

RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO E ENSINO A PARTIR DO CAMPO DO CURRÍCULO: O CASO DA MÚSICA.

REGINA MARCIA SIMÃO SANTOS

Em meados dos anos noventa ocorreu a minha aproximação com este GT de Currículo da ANPEd¹. Lidando com a educação básica e a formação de professores no ensino superior, fui acolhida por poder trazer a situação da área de Música para o GT. Hoje, neste texto encomendado, pretendo considerar como o conhecimento musical tem sido presentificado (conservado, excluído ou alterado) nas escolas de educação básica no Brasil e como, para cada política curricular proclamada, se constitui um projeto de formação profissional e uma prática de sala de aula específica, mas não unívoca.

Por política de currículo não me refiro a pacotes a serem implementados, aplicados. Uma política de currículo produz sentidos que serão reconfigurados na sala de aula, processos de decisão envolvendo múltiplas instituições e dinâmicas sociais. Portanto, implica uma dinâmica circular entre textos legais, instituições, grupos e sujeitos. Nesse sentido, minha recente escrita sobre *trajetórias de pensamento e prática da educação musical* (SANTOS, 2012a, p. 179-228), em que me insiro como sujeito, já foi referida pelo compositor Silvio Ferraz como “uma carta historiográfica da educação musical” (Ferraz, email remetido para a autora, datando de março de 2012). Valho-me desse estudo, no presente texto. Ball fala de trajetórias (BALL, 2009, sem paginação, *apud* SOBREIRA, 2012, p. 28), ideia que remete a mísseis, movimento e certo grau de incerteza – as políticas e seus efeitos não previsíveis. As políticas são recriadas segundo os valores das pessoas envolvidas no processo, nos diversos contextos. Ball afirma: “nem todas as políticas são elaboradas no mesmo contexto. Não é só apenas o governo e os países. As instituições e até as pessoas têm políticas e precisamos ser capazes de entender todas elas” (BALL, 2009, sem paginação, *apud* SOBREIRA, 2012, p. 30).

Por que música é conhecimento contemplado na educação básica no Brasil? Como e quando é ensinada nas escolas? Qual é a produção de sentidos para a música na escola, nos diversos níveis, nos diversos contextos? Como os discursos sobre música na escola, do Brasil Império até o presente, têm conservado e alterado a presença da música nas políticas curriculares e nas políticas de formação do profissional da educação básica? Que práticas têm eclodido no cotidiano docente em sala de aula? Como aí tem sido reconfigurada a política curricular, como têm sido re-significados os

textos legais, quais são os efeitos de sentido aí produzidos? Sobre “o que somos” e sobre “o que faz” a música na escola, o que dizem professores e alunos, as escolas formadoras, os documentos oficiais, as instâncias municipais, estaduais e federal, as vozes dos campos conexos? A história da música na escola não se faz sem toda essa trama. E aí está o professor, sujeito de identidades fragmentadas e contraditórias. Aproximando-me da perspectiva da história do currículo e da constituição do conhecimento escolar, procuro enfatizar trajetórias da música como disciplina (matéria, conteúdo) escolar, considerando políticas curriculares, currículos vigentes, a função do professor na constituição do campo e das práticas, a compreensão do cotidiano das instituições, as produções teóricas da área.

Trato dessas trajetórias de pensamento e prática da música na escola, motivada também pela atualidade deste tema, desde quando a Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008) alterou o art. 26 da LDB 9394/96, tornando “*música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo*, do componente curricular *ensino da arte*” -componente obrigatório nos diversos níveis da educação básica (Lei 9394/96, art. 26, parágr 6º, incluído pela Lei 11.769/08, grifos meus). Esse é um tema que, de alguma forma, afeta o professor especialista e os professores da docência multidisciplinar, incluindo seus respectivos cursos de formação inicial e continuada.

Silvia Sobreira, no seu recente trabalho de doutoramento, que tomo aqui, considera o processo sócio-histórico de disciplinarização da música na escola no Brasil, enfatizando a dinâmica envolvida nos múltiplos contextos implicados na constituição de uma política educacional para a música (SOBREIRA, 2012). Trata dos sentidos que a Educação Musical veio assumindo e que circularam na formulação da política atual que culminou na Lei nº 11.769/2008. Elege a comunidade disciplinar constituída pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)² para compreender os sentidos de Educação Musical que circulam e são recontextualizados ali; entender o seu papel no âmbito da comunidade disciplinar ligada ao ensino de Música; e investigar as disputas e os conflitos em torno da produção desses sentidos sobre o que “‘deva’ ser validado” como o ensino de Música no Brasil (p.02). Sobreira considera a centralidade da ABEM no referido movimento, entendendo que ali se dá a circularidade das políticas nos contextos de influência, de produção de textos e da prática (p. 37, 137, 140, 141). A partir da consulta a textos de publicações da ABEM e da entrevista a associados, Sobreira considera a “disciplinarização do ensino de Música como um processo produtor de políticas que tende a *hegemonizar certos sentidos de Educação Musical*” (p.

25, grifo meu). A tendência a hegemonizar certos sentidos de Educação Musical, identificada por Sobreira na sua investigação no campo institucionalizado da ABEM (publicações e associados), talvez esteja presente em outros campos e contextos desta longa história.

Uso aqui a noção de “campo”, exposta por Moreira (1998), ancorado em Pinar:

formado por pessoas que escrevem textos a partir de limites historicamente estabelecidos e de tradições, regras e princípios que seus antecessores estabeleceram como razoáveis. Campos, pessoas, ideias, problemas, teorias e métodos se modificam de modo não linear, em velocidades que variam e são avaliadas distintamente conforme as circunstâncias e os agentes sociais envolvidos no processo (p. 14).

Completo a noção de campo tomando Bourdieu (1989), quando considera que há um capital específico a cada campo, um movimento que diz “o que um campo de produção supõe e reforça” (p. 70) - posições dos que defendem uma tradição, e dos que se esforçam por quebrá-la (p. 72). Trata-se de “um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar o campo de forças” (MOREIRA, 2002, p. 89). Um campo se renova e se desenvolve em meio a lutas em torno de posições, estratégias e definições; mas também precisa de certa cumplicidade para continuar existindo. Portanto, se faz necessário um acordo, mesmo que provisório e instável (sobre o objeto de estudo, questões prementes, suas relações com outros campos, as intersecções no campo); mas também um confronto entre ideias, para que o novo se crie (p. 98-99).

OS RITORNELOS DA MÚSICA NA ESCOLA

O ensino de música viveu o projeto do canto orfeônico estabelecido por decreto de 1931 (Decreto 19.890 – Reforma Francisco Campos, art. 3º), a partir do Distrito Federal (cidade do Rio de Janeiro): “Música (Canto Orfeônico)” é uma das “matérias” obrigatórias nas três primeiras series do ensino secundário oficialmente reconhecido, ministrado no Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob regime de inspeção oficial (BRASIL, 1931). Isso exigiu de imediato a criação da Superintendência (ou Serviço) de Educação Musical e Artística – SEMA, por Decreto de 1932 (BRASIL, 1932) e, também por decreto, a criação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, que vigorou de 1942 a 1967 (datas, respectivamente, dos Decretos-Lei 4.993 e 61.400), quando foi transformado no Instituto Villa-Lobos (BRASIL, 1942a, art. 1º; BRASIL, 1967, art. 1º). Naqueles anos 1960 outro perfil profissional se mostrou necessário para dar conta do ensino de música nas escolas, distinto daquele centrado nos “exercícios de

canto e teoria musical’, e respondendo a uma “nova realidade”: orientada pelos discursos sobre criatividade, liberdade de expressão, no contexto da contracultura e do movimento de arte-educação. Na vigência da Lei 5692/71, o Parecer 540 / 1977 diria que os enfoques até então dados, limitando-se à teoria musical ou ao canto coral, não atenderiam ao novo projeto educacional; e que a prática do canto coral, “isoladamente, não atenderia ao que se espera num contexto mais amplo e novo de Educação Artística” (BRASIL, 1977, p. 28). O novo é incorporado no discurso escolar, em substituição ao canto coral nos moldes do canto orfeônico, e em substituição às “noções de música e exercícios de canto” que compunham o ensino de “música” nas escolas públicas brasileiras, já por Decreto imperial de 1854 (Decreto 1331, na Reforma Couto Ferraz, art. 47, 80). Voltaremos a isso, adiante.

