

## Ensino de música no Instituto Federal da Bahia: um estudo à luz do ciclo de políticas de Stephen Ball.

*Marcos de Souza Ferreira*

UFBA

[musicaferreira@gmail.com](mailto:musicaferreira@gmail.com)

*Luiz César Marques Magalhães*

UFBA

[luizcesarmagalhaes@gmail.com](mailto:luizcesarmagalhaes@gmail.com)

**Resumo:** O presente artigo faz um recorte da pesquisa de doutorado, em andamento no PPGMUS/UFBA, um estudo de caso, que toma como campo de investigação o Instituto Federal da Bahia. Apresenta sinteticamente (a) dados sobre a criação do Ensino Integrado, uma nova modalidade para Educação Básica onde a educação musical está inserida; (b) um panorama do ensino do componente curricular Arte no Instituto Federal da Bahia, no qual se identifica que o ensino de música está presente como conteúdo na estrutura curricular em apenas 37,7% da instituição; e (c) um estudo sobre o ciclo de políticas de Stephen Ball e seus colaboradores, buscando entender a elaboração e implementação das leis que regulamentam o ensino de música.

**Palavras chave:** Educação Musical no Instituto Federal da Bahia. Ensino Integrado. Ciclo de políticas de Stephen Ball.

### Introdução

Passados sete anos da publicação da Lei 11.769/2008, que versa sobre o ensino de música na Educação Básica, e esgotado o prazo para a sua implantação, questiona-se: os currículos e programas escolares para o ensino de Arte estão em consonância com as determinações legais? O modelo proposto para o ensino de Arte com foco na Educação Musical tem sido efetivamente aplicado nas escolas? Que resultados já podem ser percebidos quanto à formação dos estudantes?

Embora se possa encontrar no Brasil universidades que não adotam o teste de habilidade específica como pré-requisito de acesso, é consenso que o perfil de ingresso nos cursos superiores, na maioria das faculdades de música, exige um determinado nível de conhecimento musical. Por esta razão, essa investigação resulta de uma inquietação

alimentada por anos de experiência no ensino de música. Indaga-se por que o estudante que descobre o seu potencial artístico musical durante a Educação Básica necessita buscar escolas de música especializadas para completar a formação que o habilita a ingressar num curso superior em música.

O projeto pedagógico em Educação Musical desenvolvido no Instituto Federal da Bahia, doravante IFBA, *campus* Vitória da Conquista, de 2005 a 2013, resultou na aprovação de sete estudantes para cursos superiores em música; sendo que a maioria adquiriu a formação musical necessária para ingresso nos cursos superiores por meio das atividades de Educação Musical desenvolvidas no âmbito da escola, sem a necessidade de complementar a formação em escolas de música ou conservatórios.

O estudo em tela apresenta um recorte da pesquisa de doutoramento em Educação Musical, em andamento no PPGMUS/UFBA. Ela tem como objetivos identificar a presença/ausência do ensino de música como conteúdo na estrutura curricular do IFBA e descrever/analisar como as aulas de música são ministradas. As experiências registradas no *campus* Vitória da Conquista serão confrontadas com os resultados das investigações sobre o ensino de música nos demais *campi* do IFBA.

Este artigo apresenta sinteticamente (a) dados sobre a criação do Ensino Integrado, uma nova modalidade da Educação Básica, onde a educação musical está inserida; (b) um levantamento da real situação do ensino de música no IFBA; e (c) um estudo sobre o ciclo de políticas de Stephen Ball, buscando entender como as leis que regulamentam o ensino de música são criadas e implementadas.

## **Sobre o Ensino Integrado nos Institutos Federais**

O ensino de música nos Institutos Federais (IF) é desenvolvido nos cursos técnicos de nível médio na modalidade integrada. Um olhar mais atento para este Ensino Integrado mostrou a necessidade de entender as políticas, as articulações, os contextos e os objetivos que nortearam sua criação.

