

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE LETRAS E ARTES
INSTITUTO VILLA-LOBOS
LICENCIATURA EM MÚSICA

OBJETIVOS E DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DE MÚSICA NA
ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE
BRASIL E SUÉCIA

ANDREA ALMEIDA DE MENDONÇA

RIO DE JANEIRO, 2015

OBJETIVOS E DIRETRIZES CURRICULARES PARA O ENSINO DE MÚSICA NA
ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE
BRASIL E SUÉCIA

por

ANDREA ALMEIDA DE MENDONÇA

Monografia apresentada para conclusão do Curso
de Licenciatura em Música do Instituto Villa-
Lobos da UNIRIO, sob a orientação do Professor
Dr. José Nunes Fernandes.

Rio de Janeiro, 2015

AGRADECIMENTO

Agradeço...

A meus pais e minhas irmãs pelo apoio incondicional em todos os momentos.

Aos amigos André Lopes e Andreas Karlsson pela valiosa ajuda durante o processo de levantamento bibliográfico.

Ao corpo docente desta universidade, em especial, a meu orientador, Professor Dr. José Nunes Fernandes, pelo acompanhamento, estímulo e ensinamentos sem os quais esta monografia jamais se concretizaria.

A todos os mestres, professores de profissão ou não, com quem tive o prazer de aprender e que possibilitaram o meu desenvolvimento cultural, musical e acadêmico.

MENDONÇA, Andrea A. *Objetivos e diretrizes curriculares para o ensino de música na escola pública de Ensino Médio: Um estudo comparativo entre Brasil e Suécia*. 2015. Monografia (Licenciatura em Música) – Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.

RESUMO

A obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, desde a promulgação da Lei 11.769/2008, tem sido objeto de discussões e debates, sobretudo no que tange ao conteúdo programático. As diretrizes estabelecidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e pelo Currículo Mínimo abordam superficialmente a questão, existindo ainda muitas dúvidas a respeito dos moldes de implementação e dos objetivos a serem alcançados pela Educação Musical na escola. O presente estudo comparativo visa contribuir com o tema, buscando saber como as políticas educacionais suecas lidam com estes desafios. Tem-se como principal objetivo traçar um paralelo entre a Educação Musical em escolas públicas de Ensino Médio do Brasil e da Suécia no quesito objetivo e diretrizes curriculares, destacando as similaridades e os contrastes encontrados nas instituições escolares de ambos os países.

Palavras-chave: Diretrizes curriculares. Estudo comparativo. Escola pública. Ensino médio. Ensino de música. Brasil e Suécia.

SUMÁRIO

	Página
INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO 1 – O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA BRASILEIRA	12
1.1 Uma breve retrospectiva história	12
1.1.1 Colônia	12
1.1.2 Império	13
1.1.3 República	13
1.1.4 Estado Novo	13
1.1.5 Ditadura Militar	14
1.2 Atualidade	15
1.3 Objetivos e diretrizes	16
1.3.1 Organização do Ensino médio	16
1.3.1.1 O Ensino Médio como etapa da educação básica	
1.3.1.2 Modalidades de ensino	
1.3.2 Divisão de competências	18
1.3.2.1 O sistema federal de ensino	
1.3.2.2 O sistema estadual de ensino	
1.3.2.3 O sistema municipal de ensino	
1.3.3 Documentos que regem a educação	20
1.3.4 Estrutura curricular	21
1.3.5 A Música e a disciplina Artes	22
CAPÍTULO 2 - O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA SUECA	26
2.1 Uma breve retrospectiva história	26
2.1.1 Idade Média	26
2.1.2 Renascença, Humanismo e Reforma	27
2.1.3 Século XVIII	28
2.1.4 Século XIX	28
2.1.5 A primeira metade do século XX	29
2.1.6 A segunda metade do século XX	30
2.2 Atualidade	37
2.3 Objetivos e diretrizes	40
2.3.1 Organização do Ensino Médio	40
2.3.1.1 Os programas nacionais	40
2.3.1.2 As orientações	42
2.3.2 Divisão de competências	42
2.3.3 Documentos que regem a educação	43
2.3.4 A estrutura curricular por eixos-temáticos	45
2.3.5 A Música e o Programa de Artes	46
2.3.5.1 Objetivos do diploma	46
2.3.5.2 Eixos-temáticos comuns ao Programa de Artes	46
2.3.5.3 Eixos-temáticos específicos à orientação Música	49
2.3.5.4 Estrutura curricular do Programa de Artes	50
2.3.6 A Música e outros programas	53

CAPÍTULO 3 – ESTUDO COMPARATIVO	53
3.1 Metodologia	53
3.2 Organização do Ensino Médio	53
3.3 Divisão de competências	54
3.4 Documentos que regem a educação	55
3.5 Estrutura curricular	56
3.6 A Música no currículo	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	62
ANEXOS	68

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa abrange um estudo comparativo entre os objetivos e as diretrizes curriculares da educação musical brasileira no estado do Rio de Janeiro e da educação musical sueca em escolas públicas de Ensino Médio, ou equivalente. É importante frisar aqui que o termo “diretrizes” será utilizado livremente neste estudo, compreendendo as diretrizes, parâmetros e orientações curriculares que governam o sistema educacional.

Na Suécia, a gestão das escolas do Ensino Médio da rede pública é da competência do governo local (municipal) ou *kommun*. De modo diverso, no Brasil, esta responsabilidade está a cargo da rede estadual de ensino.

No Brasil, a base nacional comum do currículo do Ensino Médio contempla a disciplina Artes, que compreende conteúdos de Artes Visuais, Teatro, Música e Dança (BRASIL, 1996; 1999; 2010). Na Suécia, o Programa de Artes (*Estetiska Programmet* em sueco), uma das 18 possíveis opções de currículo para o Ensino Médio, conta com 5 orientações, ou linhas de estudo: Imagem e Design, Dança, Estética e Mídia, Música, Teatro (SKOLVERKET, 2011b, p.227-228). Tal polivalência, tanto no Brasil como na Suécia, pode gerar distorções indesejadas no processo de coleta de dados e, conseqüentemente, no resultado da pesquisa. Assim, para que haja equivalência dos elementos a serem cotejados, opta-se, no escopo deste estudo, pela análise dos documentos referentes exclusivamente ao conteúdo Música dentro do universo da disciplina Artes no Ensino Médio regular do Brasil e do Programa de Artes com orientação em Música na Suécia.

O Ensino Médio profissionalizante não está incluindo no universo desta pesquisa, posto que, para a Agência Nacional de Educação Sueca ou *Skolverket* (2011b, p.16), o Programa de Artes tem por objetivo preparar o estudante para o ingresso no ensino superior, ao contrário de outros programas de caráter vocacional, que preparam para o mercado de trabalho.

A aprovação da Lei nº 11.769 (BRASIL, 2008), que torna obrigatório o ensino de conteúdo musical na educação básica, foi uma importante conquista para a universalização da educação musical no país. Mudanças curriculares representam via de regra um grande desafio para o sistema educacional, desde a disponibilização e distribuição eficiente de recursos materiais e humanos, até a necessidade de uma unificação curricular que garanta a todos os

estudantes a possibilidade de acesso ao mesmo conteúdo. É sob esta ótica que este trabalho tenciona investigar como os sistemas educacionais de países tão distintos social, econômica e culturalmente, implementam a Educação Musical em suas salas de aula mediante comparação e análise dos objetivos e diretrizes formuladas pelos órgãos responsáveis pela política educacional – no Brasil e na Suécia, respectivamente, o Ministério da Educação e o *Skolverket*. Para atingir este propósito, as seguintes questões de estudo foram formuladas:

- Como se deu a trajetória histórica da Educação Musical na escola em ambos os países até o presente?
- Quais as principais características do atual sistema de ensino em ambos os países?
- Quais, e como são dispostos, os principais objetivos e diretrizes curriculares para a Educação Musical no Ensino Médio, ou equivalente, em ambos os países?
- Quais são as principais semelhanças e diferenças entre a Educação Musical no Ensino Médio entre os dois países?

De agosto de 2013 a junho de 2014, a autora do presente trabalho tomou parte do Programa de Mobilidade Acadêmica, acordado entre a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO (Brasil) e a Universidade de Örebro (Suécia). Desde 2011, este programa possibilita que discentes de ambas as instituições se candidatem a estudar por um ou dois semestres na instituição parceira. Este rico intercâmbio cultural é ainda potencializado pela oportunidade que os alunos do Curso de Licenciatura em Música – e seu equivalente sueco, *Ämneslärare i musik* – selecionados pelo programa tem de estagiar em escolas da rede pública estrangeira. A observação e vivência de *praxis* pedagógica não familiar vêm se mostrando mutuamente benéfica, pois além de provocar estranhamento deslocando o futuro professor de sua zona de conforto, permite que este também seja agente do novo em uma situação estabelecida e consolidada.

Some-se a isso, a escassez de literatura nacional dedicada a estudos comparativos internacionais, sobretudo na área de educação musical na educação básica. Esta lacuna somente foi sentida durante o processo de revisão bibliográfica.

Neste sentido, este estudo justifica-se em sua busca por trazer uma contribuição que extrapole a dimensão individual, permitindo que outros, no processo de conhecimento de realidade diversa, possam praticar uma reflexão crítica sobre a sua própria, funcionando como motor de transformação e aprimoramento.

Em sintonia com as questões de estudo previamente apresentadas, os seguintes objetivos foram elaborados a fim de balizar o escopo desta pesquisa:

- Realizar um breve levantamento da trajetória histórica da Educação Musical na escola em ambos os países até o presente;
- Identificar as principais características do atual sistema de ensino em ambos os países;
- Verificar quais, e como são dispostos, os objetivos e as diretrizes curriculares para a Educação Musical no Ensino Médio, ou equivalente, em ambos os países;
- Identificar as principais semelhanças e diferenças entre a Educação Musical no Ensino Médio entre os dois países;

No âmbito deste estudo, a revisão bibliográfica buscou investigar, em ambos os países, a Educação Musical na escola sob uma perspectiva histórica, as principais questões da atualidade a respeito deste tema e a existência de outros estudos comparativos internacionais que envolvam o Brasil e tratem de diretrizes curriculares e objetivas da Educação Musical nas escolas de Ensino Médio.

Após pesquisa na base de dados dos Anais e Revistas da ABEM, dos Anais da ANPPOM, Revista Opus, das Dissertações e Teses do Programa de Pós-graduação da UNIRIO, das Monografias do Instituto Villa-Lobos, além de buscas em sites de pesquisa da internet a respeito deste tema, não foi possível encontrar estudos comparativos internacionais que abordassem a Educação Musical sob a perspectiva de seus objetivos e diretrizes curriculares para a escola pública de Ensino Médio. Nestas fontes, o único estudo comparativo internacional foi encontrado nos Anais do XVI Encontro Anual da ABEM (2007), de autoria de Fernando José Silveira, com o título “Cursos de Bacharelado em Clarineta no Canadá e no Brasil”.

Este fato já deveria ser esperado, levando-se em conta que o Brasil não possui tradição na elaboração de estudos internacionais comparativos. Entretanto, foi possível identificar estudos comparativos de escopos diversos na área de Educação Musical – entre países europeus (inclusive a própria Suécia), asiáticos e norte-americanos – em portais internacionais como o International Society of Music Education (ISME)¹ e Digitala Vetenskapliga Arkivet (DIVA)². Inclusive, neste último foi onde se encontrou o único estudo comparativo envolvendo Brasil e Suécia. O artigo “Student music teacher’s perception of pedagogical content knowledge-in-action: na inquiry across three countries”, publicado no *Finnish Journal of Music Education*³, foi elaborado em 2012 por Teresa Mateiro, Joan Russel e Maria

¹ Sociedade Internacional de Educação Musical

² Arquivo Digital Científico

³ Jornal Finlandês de Educação Musical

Westvall, e busca identificar conhecimento sobre conteúdo pedagógico no curso de Licenciatura em Música em três países.

A elaboração do presente estudo comparativo baseou-se em três etapas com procedimentos metodológicos distintos. A primeira, constituída pela revisão bibliográfica, onde foram reunidas informações na literatura a respeito da história e atualidade da Educação Musical no espaço escolar no Brasil e na Suécia, provendo contextualização para ambas as realidades.

A segunda etapa envolveu análise documental de leis, resoluções, normas e outros documentos que dispusessem sobre a grade curricular da disciplina música nas escolas de Ensino Médio.

Na terceira etapa, foi elaborado um estudo comparativo que categorizou e identificou qualitativamente as principais diferenças e semelhanças entre: 1) organização do Ensino Médio; 2) divisão de competências; 3) documentos que regem a educação; 4) estrutura curricular; 5) a Música no currículo.

Além desta introdução, a pesquisa foi organizada da seguinte maneira: O primeiro capítulo tem por objetivo prover contexto para este estudo comparativo, fornecendo primeiramente uma breve retrospectiva histórica da Educação Musical nas escolas brasileiras. Além disto, este capítulo busca fornecer um panorama atual do sistema educacional com destaque para as questões relacionadas às mais recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio (BRASIL, 2010, 2013b), elaboradas pelo Ministério da Educação, bem como o Currículo Mínimo (RIO DE JANEIRO, 2013a), de autoria da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Dentre os principais autores que forneceram embasamento para tal, encontram-se Luis Ricardo Silva Queiroz e Vanildo Mousinho Marinho (2010), José Carlos Libâneo et al (2010), Silvia Sobreira (2011, 2012), Luis Ricardo Silva Queiroz (2012), Andréia Pereira de Araújo Martinez e Patrícia Lima Martins Pederiva (2013).