Fui aluna desse Instituto Villa-Lobos (hoje pertencente à UNIRIO) nos anos em que acabara de se transformar de Conservatório Nacional de Canto Orfeônico em instituição formadora de educadores musicais³. Vivi a transição dessas duas políticas de formação (professores de canto orfeônico / professores de Educação Musical) – disputas por posições travadas dentro daquele mundo social; negociações e tolerâncias na produção de um currículo; um campo de forças e um campo de lutas “para conservar ou transformar esse campo de forças”. As políticas foram sendo recriadas segundo esses sujeitos e contextos, ali representados por autoridades do “extinto” canto orfeônico (destaco os músicos regentes-educadores), e autoridades ligadas às experimentações contemporâneas da *Música Nova* e das pedagogias voltadas para a exploração dos sons (destaco os músicos compositores-educadores). O IVL, nesse início dos anos 1970, vive no “limite do risco”⁴, rompendo com os padrões e práticas até então vigentes para a formação do profissional para o ensino de música na escola. Canto orfeônico e criatividade pareciam metodologias antagônicas, esta última sendo assimilada pelos “novatos”⁵, supondo poder dispensar o conhecimento específico.⁶

Portanto, em cada tempo foi necessário criar uma disciplina acadêmica, oportunizando a formação docente almejada para a música na escola, conforme prescrita em disciplina escolar também criada, atendendo às necessidades de uma escola para aquele momento, e ambas fazendo parte do mesmo mecanismo simbólico. As condições econômicas, políticas e culturais favoreceram o surgimento de uma prática que fizesse a massa cantar, da mesma forma em que favoreceriam, a seguir, o incremento do discurso da criatividade na escola, pelo viés da música.

Estamos diante de trajetórias de pensamento e prática em Educação Musical, Educação Artística, Arte-Educação e Música na escola básica no Brasil que representam uma correlação de forças, disputas e negociações em torno da disciplinarização da música na escola. Estamos diante de campos de forças e de lutas para dizer o que pode ser considerado como *educação musical*, como *música e seu ensino* na escola básica; para dizer que perfil profissional é necessário, quem está legitimado para ministrar o ensino de música na escola; para conservar ou transformar o campo de forças, com agentes e instituições portadoras de autoridade e legitimidade diferenciadas em cada momento histórico. Podemos falar do campo institucionalizado pelo SEMA, órgão supervisor do canto orfeônico nas escolas; podemos falar do campo institucionalizado pela ABEM hoje, Associação Brasileira de Educação Musical, ambos com suas publicações e reuniões, como campos de força constituídos por sujeitos que têm valores, representam instituições, têm políticas.

No projeto villalobiano, um conjunto estratégico foi mobilizado. Uma “diretriz artístico-educacional” para a música na escola foi estabelecida para todo o país, a partir do Distrito Federal, considerando as questões:

Como dirigir e sistematizar essa disciplina? Qual a orientação a seguir ou a metodologia a adotar para o caso nacional? Quais as melodias a ensinar sem a existência de um repertório musical selecionado, inteiramente adequado a esse fim educacional? [...] Onde encontrar um corpo de educadores especializados [...]? (VILLA-LOBOS, 1971, p. 111-112, texto de 1946).

Que metodologia? O canto orfeônico. Que repertório musical? As canções do *Guia Prático* especialmente confeccionado e publicado. Que corpo de educadores especializados? Os que passariam pela ação orientadora e fiscalizadora do SEMA e, a partir de 1942, pela formação no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, no Distrito Federal (cidade do Rio de Janeiro), instituições criadas para atender à necessidade do projeto. Com que finalidade? Fazer o Brasil cantar a unidade nacional, com o tríplice objetivo de disciplina, civismo e educação artística (VILLA-LOBOS, 1937, p. viii, *apud* PAZ, 1999, p. 14; FUKS, 2007, p.19; 1991, p. 120).

Villa-Lobos se refere à música na escola como *disciplina*. Nos tempos da 1ª República (1889-1930), a música na escola já experimentava o poder de reprovar, com carga horária equiparada a outros componentes curriculares, conteúdos estipulados por série, indicação dos que poderiam dar essa disciplina. Entendemos que as disciplinas escolares são uma “‘tecnologia’ de estruturação da escola”, um “‘princípio organizador do currículo” (MACEDO; LOPES, 2002, p. 80), com objetivos e lógicas próprias,

cumprindo diversos fins sociais (p. 83). Como disciplina escolar, tomo o canto orfeônico como um dos marcos nessas trajetórias da música na escola.

O projeto de Canto Orfeônico se desenvolveu em meio a ideias de nacionalização e de reformas do ensino suscitadas no contexto da escola renovada no Brasil, e impulsionadas pelas críticas da Semana de Arte Moderna de 1922. Muitas vozes buscavam o duplo ideal de ruptura estética e inovação educacional naquele momento. O canto orfeônico villalobiano do período de 1930-45 foi uma das respostas. Enaltecido por Anísio Teixeira, o projeto de Villa teve também o aplauso de escritores e a participação, nas apresentações orfeônicas, de grandes nomes da música popular brasileira, além de escolas de samba e conjuntos regionais integrando desfiles (PAZ, 1989, p. 7; 1999, p.12, 16) – um contexto de influências e produção de textos e depoimentos deixados por estes expoentes⁷. Para Villa, o canto coletivo seria o caminho para implantar o ensino musical na escola. Villa aposta no canto orfeônico pelo seu poder de coesão, formando uma consciência musical brasileira (VILLA-LOBOS, 1971, p. 102; 103 - texto de 1946). Inspirado nas organizações orfeônicas européias que ele visitou nos idos de 1936, no Brasil seria fonte de energia cívica e poderoso fator educacional (p. 104). Para Getúlio Vargas, o projeto de Villa usaria a música para arregimentar as massas, atendendo à expectativa de “salvação nacional” e de “identidade nacional”.

Muitas forças estratégicas sustentaram esse projeto: o SEMA – Superintendência ou Serviço de Educação Musical e Artística (VILLA-LOBOS, 1971, p. 112 e 115, respectivamente), criado por Decreto de 1932 para supervisionar, orientar e implantar este programa nas escolas brasileiras; mas também o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), a Juventude Brasileira (organização paramilitar voltada para uma educação “patriótica”, onde se destaca o trabalho musical) e a Política da Boa Vizinhaça (apoiando ações através da música, integrando as Américas) (SANTOS, 2012a, p. 218-9; SOUZA, 2007, p. 13-17). No que tange à política de produção de textos, destacamos a larga “propaganda, junto ao público, da importância e utilidade do ensino de música”, conforme palavras de Villa (VILLA-LOBOS, 1937, p. viii, *apud* PAZ, 1999, p. 13), a panfletagem em torno das concentrações orfeônicas, a impressão de partituras e a publicação do *Guia Prático*. E também a impressão do programa de Villa, publicado em 1934, em substituição ao criado por uma Comissão de músicos-educadores constituída por Decreto de 1928, e já publicado em 1930, para os estabelecimentos de ensino do DF (SANTOS, 2012a, p. 218). Villa traça um programa e

uma orientação para as diferentes escolas do Brasil (VILLA-LOBOS, 1971, p. 112), em meio a outros programas já traçados por músicos-educadores do então DF (SANTOS, 2012a, p. 186; FUKS, 2007, p. 20). O projeto de Villa surge nesse contexto de muitas linhas, e vai sobrepujando decretos e programas de músicos como Francisco Braga.

O Decreto 19.890, de 1931 - Reforma Francisco Campos (BRASIL, 1931), institui o Canto Orfeônico no Governo Provisório de Getúlio Vargas, a partir da escola oficial tomada como padrão. Mas o Decreto 24.794, de 1934, expande a sua obrigatoriedade para todo o país, quando cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, a Inspeção Geral de Ensino Emendativo e coloca o canto orfeônico sob a sua alçada (art. 1º). O ensino do canto orfeônico em todo o país obedeceria a normas estabelecidas pelo Governo Federal, sendo obrigatório nas escolas primárias, feitos os necessários acordos com os governos estaduais e municipais (BRASIL, 1934, art. 12 e seu parágrafo único). Antecipando o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, este Decreto cria o “Curso Normal do Canto Orfeônico” (art. 13). Penna (2012) lembra que as diretrizes nacionais para o Ensino Primário e o Ensino Normal serão estabelecidas apenas com as Leis Orgânicas específicas (Decreto-Lei 8.529 e Decreto-Lei 8.530, ambos de 1946), que reafirmam a obrigatoriedade do canto orfeônico.