Os IF durante quase um século tiveram seus objetivos focados numa educação tecnicista, mas não de maneira exclusiva, pois em diversos momentos ofertou

paralelamente a formação propedêutica, caracterizando o que Kuenzer (2000, p. 26) denomina dualidade estrutural:

A iniciativa estatal, primeiro, criou escolas profissionais, no início do século XX, para só nos anos 40 criar o Ensino Médio. A partir de então, essas redes sempre estiveram de alguma forma (des)articuladas, uma vez que a dualidade estrutural sempre responde às demandas de inclusão/exclusão.

Contraditoriamente, esta mesma instituição torna-se palco principal para implantação do projeto do Ensino Integrado (BRASIL, 2004; 2008a), no qual a formação profissional técnica de nível médio e as disciplinas propedêuticas do Ensino Médio são ofertadas de forma integradas, para egressos do Ensino Fundamental.

O Ensino Integrado não se caracteriza pelo ajuntamento de disciplinas propedêuticas e técnicas, também não é apenas prática pedagógica interdisciplinar ou transdisciplinar. Implica, segundo Grabowski (2006, p. 9), um conjunto de categorias e práticas educativas no espaço escolar que desenvolva a formação integral dos sujeitos, promovendo articulação e integração orgânica entre (1) trabalho, como princípio educativo; (2) ciência, como criação e recriação pela humanidade de sua natureza; e (3) cultura, como síntese de toda produção e relação dos seres humanos com seu meio.

A partir de dados do IBGE, Moura (2013) destaca que 45,2% dos jovens brasileiros, entre 16 e 17 anos, são trabalhadores. O autor defende a constituição do Ensino Integrado, considerando o desafio da profissionalização antes da conclusão da Educação Básica:

A realidade socioeconômica brasileira exige, do ponto de vista teórico e ético-político, conceber e materializar um tipo de ensino médio que garanta uma base unitária para todos, fundamentado na concepção de formação humana integral, omnilateral e politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (MOURA, 2013, p. 715).

Uma nova postura é exigida dos professores e estudantes pois a dualidade estrutural da antiga escola, que hierarquizava o conhecimento, não deve existir num currículo integrado. Ao se questionar o que integrar, uma resposta adequada seria integrar finalidades e objetivos; e quando os objetivos pretendidos estiverem amalgamados, ocorrerão as estratégias bem-sucedidas de ensino-aprendizagem.

## Sobre o ensino de música no IFBA

Na grade curricular em vigor no IFBA, o ensino de música não está garantido como uma disciplina, mas como uma das linguagens do componente curricular Arte, oferecido para os estudantes do 1º ano do Ensino Integrado.

Para levantamento dos dados iniciais da pesquisa, foram entrevistados os Diretores de Ensino de todos os *campi*.

Observa-se na tabela 1 que dos dezesseis *campi* onze ministram exclusivamente aulas de Artes Visuais; três ministram exclusivamente aulas de Música; em um *campus* ministram-se aulas de Artes Visuais e Teatro; somente em um *campus* são ministradas aulas das quatro linguagens (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro).

Em 2013, 2.290 novos estudantes ingressaram na Educação Básica do IFBA. Destes, somente 865 tiveram aulas de música, conforme mostra a tabela 1.

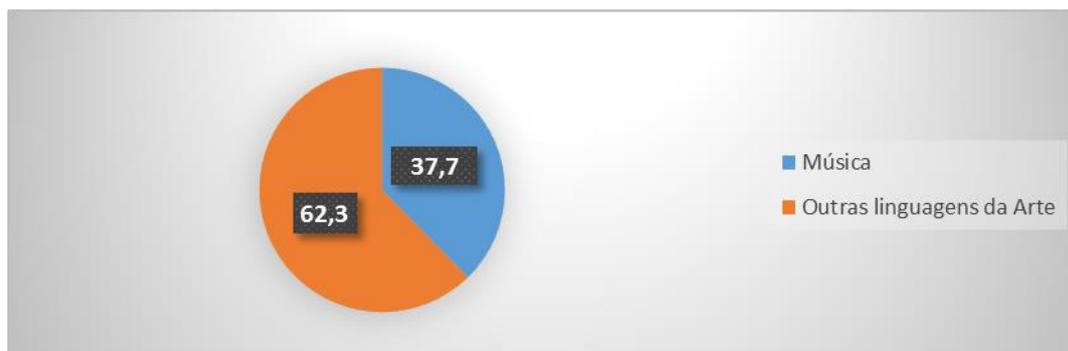
**Tabela 1.** Número de estudantes ingressos na Educação Básica do IFBA em 2013 e a distribuição das linguagens da Arte.

