realizadas 6 entrevistas.²

Dos 34 participantes da graduação, 22 disseram ter conhecimento sobre as leis e seu conteúdo e o restante disse não conhecê-las ou saber menos a respeito das mesmas do que seria o ideal. Porém, destas 22 pessoas 17 se sentem confortáveis em trabalhar estas temáticas em sala de aula e apenas 7 informaram ter trabalhado com elas em sala de aula, embora nos comentários complementares tenham aparecido poucas informações que aprofundassem ou problematizassem esta experiência. Assim, ficou uma margem de compreensão de tratar-se em maior parte de respostas retóricas sem muito embasamento prático ou de reflexão mais profunda.

Contrário ao que se poderia pensar, boa parte dos pós-graduandos de educação musical não vem de um curso de licenciatura, mas de várias outras formações, o que evidencia na teoria e na prática outro “background” e uma maior disparidade nas respostas deste segmento. Além disso, nem todos são da Bahia, o que pode evidenciar outras realidades culturais/ sociais e históricas nos seus estados de origem em relação à temática abordada pelas respectivas leis, o que, conseqüentemente, influenciou as suas formações anteriores e as suas respostas. Chamou atenção que vários questionários não eram completamente preenchidos, faltando as respostas específicas sobre as leis, o que pode significar que os interlocutores não tem interesse ou conhecimento efetivo ou não tiveram contato com questões referentes às leis na sua própria formação na graduação. As respostas dos questionários mostraram como a temática das leis é distante ainda. No entanto, observamos também, que, contrário aos alunos da pós-graduação, os ex-alunos de licenciatura em música, já atuantes como educadores de música em vários contextos, escolas públicas e ong’s, pareciam estar bem mais familiarizados com a lei (LÜHNING; CANDUSSO, 2014). Apenas aqueles alunos da pós-graduação, que também atuam na rede pública ou em ongs, responderam com mais segurança, mesmo que com menos detalhes do que pensado.

Observamos que muitos dos 11 entrevistados ainda não têm maior domínio na temática da lei, haja vista a abordagem sobre seu conteúdo de forma equivocada, quase sempre estereotipada. Em geral eram ressaltados elementos apenas musicais, referindo-se a unicamente a elementos rítmicos como características, sem considerar o contexto social/ histórico e sem extrapolar chavões. Colhemos respostas como: "[tive contato] indiretamente, através do estudo dos ritmos baianos e brasileiros, mais voltado para o afro" e "Sobre cultura brasileira, o que é que eu posso te falar? A cultura dos ritmos, que a gente tem aí, coco, baião, xote, (...) o carimbó, o samba..." (entrevistados A e B).

Apesar das respostas genéricas afirmando ter conhecimento das leis, não transparecia um interesse maior em discuti-las mais profundamente, como se os alunos não enxergassem a importância das leis como possibilidades de políticas afirmativas em relação à diversidade cultural. Mas o que poderia causar tamanha falta de interesse: seria falta de comprometimento e posicionamento político, desmotivação ou desconhecimento? Ou então falta de abordagem e preparação do tema no próprio curso de licenciatura/ educação musical, até como resultado da ausência de materiais e de um desinteresse dos professores? Mesmo sem respostas ainda, era possível notar que alguns estudantes têm o desejo de se aprofundar nas temáticas e possíveis maneiras de aplicá-las, mas parecem não encontrar o respaldo suficiente no próprio universo acadêmico.

Grande parte dos estudantes teve seus primeiros contatos com as referidas temáticas só na graduação, e os que tiveram a chance de vê-los antes disso, disseram que foi algo sempre baseado nos estereótipos dessas culturas. Assim, provavelmente foram expostos aos discursos das escolas primárias (e secundárias) que tratam as expressões das culturas populares, incluindo as culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas como folclore, algo menor e de pouco interesse. Ou seja: mesmo os alunos que já tiveram contato prévio com a temática, não tiveram aprofundamentos ou discussões efetivas devido a discursos pejorativos nos estabelecimentos de ensino. Isso significa também que as poucas disciplinas existentes na graduação que tratam destes assuntos, embora de extrema importância, ainda não são suficientes para despertar nos alunos uma vontade verdadeira de conhecer os universos culturais, muitas vezes aqueles de onde muitos deles próprios vêm, socialmente estigmatizados, mas amparados pelas leis. Porém, muitos interlocutores parecem carecer da vivência das e aproximação às manifestações culturais populares, existentes em todas as regiões do Brasil. Isso leva a crer que esse desinteresse por tais temáticas vem de muito antes.

Foi possível notar que os poucos alunos que possuem um conhecimento mais aprofundado das temáticas, tiveram seu primeiro contato com elas em algum momento de sua infância ou juventude pré-universitária, seja na escola normal ou em grupos culturais fora de instituições de ensino, também por serem de comunidades nas quais existiam incentivos, por serem afrodescendentes ou por fazerem parte de algum contexto/ movimento de valorização destas questões. A partir desses primeiros contatos, houve o despertar de um forte interesse por parte desses estudantes em procurar compreender esses universos culturais que estiveram presentes no seu cotidiano.