Não são unívocas as vozes sobre a música na escola através do canto orfeônico, que teve suas versões coladas ou não ao populismo no Estado Novo.

Em São Paulo, o canto orfeônico já tinha se tornado, nos anos 1910-20, a alternativa para a prática da música na escola. Nesses tempos das reformas republicanas da instrução pública em São Paulo, foram bastante conhecidas as ações e publicações de vários músicos-educadores (SANTOS, 2009, p. 211-213; GILIOLI, 2008, p. 82-162; FUKS, 1991, p. 100-101; SANTOS, 2012a, p. 182; 218; 220). Havia um já consolidado movimento de canto orfeônico paulista anterior aos anos 1930, e só com o término da hegemonia política paulista Villa toma o lugar dos educadores musicais ali estabelecidos, num processo cheio de conflitos, “avanços e retrocessos”. Villa considerava os métodos nacionais insuficientes e negava a existência de uma escola oficial que desse conta da formação de educadores e orientadores especializados da disciplina de canto orfeônico que ele intencionava inaugurar (GILIOLI, 2008, p. 121).

No ensino paulista, a Reforma Sampaio Dória (Decreto 1.750, de 1920) tinha introduzido a obrigação de ensaios de orfeões nas escolas públicas, para além das aulas de Música que já existiam nos currículos (GILIOLI, 2008, p. 137). No ensino paulista da década de 1920 a Música existia como disciplina até o Normal, podendo reprovar o

aluno, e reprovar os candidatos ao Curso Normal (p. 140). A Música está presente nas reformas do ensino paulista na 1ª República (1889-1930), detalhada em documentos legais que definem a matéria, a carga horária e os profissionais encarregados da música no ensino primário preliminar, conforme documentos de 1890, 1892, 1894, 1904, 1925.⁸

Nesse período da grande reforma no ensino público em São Paulo (1890-96), pesquisas mostram uma circularidade entre as práticas da música nas escolas americanas confessionais protestantes no estado de São Paulo (existiam desde os anos 1870)⁹ e o programa da Escola-Modelo Caetano de Campos (criada em 1894). A prescrição da música no cotidiano da escola remontaria a esses anos 1870, quando essas escolas americanas adotaram materiais e práticas froebelianas (jogos musicais, marchas, cantos e hinos) e métodos inovadores no ensino da leitura musical. Tais práticas circularam para outras escolas, inclusive para a Caetano de Campos (SANTOS, 2009, p. 126-7; GILIOLI, 2008; SANTOS, 2012a, p. 182-183), que tinha essas “aulas de marchas e cantos” (KUHLMANN, 1988, p. 117) desenvolvendo a motricidade e a formação de hábitos. Ali a música cumpria inclusive a função de demarcar o tempo-espaço escolar, promovendo “verdadeiros períodos de recreio”, quando as crianças “descansam o espírito” (SOUZA, 1997, p. 46-47, *apud* SANTOS, 2009, p. 36-37), conforme consta do Relatório do Diretor, datado de 1895. A música entra na escola como artefato para marcar os momentos da rotina escolar, e o faz com amplo aparato de publicações para uso na sala de aula¹⁰.

Mas encontramos canto e leitura musical já no texto das Leis do Império do Brasil, quando o Decreto nº 1.331 A, de 1854 (Reforma Couto Ferraz), aprova o regulamento para a “reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte” (BRASIL, 1854). No art. 47, traz um primeiro bloco de conhecimentos que compõem o ensino primário nas escolas públicas, para num segundo bloco mencionar que esse ensino “pode compreender também [...] noções de musica e exercícios de canto” (p. 55). A escola pública primária de 1º grau garantiria o ensino do que está na primeira parte do artigo, e a de 2º grau, o das matérias listadas na segunda parte (art. 49, p. 55). As cadeiras do “Collegio de Pedro II”, instrução pública secundária, são indicadas (Art. 79), ficando música como uma daquelas referidas como “além das matérias das cadeiras mencionadas no artigo precedente” (Art. 80).

É em meio a essas trajetórias que Anísio Teixeira convida Villa-Lobos para realizar o seu projeto no DF, mas também toma a Escolinha de Arte para pensar o que

de “mais significativo se faz [...] no campo da educação infantil” (AZEVEDO, 2006, p. 24). As ideias de arte-educação, com ênfase na integração das linguagens da arte e no espírito de experimentação e criação, têm na Escolinha de Arte do Brasil seu grande centro de referência e divulgação. Criada por Augusto Rodrigues em 1948 no Rio de Janeiro, essa escolinha baseia-se na proposta de Herbert Read, pensador anarquista¹¹.

Existem trânsitos entre Escolinha de Arte com Augusto e o campo do ensino de música (FUKS, 1991, p. 125), assim como todo movimento de arte-educação que inspirou a Escolinha de Arte acaba também influenciando a Lei 5.692/71. A política recontextualiza aí o discurso sobre integração, produzindo a polivalência desenfreada dos cursos de formação docente, já anunciada no Parecer 540/77 (BRASIL, 1977, p. 26) e nos termos normativos acerca do curso de Licenciatura em Educação Artística. O Parecer 1.284/73 e a Resolução 23/73 do CFE (PENNA, 2010, p. 124) estabelecem a Licenciatura de 1º grau (Curta, com “habilitação geral em Educação Artística”, integrando as diversas linguagens) e a Licenciatura Plena (combina essa habilitação geral a habilitações “relacionadas com as grandes divisões da Arte”). Das Plenas, interessa-nos aqui a titulação Licenciatura Plena em Educação Artística, habilitação em *Música*. Nem todas as instituições optaram pelo oferecimento de Licenciaturas Curtas e polivalentes, evidência de que o processo de construção da política curricular é distinto em cada uma das instituições envolvidas no país.

Na formação do educador musical nos cursos de licenciatura vão se cruzar as ideias de muitos educadores¹². Alguns deles atuaram junto aos cursos de formação de professores de música no Conservatório Brasileiro de Música (RJ), criado em 1936 para ser uma escola aberta para novas propostas de ensino de música. As propostas do músico e educador alemão Hans J. Koellreutter, naturalizado brasileiro, se somam nesse quadro nacional desde os anos 1940-50. Suas ideias sobre um ensino *pré-figurativo* (KOELLREUTTER, 1997a, p. 41) apontam para um tipo novo de Escola de Música e um projeto novo para educação musical. Muitos sujeitos e instituições vão atuar promovendo uma subversão nos caminhos da música na escola, onde incluo as ideias do canadense Schafer (1991), desafiando os professores a “ensinar no limite do risco” (p. 277), ou as de Koellreutter (1997b), propondo um ensino capaz de “delinear aquilo que ainda não existe, mas que há de existir, ou pode existir ou se receia que exista” (p. 54).

Essa educação musical escolar com base nos discursos sobre criatividade também produziu seus materiais “para o aluno” e “para o professor”. A criação em sala de aula era uma estratégia pedagógica para demonstrar domínio na operação com os

conceitos trabalhados em dado tópico do programa. Mas a possibilidade de se desenvolver um currículo menos tecnicista ganhava espaço, com as interlocuções de Eisner, Bruner, Witkin, Guilford, Kneller, dentre outros. Passamos a adotar no Brasil ideias sobre espiral de conceitos, semelhantes às importadas do *Manhattanville Music Curriculum Program*. As práticas corais nos anos 1970-80 ganham um traço de criação e liberdade, com projetos corais como os de Samuel Kerr e Marcos Leite (ALFONZO, 2012; 2004). Os anos 1980 são marcados por ciclos de debate e breves cursos para professores (como os da FUNARTE), por congressos científicos e incremento de pesquisas em educação musical. Em 1984, os arte-educadores realizavam o seu XXV Congresso Mundial de Educação Através da Arte, no Rio de Janeiro, UERJ, tendo como conferencista Elliot Eisner. As políticas vão assim se movendo na imbricada relação construída por tantos sujeitos e instâncias, campos de formação docente e nas práticas recriadas por esses sujeitos. Eu fui um deles, formada num emaranhado de direções díspares. Nos anos 1980 registrei o diálogo de professores de música integrantes de uma Secretaria Municipal de Educação - uma identidade de professor de música se dilui numa multiplicidade pela qual se apresentam no grupo social profissional da mesma modalidade Música:

Você é professora de Educação Musical? – Não! Eu sou de flauta doce. – E você? – Eu sou de coro. Eu trabalho com canto coral. – E você? – Eu não! Eu sou de Educação Musical. – Eu sou de Arte-Educação. – Eu, de Artes Integradas. – Eu, de História da Música. – Eu sou de Educação Artística. – E eu, de Música (SANTOS, 1990, p. 7)

Nessa reunião de 1987, professores se apresentam como de “Música” ou de “Educação Musical”, atribuindo a este último rótulo um menor compromisso com a questão musical (SANTOS, 1990, p. 31; 2005, p. 50). Opõem uma concepção filosófica de educação, um fim, um veículo, uma estratégia de trabalho, um objeto de estudo. Deparamo-nos com uma prática musical sem história, uma arte-educação sem os conteúdos de uma linguagem (SANTOS, 2012a, p.195).