<b>Campus</b>	<b>Artes visuais</b>	<b>Dança</b>	<b>Música</b>	<b>Teatro</b>	<b>Quantitativo de estudantes</b>
Barreiras	X				320
Camaçari	X				80
Eunápolis	X				150
Feira de Santana	X				140
Ilhéus	X				120
Irecê	X				50
Jacobina	X				120
Jequié	X				70
Paulo Afonso	X				90
Porto Seguro	X				90
Salvador	X	X	X	X	465
Santo Amaro			X		150
Seabra			X		70
Simões Filho	X			X	90
Valença	X				105
Vitória da Conquista			X		180
<b>Total</b>					<b>2.290</b>

Fonte: o autor

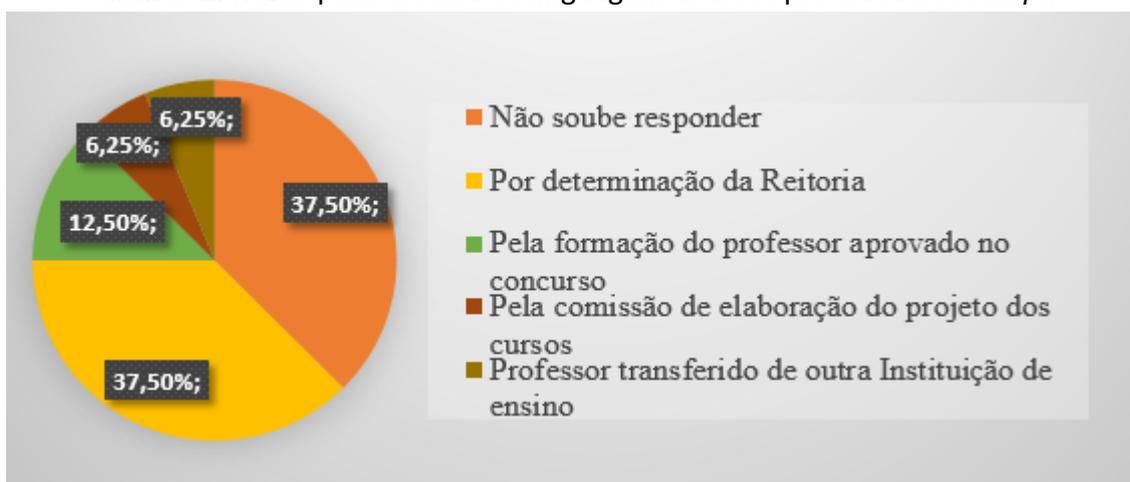
O ensino de música aparece como uma das linguagens artísticas do componente curricular Arte somente em 37,7% do IFBA, conforme pode ser observado no gráfico 1.

**Gráfico 1 – Percentual do ensino de música no âmbito do IFBA**



Perguntamos aos Diretores de Ensino qual teria sido a razão para escolha da linguagem artística que é trabalhada no *campus*. O gráfico 2 apresenta as respostas.