O segundo capítulo foi organizado de maneira similar ao primeiro, tratando porém, da Educação Musical nas escolas suecas. Os principais autores utilizados foram Bertil Sundin (1988), Margaretha Grahn Stenbäck (1995), Øivind Varkøy (1996), Eva Georgii-Hemming e Maria Westvall (2010a, 2010b), Ralf Sandberg (2011) e Andreas Nordin (2014), bem como documentação oficial disponível portal do *Skolverket*.

O terceiro capítulo compreende o estudo comparativo, no qual categorias de análise serão estabelecidas e definidas, semelhanças e diferenças entre a Educação Musical serão delineadas - com base na documentação e legislação utilizadas nas seções anteriores.

Por fim, são apresentadas as considerações finais, buscando trazer um olhar crítico e diferenciado a respeito dos pontos levantados no decorrer desta pesquisa.

CAPITULO 1 – O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA BRASILEIRA

Neste capítulo, a educação musical nas escolas brasileiras será concisamente analisada sob uma perspectiva histórica. Este levantamento busca propiciar subsídios para melhor compreender o contexto atual em que se encontra a educação musical no Brasil.

1.1 Uma breve retrospectiva histórica

1.1.1 Colônia

Martinez e Pederiva (2013, p.14) apontam que a “história da educação institucionalizada” inicia-se no Brasil com a chegada dos jesuítas. No entanto, ao contrário do que se acredita, registros mostram que a prática musical e o ensino de música não eram desempenhados habitualmente nos colégios de área urbanas. E, nas raras ocasiões em que aconteciam, eram desempenhados por externos a Companhia de Jesus, pois se acreditava que tais atividades afastavam os padres jesuítas dos assuntos espirituais. No entanto, no que se refere a aldeias e povoados indígenas, pode-se notar que havia:

(...) interesses existentes em relação ao uso da música como atividade educativa – seduzir e convencer os índios para assim facilitar o processo de catequização e colonização dos nativos. A relação dos indígenas com a música era tão intensa que, nos aldeamentos, foi a estratégia mais eficaz de sedução e convencimento. Nos aldeamentos, o ensino de música era exercido pelos próprios jesuítas (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p.14).

Observa-se também que outra importante função do ensino de música consistia na imposição da cultura do colonizador e no descarte da cultura dos colonizados. Este processo atendia plenamente os interesses da Coroa portuguesa: concretizar a colonização por meio da massificação da cultura europeia.

No século XVIII, após aproximadamente 200 anos de uma educação dominada pelo método jesuítico, a reforma de Pombal retira o monopólio das mãos da Igreja Católica e delega esta responsabilidade a Coroa portuguesa. Dessa forma, seria possível oferecer um ensino livre de interesses religiosos e que estivesse mais alinhado com a nova corrente de pensamento iluminista.

1.1.2 Império

Em 1808, a chegada da Corte ao Brasil possibilitou o surgimento de diversas instituições culturais, cursos superiores, academias militares e teatros. Ainda assim, não havia ensino de música nas escolas. Como alternativa, observou-se uma grande proliferação de professores particulares de música que atendiam as casas de famílias abastadas. Este fenômeno perdurou por várias décadas, continuando a difusão da cultura europeia. Segundo Queiroz e Marinho (2010, p.396) foi apenas em 1854 - após a Independência - com a aprovação do Decreto 1.331, que se tem o primeiro documento mencionado o ensino música como fazendo parte da instrução pública secundária na cidade do Rio de Janeiro, então capital do Império.

1.1.3 República

Alguns anos depois, em 1890, um ano após a proclamação da República, o Decreto nº 981 regulamentava a instrução primária e secundária do Distrito Federal - ainda Rio de Janeiro. Os conteúdos relativos à disciplina música foram mencionados em quase todas as etapas do ensino primário. Martinez e Pederiva (2013, p.16) apontam que, mesmo durante a Primeira República, havia uma grande preocupação com a técnica, associada ao interesse de perpetuar a tradição europeia e, dando pouca visibilidade às manifestações musicais que estava se desenvolvendo em solo brasileiro. O ensino era extremamente elitizado, sobretudo devido a pequena quantidade de escolas, e o ensino de música era destinado aos poucos.

Após a revolução de outubro de 1930, Getúlio Vargas assume a presidência da República. Neste mesmo período, Heitor Villa-Lobos, influenciado pelos movimentos modernista, nacionalista e pelos ideais Escolanovistas, começa a empreender tentativas de reconstrução do ensino de música no Brasil, apropriando-se do discurso de resgate da música brasileira. Na década de 1930, o canto orfeônico foi implantado no Distrito Federal, ainda Rio de Janeiro, sendo ampliado para todo o território nacional, dez anos depois.

1.1.4 Estado Novo

Em Villa-Lobos (1946), observa-se que a educação musical através do Canto Orfeônico, apesar de ser o foco aparente do programa pedagógico de Villa-Lobos, acaba sendo confundida com um veículo de propaganda da ideologia política vigente, que prioriza o dever cívico, a disciplina, a socialização e a anulação da individualidade excessiva pelo bem coletivo. A música passa a ser instrumento disciplinador, sob o pretexto de cultivar, através do canto orfeônico, o preparo estético coletivo e uma consciência musical brasileira nas novas gerações. Assim, expressões como colocar “acima de todos os interesses humanos o símbolo

sagrado da Pátria” e “voz da nacionalidade, cantando na plenitude da sua pujança e da sua força” ou “confiança no futuro da Pátria e na grandeza do seu destino” são extremamente comuns no discurso modernista de Villa-Lobos (1946, p.1-9).

1.1.5 Ditadura Militar

Segundo Martinez e Pederiva (2013, p.18), entre 1950 e 1960, surge o movimento da criatividade que, orientado pela criação e experimentação - e não pela preocupação com a intencionalidade do ato educativo e o desenvolvimento musical dos alunos -, não exigia dos professores conhecimento específico em música. Neste período, o canto orfeônico já estava completamente enfraquecido e não era mais uma realidade nas instituições escolares. Em 1961, com a entrada em vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional nº 4.024, o canto orfeônico foi definitivamente retirado da legislação e substituído pela Educação Musical. O movimento da criatividade só foi interrompido em 1964, pela implantação pelo regime militar.

Durante o regime militar, a perspectiva da música na escola alinhava-se a um ensino com foco na eficiência do trabalho produtivo. O tecnicismo sempre esteve presente por meio da relação educação-trabalho e o conteúdo musical restringia-se ao uso hinos pátrios, cívicos e militares que serviam para “disseminar a ideia de produtividade e eficiência no contexto social, para que isso pudesse contribuir para impulsionar a economia brasileira” (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p.18).

Em 1971, a Lei Federal nº 5.692 (BRASIL, 1971) promove uma reforma no 1º e 2º graus da educação nacional, integrando as artes e implantando o termo “educação artística”. Assim, a música permaneceu indiretamente presente no currículo escolar, pois “perdeu status de disciplina específica para fazer parte de um bloco que englobava diferentes atividades artísticas” (MARTINEZ; PEDERIVA, 2013, p. 19).

Sobreira (2011, p. 2-6) identifica que, ao longo da história da educação musical no Brasil, as épocas em que ela esteve mais presente coincidem com o período de colonização, com o Período Joanino, com os primeiros anos da República e com a Era Vargas. O que estes momentos históricos têm em comum é o fato de terem sido regidos por governos autoritários e ditatoriais. Fosse por coação, inocência, ignorância ou ideologia compartilhada, a educação musical era instrumento para reforçar a hegemonia e os interesses de uma elite sobre o restante da população.

A relação entre currículo e poder não é exclusiva do ensino da música, como já foi devidamente apontado pelas teorizações críticas do currículo. Acredito que tal relação não seja diferente no ensino da música, pois entendo que o

problema não é a associação inextrincável entre currículo e poder, mas a que poder se favorece com um determinado tipo de currículo (SOBREIRA, 2011, p.2).

1.2 Atualidade

Nas últimas décadas é possível observar, enquanto fenômeno mundial, o desaparecimento da educação musical dos currículos. Nos Estados Unidos, Chira (1993) e Walker (2014) destacam o fato de que, as novas demandas para a educação - sobretudo o regime de avaliação constante que força os educadores a empenhar seu tempo e energia preparando os estudantes para testes – associadas a restrições orçamentárias – são os principais vilões que vem, ano a ano, aleijando os programas de arte na educação básica. A música e as artes em geral têm se tornado uma educação elitista. No Brasil não foi diferente: a preocupação com a educação tecnicista neoliberal não prioriza o ensino das artes de modo geral e, no caso particular da música, a integração com outras formas de arte na disciplina Educação Artística foi o golpe derradeiro.

Na contramão desta tendência, a aprovação da Lei 11.769/2008 (BRASIL, 2008), que torna obrigatório o ensino de conteúdo musical na educação básica, foi uma importante conquista para a universalização da educação musical no país. Mudanças curriculares representam via de regra um grande desafio para o sistema educacional, desde a disponibilização e distribuição eficiente de recursos materiais e humanos, até a necessidade de uma unificação curricular que garanta a todos os estudantes a possibilidade de acesso ao mesmo conteúdo.

De acordo com Sobreira (2012, p.120), em 2006, foi criada uma associação informal de músicos - Núcleo Independente de Músicos (NIM) - com o intuito de “estabelecer uma interlocução política com o legislativo a fim de tratar de assuntos referentes ao setor produtivo musical, e não educativo”. Os indícios eram de que a missão do NIM estava focada em aspectos relacionados ao mercado de música, tratando de assuntos como direitos autorais e distribuição. O manifesto apresentado pelo NIM:

[...] buscou, sucintamente, ressaltar a importância da música na economia de hoje e seu potencial estratégico para o país para o futuro, divulgar a mobilização da sociedade civil em curso e propor o envolvimento do poder público para a produção de políticas públicas que pudessem corrigir os problemas estruturais do setor (RADICETTI apud SOBREIRA, 2012, p. 120).

Ainda segundo Sobreira (2012, p. 120), estes mesmos argumentos foram, posteriormente, utilizados para o favorecimento da causa da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) em diálogo com representantes do Poder Legislativo e Executivo para a inclusão da música como conteúdo obrigatório no currículo da educação básica, Mesmo não sendo a prioridade inicial, a educação musical entrou na pauta de discussão e, devido à mobilização da comunidade musical (educadores, músicos, intelectuais) e a argumentações bem articuladas, acabou saindo vitoriosa, culminando com a promulgação da Lei nº 11.769/2008 (BRASIL, 2008), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

Assim como os argumentos iniciais do NIN, outros tantos - que não a música pela música - também foram utilizados para justificar a inclusão da educação musical no currículo. Algumas delas, listadas abaixo, em clara consonância com o discurso tecnicista neoliberal:

- Desenvolvimento físico e da coordenação motora através de movimentos ou da execução de instrumentos;
 - Tempo de lazer e recreação;
 - Uso das habilidades musicais para melhorar o ambiente escolar e fazê-lo mais prazeroso;
 - Capacidade da música de ter contato com práticas culturais (passado e presente) e adquirir tolerância com outros povos e suas culturas;
 - Valor da música na sociedade tecnológica atual, a vida corrida e o estresse e a necessidade de relaxamento.
- (FERNANDES, 2004, p.83).

1.3 Objetivos e diretrizes

1.3.1 Organização do Ensino Médio

1.3.1.1 O Ensino Médio como etapas da educação básica

Atualmente, educação básica no Brasil é composta por três etapas:

- 1) A Educação Infantil (creche e pré-escola);
- 2) O Ensino Fundamental;
- 3) O Ensino Médio.

A educação básica é o primeiro nível de ensino escolar formal, tendo como principal finalidade o desenvolvimento do aluno, assegurando uma formação comum, indispensável para o exercício da cidadania, além de prover ferramentas para a progressão no trabalho e estudos posteriores (BRASIL, 1996).

O Ensino Médio, enquanto etapa final e, desde 2009, também obrigatória da educação básica, conta com duração mínima de 3 (três) ano. O novo caráter compulsório do Ensino Médio repercute na ampliação das obrigações do Estado, que agora passa a ter o dever de prover educação escolar pública e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade (BRASIL, 2009). De acordo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Ensino Médio tem por finalidade:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
 - II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar o processo de aprendizagem, tornando-se capaz de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores;
 - III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 - IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.
- (BRASIL, 1996)

Com base nos textos legais, Libâneo et al (2012, p. 354) destacam que, ao contrário das outras etapas da educação básica, o Ensino Médio apresenta diferentes concepções: uma compreensão **propedêutica**, que visa preparar o aluno para prosseguir seus estudos no nível superior; uma **técnica**, que busca preparar mão-de-obra para o mercado de trabalho e uma **humanística e cidadã**, que transcende as barreiras da universidade e do mercado de trabalho e compreende, portanto as duas concepções anteriores. Contudo, é importante lembrar que nem sempre foi assim. Passos e Pereira (2010, p. 9) apontam que a profissionalização compulsória vigorou no Ensino Médio até 1982, tornando-se opcional a partir da promulgação da Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982.