As ideias da arte-educação se configurariam, no campo da escola, numa educação artística como “área [...] sem contornos fixos” (BRASIL, 1977, p. 26). A Lei 5.692/71, artigo 7º, tornava obrigatória a inclusão de “Educação Artística” como um dos componentes dos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, mas a menção à “música” surgiria apenas no Parecer 540//77 do Conselho Federal de Educação¹³, como uma das linguagens de Educação Artística, e tratada como “atividade” educativa (BRASIL, 1977, p. 26). O Parecer argumenta que os componentes do artigo 7º “não

podem ficar confinados a determinadas limitações da escola antiga”, e “não podem permanecer episódicos ou marginais” (p. 25). Eles “são como fluxo que deve percorrer todas as ações educativas [...] não podem [...] ficar restritos à pequenez de um determinado horário em determinada série” (p. 25). O texto normativo frisa a flexibilidade do componente Educação Artística: sem se limitar a uma só modalidade de expressão ou a um determinado momento da escolaridade, deve se constituir numa atitude contínua da escola, podendo “prescindir de um horário rígido preestabelecido” (p. 26). Não só a música, dentro da Educação Artística, mas os demais componentes citados no artigo 7º, deveriam ser tratados não como “matéria”, “disciplina” ou “campos de conhecimento” (p. 24-25), mas como uma “preocupação geral do processo formativo” (p. 24).

Para os atuais profissionais do campo da educação musical, seria própria a expressão popular “o tiro saiu pela culatra”. Roubou-se da música a condição de visibilidade na matriz curricular, em igualdade de condições pretendidas tanto nas políticas anteriores como na pretendida por muitos que hoje defendem a música na escola. Falas de professores de música, em depoimentos espontâneos que colhi no Rio de Janeiro em julho de 2004 (SANTOS, 2005), expressam desejos (expectativas) relacionados à música na hierarquia das disciplinas escolares:

[...] querem o direito e autoridade de dar nota e reprovar: ‘de avaliar’, como todo professor faz, em todas as outras disciplinas (o império da força reativa). Querem ter conteúdos obrigatórios e ordenados por série, para serem cumpridos. Acham que está tudo muito solto e que cada professor faz o que quer. Querem experimentar o ‘poder’ dos artefatos da ‘cultura escolar’, dos grupos disciplinares; [...] querem a possibilidade de fazer funcionar ‘na grade’ aquilo que funciona ‘fora da grade’, como atividade ‘extra-curricular’ (a oficina coral, o grupo de percussão, o conjunto de flauta-doce) (SANTOS, 2005, p. 53)

A remissão dos professores é à condição de disciplina, tal qual as demais: um modelo hegemônico, naturalizado, convencional, orientado pelo cumprimento de conteúdos obrigatórios, prescritos e ordenados por série. Opõem “grade” e “curricular” (ligados ao desprazer e ao cumprimento de tópicos de um programa) a “fora da grade” e “extracurricular” (ligados ao prazer de uma prática musical). A ideia de disciplina, com conteúdos ordenados por série, como já existira no campo do ensino de música na escola, se torna uma expectativa crescente, nos contextos da prática, na vigência da LDB 9394/96, que se afasta da “educação artística” e assume declaradamente o “ensino da arte”. Declarando o “ensino da arte” um “componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica” (BRASIL, 1996, art. 26, § 2º), a Lei deixou uma

vaguidade que tentou ser preenchida com os Parâmetros Curriculares Nacionais, onde as modalidades *Artes Visuais, Dança, Teatro e Música* estão descritas separadamente (BRASIL, 1997, p. 57)¹⁴. Os professores de música reivindicam maior definição e detalhamento nos projetos para a música nas escolas, abdicam de propostas polivalentes e “abertas”, e procuram uma normatização. A expectativa é de romper com as ideias expressas nos PCNs, de que “os conteúdos podem ser trabalhados em qualquer ordem, conforme decisão do professor, em conformidade com o desenho curricular de sua equipe” (BRASIL, 1998; 1997).

Diversas organizações da sociedade, e em especial os profissionais de música, se mobilizam em ações em prol da “obrigatoriedade” ou “volta” da música na escola, discussão travada em congressos da área, nas instituições acadêmicas e em outros estabelecimentos e institutos de música, e nos organismos envolvidos com a economia da cultura e da música. Discursos sobre a “obrigatoriedade” ou a “volta” da música na escola aqui podem significar muitas coisas, inclusive que a visibilidade, na condição hegemônica de *disciplina escolar*, garantiria: democratização do acesso à música por todo estudante; mais consumo de CDs de outros gêneros musicais; mais plateia para as músicas; mais instrumentistas no mercado; ascensão social com a expectativa de uma carreira profissional; ampliação do campo de trabalho para todos os músicos.

A mobilização de vários agentes acaba resultando na Lei nº 11.769/2008, que dispõe sobre “a obrigatoriedade da música na educação básica” e altera o artigo 26, acrescentando o parágrafo 6º, que diz: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008). Foi rápida a tramitação do Projeto de Lei nº 2.732/2008, desde a sua aprovação no Senado Federal em 2007, passando então pela Câmara dos Deputados, mobilizando profissionais com o *slogan* de uma campanha pública intitulada *Quero Educação Musical na Escola*, até a aprovação e publicação da Lei nº 11.769 no DOU. Todo esse processo foi bastante analisado por Radicetti Pereira (2010). E uma comunidade envolvida com a educação musical no Brasil tem participado dessa discussão. No rastro de incursões da ABEM e seus abemianos, o depoimento do ex-presidente Sergio Figueiredo é um registro desta trajetória desde 2006 (SANTOS, 2012a, p. 209).

Na trajetória da Lei nº 11.769/2008, segundo pesquisa de Sobreira (2012), várias foram as ações dentro do contexto de influência: criaram o Grupo de Apoio Parlamentar, constituído por músicos atuantes na mídia e especialistas da ABEM, que tiveram legitimidade junto aos senadores para discutir o assunto. E havia representantes

de outros setores, inclusive do setor econômico, interessado na política para a música na escola, conforme registros de Radicetti (2010). No contexto de produção de textos, além do *Manifesto*, há os informativos eletrônicos da ABEM e a atuação da mídia, mobilizando a sociedade civil, segundo detalhado levantamento feito por Radicetti, por exemplo, quanto às notas da imprensa sobre o tema “*Quero Educação Musical na Escola*”. É a ocasião para a ampliação da atuação da ABEM, com a linha editorial *Música na Educação Básica* (Figueiredo, 2007, p. 35, *apud* SOBREIRA, 2012, p. 34).

Disciplina, matéria, conteúdo e outros termos associados vão aparecendo nas trajetórias de disciplinarização da música na escola. Música como disciplina (termo usado por Villa); ou como matéria (termo oficial na Reforma Francisco Campos); como atividade educativa dentro do componente Educação Artística, segundo o Parecer 540/77 (junto a outros componentes também não tratados como “campos de conhecimento”); como fluxo atravessando todos os momentos escolares. E música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular “ensino da arte”, segundo a Lei 9394, alterada pela Lei 11.769. Uma vez disposta como conteúdo e não como disciplina, as diversas instâncias podem criar formas alternativas às convencionais para a música na organização da matriz curricular. Alguns artigos da Lei 9394 parecem apelar para essa produção de soluções locais (cf BRASIL, 1996, art. 8º, § 1º; art. 11, inciso III; art. 12, inciso I; art. 3º, inciso III).