**Gráfico 2. Razão para escolha da linguagem artística praticada nos *campi*.**



As respostas apontaram a necessidade de uma investigação sobre as decisões tomadas no âmbito da Reitoria. Indagada então sobre os critérios utilizados pela Reitoria para seleção dos professores de Arte, a resposta da pró-reitora de ensino indicou uma visão

ainda centrada na figura do professor polivalente: “abre-se concurso de generalista para área de Arte. Se o *campus* é novo, o professor vem como generalista e a linguagem que ele trouxer será dominante, embora haja uma solicitação de que o professor aborde várias linguagens com os estudantes”<sup>1</sup>. Mesmo após dezoito anos da promulgação da LDB 9.394/96, que extingue a Educação Artística dos currículos escolares, ainda se veem tão latentes os efeitos da Lei 5.692/71.

### **Sobre as formas como as leis são concebidas à luz do ciclo de políticas de Ball e seus colaboradores.**

As leis são criadas com o intuito de corrigir ou regulamentar vivências e práticas difundidas no cotidiano. Elas estão em correlação dialógica com as experiências sociais, políticas e econômicas das sociedades, e desta forma suscitam sua concepção e aplicação. Tais devem ser as premissas básicas para se pensar a legislação que rege a Educação Musical no país. Como ressalta Adorno (2011, p .139), o mais importante “não é discutir para que fins a educação ainda seria necessária, mas sim: para onde a educação deve conduzir”.

As abordagens do ciclo de políticas de Stephen Ball e seus colaboradores foram escolhidas para fundamentar este estudo, pois fornecem um arcabouço teórico que permite um entendimento sobre o processo de elaboração das políticas e mecanismos para sua aplicabilidade. Assim, a partir dos projetos nacionais consolidados em suas leis educacionais, poderemos investigar e refletir sobre a trajetória do ensino de música nas escolas públicas brasileiras.

A **abordagem do ciclo de políticas** é um método desenvolvido pelos ingleses Stephen J. Ball e Richard Bowe, educadores e pesquisadores da área de políticas educacionais. Consiste, sinteticamente, em pensar as políticas, pesquisar e teorizar sobre elas, e criar maneiras para refletir como elas são construídas. Jeferson Mainardes, talvez o principal estudioso da obra de Ball e Bowe no Brasil, considera que este método tem fundamentos teóricos “numa concepção pluralista, caracterizando-se pelo uso de diferentes

---

<sup>1</sup> Entrevista com a Pró-Reitora de Ensino do IFBA, Profa. Livia Santos Simões, em 28 de janeiro de 2014.

conceitos e teorias que, em seu conjunto, resultam em análises coerentes e consistentes”. (MAINARDES; MARCONDES, 2009, pag. 303 e 304).

Na primeira abordagem do ciclo de políticas, que teve início em 1992, os autores propuseram um ciclo contínuo, constituído inicialmente por três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de textos e o contexto da prática. Dois anos depois, Ball expande o conceito do ciclo de políticas e acrescenta dois outros contextos, o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política. Para ele os contextos não são etapas lineares e não possuem dimensão temporal; relacionam-se, embora cada um tenha suas peculiaridades, seus próprios lugares, grupos de interesse, e envolvam disputas e embates (MAINARDES, 2006, p. 50).

No **contexto de influência**, via de regra, iniciam-se políticas públicas e constroem-se discursos políticos. Atuam neste contexto, redes sociais, comissões e grupos representativos, e desta forma os conceitos adquirem legitimidade e tornam-se base para a política.

A implementação do ensino de música na Educação Básica no Brasil, amparada pela Lei 11.769/2008, pode ser compreendida à luz do contexto de influência, do ciclo de políticas de Ball, ao se considerar toda movimentação ocorrida nas redes sociais, bem como as articulações das entidades de classe junto aos parlamentares, a exemplo dos encaminhamentos feitos pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e das discussões que resultaram na referida lei.

Figueiredo, então presidente da ABEM, sintetiza as proposições que geraram todo movimento construído por músicos, educadores musicais, pedagogos e parlamentares e que culminaram na aprovação da referida Lei:

O acesso à educação musical é parte integrante da formação do indivíduo. (...) Compreender e vivenciar experiências musicais na escola amplia a formação do cidadão na medida em que se oferecem, neste processo escolar, oportunidades múltiplas, democraticamente, para todos (*apud* SANTOS, 2012, p. 208).