Assim, nota-se a extrema importância de possibilitar desde cedo contatos destes futuros educadores com as temáticas em questão, já que aqueles que não tiveram essa oportunidade durante o período da educação básica, apenas chegaram ao conhecimento das leis tardiamente, durante a graduação ou apenas na pós-graduação, causando uma defasagem nociva com relação à proximidade deles com o assunto abordado.

Referente aos mecanismos de aquisição de conhecimento as pessoas ligavam conceitos de cultura e música ao ritmo como sendo o elemento principal, desassociando o contexto social à prática e compreensão históricas, expressando uma naturalização de estereótipos e uma essencialização perigosa. Segue a fala de um mestrando:

“... essa ligação do negro, onde eu moro aqui em Salvador, também é muito forte. Então pra mim é comum (...). Mas, acho que a questão da influencia musical pra mim é mais (...) *por osmose mesmo. Tá na Bahia, não tem como não ter influencia afro.* (...). Mas, um estudo mais profundo... aí, *só livro*, a pessoa estudando (...) [grifos nossos]. (Entrevistado E),

Assim percebemos que existem dois extremos na relação dos interlocutores com os assuntos tratados pelas leis: a posição citada acima, que sintetiza bem a maior parte das respostas, e outra engajada e consciente, embora tenha sido quase uma exceção. Supomos que o maior interesse e preparo e a prática pedagógica mais engajada dos ex-alunos de licenciatura que já atuam no mercado, se explica também pela sua inserção em um mundo educacional frequentado em maior parte por afrodescendentes, em escolas ou ONG's situadas em bairros periféricos. Esse fato os confronta com demandas muitas vezes inexistentes nas concepções pedagógicas voltadas para práticas idealizadas em campos socialmente neutros, se não visam apenas públicos de classe média. Pelo fato de haver poucos alunos negros na pós-graduação é provável que essas questões ainda têm menos presença nas discussões do que deveriam ter.

Poucas pessoas de religião protestante colocaram abertamente a sua visão, mas a fala seguinte é bastante contundente em relação às barreiras que precisam ser quebradas ainda

“(...) por ter uma formação religiosa, protestante ... tenho algo que me trava quando eu vou trabalhar algumas coisas(...) Uma vez (...) a minha orquestra tocou uma música que se chama Ritual, de Lindemberg Cardoso. Pra mim foi difícil fazer aquilo ... eu acho que as pessoas que estavam ao redor não perceberam, mas .. eu sinto que tem uma barreira, ... que faz com que eu tenha receio em fazer isso ... mas eu sei que é uma questão de um preconceito que tá na minha cabeça, por conta da questão religiosa, dessa formação que eu tive, de ver aquilo de uma forma ruim. Mas, eu acredito que se eu trabalhar isso em mim, eu consigo separar as coisas(...) A gente pode sim, separar as coisas, sabe ... eu não preciso deixar de ser protestante, mas eu também posso tocar esse tipo de música ... e eu gosto disso, mas tem ... um impedimento que tá no meu subconsciente ... e no meu consciente também! Falando assim: ‘poxa, o que é isso? É novo, é estranho, é diferente, será que tá certo isso?’, mas eu sei que no fundo, é só um preconceito mesmo.(...)” (Entrevistada F)

Outra questão evidenciada foi referente à cultura indígena, ainda menos abordada, demonstrando uma falta completa de interesse e busca por materiais, mesmo existentes. Percebe-se que os temas tratados pelas leis ainda são algo muito distante da realidade das pessoas, reforçando a invisibilidade das culturas indígenas no Brasil.

"Achar que música indígena é só dança de roda, fazer um toré, e acabou, não é por aí. Existe um mundo por trás disso aí. Ouço: “Eu só trabalho com música, então vou pegar só a música”. O que é isso? Isso não é um professor. É só um instrutor de música. Você tem que buscar toda a cultura pra você entender aquela música ali, você tem que saber o contexto". (entrevistado D)

Conclusão:

A relação do curso de educação musical e licenciatura em música com as leis 10.639/03 e 11.645/08 revela uma realidade preocupante ao perceber o quão difícil parece ser a mudança de uma estrutura fundamentada na cultura europeia para outra multiétnica. Essa relação, apesar das discrepâncias encontradas entre os diversos saberes, aos poucos vem sendo modificada com a implementação de novos mecanismos de aperfeiçoamento em favor dos estudantes de licenciatura do país. De acordo com os resultados obtidos na pesquisa relativa aos alunos de licenciatura inseridos no projeto PIBID (CANDUSSO, 2014), foi percebido uma maior preocupação com a lei e sua importância para o trabalho com arte-educação e educação musical. Da mesma forma que entre os ex-alunos que já lecionam no ensino regular ou no terceiro setor há maior engajamento quando comparados com os que estão na pós-graduação e não ensinam. Isso traz uma pergunta final: os alunos da pós-graduação estão se profissionalizando de forma adequada para serem futuros professores universitários e formadores de futuros licenciados? Torna-se necessário continuar investindo na abordagem das leis nas disciplinas da pós-graduação para conseguir resultados mais positivos, da mesma forma que o PIBID deve manter sua atenção por continuar surtindo efeitos positivos na graduação. Mas, o mais importante são ainda experiências e vivências pessoais tanto nos contextos culturais, quanto em escolas públicas e ONG's que desenvolvem