Na atual legislação, as modalidades da Arte se apresentam como aliadas da Música, ao mesmo tempo em que lhe parecem concorrentes. Para alguns professores de música da rede de ensino fundamental do Rio de Janeiro entrevistados por Duarte (2004), vale o papel cooperativo do ensino da música com outras disciplinas na educação básica; ou o caráter compensatório que conferem à música no currículo, garantindo emoção e criatividade que faltariam às disciplinas voltadas para aspectos utilitários. No contexto da prática, música tem se tornado aliada da Física, Matemática, Biologia, História, Literatura, Línguas Estrangeiras, Educação Física, Dança, Artes Visuais, Teatro - sempre alguma relação de vizinhança, cooperação e completude vai sendo construída no cotidiano curricular da sala de aula e dos discursos sobre integração de uma matriz curricular. Mas “a matriz disciplinar persiste como instrumento de organização e controle, independentemente do discurso de articulação” (MACEDO; LOPES, 2002, p. 74), e há consenso em se dizer que

a disciplina escolar é uma instituição social necessária, pois traduz conhecimentos que são entendidos como legítimos de serem ensinados às gerações mais novas, organizam o

trabalho escolar, a forma como os professores diversos o ensinam, em sucessivos anos, a milhares de alunos, orientam como os professores serão formados, como os exames são elaborados, como os métodos de ensino são constituídos, como se organiza o espaço e o tempo escolares (p. 83).

Portanto, estamos diante de uma expectativa de organização do trabalho pedagógico musical que se apresenta de acordo com uma sistemática: “um quadro de horário, no qual temos um professor designado para uma turma, em um dado horário e em um determinado espaço, para ministrar um conjunto de conteúdos previamente definidos no currículo” (LOPES; MACEDO, 2011b, p. 107, *apud* SOBREIRA, 2012, p. 58). Esse parece ser o modelo prevalente na representação dos sujeitos contactados nas pesquisas trazidas aqui. Na sua recente tese de doutoramento, Sobreira (2012) conclui que a música está se disciplinarizando, via modelos de aula mais ou menos convencionais aos praticados pelos outros componentes curriculares, e até na disposição hegemônica da compartimentalização em disciplina.

Nas trajetórias de disciplinarização da música na escola, movemo-nos entre a fixação de uma identidade desse grupo disciplinar e a constatação de uma pluralidade interna desse grupo (SANTOS, 2005). Como se estabelece uma identidade de “educador musical” e sua prática profissional? Por que enfatizamos hoje a figura do “músico-educador” e a centralidade das práticas? Por que queremos nos desviar de outras identidades – dadas pela ênfase técnica e virtuosística, prevalência da leitura e escrita, treinamento auditivo (associados ao ensino “conservatorial”), ou pelas oficinas de experimentação musical (associadas ao ensino voltado para a criação e adotando modelos mais abertos)?

O processo de disciplinarização da Música traz disputas sobre o tipo de profissional que deverá ocupar a sala de aula. Há uma construção sócio-histórica de que o professor de Música deve ser o profissional formado nos cursos de licenciatura e não o músico prático ou o bacharel (SOBREIRA, 2012, p. 61). Mas, por conta da obrigatoriedade do conteúdo da música na escola, há disputas entre os profissionais da música, que se apresentam todos com a identidade de educadores musicais, uma única identidade de todos nós, supondo o direito ao exercício da docência na educação básica não só ao especialista oriundo da licenciatura específica plena. A construção social e estabilidade das disciplinas escolares depende de alguns mecanismos, como a comunidade escolar e os grupos profissionais. Tais comunidades disciplinares *não* constituem um grupo homogêneo, com os “mesmos valores e definição de papéis, interesses e identidades”, sendo mais acertado falar que trazem “uma gama variável de

‘missões’ ou ‘tradições’ distintas representadas por indivíduos, grupos, segmentos ou facções” (GOODSON, 1997, p. 44, *apud* SOBREIRA, 2012, p. 26). Em períodos em que se intensifica o conflito sobre currículo, recursos, recrutamento e formação, esses grupos parecem se desenvolver ainda mais (GOODSON, 1997, p. 44, *apud* SOBREIRA, 2012, p. 26). É o caso presente.

O artigo 2º, vetado na Lei nº 11.769/2008, dizia: “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área”. Na mensagem de Veto nº 622, o legislador descarta a exigência dessa formação específica (BRASIL, 2008). Sabemos que a docência na educação básica se faz nos cursos de formação do profissional multidisciplinar (BRASIL, 2002, Resolução CNE/CP01/02, art 7º, inciso VIII) e nos cursos de formação do especialista, “para a atuação em campos específicos do conhecimento” (BRASIL, 1999, Decreto nº 3.276/99, art. 3º, § 4º). No caso, nos Cursos de Graduação em Música, graduação plena, modalidade Licenciatura.

Temos as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores de Educação Básica em Nível Superior, Curso de Licenciatura, graduação plena (Parecer CNE/CP 09/01 e Resolução CNE/CP 01/02). E as DCN para os Cursos de Graduação em Música (Parecer CNE/CES 0195/03 e Resolução CNE/CES 02/04) (BRASIL, 2002; 2004). Cruzando ambas Diretrizes, ficam mapeadas *competências essenciais* do *professor* e do *músico*, habilidades e conteúdos que passam a nortear o perfil do licenciado em Música. Contudo, uma nova configuração da Música como disciplina escolar pode estar relacionada à força de uma comunidade disciplinar ligada a outros grupos sociais profissionais que não o dos meios acadêmicos, ou às novas identidades dos sujeitos que buscam a licenciatura específica hoje, ou às variações dessa Licenciatura nas diversas IES. Isso justifica indagar como esta modalidade de ensino será concretizada nas escolas – “mais ligada ao que é validado nas práticas sociais ou ao que é reconhecido pelo meio acadêmico” (SOBREIRA, 2012, p. 66), considerando que também este meio acadêmico se move entre conservação e subversão, incorpora as práticas das culturas populares e é integrado por profissionais oriundos das mais diversas poéticas musicais.

MÚSICA – UM CORPO: QUAIS SÃO SEUS LIMITES?

Ainda se pergunta sobre o modo como a Música deve ser implementada nas escolas. *Devir-coro*, *devir-prática* de conjunto, *devir-experimentação* sonora, história, treinamento auditivo, notação musical, coordenação motora, canções de comando,

prontidão dos corpos, produção de identidades culturais, jogo silábico das salas de alfabetização, sonoridades e musicalidades. Música e seus ritornelos: um ritornelo musical, que parte de algo territorializado, e que também desterritorializa (recria), nunca é a volta do mesmo. Da mesma forma, música na escola e seus ritornelos: uma educação musical *menor* insiste em pôr em suspensão o instituído, hegemônico, oficial.

Atravessamos as trajetórias da música na escola (pensamentos e práticas, textos legais e currículo “em ação”) buscando compreender disputas e desejos, considerando o modelo hegemônico em torno de se tornar uma “disciplina” escolar, com *status* já reconhecido em outros tempos. Fomos às leis anteriores para trazer alguns elementos que nos ajudem a compreender como nos constituímos hoje. Mas

Sobre controlar (normatizar) e “deixar em aberto”, as decisões caberão às diversas instâncias que se juntam nesse processo: as secretarias de educação; a escola [...]; o professor na sala de aula [...] – instâncias já citadas nos PCNs [...], às quais somamos o grupo disciplinar, o grupo de especialistas (os discursos e produções dessa massa crítica) (SANTOS, 2012a, p. 214).

Música como prática escolar esteve associada a recreação: música para fazer “descansar o espírito” e como artefato marcador dos períodos da rotina escolar. Música como prática escolar esteve associada às canções de comando, para disciplina dos corpos, e ao civismo. Música sempre buscou uma utilidade a partir de um princípio externo, ora apoiando disciplinas nobres, ora justificando o desenvolvimento da motricidade e o favorecimento de processos cognitivos gerais, numa transferência entre campos do conhecimento. Música como prática escolar se assemelhou às práticas conservatoriais das aulas de teoria e solfejo. Esteve voltada para o lazer, para formar apreciadores. Serviu à lógica transmissiva. Caminhou de um paradigma científico da ciência moderna para o paradigma da cultura (as abordagens contextualistas). Visou formar ouvintes e formar plateia - expressões encontradas no discurso villalobiano - formar “o gosto”, educar o “ouvido” e a “alma”, habituar-se ao que é “belo” (VILLALOBOS, 1971, p. 95, 106, 107, 99, 98 – texto publicado originalmente em 1946). E ainda neste início do século XXI “formação de plateia” (“novas plateias”, uma “plateia melhor”) é uma expectativa fortemente presente na defesa da música na escola básica no Brasil (RADICETTI PEREIRA, 2010, p. 273, 275, 288, 434).