O **contexto de produção de texto** de Ball e Bewe está relacionado com textos oficiais, textos políticos, comentários sobre os textos, pronunciamentos oficiais e vídeos,

entre outros. Percebe-se que “os textos políticos, portanto, representam a política. (...) Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (MAINARDES, 2006, p. 52). As confusões em torno do veto presidencial, por exemplo, publicado quando da promulgação da Lei 11.769, em 2008, explicam-se nesse contexto. Com base na LDB 9.394/96, o referido veto foi retirado, por não ter valor legal. No entanto, até o presente momento tem sido usado como justificativa para as mais diversas interpretações equivocadas da Lei.

As possibilidades de interpretação que decorrem do contexto de produção de texto serão percebidas no **contexto da prática** que “é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Os autores rejeitam a ideia de que as políticas são apenas implementadas, pois se assim fossem elas se movimentariam de forma linear em direção à prática. Defende que traduzir políticas em práticas é extremamente complexo e, nesse sentido, compara a trajetória da elaboração das políticas e sua aplicação com uma peça de teatro, na qual a existência de um texto só toma vida quando alguém o representa, desta forma possibilitando diferentes resultados. Por conseguinte, o processo de implementação de políticas não exclui os profissionais que atuam nas escolas.

Ressalta-se que os autores dos textos políticos não podem controlar o surgimento de diferentes significados para os textos. Bowe (1992) alerta que o processo de interpretação envolve disputa e que nele “partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais. (...) Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará” (apud MAINARDES, 2006, p. 53). Neste aspecto pode-se tomar como objeto de estudo medidas adotadas pelas DIREC e Secretarias de Educação de alguns municípios do Estado visando justificar o cumprimento da Lei 11.769/08, a exemplo dos projetos *Escola Mais* e *Mais Educação*.

A presença do ensino de música em apenas 37,7% do IFBA e a realização de dois concursos públicos após 2008, com vagas para professor de Arte, sem contemplar a entrada de professor de música, indicam que a instituição não está preocupada com o cumprimento da referida Lei.

Embora o processo educativo envolva uma gama enorme de profissionais e mecanismos, a relação mais estreita dos estudantes com os profissionais da educação recai sobre o professor. Nessa relação semanal e em alguns casos, diária, o professor é, no contexto da prática, o protagonista de sua própria interpretação das leis, para uma plateia atenta e ávida de conhecimento. Segundo Ahmad (2011, p. 33) “os professores não são seres passivos, mas sim ativos no processo de reconstrução das políticas educacionais”.

Para Ball, as preocupações com questões de justiça social estão presentes no **contexto dos resultados e efeitos**. Defende que as políticas têm efeitos, em vez de simplesmente resultados. Nesse contexto, as políticas devem ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes. Assim, esse contexto preocupa-se com os efeitos e mudanças que as políticas causam na prática escolar. Ball (1994, p. 25 e 26) distingue efeitos de primeira e segunda ordem. Os de primeira ordem causam mudanças na prática ou estrutura (que são evidentes em locais particulares e no sistema como um todo), enquanto os efeitos de segunda ordem são os impactos dessas mudanças nos padrões de acesso e justiça social.

A Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008b), que altera o art. 26 da Lei 9.394/1996, traz de volta a obrigatoriedade do ensino de música à Educação Básica. Todavia, conscientes de que o ensino de música não está presente em todas as escolas, indaga-se sobre os problemas que levam a este resultado ou sobre as manobras que se fazem para burlar a aplicabilidade da Lei. Nas escolas onde a música está presente, faz-se necessária uma reflexão sobre a maneira como este ensino se desenvolve, bem como sobre os efeitos que ele provoca e as mudanças *de status quo* na trajetória dos jovens por ele abarcados.

O **contexto de estratégia política** implica em um conjunto de atividades sociais e políticas, criado como estratégia para se lidar com as possíveis desigualdades oriundas ou reproduzidas pela política investigada.