Todos os alunos que concluíram o Ensino Médio ou equivalente com aprovação são elegíveis a Educação Superior, onde o ingresso se dará mediante aprovação e classificação em processo seletivo específico para este fim (BRASIL, 1996).

1.3.1.2 Modalidades de ensino

Além da segmentação por etapas, a educação básica conta com modalidade de ensino que perpassam níveis e etapas da educação e podem ser definidas como “modos particulares de exercer a educação” (LIBÂNEO et al, 2012, p.261). Logo, as etapas da educação básica,

inclusive o Ensino Médio, podem corresponder a uma ou mais modalidades, conjugadas ou não – duas ou mais modalidade simultâneas.

A LDB (BRASIL, 1996) define três modalidades de ensino. Contudo, a Resolução CNE/CEB nº 4 (BRASIL, 2010; 2013b, p. 40-46), que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, prevê sete:

- 1) Educação de jovens e adultos: destinada àqueles que não tiveram acesso ao Ensino Médio na idade apropriada;
- 2) Educação profissional e tecnológica: cuja organização dos cursos pode ser estruturada por eixo tecnológico, podendo se articular ao Ensino Médio sob duas formas: articulada com o Ensino Médio, sob duas formas: integrada (na mesma instituição) ou concomitante (na mesma ou em distintas instituições);
- 3) Educação especial: com a oferta de serviços educacionais especiais por motivo de deficiência, dificuldade de aprendizagem, transtornos globais ou altas habilidades decorrentes de causas variadas.
- 4) Educação à distância: caracterizada pelo uso de mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem através de meios e tecnologias de informação e comunicação;
- 5) Educação básica do campo: destinada a prover atendimento à população rural através da realização de adaptações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região;
- 6) Educação escolar indígena: destinada a prover atendimento à população indígena, observando e respeitando à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade;
- 7) Educação escolar quilombola: destinada a prover atendimento à população quilombola, observando e respeitando à especificidade étnico-cultural de cada comunidade.

1.3.2 Divisão de competências

O art. 8º da LDB (BRASIL, 1996) em vigor estabelece que União, estados, Distrito Federal, e municípios devem organizar seus respectivos sistemas de ensino em regime de colaboração, cabendo a União a coordenação da Política Nacional de Educação, articulando os diferentes níveis e sistemas, além de exercer função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias. Os sistemas de ensino federais, estaduais, do Distrito Federal e municipais tem liberdade de organização, podendo os municípios optar por integração com o sistema estadual ou pela composição com um sistema único de educação básica.

Libâneo et al (2012, p. 335-336) mencionam que a Constituição Federal de 1988 estabelece caber a União, aos estados e Distrito federal legislar sobre educação, cultura, ensino e esporte, isentado os municípios. Contudo o acesso à cultura, educação e ciência, compete às três esferas administrativas. A mesma Constituição estabelece ainda que “[...] os municípios devem atuar prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil, e os

estados e o Distrito federal prioritariamente no ensino fundamental e médio” (LIBANEO et al, 2012, p. 330).

Nos termos da legislação atual, a oferta da educação infantil é prioridade dos municípios (com o apoio dos estados e da União), **o ensino médio é prioridade estadual** e o ensino fundamental é de responsabilidade compartilhada entre estados e municípios. (PINTO, 2002, p. 157, grifo nosso)

1.3.2.1 O sistema federal de ensino

O sistema federal de ensino é composto pelas instituições, órgãos, leis e normas sob a responsabilidade da União que se concretizam nos estados e municípios. O Ministério da Educação (MEC) é o órgão líder e executor do sistema federal de educação, e sob sua administração direta, o Conselho Nacional de Educação (CNE) é responsável pela normatização do sistema. Dentre as instituições federais que atuam na etapa do Ensino Médio estão: Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets); Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Escolas Técnicas Federais e Agrotécnicas; Escolas de Ensino Fundamental e Médio vinculadas às universidades (Colégios de Aplicação), Colégio Pedro II; Colégios Militares e Instituições de Educação Especial (LIBÂNEO, 2012, p. 330-334).

1.3.2.2 O sistema estadual de ensino

Embora sua responsabilidade recaia tradicionalmente sobre os anos finais do Ensino Fundamental e sobre o Ensino Médio, os sistemas estaduais também mantêm unidades de educação infantil e superior, além de disciplinar a educação particular, fundamental e média, em suas respectivas unidades federativas, assumindo assim “funções de manutenção do ensino na esfera estadual e exercendo funções normativas, deliberativas, consultivas e fiscalizadoras nas redes oficial e particular” (LIBÂNEO et al, 2012, p.336).

1.3.2.3 O sistema municipal de ensino

Por fim, quanto ao sistema de educação municipal, Libâneo et al (2012, p. 337) apontam que foi a partir da Constituição Federal de 1988 que os municípios foram reconhecidos enquanto instância administrativa, podendo organizar, no campo da educação, seus sistemas de ensino ainda que sem competência para legislar sobre eles. O município deve prioritariamente responsabilizar-se pelo atendimento a crianças em creches, pré-escolas e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas zonas urbana e rural.

1.3.3 Documentos que regem a educação

Uma vez estabelecido ser da competência da União, dos Estados e Distrito Federal legislar sobre a educação e observado que o Ensino Médio público e privado está sujeito à normatização e fiscalização dos respectivos governos estaduais, relaciona-se abaixo os principais documentos aplicáveis a Educação, nos limites do Estado do Rio de Janeiro: São eles:

- A) **Lei de Diretrizes e Bases (LDB):** a Lei nº 9.394 de 1996 é a versão mais recente da legislação que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro (público e privado) tendo por base os princípios presentes na Constituição Federal. A LDB é a lei brasileira mais importante no que se refere à educação e seus 92 artigos versam sobre os mais variados temas referentes à educação brasileira, em todos os seus níveis (da educação básica ao ensino superior), etapas e modalidades, estabelecendo deveres e responsabilidades e intervindo em todos os sistemas de ensino (BRASIL, 1996).
- B) **Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica:** a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2010 visa estabelecer bases comuns nacionais para a educação infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, assim como para todas as modalidades em que estes possam se apresentar. Caberá aos sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por competências próprias e complementares, a elaboração de suas orientações de maneira a garantir a integração curricular destas etapas (BRASIL, 2013b, p. 8).
- C) **Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE)**
- D) **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM):** Inicialmente elaborados em 1999, foram complementados em 2002 pelas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+). Os Parâmetros Curriculares Nacionais - e suas orientações complementares – são documentos elaborados com o intuito de auxiliar as equipes escolares na execução de suas atividades letivas, na reflexão sobre a prática diária, no apoio ao planejamento de aulas e no desenvolvimento do currículo escolar. São divididos por área, a saber: 1) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; 2) Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; 3) Ciências Humanas e suas Tecnologias (BRASIL, 1999; 2002).
- E) **Leis, Decretos, Portarias e Resoluções da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ)**
- F) **Currículo Mínimo:** elaborado em 2012, pela SEEDUC-RJ, o Currículo Mínimo é utilizado pelas escolas estaduais do Rio de Janeiro para as 12 disciplinas da Base Nacional Comum dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Este documento tem por objetivo orientar a respeito dos itens essenciais do processo de ensino-aprendizagem com base nas legislações vigentes e nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais. O Currículo Mínimo 2012 é segmentado por disciplina, ano de escolaridade e bimestre, a fim de garantir uma base nacional comum a todos “que

esteja alinhada com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais e estaduais” (RIO DE JANEIRO, 2013a, p.2).

1.3.4 Estrutura curricular

Os currículos de todas as etapas da educação básica devem ter uma **base nacional comum**, a qual deve ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (LEI Nº 12.796, DE 4 DE ABRIL DE 2013. “Art. 26.). No Ensino Médio, esta regra não é diferente, a base nacional comum deve ser mantida em todas as modalidades de Ensino Médio, inclusive a na educação profissional.

As Secretarias Estaduais de Educação elaboram as matrizes curriculares específicas para todas as modalidades de Ensino Médio – regular (parcial, ampliado e integral) e individualmente para cada curso técnico (incluindo as disciplinas específicas) – levando em consideração a carga horária anual mínima obrigatória de 800h (960 horas-aula) e a base nacional comum.

	Áreas de Conhecimento	Disciplinas	Carga Horária Semanal			Carga Horária Anual			Total
			Séries			Séries			
			1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
Base Nacional Comum	Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.	L. Port./Literatura	6	4	4	240	160	160	560
		Artes	-	2	-	-	80	-	80
		Ed. Física	2	2	2	80	80	80	240
	Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	Matemática	6	4	4	240	160	160	560
		Química	2	2	2	80	80	80	240
		Física	2	2	2	80	80	80	240
		Biologia	2	2	2	80	80	80	240
	Ciências Humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2	80	80	80	240
		Geografia	2	2	2	80	80	80	240
		Sociologia	1	2	2	40	40	80	160
		Filosofia	1	2	2	40	40	80	160
	Ensino Religioso (Optativo)		1	1	1	40	40	40	120
	Parte Diversif.	Produção Textual		-	-	2	-	-	80
Resolução de Problemas Matemáticos		-	2	-	-	80	-	80	
Língua Estrangeira Moderna		2	2	2	80	80	80	240	
Língua Estrangeira Moderna (Optativa)		1	1	1	40	40	40	120	
Total Horário			30	30	30	1200	1200	1200	3600

Quadro 1- Matriz curricular para a o Ensino Médio regular, em regime de horário parcial, no estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, 2013c)

Como pode ser observado no **Quadro 1**, a disciplina Artes pertence à área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, integrando a base nacional comum. Nesta disciplina estão contemplados os conteúdos de Artes Visuais, Dança, Teatro e Música.

A matriz curricular para o ensino regular, publicada pela SEEDUC-RJ e vigente nas escolas públicas do Estado do Rio de Janeiro, contempla a disciplina apenas no 2º ano do Ensino Médio, atribuindo-lhe carga horaria de 80h.

1.3.5 A Música e a disciplina Artes

Após a Lei nº 11.769 (BRASIL, 2008), a música ficou definida como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo da educação básica. Isto, em última instância, significa que, pelo menos em uma série da educação básica, a música deverá ser parte integrante do currículo da disciplina Artes.

[...] ressaltamos que, embora esta proposta apresente as quatro linguagens artísticas [...], a sua obrigatoriedade se vincula apenas àquela na qual o professor de Arte possui formação específica, ainda que atividades das outras linguagens sejam utilizadas como estratégia de enriquecimento do seu trabalho em sala de aula. Contudo, no intuito de garantir que conteúdos de Música estejam presentes nas escolas da rede pública estadual do Rio de Janeiro em consonância com a Lei nº 11.769/08, os eixos temáticos das demais linguagens foram elaborados de modo a articularem-se àquela, por meio de suas respectivas competências e habilidades. (RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 5)

Como consequência, nem todas das instituições de ensino oferecem necessariamente o conteúdo Música na disciplina Artes no 2º ano do Ensino Médio, em respeito à formação acadêmica do professor de Artes que leciona nesta série. Contudo, para aquelas escolas públicas estaduais que oferecem Música para o Ensino Médio, os objetivos e conteúdos recomendados pelo Currículo Mínimo devem servir como referência:

Com relação aos **objetivos** do Ensino de Música, o Currículo Mínimo (RIO DE JANEIRO, 2013a, p.4) enuncia que a escola deve proporcionar oportunidades para que os estudantes adquiram vivências e experiências musicais, desenvolvendo a habilidade de manter “uma escuta mais atenta aos ritmos, durações, alturas, timbres, texturas, melodias, harmonias, enfim, sonoridades que fazem parte da cultura musical brasileira – tão rica, diversa e plural”. A aprendizagem também deve contribuir para a construção e fortalecimento da identidade individual e coletiva, auxiliando o aluno a compreender fenômenos culturais como “a

imposição – sonora e musical – a que todos estamos sujeitos hoje, principalmente nos centros urbanos com a massificação das mídias”.

A seguir, o **Quadro 2** apresenta as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes do 2º ano do Ensino Médio, na disciplina Artes, conteúdo Música. Outros conteúdos como Dança, Teatro e Artes Visuais tem a sua própria relação de habilidades e competências.