Música na escola tem buscado servir aos projetos de inclusão social, como prática sociomusical integradora de sujeitos e coletividades numa “política de paz”, ou criando uma expectativa de profissionalização. Sempre uma utilidade, uma razão externa é colada à música na escola, um fim que não seja o desenvolvimento de uma

competência de todos nós, vivos: o exercício do pensamento musical. Hoje se concebe música como uma forma de pensamento - pensamento musical - constrangido pelo signo e constrangido pelo hábito, numa experiência de problematização e aprendizagem inventiva dada pela imersão num corpo-música e caracterizada pela experiência do *encontro* (SANTOS, 2010; 2012c, p.251-292; SANTOS et al, 2008; FERRAZ, 2005; BRITO, 2009; GUIMARÃES, 2012, p.83-93).

O ensino de música nas escolas viveu projetos centrados em conhecimentos técnicos e parâmetros acústicos do som para só depois projetar modelos de ensino com base na imersão musical e nos gestos musicais nos atos do compositor, do executante e do ouvinte. Viu serem desenvolvidos projetos que tratavam do ouvinte “atento”, para só depois entender que os sujeitos fazem escutas, uma escuta da multiplicidade - “a escuta de todos nós”, e que está “aberta a muitas direções [...] que a ‘especialização’ a seguir lhe impediria” (SCHAEFFER, 1988, p. 72-73, *apud* SANTOS, 2002, p. 67).

Preferimos falar de músicas, cada qual definida culturalmente (HERNDON; MCLEOD, 1980); de *grupos sonoros* que se reúnem em nome de um ritual, nele se reconhecem e dele vivem (BLACKING, 1995, p. 232, *apud* ULHOA, 2001, p. 50; MAINGUENEAU, 1993); de *um fato social total* (MOLINO, s/d, p. 114), prática da cultura, de sujeitos concretos, prática a um só tempo massiva e singular (SAID, 1992). Preferimos tratar de cultura como “pluralidade de trajetos, caminhos interiores a um corpo e trajetos exteriores, ao invés de uma concepção da ordem da reprodução-memória, arqueológica” (SANTOS et al, 2007, p. 61). A música é um dos caminhos de produção de identidades culturais: congrega e identifica, mas também diferencia, classifica e hierarquiza (TRAVASSOS, 2005). Podemos dizer que “fazer o território é quase que a fatalidade da música” (FERRAZ, 2005, p. 84): identificamos um gênero, sabemos que o tema musical vai voltar, temos protocolos de recepção – um exercício de re-cognição (imagem dogmática do pensamento).

Uma política pública se faz na imbricação de muitos contextos¹⁵. Hoje, no pós-11.769 (completamos quatro anos desde a data da sua promulgação, realizada em agosto de 2008), muitos são os textos em circulação, as ideias e as alternativas de prática apresentadas como modelos ideais, e que disputam uma fatia do mercado de consumo da educação musical. Alguns se apresentam como material para aplicação em sala da aula, facilitando o cotidiano do ensino (kit acompanhado de CDs e livro “do professor” e “do aluno”). Por caminhos que se apóiam em ferramentas digitais, de ensino interativo e através de projetos de orquestras (como o modelo da Venezuela), ou através de

formação de conjuntos vocais e instrumentais, ou através de ensino coletivo (em grupo), algumas alternativas já têm sido oficialmente acatadas por Secretarias Municipais. O *Guia Prático* produzido nos anos do canto orfeônico, em 2009 teve uma edição revista publicada, com patrocínio da Funarte.

Os profissionais que atuam no contexto da prática participam dos processos de formulação e implementação de políticas. Produtos dados para a aplicação e o consumo pedagógico-musical têm destinações diversas nesses cenários, onde são recriados quando “traduzidos” para a prática, seja no movimento solitário ou de um coletivo institucional ou não, ou formado em redes sociais.

Nessa retrospectiva de trajetórias da Educação Musical no Brasil são reinscritas velhas questões, expectativas e desejos. Ideias, problemas, teorias e métodos se modificam e são avaliados distintamente, conforme as circunstâncias e os agentes sociais envolvidos. Muitos textos legais, discursos e práticas de sujeitos e instituições ecoam na produção de sentidos para a música na escola.

CODA

A defesa da música na escola sempre acompanhou o projeto de educação para a escola básica no Brasil. Portanto, não se trata hoje de “trazer” a música para o currículo da escola básica, de onde nunca foi retirada, mas de verificar como ocupou e ocupa esse espaço, seja referido como ensino da música, como matéria, conteúdo ou disciplina.

Termos legais e normativos do Império e da 1ª República foram de alcance limitado, em geral restritos ao município da corte ou ao Distrito Federal, ou a algumas séries do ensino secundário, como no caso do Colégio Pedro II e em estabelecimentos sob regime de inspeção oficial. Porém, a discussão atual é de alcance maior, trata-se de diretrizes nacionais para o projeto de música na escola. Do Brasil Império ao momento da Lei 11.769/2008, que altera o artigo 26 da LDB 9394/96, sempre houve uma luta de músicos-educadores para que a música, reconhecida socialmente (ou não?), ou como prática social, fosse integrada nos currículos escolares. Pessoas de referência no campo, e instituições que elas representam, disseminam discursos e impulsionam a decisão sobre o que fica dentro e fora do campo da música na escola – o que e como. Portanto, são muitas as implicações relativas aos processos de disciplinarização da música neste momento de cumprimento da Lei nº 11.769/2008, de tantos contextos imbricados na política curricular.

Hoje Educação Musical é um campo consolidado, subárea do campo de conhecimento Música. Traz uma longa história com produção de conhecimentos sistematizados, uma literatura de referência, de circulação internacional, décadas de formação em Graduação em Música nas modalidades Bacharelado e Licenciatura no Brasil, larga produção de pesquisa e formação em pós-graduação *stricto sensu*, contribuindo para uma teoria científica da educação musical. As associações ABEM (criada em 1991), ANPPOM (criada em 1987), ABET (Associação Brasileira de Etnomusicologia), ABCM (Associação Brasileira de Cognição Musical) são algumas nas quais os profissionais do ensino de música discutem uma ampla e diversificada produção acadêmica. O campo apresenta uma forte socialização disciplinar, que facilita a incorporação de um *ethos* de trabalho entre seus agentes. Em permanente movimento, mantém certa cumplicidade sobre o seu objeto de estudo e alguns acordos em torno da identidade do seu campo. Como qualquer outro campo disciplinar, guarda relações com outras disciplinas, tomando-as como aliadas e vizinhas, como modelos ou inferiores; e abriga diferentes enfoques no que tange ao ensino de Música (tributários da psicologia da música, antropologia da música, sociologia da música, filosofia da música, da etno/musicologia, dos estudos em cognição musical, estudos culturais, multiculturais, desenvolvimentais, estudos de/no/com o cotidiano etc). E não está imune às transferências de conteúdos de outros campos, em costuras ecléticas pouco rigorosas.

Portanto, ao tratar da disciplinarização da música na escola básica hoje, há um campo de conhecimento acadêmico que lhe sustenta e dá direções, o que não representa consenso ou ausência de disputas. Em meio às lutas implicadas no desenvolvimento do campo do currículo, no caso da música na escola, resta uma certa cumplicidade, um acordo mesmo que instável e provisório, sobre qual deve ser seu objeto de estudo, quais devem ser suas questões mais prementes e suas relações com outros campos. Mas

Ainda estão enraizados em nós os constrangimentos da modernidade, os ideais de ordenar, unificar e controlar através da maquinaria ou engenharia escolar: ideais de previsibilidade e controle, prescrição e designação de funções, de dar uma instrução simultânea e “planejar segundo o método delineado pela corporação de especialistas”. A Lei 11.769 de agosto de 2008, que altera a LDB 9.394/96 e institui a obrigatoriedade do conteúdo de música na escola básica, no componente Arte, reanima esta expectativa, e muitos perguntam sobre as demandas curriculares no mundo contemporâneo, procurando responder às questões sobre planejamento, organização e implementação de currículos, tão antigas quanto a escola. De uma forma ou de outra, responderemos (SANTOS et al, 2012b, p. 247).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALFONZO, Neila Ruiz. *Prática Coral como Plano de Composição em Marcos Leite e em dois coros infantis*. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

_____. Crianças cantando em grupo: currículo rizomático na rede cultural do coro. In: SANTOS, Regina M S (org.). *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. 2 ed ampliada e atualizada. Porto Alegre: Sulina-Meridional, 2012, p. 135-175

AZEVEDO, Fernando. Sobre Augusto Rodrigues e o Movimento Escolinhas de Arte *Educaçãoarteinclusão – Caderno de Textos*. FUNARTE. Programa Arte Sem Barreiras, Rio de Janeiro, ano 3, nº 4, p. 21-25, 2006.