práticas pedagógicas com um público socialmente ainda marginalizado (negros, índios, ribeirinhas, e outros). Todas as nossas observações e reflexões ressaltam ainda mais o problema principal da temática de nossa pesquisa: entendemos que todas as instituições de formação (com ou sem leis norteadoras) deveriam trabalhar sempre com a diversidade, especialmente em um país como o Brasil, algo que tem acontecido ainda pouco em nenhum dos níveis: nem nas escolas primárias e secundárias e nem nas universidades, apesar das leis existentes. Assim percebe-se que ainda temos um longo caminho a percorrer pela frente.

Referências:

CANDUSSO, Flávia. O PIBID- Música: educação musical, as artes musicais e a comunidade. In: *Olhares sobre a Docência. Primeiras experiências do programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID)* (ASSIS, Alessandra Santos de; SANTOS, Ana Katia Alves dos (Org.). Salvador, EDUFBA, 2014, p.149-162.

CRUZ, Robson Rogério. “Macumba na sala de aula: dilemas e desafios do ensino da “cultura negra” entre educadores evangélicos.” *Anais do 26. Encontro da ABA*, 2007, http://www.abant.org.br/conteudo/ANAIS/CD_Virtual_26_RBA/mesas_redondas/trabalhos/MR%2026/artigo%20aba.pdf (acessado em: 20/4/2014)

LÜHNING, Angela.” Na encruzilhada dos saberes e fazeres musicais: leis, conhecimentos tradicionais, educação, música e espaço(s)”. In: BRAGA, Lia; TOURINHO, Cristina; ROBATTO, Lucas (Org.). *Trânsito entre fronteiras na música*. Belém: PPGArtes/ UFPA, 2013, p.11-54.

LÜHNING, Angela; CANDUSSO, Flávia. Trocando experiências: relações entre educação musical, etnomusicologia e contextos culturais na percepção de educadores sociais na Bahia. In: *Anais do XXIV Encontro Nacional da ANPPOM*, 2014.

PASSOS, Walter. “Evangélicos e o embate à lei 10.639/03: Novos caminhos de resolução do conflito”. <http://cnnca.blogspot.com.br/2012/11/evangelicos-e-o-embate-lei-1063903.html> (acessado em: 15/4/2015)

PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria (org.). *Ensino de História e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro, Editora Pallas, 2013.

SANTOS Junior, José Nunes dos. “Os professores evangélicos e a lei 10.639/03: impactos do pentecostalismo no campo educacional.” <http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/anais/article/view/290> (acessado em: 15/4/2013)

SANTOS, Deyse Luciano de Jesus. *A palavra e a escola: negociação e conflito no trabalho com a lei 10/639*. Salvador, UNEB, 2012. (Diss. de mestrado) (acessado em: 15/4/2013) http://www.cdi.uneb.br/pdfs/dissertacao/2012/deyse_luciano_de_jesus_santos.pdf.

_____. “Igreja, educação e estado: juntos, separados ou tudo “misturado”? O projeto educacional brasileiro e a influência da religião na inclusão das minorias étnicas na escola baiana.” http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308150979_ARQUIVO_Igreja,EducacaoeEstadojuntos.pdf (acessado em 20/4/2013)

SANTANA, Jair. *A lei 10.639/03 e o ensino de Artes nas séries iniciais: políticas afirmativas e folclorização racista*. Curitiba, UFPR, 2010. (Diss.de mestrado). http://www.ppge.ufpr.br/teses/D10_santana.pdf

Notas

¹ Em 2013 representantes do Distrito Federal fizeram declarações que denotam claramente a compreensão da lei 11.769 apenas como ensino de música sinfônica orquestral, passando ao largo da diversidade musical brasileira



existente, o que atinge diretamente as duas outras leis. Esse pensamento também está presente nas propostas da orquestra juvenil NEOJIBÁ em Salvador, embora ela (ainda) está sem vinculação direta com o ensino escolar.

² Há aproximadamente 100 alunos matriculados no curso de Licenciatura em Música na EMUS (não há números absolutos sobre os que efetivamente cursam, devido a trancamentos, desistências, abandonos, etc.). Por questões de espaço infelizmente só é possível trazer alguns fragmentos das tantas falas e declarações dadas pelos participantes da pesquisa que mereceriam uma abordagem mais ampla.