TEMA: ARTE, CULTURA E SOCIEDADE				
	1º BIMESTRE	2º BIMESTRE	3º BIMESTRE	4º BIMESTRE
	A Música e a Propaganda	A Música no Universo da Arte	Música e Tecnologia	Música e Produção Artístico-Cultural
CONTEXTUALIZAR	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar as manifestações musicais com o mundo do trabalho. - Destacar a função da música na propaganda (pregões, jingles de comerciais e campanhas políticas). 	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar as manifestações musicais e suas representações sociais, destacando trilhas e ambientações sonoras de filmes e peças teatrais. - Contextualizar as manifestações musicais e suas representações sociais, destacando as trilhas sonoras de rádio e televisão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar as manifestações musicais e suas representações sociais, destacando a música e suas interações com a tecnologia. - Contextualizar as manifestações musicais em jogos eletrônicos, celulares, websites e blogs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Contextualizar as manifestações musicais em relação ao mundo do trabalho. - Reconhecer a atuação de DJs, técnicos de som, produtores musicais etc. como atividades profissionais.
APRECIAR	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar, ouvir e analisar a música em suas manifestações utilizadas no mundo do trabalho dos contextos urbanos e rurais. - Identificar os elementos musicais e suas possibilidades de apelo comercial. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisar, ouvir e analisar trilhas sonoras utilizadas em ambientes virtuais, trabalhos cinematográficos e teatrais, percebendo a articulação imagem/som. - Pesquisar, ouvir e analisar trilhas sonoras de programas de rádio e televisão, percebendo a articulação imagem/som. 	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar o funcionamento do trabalho num estúdio de gravação por meio de visita ou entrevista com um produtor fonográfico. - Ouvir e analisar em grupo trilhas sonoras de materiais da Internet (jogos eletrônicos, celulares, blogs e sites) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ouvir e analisar vídeos de shows e concertos, observando o trabalho de profissionais que atuam nesse meio. - Ouvir e analisar materiais sonoros (CDs, DVDs, videoclipes) observando o trabalho dos profissionais de som na qualidade técnica desses produtos artísticos.

EXPERIMENTAR/FAZER	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar e tocar em conjunto cantos utilizados no mundo do trabalho dos contextos urbanos e rurais. - Desenvolver projetos coletivos de composição e execução de pregões, jingles de comerciais e de campanhas políticas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolver projetos coletivos de composição de trilhas sonoras para pequenos filmes e peças teatrais produzidas na escola. - Desenvolver projetos coletivos de composição de novas trilhas sonoras para programas de rádio e televisão. 	<ul style="list-style-type: none"> - Gravar as produções musicais dos músicos do bairro ou município com as tecnologias disponíveis. - Desenvolver e gravar novas trilhas sonoras para jogos eletrônicos, celulares, blogs e homepages. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produzir projetos musicais que envolvam diferentes atividades profissionais, identificando as possibilidades de inserção de trabalho na área cultural. - Produzir e atuar em projetos musicais como produtores, técnicos de som e iluminação, assistentes de cena e outras atividades ligadas à área da música.
---------------------------	--	---	---	--

Quadro 2 - Habilidades e Competências associadas à Música para a 2ª série do Ensino Médio (RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 28-29)

O primeiro ponto a ser observado no **Quadro 2** é a presença do tema “Arte, Cultura e Sociedade” como fio condutor do aprendizado, a partir do qual são propostos tópicos bimestrais. Assim, entende-se que o professor deverá promover discussões e estabelecer relações e selecionar conteúdos tendo em mente o assunto a ser tratado no bimestre. A segunda é a segmentação das habilidades e competências tendo como critério três ações norteadoras para o processo de aprendizagem. Segundo a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro:

“o encaminhamento pedagógico artístico do Currículo Mínimo para o Ensino Fundamental e Médio na modalidade Regular encontra na Proposta Triangular para o Ensino da Arte da arte-educadora Ana Mae Barbosa, o escopo ideal para alcançar a integração entre a) a produção artística - Experimentar/Fazer; b) a apreciação estética - Apreciar; e c) a contextualização histórica das obras de arte e seus propositores - Contextualizar.” (RIO DE JANEIRO, 2013a, p. 3)

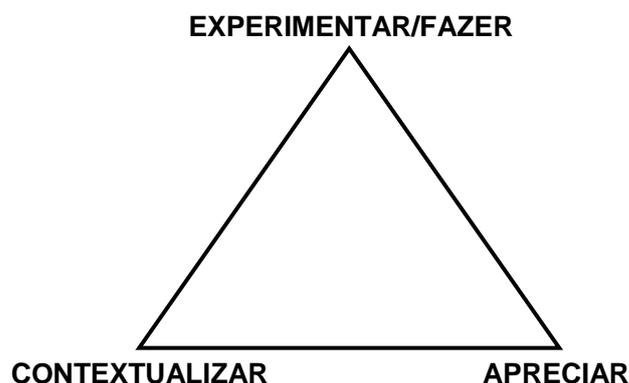


Figura 1 - Proposta Triangular de Ana Mae Barbosa

É possível constatar também que as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos estudantes a partir de cada vértice da Proposta Triangular são descritas utilizando um conjunto particular de expressões:

- Contextualizar: “Contextualizar”, “Destacar a função” e “Reconhecer”;
- Apreciar: “Pesquisar”, “Ouvir”, “Analisar” e “Identificar elementos”;
- Experimentar: “Cantar e tocar”, “Desenvolver/Produzir projetos”, “Desenvolver/Gravar”.

O Currículo Mínimo (2013^a, p.3) alerta sobre a necessidade de entender a Proposta Triangular não como metodologia, mas “como um mapa que orienta percursos em meio a múltiplas possibilidades”. Seus três vértices seriam eixos norteadores que “delimitam conjuntos possíveis de ações complementares e interconectadas”.

CAPÍTULO 2 – O ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA SUECA

Nesta seção, a exemplo do Capítulo 1, a educação musical nas escolas suecas será analisada sob uma perspectiva histórica. Este levantamento busca propiciar subsídios para melhor compreender o contexto atual em que se encontra a educação musical na Suécia.

2.1 Uma breve retrospectiva histórica

2.1.1 Idade Média

No período conhecido como Idade Média, a prática musical sempre esteve associada a um contexto funcional e era exercida, principalmente, para o entretenimento da Corte ou na Igreja, onde os salmos eram considerados ferramentas pedagógicas de extrema importância para a difusão dos textos evangélicos. O estudo teórico da música, por outro lado, figurava como disciplina acadêmica entre as Sete Artes Liberais (Música, Gramática, Dialética, Retórica, Aritmética, Geometria e Astronomia), e seu estudo era considerado um estágio preparatório para que o aluno prosseguisse rumo ao estudo da Filosofia, a mais alta forma de conhecimento (VARKØY, 1996, p.33).

Com a herança do pensamento grego ainda muito presente, acreditava-se que a música poderia ter efeitos tanto positivos quanto negativos e, contanto que a Igreja estivesse encarregada da cuidadosa seleção e controle da educação e seu conteúdo, estas fronteiras estariam bem definidas (ibidem, p.34).

Por volta do século XIII, surgem as chamadas **escolas monásticas** (*klosterskolor* em sueco) e **escolas catedral** (*domskolor* ou *katedralskolor* em sueco), onde deveria acontecer a educação dos futuros monges, freiras e padres. Durante o Concílio de Skenninge (Suécia), em 1248, estabeleceu-se que em cada catedral deveria existir um capítulo, cuja atribuição principal seria a escola catedral (LUNDGREN; SÄLJÖ, 2012, p.43). Lirén utiliza o termo *lärdomsskolan*⁴ para descrever estas escolas:

⁴ Termo genérico utilizado para referir-se a diferentes tipos de escola, desde escolas catedrais da Idade Média e da Reforma até os mais recentes ginásio e escolas de gramática. No entanto, o termo sempre foi restrito a escolas que serviam como uma preparação para os estudos superiores em universidades e academias (LARSSON, 2011, p.14).

(...) foram criadas na Idade Média era destinadas apenas ao clero e a alguns poucos nobres que possuíam cargos no governo do Reino. As principais matérias eram Latin (...), Leitura da Bíblia e Catecismo e Musica Sacra. Mais tarde, foram adicionados Grego e Hebraico (LIREN, 1986, p.48).⁵

Nas cidades, **escolas urbanas** também foram estabelecidas com o intuito de atender as necessidades educacionais dos cidadãos, sobretudo burgueses (LUNDGREN; SÄLJÖ, 2012, p.43).

Sandberg (2006, p.36-37) aponta para o fato de que as escolas catedrais, monásticas e algumas escolas urbanas “(...) eram caracterizadas por canções litúrgicas e canto polifônico de estilo imitativo, onde, por exemplo, punições eram comuns se alguém fizesse algo de errado” (SANDBERG, 2006, p.36-37).⁶

2.1.2 Renascença, Humanismo e Reforma

A escola desenvolveu-se sob o domínio e com o suporte da Igreja, sobretudo nos mosteiros. Esta origem levou o canto durante o serviço religioso a tornar-se a principal finalidade da educação musical nas escolas (SANDBERG, 2006, p.37).

Em 1527, o Rei Gustav Vasa inicia a implementação da Reforma Protestante na Suécia e, para assegurar a difusão da nova fé, foi necessário educar novos padres e reestruturar o sistema educacional (LUNDGREN; SÄLJÖ, 2012, p.43). Com a Reforma, o Rei Gustav Vasa torna-se líder da Igreja, fechando os mosteiros e suas escolas (VARKØY, 1996, p.78).

Segundo Varkøy (1996, p.35-36), graças ao Humanismo e ao Protestantismo, a música começou a tomar cada vez mais espaço, tanto na Igreja como na sociedade modo geral, e isto se refletiu na educação através do aumento das horas dedicadas a atividade musical. Lutero acreditava que a música tinha fundamental importância, tanto para a Igreja como para a vida cotidiana, chegando a considera-la como um segundo Evangelho.

Os elementos musicais do serviço religioso também sofreram transformações. Anteriormente, eram os padres que cantavam durante o serviço, função esta que passou a ser desempenhada por crianças de escola sob a direção de um Cantor⁷ (*Kantor* em sueco) (VARKØY, 1996, p.78). Os aspectos mais importantes da educação musical que levaram a

⁵ (...) tillkom redan under medeltiden avsåg endast präster samt det fåtal adelsmän som skötte ämbeten inom rikets styrelse. Huvudämnen var latin (...), bibel- och katekesläsning och kyrkosång. Senare tillkom grekiska och hebreiska.

⁶ (...) präglades de liturgiska melodierna och den flerstämmiga sången av imiterande metoder där till exempel bestraffning var vanlig om man gjorde fel”.

⁷ Cargo de diretor musical na Igreja Protestante que acabou se tornando uma forma primitiva de professor de música (VARKØY, 1996, p.78).

Igreja a permitir que as crianças cantassem durante o serviço foram: 1) o aperfeiçoamento da música na Igreja, 2) a ajuda na arrecadação de dinheiro para atividades escolares, 3) para o custeio dos estudos de futuros padres através das Caminhadas Paroquiais (*Sockengång* em sueco) (ibidem, p.78-79; SUNDIN, 1988, p.37).

As escolas religiosas do século XVII eram impregnadas pelo princípio de que todos os homens deveriam ser tementes a Deus, aprender a servir a seu mestre e saber o seu lugar. Tanto a Igreja quando a Educação Musical tinham um importante papel político, econômico e religioso a desempenhar no alcance deste objetivo (VARKØY, 1996, p.78-79). Gradualmente, uma visão nova e mais prática a respeito da educação musical começou a se formar (ibidem, p.37).

2.1.3 Século XVIII

Varkøy (1996, p.38) aponta que durante o século XVIII, com o Iluminismo e a valorização da razão e da ciência, vieram as ideias pioneiras de Rousseau em pedagogia e filosofia da educação que tiveram grande impacto no pensamento europeu da época. A criança e suas necessidades eram agora colocadas no centro. No que diz respeito à educação musical, a importância da experiência e da realização de atividades acadêmicas voltadas à prática musical foi destacada. Isto se traduziu em maior ênfase no fazer musical em contraposição ao estudo da notação musical e na escolha de um repertório infantil que não fosse extraído do universo adulto.

Em 1724, o Regimento Escolar dividiu a educação musical em Canto Coral e *Musica Figuralis*⁸ (*Koralsång* och *Figuralmusik* em sueco). Nesta época, a música era restrita a nobreza e a alta burguesia e ser capaz de cantar ou tocar um instrumento era considerado um traço fino e um privilégio (SUNDIN, 1988, p.38).

Em 1780, as Caminhadas Paroquiais, que haviam beneficiado particularmente os estudantes mais pobres, foram abolidas, levando a uma drástica diminuição do recrutamento nestas camadas sociais e contribuindo para um influxo nas escolas secundárias durante o final do século XVIII (CARLE et al, 2000, p.14).

2.1.4 Século XIX

Durante séculos, o canto e a música foram legitimados pelas atividades da Igreja e a forte conexão entre Igreja e escola sempre teve grande relevância em países protestantes como a Suécia (SANDBERG, 2006, p.37). As escolas religiosas cuidavam em erradicar o

⁸ No século XVII, o termo *Musica Figuralis* contemplava usualmente música instrumental (SUNDIN, 1988, p.38).

analfabetismo, enquanto a educação superior dedicava-se a instrução clerical. A educação musical foi, por muito tempo, sinônimo de canto e este, por sua vez, exercia a função de transmitir valores e consolidar as normas existentes (VARKØY, 1996, p.32, 78). Durante o séc. XIX, o canto na Igreja ainda era considerado importante e contribuiu para que a música tivesse papel central na escola (STENBÄCK, 1995, p.41).