BOURDIEU, Pierre. *O Pode Simbólico*. Trad. F. Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL, Congresso Nacional. Lei 5692. *Diário Oficial*, 12-8-1971.

BRASIL. *Decreto nº 61.400, de 22 setembro 1967*. Provê sobre nova denominação para o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-61400-22-setembro-1967-402347-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 27.08.2012.

BRASIL. *Decreto nº 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854*. Approva o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. p. 45-68. Disponível em:

<<http://www.camara.gov.br/Internet/InfDoc/conteudo/colecoes/Legislacao/1854%20pronto/leis%201854/dec%20n%1325%20a%201331A-pg12-p11.pdf>> Acesso em: 05.09.2012

BRASIL. *Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934*. Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspeção Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=16886>> Acesso em: 27.01.2012.

BRASIL. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso: 21-02-2011.

BRASIL. Parecer nº 540/77, de 10 fev 1977, do CFE. Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei 5.692/71. In: *Documenta* nº 195, Rio de Janeiro, fev. 1977 ou BRASIL, Conselho Federal de Educação. Parecer 540. *Documenta*, 1977, 195.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>

<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 26-12-2010.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 dez 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, ano CXLV, nº 159, seção 1, p. 1, 19-8-2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>

<<http://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=19/08/2008>>. Acesso em: 20-10-2010. <http://www.datadez.com.br/content/legislacao.asp?id=69019>. Acesso em 21-02-2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, 1997, v. 6: Arte.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (5a a 8a séries): Arte. Brasília, 1998.

BRASIL. *Decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/doc/decr3276_99.doc>. Acesso em: 21-02-2011.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 21-02-2011.

BRASIL. *Resolução nº 2, de 8 março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/legislacao/resolucoes/2004/res_2004_02_CES_diretriz_musica.pdf>. Acesso em: 21-02-2011.

BRASIL. *Parecer nº 22 de 4 de outubro de 2005*. Retifica o termo que designa a área de conhecimento “Educação Artística” pela designação: “Arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro”. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb22_05.pdf>. Acesso em: 21-02-2011.

BRASIL. *Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931*. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, DF, 1931. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-83133-pe.html> Acesso em: 30-04-2011.

BRASIL. *Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932*. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Rio de Janeiro, DF, 1932. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-publicacaooriginal-81464-pe.html> Acesso em: 30-03-2012.

BRASIL, *Decreto-Lei nº 4.993, de 26 de novembro de 1942a*. Institui o Conservatório Nacional de Canto Orfônico, e dá outras providências. Rio de Janeiro, DF, 1942 Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4993-26-novembro-1942-415031-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 27-08-2012

BRASIL. *Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942b*. Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro, DF, 1942. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html> > Acesso em: 18-08-2012.

BRITO, Teca Alencar de. Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n.21, p. 25-34, mar. 2009.

DUARTE, Mônica de A. *Por Uma Análise Retórica dos Sentidos do Ensino de Música na Escola Regular*. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

FERRAZ, Silvio. *O livro das sonoridades* [notas dispersas sobre composição] um livro de música para não-músicos ou de não-música para músicos. Rio de Janeiro: 7Letras, 2005.

FUKS, Rosa. *O Discurso do Silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

_____. A Educação Musical da Era Vargas: seus precursores. In: Alda Oliveira; Regina Cajazeira. (Org.). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007, p. 18-23.

GALLO, Silvio. *Pedagogia do Risco – experiências anarquistas em educação*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GILIOLI, Renato de S. P. *Educação musical antes e depois de Villa-Lobos e os registros sonoros de uma época*. Fundação Biblioteca Nacional. Ministério da Cultura. Programa Nacional de Apoio à Pesquisa, 2008. Disponível em: <http://web01.bn.br/portal/arquivos/pdf/Renato%20S.%20P.%20Gilioli.pdf>> Acesso em: 10-11-2010.

GUIMARÃES, Pablo de Vargas. Música na Escola: entre utilidade e sentido. In: OLIVEIRA, Paula; KOHAN, Walter (orgs). *Biopolítica, escola e resistência: infâncias para a formação de professores*. v. 02. Campinas, SP: Alínea, 2012. p.83-93.

HERNDON, Marcia; MCLEOD, N. *Music as culture*. Norwood: Norwood Editions, 1980.

KOELLREUTTER, Hans J. O ensino da música num mundo modificado. *Cadernos de Estudo: educação musical*, Belo Horizonte, v. 6, p. 33-44, 1997a. Disponível em: http://www.atravez.org.br/ceem_6/mundo_modificado.htm. Acesso em: 18-02-2011.

_____. O espírito criador e o ensino pré-figurativo. *Cadernos de Estudo: educação musical*, Belo Horizonte, v. 6, p. 53-59, 1997b. Disponível em: http://www.atravez.org.br/ceem_6/espírito_criador.htm > Acesso em: 31-08-2012

KUHLMANN Jr, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre, Mediação, 1998.

MACEDO Elizabeth; LOPES; Alice Casimiro. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (Orgs). *Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas*. Rio de Janeiro: DP& A, 2002, p. 73-94.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. 2 ed., Campinas, São Paulo: Pontes - Unicamp, 1993.

MOLINO, Jean. Facto Musical e Semiologia da Música. In: Nattiez, J-J. et al. *Semiologia da Música*. Lisboa: Vega, sd, p. 109-194.

MOREIRA, Antonio Flávio. A crise da teoria curricular crítica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *O Currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998, p. 11-36.

_____. O campo do currículo no Brasil: os anos noventa. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n.1, p.35-49, Jan/Jun 2001 Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss1articles/moreira.pdf>> Acesso: 27-07-2012.

_____. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, p. 81-101, nov 2002 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n117/15553.pdf> > Acesso em: 07-08-2012.

PAZ, Ermelinda A. *Heitor Villa-lobos – o educador*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 1989. 161 p. (Prêmio Grandes Educadores Brasileiros. Monografia premiada 1988, 2ª

parte). Disponível em: < <http://usuarios.uninet.com.br/~ermepaz/livros/villa-lobos.pdf>> ou <www.ermelinda-a-paz.mus.br/Livros/vl_e_a_MPB.pdf>. Acesso 09-11-2010.

_____. As concentrações orfeônicas e a presença de músicos populares. *Brasiliiana*, n.3, Edição Especial Villa-Lobos, p. 12-17, set 1999.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. In: _____. *Música(s) e seu Ensino*. 2ª ed. ampliada. Porto Alegre: Sulina, 2010. p. 121-141.

_____. O Canto Orfeônico e os termos legais de sua implantação: em busca de uma análise contextualizada. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 22, 2012, João Pessoa. *Anais... J Pessoa: ANPPOM*, 2012. p. 1439-1446.

RADICETTI PEREIRA, Luis Felipe. *Um movimento na história da educação musical no Brasil: uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008*. 2010. 2 v + CD. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em:

<http://www.4shared.com/account/file/bLL6aQLA/Dissertacao_Luis_Felipe_Radice.html> Acesso em: 21-02-2011.

READ, Herbert. *La Redención del Robot*. Buenos Aires: Paidós, 1967.

RIBEIRO, J C (org). *O pensamento vivo de Heitor Villa-Lobos*, v. 18, S Paulo: Martin Claret, 1987.

SAID, Edward W. *Elaborações Musicais*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

SANTOS, Fátima C. *Por uma escuta nômade: a música dos sons da rua*. São Paulo: EDUC, 2002.

SANTOS, Jane B de O. *Igreja e Escola na perspectiva das práticas musicais em colégios históricos americanos de confissão protestante (São Paulo: 1870-1920)*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, USP, São Paulo, 2009.

SANTOS, Regina Marcia Simão. Cartografias na Educação Infantil: quem joga? In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 9., 2000, Belém. *Anais...* Belém: ABEM, 2000. p. 111-132.

_____. Música, a Realidade nas Escolas e Políticas de Formação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, p.49-56, 2005. Disponível em:

http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista12/revista12_artigo7.pdf Acesso: 31-08-2012.