Numa entrevista a pesquisadores Ball descreve sobre a trajetória das políticas, o tempo que elas percorrem para efetivação ou mesmo seu desaparecimento:

Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes, elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço (MAINARDES; MARCONDES, 2009, pag. 307).

A presente reflexão evidencia que a existência da Lei não garante a sua aplicabilidade e mostra que ainda há muito a ser feito para que o ensino de música seja uma realidade na Educação Básica. O contexto de estratégia política de Ball encontra eco em uma das análises de Penna (2010) sobre a Lei 11.769/2008:

Não cabe esperar que a nova lei gere automaticamente transformações na prática pedagógica cotidiana. A realização efetiva das possibilidades que se abrem para a música na escola depende de inúmeros fatores, inclusive do modo como atuamos concretamente nos múltiplos espaços possíveis (PENNA, 2010, p. 141).

Quando assumimos uma perspectiva que adote uma micro visão da aplicabilidade do estudo do ciclo de políticas, percebemos a importância de redefinir estratégias para que o ensino de música seja extensivo a todos os estudantes no âmbito do IFBA; quando esta perspectiva é ampliada para uma macro visão do sistema, almejamos que o ensino de música deve ser alcançado por todos que passarem pela Educação Básica. Desta forma, a utilização das abordagens do ciclo de políticas de Ball representa uma possibilidade de compreensão e análise das políticas públicas associadas a trajetória por vezes sinuosa da Educação Musical no Brasil, mesmo após a promulgação e aplicabilidade da lei 11.768/2008.

## Considerações Finais

A pesquisa em andamento tem entre seus objetivos, registrar e analisar o trabalho desenvolvido pelos professores de música do IFBA, bem como o efeito desse trabalho na trajetória de estudantes egressos da instituição e matriculados em cursos superiores de música. Anualmente, apenas no IFBA *campus* Vitória da Conquista, cerca de 190 estudantes tomam contato com o fazer musical. Ampliando este dado para os 16 *campi* do Instituto, o impacto social poderia abranger cerca de 2.300 estudantes.

Os dados obtidos têm sido confrontados com o papel destinado à escola, com base no ciclo de políticas de Ball, na perspectiva de que o ensino de música deve ser garantido a todos igualmente e permitir a continuidade dos estudos musicais, se assim desejar. Desta forma, dentre os resultados preliminares desta investigação, encontramos fundamentos que permitem formular propostas que incluam (1) a abertura de novos concursos para professor de música no IFBA, ampliando assim o ensino de música para todos os *campi* da instituição; (2) a construção de novas propostas curriculares para o ensino de música na Educação Básica; (3) o reconhecimento por parte do IFBA da importância da criação de um curso de Licenciatura em Música no *campus* Vitória da Conquista, uma real necessidade da região sudoeste da Bahia.

## Referências

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. São Paulo: Paz e terra, 2011.

AHMAD, Laila Azize Souto. *Música no ensino fundamental: a lei 11.769/08 e a situação de escolas municipais de Santa Maria/RS*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011

BALL, Stephen J. *Education Reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press, 1994.

BRASIL. Decreto 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em 17 de janeiro de 2014.

BRASIL. Lei 11.741, de 16 de julho de 2008a. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Redimensiona, institucionaliza e integra as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm) Acesso em 17 de janeiro de 2014.

BRASIL. Lei 11.769, de 18 de agosto de 2008b. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm) Acesso em 05 de janeiro de 2014.

GRABOWSKI, Gabriel. Ensino Médio Integrado à educação profissional. MINC, TV Escola, *Programa Salto para o Futuro*. Boletim 07, p. 5-15, Maio-junho, 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000.

MOURA, Dante Henrique. Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set., 2013.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 01/12/2014.

MAINARDES, Jefferson e MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 01/12/2014.

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

SANTOS, Regina Marcia Simão (org.). *Música, Cultura e Educação: os múltiplos espaços de educação musical*. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2012.