Em 1842, o **ensino público fundamental** (*allmänna folkskola* em sueco) foi introduzido e em seu estatuto, os ensinamentos cristãos ainda estavam profundamente arraigados, o que significava uma obrigação em assegurar que todas as crianças recebessem instrução em canto. O ensino de música se daria majoritariamente através do canto de hinos eclesiásticos (SANDBERG, 2006, p.37). A disciplina Canto Coral e *Musica Figuralis* muda de nome para Música Coral Sacra (*Kyrkosång* em sueco), tendo como principal tarefa a preparação vocal das crianças para que estas pudessem participar do serviço religioso. Aqueles considerados “menos talentosos” deveriam apenas ficar de lado e prestar atenção (SUNDIN, 1988, p.89), fazendo com que o canto não fosse uma atividade comum a toda a classe. A música constituía um meio de fortalecer a fé e os valores cristãos, elevar a moral e promover sentimentos patrióticos – fruto do nacionalismo característico do movimento romântico que se propagou pela Escandinávia no século XIX (SANDBERG, 2006, p.37).

Em 1878, a disciplina Música Coral Sacra muda de nome para Canto (*Sång* em sueco) como resultado da gradual expansão do repertório, que agora também incluía canções de diferentes estilos, tais como: canções rurais, canções populares/folclóricas e canções do universo da música erudita (ibidem, p.37).

2.1.5 A primeira metade do século XX

Durante a primeira metade do século XX, as canções com mensagens religiosas ou patrióticas foram lentamente desaparecendo da educação musical. O canto volta-se para o desenvolvimento da personalidade, além de contribuir com a comunidade (SUNDIN, 1988, 40).

Em 1890 houve grandes inovações na forma como as crianças eram percebidas, resultando em um ensino mais longo e uma educação musical mais consciente. Uma grande quantidade de livros texto e cancioneiros foram produzidos para o canto na escola. Houve também esforços significativos em direção à formação de professores da *folkskola* para que todos os alunos tivessem acesso às canções na escola (SANDBERG, 2006, p.37).

Em 1919, surge a primeira tentativa de elaboração de um currículo para a disciplina Canto. Com um conteúdo específico e progressivamente desafiador para cada ano escolar.

Dentre os objetivos principais da educação musical apontados neste documento estavam: o despertar do desejo pelo canto e do senso artístico musical, o desenvolvimento do ouvido musical e formação vocal, além do suprimento de diversas canções e hinos que as crianças poderiam cantar dentro e fora da escola (STENBÄCK, 1995, p.6). Segundo Varkøy (1996, p.81), muitas das ideias progressivistas de Dewey foram incorporados ao currículo de 1919, onde a secularização manifestou-se através da diminuição do número de horas dedicadas aos estudos cristãos e do fim da coerção ao catecismo, além da oferta de uma educação musical totalmente diferente. Até então, o conteúdo das canções versava sobre vogais e consoantes e reverências ao pai, a mãe e a pátria; mas agora as próprias canções possuíam um claro valor intrínseco.

Esta tendência durou até a década de 1950, o que significou uma valorização da infância e o aparecimento de uma música especial nas escolas. A música seria substância para a construção do caráter e ferramenta para educação social e cultural.

No entanto, muitos ataques foram realizados contra a educação musical nas escolas. Música nas escolas e música recreativa consistiam em dois mundos separados. A pressão exercida pela música jovem, rádio, filme e gramofone começou a se afirmar. A música jovem bateu a porta da escola como uma expressão de juventude e modernidade. Já na década de 1930, música popular e jazz eram tópicos de discussão no debate escolar (SANDBERG, 2006, p.37-38).⁹

Sandberg (2006, p.38) observa que apesar disso, a linha tradicional ainda foi mantida no currículo da educação musical e na formação de professores de música.

Em 1947, foi realizado um estudo que criticava e qualificava o ensino de música nas escolas como enfadonho e irrelevante. Até então, o canto era a principal atividade, mas agora a disciplina seria complementada com movimento (euritmica), o aprendizado de instrumentos simples, apreciação musical e criação musical (SUNDIN, 1988, p.40-41).

2.1.6 A segunda metade do século XX

A partir do currículo de 1955, a disciplina Canto muda de nome para Música (*Musik* em sueco), dentre os objetivos estavam: o desenvolvimento do talento musical dos estudantes, a promoção do interesse pela música, a transmissão de conhecimento musical básico e a

⁹ Men många attacker gjordes på musikundervisningen i skolan. Skolmusiken och fritidsmusiken utgjordes av skilda världar. Trycket från ungdomsmusiken, radion, filmen och grammfonen hade börjat göra sig gällande. Ungdomsmusiken knackade på skolans dörr som ett uttryck för ungdom och modernitet. Redan på 1930-talet var schlager och jazzen ett trätoämne i skoldebatten.

familiarização com o que então era considerada boa música. A música tinha valor educativo pessoal e social e cabia aos estudantes fazer a ponte entre a música na escola e fora dos muros escolares (STENBÄCK, 1995, p.6-7).

No *läroverk* e na *realskola*¹⁰, a educação musical era parte constitutiva de uma longa formação humanística dominada pela cultura clássica e pela música folclórica sueca. A transmissão desta herança cultural para o grupo restrito e privilegiado de adolescentes que frequentavam estas escolas era um objetivo importante e contribuía para a construção de uma identidade social e cultural comum. A educação consistia na reprodução e compreensão desta valiosa forma de arte ocidental (SHEID, 2009, p.14). Entretanto, nestas escolas, a educação musical tinha um status relativamente baixo entre os estudantes e, a esta altura, a disciplina não podia justificar-se pelos argumentos religiosos e patrióticos. Optou então por justificar a presença da música por sua própria linguagem e história, acreditando-se que isto poderia elevar seu prestígio entre os estudantes (SUNDIN, 1988, p.50).

Com o currículo de 1955, a música alcançou seu status de disciplina. Antes, a disciplina era denominada Canto e tinha por finalidade reforçar o canto no serviço religioso, a moral e a identidade nacional através dos hinos (GEORGII-HEMMING; WESTVALL, 2010a, p.22).

A partir do início do século XX, o sistema de ensino paralelo evoluiu para um sistema de ensino com múltiplos tipos de escolas funcionando simultaneamente. Como agente catalisador para a dissolução deste sistema, estava uma abordagem radical que propunha uma educação igualitária para todos. Em 1962, a ensino fundamental compulsório foi introduzido, sendo inicialmente chamado *enhetsskola* e, posteriormente, assumindo o nome *grundskola*, como é conhecido até os dias de hoje. A ideia por detrás da *grundskola* era criar uma escola coesa para todas as crianças entre 7 e 16 anos de idade, independente de sua origem e procedência, proporcionando oportunidades iguais a todos e equalizando diferenças sociais (VARKØY, 1996, p.81-82).

Associado a *grundskola* estava também o primeiro currículo nacional moderno (Lrg62). Este documento, além de legitimar o ensino de música nas escolas, é marco inicial da separação completa e definitiva entre Igreja e Escola (STENBÄCK, 1995, p.7).

Na década de 1960, uma educação escolar compulsória e abrangente com duração de nove anos foi introduzida para todas as crianças. Anteriormente, no Relatório da Comissão Escolar de 1946 (SOU, 1948:27), que lançou as

¹⁰ Em 1905, o *läroverk* foi dividido em *realskola* e *gymnasium*. Na década 1960, quando o ensino fundamental passou a ter duração de nove anos, a *Realskola* foi sendo gradualmente instinta.

bases para esta reforma, enfatizou-se o papel da educação no suporte aos valores democráticos. Na defesa de uma interpretação progressista da ‘educação para a cidadania’, foi dito que a escola deveria prestar atenção na participação e inclusão das crianças. Ao mesmo tempo, a Comissão Escolar alegou que o ensino democrático deveria ter uma base científica e objetiva. Portanto, o objetivo primário da educação musical, de acordo com o primeiro currículo seria uma educação estética com ponto de partida na Música Clássica Ocidental. A disciplina focava em solfejo, canto e mais de uma voz e história da música ocidental (GEORGII-HEMMING; WESTVALL, 2010a, p.22-23).¹¹

A disciplina Música recebe então um novo enfoque e passa a ser considerada importante para o equilíbrio no desenvolvimento do indivíduo, para o enriquecimento da vida do estudante dentro e fora da escola e para a criação de condições de uma experiência musical personalizada, sobretudo através do estímulo ao contato com a vida musical fora do ambiente escolar e à manutenção da continuidade do fazer musical mesmo após o término da vida escolar (VARKØY, 1996, 82; STENBÄCK, 1995, p.7). Assim, o desenvolvimento de habilidades musicais práticas proveria familiaridade com os fundamentos da música e a liberdade de expressão pessoal daria vazão à imaginação e ao desejo de criação. O Lgr62 também enfatizava a importância da educação musical como suporte para a compreensão de outras disciplinas por sua capacidade de ilustrar a história e cultura de outras épocas (VARKØY, 1996, p.83).

Cabe ressaltar aqui que, de forma análoga ao currículo de 1955, o Lgr62 também valorizava o aprofundamento na compreensão das tradições culturais, a apreciação do conceito estético de “beleza” a partir do ponto de vista da Música Ocidental e sua transmissão para as futuras gerações (VARKØY, 1996, p.82; SANDBERG, 2006, p.39)

Em 1969, apenas sete anos após o Lgr62, o currículo da *grundskola* foi revisado e um novo documento, o Lgr69, publicado. Um dos principais fatores que motivaram essa atualização foi a explosão da música pop durante a década de 1960, que transformou a música no principal interesse da geração jovem. Com milhares de jovens suecos aprendendo

¹¹ In the 1960s, a 9-year compulsory comprehensive school education was introduced for all children. Previously, in the 1946 School Commission’s report (SOU, 1948:27), which laid the foundations for this reform, the role of education to support democratic values was emphasised [sic]. Advocating a progressive interpretation of ‘citizenship education’, it was said that school had to pay attention to children’s participation and inclusion. At the same time the School Commission claimed that democratic teaching should have an objective and “scientific basis. Therefore the primary purpose of music education according to the first curriculum was on aesthetic education with a starting point in Western Classical music. The subject focused on sight-reading music, singing in harmony and knowledge of Western music history.

informalmente a tocar instrumentos em bandas de garagem, o Lrg69 foi o primeiro a se distanciar da educação musical tradicional e instruir as escolas a permitir a criação sonora e a improvisação guiada, dentre outras atividades associadas à música de vanguarda (SANDBERG, 2006, p.39).

Um repertório mais amplo foi introduzido na educação musical com música popular, jazz e música folclórica, juntamente com o repertório de música erudita. Metodologias orientadas à criança e à escola foram enfatizadas no ensino da música e aulas em grupo tornaram-se um modismo. O professor de música deveria priorizar os conhecimentos pedagógicos e treinamento metodológico em relação ao virtuosismo no instrumento. (...) Ao mesmo tempo, havia uma grande escassez de professores de música capacitados no mercado de trabalho que estivessem preparados para ensinar na escola pública, cerca de 30 por cento das vagas de professor de música estavam ocupadas por professores competentes nos condados ao norte e 45 por cento no resto do país, em média, no ano acadêmico de 1974/75 (SANDBERG, 2006, p.39-40)¹²

O Lrg69 coloca a participação ativa e o desenvolvimento pessoal, i.e a adaptação às necessidades individuais dos estudantes, como ponto ainda mais central na educação musical do que seu antecessor. Os professores deveriam levar em conta os interesses, pontos de vista, experiências e habilidades dos estudantes; bem como o multiculturalismo e a herança cultural global. As canções patrióticas cederam lugar a um repertório mais expansivo, percebido como significativo e atualizado, e que continha não apenas canções folclóricas suecas, mas também música de diferentes partes do mundo (VARKØY, 1996, p.84). Seguiu-se ao currículo um extensivo material contendo comentários sobre educação musical e orientações sobre abordagem e seleção de repertório, mas que deixava, porém, espaço para a participação dos alunos no planejamento das aulas e encorajava os professores a incluir a nova “música adolescente” no ensino (SANDBERG, 2006, p.39).

Em 1970, a exemplo do que aconteceu com o ensino fundamental em 1962, um Ensino Médio unificado foi introduzido em substituição a um sistema onde figuravam diferentes tipos de escolas e programas curriculares. Estas escolas foram combinadas e como resultado surge a *gymnasieskola* e seu respectivo currículo, o Lgy70. Alguns programas, em maioria

¹² En breddad repertoar introducerades i musikutbildningen med populärmusik, jazzmusik och folkmusik jämte den klassiska musikrepertoaren. Barn- och skolinriktad metodik för musikundervisningen lyftes fram och gruppundervisning blev ett modeord. Musikläraren skulle få pedagogiska kunskaper och metodisk träning före virtuositet på sitt instrument. (...) Samtidigt fanns en mycket stor brist på utbildade musklärare på arbetsfältet som var beredda att undervisa i den allmänna skolan, cirka 30 procent av musklärartjänsterna var besatt av behöriga lärare i norrlandslänen och 45 procent i övriga landet i genomsnitt läsåret 1974/75.

vocacionais, tinham a duração de dois anos, enquanto outros, mais acadêmicos, tinham a duração de três ou quatro anos. Simultaneamente, na recém-criada *gymnasieskola*, um programa com foco em música e duração de dois anos foi introduzido como projeto piloto. Com o objetivo de promover uma educação com ênfase profissional e especialização em música, o programa baseava nas habilidades e interesses dos estudantes, apoiando-se em princípios como “o desenvolvimento da criatividade e improvisação no fazer musical, a manutenção de uma atitude aberta, crítica e inquisitiva e a ênfase na dimensão social do fazer musical” (SHEID, 2009, p.14).