_____. Repensando o Ensino da Música (pontos fundamentais para o ensino da música nas escolas de 1º grau e nos institutos de música). *Cadernos de Estudo - educação musical*, Belo Horizonte, n. 1, p.31-52, 1990. Disponível em: http://www.atravez.org.br/ceem_1/repensando_ensino.htm Acesso em: 31-08-2012.

_____. Música na Escola: pra quê? Considerações a propósito da lei 11.769/08. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 3., 2010, Campinas. *Anais...* Campinas, UNICAMP, 2010. p. 05-16. Disponível em:

<http://www.iar.unicamp.br/educacaomusical/> ou http://www.andrefurlan.net/imagens/banco/bAnais_III_EEM.pdf Acesso em: 31-08-2012.

_____. Educação musical, educação artística, arte-educação e música na escola básica no Brasil: trajetórias de pensamento e prática. In: SANTOS, Regina Marcia Simão (org.). *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. 2 ed. ampliada e atualizada. Porto Alegre: Sulina-Meridional, 2012a, p. 179-227.

_____. Para que escrevam suas próprias histórias: a propósito da apresentação de um livro. In: SANTOS, Regina M S (org.). *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. 2 ed. ampliada e atualizada. Porto Alegre: Sulina-Meridional, 2012b, p. 13-30.

_____. Um paradigma estético para o currículo. In: SANTOS, Regina M S (org.). *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. 2 ed. ampliada e atualizada. Porto Alegre: Sulina-Meridional, 2012c, p.251-292

SANTOS et al. Saberes e fazeres em educação musical: memórias docentes de professoras de música. In: SANTOS, Regina Marcia Simão (org.). *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. 2 ed. ampliada e atualizada. Porto Alegre: Sulina-Meridional, 2012a, p. 31-56.

_____. Pensar música, cultura e educação hoje. In: SANTOS, Regina Marcia Simão (org.). *Música, cultura e educação: os múltiplos espaços de educação musical*. 2 ed. ampliada e atualizada. Porto Alegre: Sulina-Meridional, 2012b, p. 229-250.

SANTOS, Regina Marcia Simão et al. *A dimensão cultural no composto música, educação e currículo*. In: AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de; PESSANHA, Eurize (orgs). *As potencialidades da centralidade da(s) cultura(s) para as investigações no campo do currículo*. Campinas, São Paulo: FE/UNICAMP, GT Currículo da ANPed 2007, p. 61-67. ISBN: 978-85-7713-060-3. Disponível em:

<http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/documentos/Livro-Potencialidades-completo.pdf> Acesso em: 31-08-2012.

_____. Música: uma forma de pensamento, conhecimento e expressão. In: COLÓQUIO FRANCO-BRASILEIRO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2008, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UERJ, 2008. CD.

SCHAFER, R. Murray. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.

SOBREIRA, Silvia Garcia. *Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre educação musical: investigando o papel da ABEM no contexto da Lei no. 11.769/2008*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2012.

SOUZA, Jusamara. A Educação Musical no Brasil dos Anos 1930-45. In: OLIVEIRA, Alda; CAJAZEIRA, Regina. (orgs.). *Educação Musical no Brasil*. Salvador: P&A, 2007. p. 13-17.

TRAVASSOS, Elizabeth. Apontamentos sobre estudantes de música e suas experiências formadoras. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 12, 11-19, mar. 2005.

ULHOA, Martha Tupinambá. Pertinência e música popular – em busca de categorias para análise da música brasileira popular. *Cadernos do Colóquio*. Dez 2001. p.50-61. Disponível em: < <http://www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/viewFile/36/5> >. Acesso: 06-08-2012.

VILLA-LOBOS, Heitor. Educação Musical – comentários e considerações. *Presença de Villa-Lobos*. Rio de Janeiro, nº 6, p. 95-129, 1971.

NOTAS

¹ Meu interesse pelo campo de estudos de Currículo é anterior ao Mestrado, concluído em 1986 na FE da UFRJ, centrando os estudos em currículos e programas, disciplina então ministrada por Sérvula Paixão.

² ABEM - <http://www.abemeducacaomusical.org.br/> - é uma entidade nacional sem fins lucrativos, criada em 1991 com o intuito de congregar profissionais e de organizar, sistematizar e sedimentar o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação na área da educação musical nos diversos níveis e contextos de ensino. Está vinculada à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e é membro da ISME (International Society for Music Education). Possui publicações periódicas em circulação internacional (primeiro número datando de 1992) e realiza encontros nacionais e regionais regulares.

³ Ingressei como aluna na Licenciatura em Música em 1969, naquele que tinha sido o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, e que em 1967 acabava de se transformar no Instituto Villa-Lobos (VILLA-LOBOS, 1971, p. 114; RIBEIRO, 1987, p. 56, 58), mais tarde incorporado à Federação das Escolas Federais Integradas do Estado da Guanabara (FEFIEG), depois Estado do Rio de Janeiro (FEFIERJ), hoje UNIRIO.

⁴ Risco, pedagogias do risco - tomo esse termo de Silvio Gallo (GALLO, 1995).

⁵ Recorro a Bourdieu, quando fala que os agentes dominantes consagram-se às *estratégias de conservação*, os “novatos” orientam-se para as *estratégias de sucessão*, ou para as *estratégias de subversão* (BOURDIEU, 1983; 1997, *apud* MOREIRA, 2002, p. 90-1).

⁶ Os professores de música recém-formados optavam pela nova metodologia que, “no entender deles, dispensava o conhecimento específico” (FUKS, 1991, p. 125).

⁷ Gilberto Freyre, Érico Veríssimo, Manoel Bandeira, Mário de Andrade ou Gilberto Amado; Silvio Caldas, Augusto Calheiros (“Patativa do Norte” – um “Fagner da época”), Francisco Alves (“o Rei da Voz”), Paulo Tapajós (PAZ, 1999, p.12, 16).

⁸ A matéria: “canto e leitura de música” (Lei n. 88 / 1892, art. 6º). A carga horária do programa: 3 aulas de música por semana (Decreto 248 / 1894). O encarregado do ensino de música: aquele que tinha “formação especializada do professor de música” (Decreto Federal nº 981, de 28-11-1890 – segundo registra JANIBELLI, 1971, p. 41, *apud* FONTERRADA, 2005, p. 194); ou os professores da classe, em programas uniformizados entre escolas-modelo, grupos escolares e escolas isoladas (Decreto 1239 / 1904). E o cargo de Inspetor Especial de Ensino para Música é criado para orientar e dirigir o Orfeão Infantil, pelo Decreto 3858 / 1925 (JARDIM, 2003, *apud* SANTOS, 2009).

⁹ Escola Americana de São Paulo, 1870, hoje Univ. Presbiteriana Mackenzie; Colégio Piracicabano, 1876, hoje Univ. Metodista de Piracicaba; e Colégio Progresso Brasileiro, 1902, hoje Colégio Batista Brasileiro.

¹⁰ Destacam-se os volumes da *Revista do Jardim da Infância*. Destaca-se também o *Guia para Jardineiras*, de Wiebé (KUHLMANN, 1998 - ver mais detalhes em SANTOS, 2000, p. 111-132).

¹¹ Read, pensador anarquista/libertário dos anos 1930-50 (GALLO, 1995, p. 173), defende uma “pedagogia do risco”. Cria o termo arte-educação: “arte” como “um processo de educação” e “educação” como “um processo artístico, de criação própria” (READ, 1967, p. 8). Ver SANTOS, 2012a, p. 187-190.

¹² Destaco: Augusto Rodrigues, Noêmia Varela, Nise da Silveira, Robert Witkin, George Kneller, Elliot Eisner, Fayga Ostrower, Helena Antipoff. A Associação de Canto Coral, no Rio de Janeiro, em 1972, traz o pedagogo musical belga Edgar Willems para ministrar curso.

¹³ Regulamenta os termos normativos da lei (o tratamento a ser dado aos componentes do artigo 7º).

¹⁴ O Parecer do CNE/CEB nº 22/2005 suprime definitivamente o termo educação artística e apresenta o termo que designa a área de conhecimento: “arte, com base na formação específica plena em uma das linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro” (BRASIL, 2005).

¹⁵ Contexto de influência. Contexto de produção de textos. Contexto de prática (BALL *et al*, 1992, p. 21; BALL, 2009, sem paginação; MAINARDES, 2006, p. 53, *apud* SOBREIRA, 2012, p. 29-33, 36).