A década de 1980 foi marcada pelo início de uma decadência econômica e por grandes divergências políticas a respeito da finalidade e organização da educação. Era necessária uma reestruturação que eliminasse o conflito de objetivos em meio a um congestionamento e crescente diversidade de questões nas dependências escolares. Os critérios de avaliação das escolas aumentaram, ao mesmo tempo em que o papel da escola, enquanto reprodutora do conhecimento, estava sendo questionado. Em fins da década de 1980, a *grundskola* sofre um processo de avaliação nacional abrangente da, no qual até a disciplina música foi incluída (SANDBERG, 2006, p.40).

No novo currículo, Lgr80, a função social da música é sublinhada. Os conteúdos prescritos tornam-se menos importantes e o foco converge para formas e métodos de trabalho. Isto significa que não apenas as habilidades musicais dos estudantes deveriam ser estimuladas, mas também seu desenvolvimento social e pessoal e o pensamento crítico com relação ao papel da música. O processo era mais importante do que o objetivo. Com base na visão de que todas as pessoas são ativas, criativas e capazes de assumir responsabilidades e buscar conhecimento, o Lrg80 apresenta três objetivos principais para a educação musical: “desenvolver o interesse e a habilidade musical dos estudantes”, “prover conhecimento sobre diferentes formas de expressão e variedades musicais” e “prover conhecimento musicais sobre diferentes culturas e épocas” (VARKØY, 1996, p.85-86; STENBÄCK, 1995, p.9-10).

A década de 1990 foi panorama de uma série de reformas educacionais relacionadas a mudanças sociais e culturais, dentre elas: a municipalização das escolas, o novo currículo, novo sistema de avaliação, expansão da *gymnasieskola*.(SANDBERG, 2006, p. 40).

A ascensão global da agenda neoliberal permeou o setor público, acentuando questões relacionadas ao entendimento e conceitualização do gerenciamento no campo da educação. (NORDIN, 2004, p. 109, 113). Durante o Congresso do Partido social Democrata, em 1990, o então Ministro da Educação, anuncia, dentre outras medidas, a criação da Agência Nacional de Educação (*Skolverket*). Esta decisão marcou uma mudança distinta no papel do Estado. O

papel deste novo órgão, que surge em substituição ao Comitê Nacional de Educação (*Skolöverstyrelsen*) – antigo Comitê Nacional Real de Educação (*Kungliga Skolöverstyrelsen*), o qual existiu como autoridade maior por 172 anos – é o de concentrar esforços no desenvolvimento da escola e no monitoramento, avaliação e supervisão das atividades escolares. (LUNDGREN, 2012, p.114-115)

Em 1991, a responsabilidade pela organização e pelas finanças das escolas suecas foi descentralizada, deixando de ser da competência do Estado e passando para as municipalidades. Na reforma curricular que se seguiu, o princípio de gerenciamento através do conteúdo foi substituído por uma forma mais descentralizada de gerenciamento, através de metas e objetivos. (NORDIN, 2014, p. 119)

O Relatório Oficial do Governo Sueco de 1992 (SOU 1992:94), que precedeu o currículo de 1994 (Lpo 94), discutiu diversas razões para a realização de uma reforma educacional. Uma das mais proeminentes foram as mudanças conjunturais. O currículo em vigor na época era um produto das reformas curriculares da década de 1960 e era considerado ultrapassado. As mudanças nas condições de vida das crianças, sobretudo referentes às novas estruturas familiares, à diversificação e internacionalização da sociedade sueca devido ao crescente número de imigrantes, aos desafios causados pelo avanço tecnológicos e mudanças climáticas e à tendência à descentralização foram consideradas pontos centrais no relatório. Além de advogar pela descentralização do sistema educacional, o relatório também apontava que o currículo deveria reforçar atitudes democráticas para a cidadania, enfatizando aspectos éticos e morais (NORDIN, 2014, p. 119-120).

No caso da Suécia, houve uma mudança em direção ao gerenciamento através do estabelecimento de metas e objetivos em função da descentralização do sistema educacional. Foram criados os chamados “espaços de confiança” entre o governo e os agentes educacionais de diferentes níveis, inclusive professores, que foram repentinamente solicitados a criar maneiras próprias de atingir os objetivos definidos pelo governo central a partir de um currículo nacional com poucas instruções, enquanto o poder do estado era realocado para atender diversas organizações não governamentais (ibidem, p. 110).

Em um sistema educacional descentralizado com foco em resultados de aprendizagem, há uma tensão inerente entre variação e padronização, causada pela constante necessidade de aferir e comparar resultados entre nações, organizações e indivíduos. (ibidem, p. 110)

No currículo introduzido em 1994 e revisado em 2000, a música era considerada um meio para criar identidade e desenvolvimento pessoal, colocando-se grande ênfase no ato de tocar em grupo (GEORGII-HEMMING; WESTVALL, 2010a, p. 23).

A partir da década de 1990, um sistema educacional descentralizado foi introduzido na Suécia. Isto se traduziu na possibilidade dos professores ensinarem em uma variedade de maneiras com base em critérios centralmente definidos. Contudo, isso gerou um grande número de variantes na forma como a educação musical acontecia nas escolas, resultante da quantidade de recursos disponíveis em cada estabelecimento de ensino e do conhecimento e prioridades individuais de cada professor (ibidem, p. 23).

Foi neste período que o uso quase que exclusivo de repertório do estilo rock e pop dominou a educação musical na Suécia. A música erudita ocidental, o jazz, a música folclórica e a música de outras culturas foram apenas marginalmente integradas ao ensino. A própria seleção de músicas dentro do gênero pop e rock era relativamente limitada e, apesar das intenções do currículo, poucos professores trabalhavam ativamente buscando introduzir manifestações musicais de diferentes culturas em sua prática de ensino (ibidem, p. 24).

O currículo de 1994 também se empenhou em dar lugar a diversidade e flexibilidade. O estado e a sociedade tentaram evitar micro gerenciar a educação, dando espaço ao indivíduo para que ele construa seu próprio futuro. O resultado foram 16 programas nacionais, com duração de três anos, para a *gymnasieskola*, onde a aprovação em todos os eixos-temáticos garantiria o acesso a universidade. A parte do currículo referente à Música situa a disciplina e seu conteúdo entre as raízes da herança cultural ocidental e a emergente sociedade multicultural. (SHEID, 2009, p. 14)

O ensino refletia os objetivos do currículo, com ênfase em habilidades práticas. A importância de se relacionar o ensino e aprendizagem às necessidades e motivações individuais dos estudantes é abertamente reforçada em documentos que não regulamentam as estratégias de ensino e o conteúdo curricular em detalhes. A ideia é que os professores, em conjunto com os estudantes devem, de acordo com as condições locais, planejar e implementar o ensino e a aprendizagem que acontecem dentro da sala de aula. Diversos estudos demonstraram que a educação musical variava muito entre as escolas. Além disso, haviam poucos professores de música utilizando as orientações disponíveis nos documentos como ponto de partida para o ensino. Ao invés disso, eles desenvolveram seu próprio currículo com base em suas competências individuais e no gosto pessoal dos estudantes (GEORGII-HEMMING; WESTVALL, 2010a, p. 23-24).

Aparentemente o objetivo principal é que cada estudante tenha a oportunidade de descobrir suas próprias preferências musicais ao invés de ampliar seu conhecimento a respeito das diferentes formas de música e diferentes maneiras de se relacionar com a música. Experiências positivas e um ambiente confortável são vistos como mais importantes do que

encorajar os estudantes a tocar músicas de outras culturas ou compor suas própria música (ibidem, p. 25).

Em 1995, Stålhammar, descreveu o desenvolvimento a partir da década de 1960 em diante como uma transição da “escola de música” para “música na escola”. Durante este período de 30 anos, a educação musical deixou de ser primariamente uma disciplina escolar para tornar-se um tópico que aspirava incorporar os interesses musicais extra-curriculares dos próprios estudantes. Um grande fator para esta mudança foi a meta “Uma escola para todos”, declarada no currículo geral (GEORGII-HEMMING; WESTVALL, 2010b, p. 7).¹³

A educação musical deve se ocupar do desenvolvimento e da vida cultural do estudante (Varköy, 1996, p. 86-87). O conceito de ensino e aprendizagem mudou, apresentando uma nova abordagem educacional, com ênfase no comportamento ativo do sujeito. O papel do professor é o de proporcionar condições e ambientes propícios para o aprendizado.

O Currículo de 1994 enuncia que a educação musical deve ter por objetivo o desenvolvimento do conhecimento musical dos estudantes e o encorajamento de sua autoconfiança e habilidade de fazer música tanto individualmente quanto em grupo. Ainda, as habilidades de apreciação e criação musical devem ser consideradas, em conjugação com a capacidade colaborativa. Os estudantes deveriam se familiarizar com as funções e tradições musicais de diversas culturas. Uma das características mais marcantes na maneira como a educação musical sueca foi conduzida nas escolas durante este período, foi a inexistência de orientações, livros-texto ou repertório fixo específicos a serem considerados. Ao contrário, o conteúdo era desenvolvido pelo professor em conjunto com seus estudantes, tornando a educação musical uma prática com diversas variantes nas escolas suecas. (GEORGII-HEMMING; WESTVALL, 2010b, p. 8)

2.2 Atualidade

No curso dos últimos 60 anos, o currículo musical sueco sofreu uma série de mudanças significativas. De acordo com Georgii-Hemming e Westvall, a transição mais

¹³ In 1995, Stålhammar described the development from the 1960s and onwards as a transition from ‘school music’ to ‘music in school’. During this thirty-year period, music education went from being primarily a school subject to a topic which aspired to incorporate the students’ own extra-curricular musical interests. A major factor to this shift was the declared aim of ‘A school for all’ in the general curriculum.

marcante pode ser considerada a inclusão das experiências e preferências musicais dos estudantes trazidas de fora da escola. Uma grande ênfase em valores democráticos e participação dos estudantes foi colocada no currículo de maneira geral (2010a, p.22). Os professores de música deveriam concentrar esforços no desenvolvimento humano dos estudantes e nas habilidades e atividades musicais. As canções utilizadas em classe eram, predominantemente, músicas dos estilos pop ou rock da década de 1950 em diante (2010b, p.9).

As autoras ainda destacam que a descentralização do sistema educacional e as mudanças decorrentes dela tiveram impacto direto no papel e métodos dos professores, que incorporaram a tarefa de interpretar as metas curriculares e de realizar o planejamento escolar local, além de organizar e conformar oportunidades de aprendizado para seus alunos (2010b, p.4). O próprio currículo foi delineado de maneira a acomodar interpretações individuais, sendo, posteriormente, criticado por sua frouxidão (2010b, p.17-18). A intenção original de um currículo aberto e não linear era de que naturalmente ocorressem diferenças regionais e locais na forma como a educação musical fosse conduzida, no entanto isso acarretou em um problema de equivalência de conteúdo e notas. Esperava-se que professores e estudantes entrassem em acordo a respeito dos métodos e conteúdos a serem utilizados e que esta colaboração promoveria motivação e impacto coletivo (2010b, p.16). Porém, essa organização menos rigorosa das aulas de música transformou-se em uma armadilha por não contar com a aspiração dos professores em dar feedbacks positivos para os desejos e expectativas de seus estudantes (2010b, p.18). Assim, a Avaliação Nacional de Música na escola fundamental (*grundskola*) de 2003 (NE-2003), realizada pela Agência Nacional de Educação, revelou que poucos professores de música empregavam, de fato, o currículo nacional e os planos de curso em seu planejamento e prática de ensino.

Em vez disso, as escolhas de conteúdo e objetivos dos professores eram frequentemente baseadas em suas próprias competências e interesses individuais, em conjunto com os interesses e experiências musicais de seus estudantes (GEORGII-HEMMING; WESTVALL, 2010b, p.9).¹⁴

Alguns anos mais tarde, mais um documento oficial constata e detalha as razões da crise do sistema educacional sueco:

¹⁴ Instead, teachers' choices of content and goals were often based on their own individual competences and interests together with their students' musical interests and experiences.

No Relatório Oficial do Governo Sueco de 2007 (SOU 2007:28), entregue ao ministro responsável, o fracasso das escolas suecas era considerado um fato. O ‘espaço de confiança’ criado como resultado de um sistema descentralizado, onde os próprios professores deveriam selecionar e organizar o conteúdo a ser ensinado, levou ao que o relatório chamou de ‘uma escola difusa’. O relatório também criticava o currículo da escola fundamental como sendo muito ideológico. Valores e princípios tornaram-se mais importantes do que o efetivo teor de conhecimento, argumentava o relatório, e o sistema de objetivos que guiavam o trabalho do professor eram muito vagos e imprecisos para a sua compreensão. Ao todo, isto criou ‘uma escola difusa’ com professores incapazes de manter uma escola nacional equivalente (NORDIN, 2014, p.120).¹⁵

Para Georgii-Hemming e Westvall (2010b, p.10), a questão principal resume-se em identificar se a educação musical evoluiu para torna-se “muito concentrada em individualização e abordagens informais”.

Em 2008, a investigação “Estrada para o Futuro” (SOU 2008:27) torna-se a base para a reforma do Ensino Médio. Este relatório apontava também para outro fator importante que já vinha se fazendo sentir havia um longo tempo: o dimensionamento dos programas da *gymnasieskola* e sua desconexão com as demandas do mercado de trabalho. Àquela altura estava claro que algumas indústrias começavam a sofrer com problemas referentes à escassez ou abundância de mão-de-obra devido à falta de controle no oferecimento de vagas nos diversos programas da *gymnasieskola*. Um dos programas que foram alvo de críticas em função do elevado número de candidatos e de admissões foi o Programa de Artes, que apresentou um acréscimo dramático na quantidade de candidatos nos últimos anos: de 4.700 em 2010 para 11.000 em 2012 (TOBE, 2015).

Em entrevista concedida à revista digital *Uttryck* em 2012, o Presidente do Comitê de Educação na época, Tomas Tobé, reitera que apesar dos ataques ao Programa de Artes, este não é um programa vocacional, e tem como principal objetivo a preparação para Educação Superior. Tobé (2015) observa que apenas um pequeno percentual de alunos dá prosseguimento aos estudos em programas universitários relacionados às artes após a conclusão do Ensino Médio. De fato, no caso específico do Programa de Artes, apenas 46%

¹⁵ In the Swedish Government Official Report 2007 (SOU 2007:28), handed over to the minister responsible, the failure of the Swedish school was considered to be a fact. The ‘space of trust’ created as a result of a decentralised system, where teachers themselves should select and organise the content to be taught, had led to what the report called “a fuzzy school”. The report also criticised the compulsory school curricula for being too ideological. Values and principles had become more important than the actual knowledge content, the report argued, and the goal system guiding teachers’ work too vague and imprecise for the teachers to understand. Altogether, this had created “a fuzzy school” with teachers unable to uphold a nationally equivalent school.

dos estudantes frequentam a universidade após a *gymnasieskola* e destes, um terço afirma que fizeram esta opção para evitar o desemprego. Estas são estatísticas alarmantes e os números diferem em muito dos outros programas. Contudo, o governo sueco ainda acredita na educação em artes e garante que os jovens com interesses artísticos receberão um ensino de primeira classe em suas respectivas áreas.

Em 2011, uma rodada completa de reformas foi lançada como resposta ao discurso de crise que permeava os debates sobre a educação sueca, no que ficou conhecido como o mais intenso período de reformas na história das escolas suecas. Os princípios sublinhados nesta reforma eram a necessidade de simplificação e de um sistema de governo mais centralizado, reduzindo a possibilidades de múltiplas interpretações dos documentos que orientariam a educação por parte dos professores. Foram projetados: uma nova educação nacional de professores, uma nova lei escolar, novos currículos para a *grundskola* e *gymnasieskola*, um sistema de notas diferenciado para a *grundskola*, além do aumento do número de testes nacionais estandardizados (NORDIN, 2014, p.121).

As reformas dos ensinos fundamental e secundário que ocorreram em 2011 tiveram como base estudos internacionais que mostravam que os estudantes suecos não tinham a mesma proficiência de antes e que um dos fatores que levava ao grande desemprego entre jovens na Suécia era a interrupção dos estudos. A intenção da reforma do Ensino Médio pode ser resumida em quatro pontos: “os estudantes devem estar bem preparados, todos devem atingir suas metas, os programas devem ser equivalentes e a trajetória de estudos e os documentos de controle devem ser claros” (ERIKSSON; HERIKSSON, 2012, p.298).

2.3 Objetivos e diretrizes

2.3.1 Organização do Ensino Médio

2.3.1.1 Os programas nacionais

Atualmente, o ensino médio sueco (*gymnasieskola*, em sueco) é composto por 18 programas nacionais gratuitos, com duração de três anos, que atendem jovens com idade entre 16 e 20 anos (RIKSDAGEN, 2010). Apesar de sua natureza não obrigatória, a grande maioria dos alunos cursa a *gymnasieskolan*, uma vez que falta desta certificação torna extremamente difícil a obtenção de uma colocação no mercado de trabalho. Segundo o *Skolverket* (2011a, p. 9), os programas nacionais são classificados em duas categorias:

Programas Vocacionais (*Yrkesprogrammen* em sueco) são 12 programas de formação profissional que fornecem os alicerces para que o aluno alcance um nível de

especialização que esteja em conformidade com os padrões da indústria, proporcionando uma boa preparação para a vida profissional e o mercado de trabalho. São eles:

Programa de Recreação Infantil (BF);
 Programa de Construção Civil e Instalações (BA);
 Programa de Energia e Eletricidade (EE);
 Programa de Veículos e Transportes (FT);
 Programa de Administração e Comércio (HA);
 Programa de Artesanato (HV);
 Programa de Turismo e Hotelaria (HT);
 Programa de Tecnologia Industrial (IN);
 Programa de Gestão de Recursos Naturais (NB);
 Programa de Gestão de Restaurantes e Alimentos (RL);
 Programa de Manutenção de propriedade, Saneamento e AVAC (Aquecimento, Ventilação e Ar Condicionado) (VF);
 Programa de Assistência Social e Saúde (VO);
 (SOLVERKET, 2011b, p. 16).¹⁶

Programas de Preparatórios para a Educação Superior (*Högskoleförberedande programmen* em sueco) são seis programas que proporcionam elegibilidade para estudos no ensino superior, possibilitando que o aluno adquira conhecimento suficiente para estar bem preparado para o ingresso universidade, dentre os quais encontrasse o **Programa de Artes**:

Programa de Economia (EK);
 Programa de Artes (ES);
 Programa de Ciências Humanas (HU);
 Programa de Ciência Natural (IN);
 Programa de Ciência Social (SA);
 Programa de Tecnologia (TE);
 (SKOLVERKET, 2011b, p.16).¹⁷

As reformas que aconteceram durante o século XX tinham como finalidade atender a crescente complexidade das demandas do mercado de trabalho e da sociedade através da consolidação de um conteúdo geral para a educação vocacional. Este desenvolvimento alcançou seu ápice com a reforma de 1994, que buscava garantir que todos os estudantes fossem capazes de desenvolver as competências gerais necessárias não apenas para a vida profissional, mas também como cidadãos. A reforma de 1994 também apresentou o conceito de competência civil, que deve ser adquirida por todos os estudantes durante o Ensino Médio.

¹⁶ Barn- och fritidsprogrammet (BF); Bygg- och anläggningsprogrammet (BA); El- och energiprogrammet (EE); Fordons- och transportprogrammet (FT); Handels- och administrationsprogrammet (HA); Hantverksprogrammet (HV); Hotell- och turismprogrammet (HT); Industritekniska programmet (IN); Naturbruksprogrammet (NB); Restaurang- och livsmedelsprogrammet (RL); VVS- och fastighetsprogrammet (VF); Vård- och omsorgsprogrammet (VO).

¹⁷ Ekonomiprogrammet (EK); Estetiska programmet (ES); Humanistiska programmet (HU); Naturvetenskapsprogrammet (NA); Samhällsvetenskapsprogrammet (SA); Teknikprogrammet (TE).

Isto se tornou equivalente à competência básica para a Educação Superior, i.e todos os estudantes dos programas vocacionais devem poderiam atingir elegibilidade para a Educação Superior (SKOLVERKET, 2011b, p.11).

O Diploma dos Programas Preparatórios para a Educação Superior atende aos requisitos de elegibilidade básica para o ensino superior. Para que um aluno do Programa Vocacional atinja elegibilidade básica para o ensino superior, são exigidos o Diploma do Programa Vocacional e aprovação nas disciplinas Sueco ou Sueco como segunda língua 2 e 3, bem como Inglês 6 (SKOLVERKET, 2011b, p.21).¹⁸

Sendo estas três disciplinas nem sempre obrigatórias ao currículo dos Programas Vocacionais, podendo ser cursadas como disciplinas eletivas.

2.3.1.2 As orientações

Todos os programas, a exceção do Programa de Assistência Social e Saúde, possuem especializações denominadas **orientações** (*inriktningar* em sueco), que fornecem uma base para um maior aprofundamento, especialização e diversificação no âmbito do programa. (SKOLVERKET, 2011b, p.39).

A especialização em orientações pode começar no segundo ou terceiro ano de estudo, exceto para os programas de: Artes, Artesanato, Tecnologia Industrial e Gestão de Recursos Naturais, onde a especialização inicia-se no primeiro ano. No caso do Programa de Artes, isso deve ao fato do programa demandar que as habilidades do estudante sejam canalizadas em uma direção específica e que esta seja mantida e desenvolvida ao longo do Ensino Médio. Para os outros 14 programas em que isto não se aplica, os argumentos se pautam no fato de que a escolha prematura de uma especialização pode ser difícil e desencadear mudanças ou desistências (SKOLVERKET, 2011b, p.39).

2.3.2 Divisão de competências

Durante séculos a educação esteve sob a tutela do Estado. A partir de meados da década de 1980, o governo sueco passou a defender uma maior descentralização e a realização de esforços para a redução de intervenções regulatórias visando o aumento do desempenho gerencial. Finalmente, em 1989, uma nova lei (Lei 1989/90:41) foi introduzida, transferindo

¹⁸ Den högskoleförberedande examen motsvarar kraven för grundläggande högskolebehörighet. För att en elev på ett yrkesprogram ska få grundläggande högskolebehörighet krävs yrkesexamen och godkända betyg i kurserna svenska eller svenska som andraspråk 2 och 3 samt engelska 6.

parte da responsabilidade do Estado, dentre elas empregos e salários, para as municipalidade. A lei especificava uma divisão de responsabilidade entre os governos central e local para as diversas etapas da educação, onde Parlamento (*Riksdagen* em sueco) e Governo¹⁹ (*Regeringen* em sueco) tem a responsabilidade global e as municipalidades tem a responsabilidade pela organização e operações das escolas. Em nível nacional, o Parlamento e o Governo suecos mantem controle através da Lei da Educação e Regulamentações complementares com base num acompanhamento, avaliação e supervisão nacionais. A Agência Nacional de Educação (*Skolverket* em sueco) é responsável pelo monitoramento e avaliação nacionais. Às municipalidades cabe assegurar que as operações recebam recursos adequados para que a educação possa ser conduzida na medida da qualidade necessária. Os governos locais também são responsáveis por garantir que as operações sejam conduzidas de acordo com as disposições regulatórias aplicáveis, no que diz respeito a conteúdo e diretrizes da educação, i.e. é preciso que haja supervisão, monitoramento e avaliação em nível local (LUNDGREEN, 2012, p. 114-115).

2.3.3 Documentos que regem a educação

O Skolverket (2011b, p. 14-15) e Eriksson e Heriksson (2012, p.298-299) fornecem informações detalhadas a respeito dos documentos que regem o Ensino Médio. São eles:

- A) A **Lei de Educação** (*Skollag* em sueco), sob a competência do Parlamento, sendo a mais recente de 2010, dá provisões gerais sobre todos os tipos de escolas e provisões básicas para diversos tipos de escola. Os capítulos 15-17 tratam especificamente do Ensino Médio.
- B) A **Regulamentação do Ensino Médio** (*Gymansieförordning* em sueco), sob a competência do Governo, sendo a mais recente de 2010, incorpora as disposições da Lei de Educação e provê detalhes específicos ao Ensino Médio.
- C) O **Currículo** (*Läroplan* em sueco), sob a competência do Governo, sendo o mais recente de 2011 (Gy11), descreve a missão e valores centrais da Escola, os objetivos gerais e diretrizes de trabalho.

¹⁹ O governo sueco é composto por um primeiro-ministro e 23 ministros (REGERINGEN, 2015).

D) O Objetivo do diploma (*Examensmål* em sueco), sob a competência do Governo, sendo o mais recente de 2011, estabelece objetivos para cada um dos 18 diferentes programas nacionais, os quais serão a base para o planejamento da educação do primeiro ao último ano do Ensino Médio. Além disso, este documento contempla a listagem de orientações disponíveis e os objetivos do trabalho final (*gymnasiearbetet* em sueco) para cada programa.

E) O Plano de curso (*Ämnesplan*)

- a. para os **eixos-temáticos comuns a todos os programas** do Ensino Médio, sob a competência do Governo, sendo o mais recente de 2011.
- b. para os **eixos-temáticos próprios de cada programa**, sob a competência da Agencia Nacional de Educação, sendo o mais recente de 2011.

Nos planos de curso, cada um dos eixos-temáticos conta com uma finalidade e um conjunto de objetivos que deverão estar diretamente relacionados ao conteúdo central e aos requisitos de conhecimento de cada uma das disciplinas que os compõe.

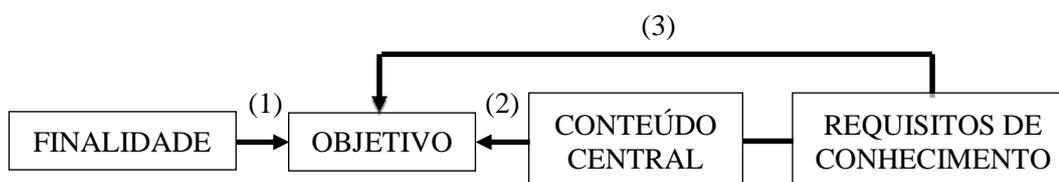


Figura 2 - Relações entre as diferentes partes do Plano de curso (*ämnesplan*) (ERIKSSON; HERIKSSON, 2012, p. 300.)

A **finalidade** aponta para as oportunidades de aprendizado e de desenvolvimento de competências as quais os estudantes deverão ter acesso durante o curso de um determinado eixo-temático. Este item também contempla exigências e instruções relativas ao ensino e valores fundamentais intangíveis. Os **objetivos** especificam quais conhecimentos os estudantes deverão ter oportunidade de adquirir e desenvolver durante o curso de um determinado eixo-temático. Os objetivos esclarecem o que deverá ser avaliado, traduzindo a finalidade em metas mais concretas – ver (1) em **Figura 1**, e sua redação faz uso de quatro diferentes expressões para designar conhecimento: “capacidade de”, “conhecimento sobre”, “compreensão de” e “habilidade em/de”. Uma vez apresentados a finalidade e objetivos no Plano de curso de um determinado eixo-temático, segue-se então o detalhamento de cada disciplina que dele faz parte. Cada disciplina conta com uma relação própria de conteúdos centrais e requisitos de conhecimento, além de atrelar-se especificamente a um conjunto de objetivos. O **conteúdo central** apresenta o conteúdo específico a ser abordado pela disciplina dentro de um determinado eixo-temático. O tempo a ser dedicado a cada conteúdo, assim como

a ordem em que devem ser lecionados não é clara no documento. Se for apropriado, há a oportunidade de complementar o conteúdo central de acordo com as necessidades ou interesses dos alunos. O conteúdo central de um curso pode contemplar materiais, teorias, métodos, conceitos, dentre outros, sendo seu principal propósito ajudar os alunos a desenvolver habilidades para o alcance dos objetivos – ver (2) em **Figura 1**. Os **requisitos de conhecimentos** são referências para o processo de avaliação, uma vez que auxiliam o professor a determinar com que qualidade o aluno demonstra sua proficiência em relação aos objetivos – ver (3) em **Figura 1**. Todos os requisitos são obrigatoriamente baseados nos objetivos e redigidos na forma de texto corrido, em uma progressão com três níveis de classificação – ou notas – **A**, **C** e **E**, onde as diferentes exigências para cada nível são destacadas em negrito (vide **Figura 2**). A escala completa de classificação tem cinco notas de aprovação (**A**, **B**, **C**, **D** e **E**, onde **A** corresponde à nota mais elevada e **E**, à mais baixa) e uma de reprovação, **F**. A escala não conta com requisitos específicos para os níveis intermediários **D** e **B**. Estes níveis se apoiam no texto dos requisitos de conhecimento imediatamente acima e abaixo. Por exemplo, para o aluno receber uma nota **B**, então ele deverá ter cumprido todos os requisitos de conhecimentos do nível **C** e a maioria dos requisitos de conhecimentos do nível **A**.

Objetivos	Requisitos de Conhecimento		
	E	C	A
1			
2			
3			
⋮	⋮	⋮	⋮
n			

Figura 3 - Relação entre objetivos e requisitos de conhecimento (ERIKSSON; HERIKSSON, 2012, p. 301.)

Para observar exemplo prático da inter-relação entre finalidade, objetivos, conteúdos centrais e requisitos de conhecimento, consultar **Anexos 1 a 4**.

O conjunto destes documentos deve ser entendido como um todo que expressa uma visão comum sobre as atividades em sala de aula. Isso significa que os professores não deverão se restringir apenas a leitura dos Planos de Curso, mas também se familiarizar com o Currículo e as provisões da Lei de Educação e da Regulamentação do Ensino Médio que governam as atividades letivas (ERIKSSON; HERIKSSON, 2012, p.298-299).

2.3.4 A estrutura curricular por eixos-temáticos

A estrutura curricular sueca é organizada por **eixos-temáticos** (*ämnena* em sueco), que podem ser entendidos como categorias gerais utilizadas para agrupar **disciplinas** (*kurs* em

sueco) afins. Assim como no Brasil, as disciplinas possuem duração de um ano, professor, conteúdo específico, carga horária semanal pré-definida, avaliação e notas.

Todos os 18 programas contam com um grupo de **Eixos-temáticos comuns a todos os programas** (*gymnasiegemensamma ämnena*) a serem cursados por todos os estudantes do Ensino Médio, a saber: Sueco ou Sueco como segunda língua, Inglês, Matemática, Educação Física e Saúde, História, Estudos Sociais, Estudos Religiosos, Estudos de Ciências (RIKSDAGEN, 2010).²⁰

Estes nove eixos-temáticos são ministrados em diferentes níveis e extensões entre os Programas Vocacionais e os Programas Preparatórios para a Educação Superior. Além disso, os eixos-temáticos História, Estudos Sociais, Estudos das Ciências e Matemática possuem disciplinas com conteúdos distintos para os diferentes programas.

Ainda segundo o Skolverket (2011b, p.39), adicionalmente aos **Eixos-temáticos comuns a todos os programas**, a grade curricular dos programas contempla:

- **Eixos-temáticos comuns ao programa** (*programgemensamma ämnen* em sueco) atendem as particularidades de cada programa, independente de orientação. Possuem um conjunto de disciplinas de matrícula obrigatória, enquanto o restante poderá ser cursado na qualidade de disciplina eletiva como Especialização dentro do Programa.
- **Eixos-temáticos específicos à orientação** (*inriktningar* em sueco) atendem as peculiaridades de cada orientação de um programa. Possuem um conjunto de disciplinas de matrícula obrigatória, enquanto o restante poderá ser cursado na qualidade de disciplina eletiva como Especialização dentro do Programa.

2.3.5 A Música e o Programa de Artes

São cinco as orientações do Programa de Artes: Imagem e Design, Dança, Estética e Mídia, Música, Teatro (SKOLVERKET, 2011b, p.227-228).²¹

2.3.5.1 Objetivo do diploma

Os Objetivos do diploma do Programa de Artes (SKOLVERKET, 2011a, p. 43) enunciam que, na condição de programa preparatório para educação superior, é esperado que os estudantes, após a graduação, tenham acumulado conhecimentos na área de Artes e das

²⁰ Svenska eller Svenska som andraspråk, Engelska, Matematik, Idrott och hälsa, Historia, Samhällskunskap, Religionskunskap, Naturkunskap.

²¹ Bild och formgivning, Dans, Estetik och media, Musik, Teater.

Ciências Humanas e Sociais a fim dar prosseguimento as seus estudos. O processo de aprendizagem deverá desenvolver o conhecimento do estudante a respeito das formas estéticas de expressão e do homem no tempo presente, no passado e no mundo com base em uma perspectiva artística, cultural e comunicativa. O programa deverá oferecer aos estudantes a oportunidade de criação, devendo também proporcionar o desenvolvimento da habilidade de comunicar pensamentos e ideias através da expressão artística, tanto individualmente quanto em colaboração com outros estudantes. Durante o curso, os estudantes deverão considerar ambas as abordagens artística e científica. É vital para o programa que os estudantes criem, experimentem e interpretem arte e cultura, refletindo e aprimorando sua compreensão sobre qualidade e comunicação através de discussões a respeito de seu próprio trabalho e do trabalho de outros. Os estudantes terão a oportunidade de interagir com outras áreas artísticas e de conhecimento onde a estética assume um papel de destaque, como ciência cultural, história, linguagem, tecnologia e comunicação.

A educação deverá prover aos estudantes um treinamento abrangente no artesanato artístico. Os estudantes devem ter a oportunidade de desenvolver habilidades práticas e analíticas, tomar ciência das questões legais e éticas relacionadas à liberdade de expressão e aos direitos autorais em performances culturais e na comunicação com o público, além de desenvolver habilidades empreendedoras e comerciais. Criatividade, curiosidade, comunicação, interação e performance devem ser centrais na educação. A capacidade de assumir responsabilidades pelo trabalho, gerenciar e avaliar grandes quantidades de informação, analisar questões a partir de diferentes pontos de vista, manipular ferramentas digitais e mídia, assim como também ter a oportunidade de ampliar e especializar seu *expertise* são itens importantes que devem ser incluídos na preparação para os estudos artísticos e científicos de nível universitário.

2.3.5.2 Eixos-temáticos comuns ao Programa de Artes

Conforme mencionado anteriormente, os eixos-temáticos comuns ao programa são eixos que devem ser cursados por todas as orientações dentro de um determinado programa. No caso do Programa de Artes, estes eixos-temáticos são **Comunicação Estética** (*Estetisk kommunikation* em sueco) e **Arte e Cultura** (*Konst och kultur* em sueco).

De acordo com o Skolverket (2015a, p 1-2), o eixo-temático **Comunicação Estética** lida com os processos de comunicação e com a exploração das diferentes formas de interação com outras pessoas através dos meios artísticos de expressão, fazendo uso tanto das práticas

tradicionais como das novas tecnologias. Os estudantes deverão ter a oportunidade de desenvolver habilidades em métodos, técnicas e ferramentas para interagir e colaborar com cocriadores e plateia, compreendendo como significados podem ser criados e percebidos e sendo alertado com relação a possíveis divergências entre as intenções do receptor e a compreensão e interpretação do receptor. O ensino deverá incentivar os estudantes a trabalhar com processos artísticos, desenvolver a criatividade individual e cooperativa, buscar novos rumos para a criatividade e comunicação, experimentando diferentes formas de expressão e manifestação artística. O ensino deverá também promover discussões sobre o valor da liberdade de pensamento e expressão, além dos aspectos éticos envolvidos no processo de afetar e influenciar pessoas. São disciplinas deste eixo: **1) Comunicação Estética 1, 2) Comunicação Estética 2 e 3) Comunicação Estética 3.**²²

O eixo-temático **Arte e Cultura**, ainda segundo o Skolverket (2015b, p. 1-2), explora o relacionamento entre história cultural, ideias contemporâneas e mudanças sociais, abrangendo as tendências culturais do passado e do presente, nacionais e internacionais, com ênfase na trajetória de desenvolvimento da cultura ocidental. Como tópico interdisciplinar, tem em sua base a estética, a história das ideias, a história, a arquitetura, a dança, o cinema, a arte, a música e o teatro. Os estudantes deverão ter a oportunidade de desenvolver conhecimentos sobre a história das ideias, o desenvolvimento das artes, as expressões culturais contemporâneas, assim como o conceito de cultura. Também deverá desenvolver o pensamento crítico e reflexivo sobre a arte e seu papel na sociedade, se familiarizando com, analisando, interpretando e experimentando diferentes tipos de expressões culturais e combinando elementos práticos e teóricos. As disciplinas que compõe este eixo são: **1) Arte e Sociedade, 2) Conhecimento em Cinema e Televisão, 3) História da Cultura e das Ideias, 4) Expressões Culturais Contemporâneas.**²³

2.3.5.3 Eixos-temáticos específicos à orientação Música

Os eixos-temáticos específicos à orientação são eixos que devem ser cursados por uma orientação em particular dentro de um determinado programa. No caso do Programa de Artes, estes eixos-temáticos são **Música** (*Musik* em sueco) e **Teoria Música** (*Musikteori* em sueco).

²² 1) Estetisk kommunikation 1, 2) Estetisk kommunikation 2, 3) Estetisk kommunikation 3.

²³ 1) Konstarterna och samhället, 2) Film- och tv-kunskap, 3) Kultur- och idéhistoria, 4) Samtida kulturuttryck.

O eixo-temático **Música** fundamenta-se em expressão artística, no artesanato musical e na musicologia. O ensino deste eixo deverá proporcionar o desenvolvimento de habilidades em música e a capacidade de moldar a música, tanto solo como em conjunto. Os estudantes deverão ter a possibilidade de desenvolver a habilidade de comunicação durante sua participação no fazer musical e com o público, analisar e interpretar experiências musicais, refletir sobre e avaliar suas próprias interpretações musicais, assim como a de outros, de maneira a aprimorar a criação artística. O ensino deverá ajudar os estudantes a desenvolver as habilidades interpessoais e responsabilidade pelo trabalho de grupo, fortalecer sua motivação e a confiança em sua performance musical. O ensino deverá proporcionar aos estudantes a oportunidade de desenvolver conhecimentos sobre a construção e características dos instrumentos musicais, assim como da fisiologia vocal. Através do estudo e da prática de músicas de diferentes épocas, culturas e estilos, os estudantes deverão ter a oportunidade de expandir seu conhecimento sobre gêneros musicais. Através do estudo e do trabalho musical sob aspectos técnicos e interpretativos, os estudantes deverão ter a oportunidade de desenvolver expressão pessoal com alta qualidade artística. Aos estudantes deverá ser oferecida a oportunidade de desenvolver a criatividade e a compreensão do relacionamento entre as partes e o todo, além de testar diferentes métodos para o ensaio e a prática musical. O ensino deverá contribuir para o desenvolvimento de habilidades para e conhecimento sobre o mercado de trabalho que tenham relevância para o indivíduo e para a sociedade, além de auxiliar os estudantes a contribuir ativamente para uma vida cultural mais rica na comunidade. Dentre as disciplinas pertencentes a este eixo estão: **1) Instrumentos Harmônicos e Acompanhamento, 2) Prática de Conjunto com Coro, 3) Prática de Conjunto 1, 4) Prática de Conjunto 2, 5) Liderança de Conjunto e Regência, 6) Instrumento ou Canto 1, 7) Instrumento ou Canto 2, 8) Instrumento ou Canto 3, 9) Canto Coral 1, 10) Canto Coral 2, 11) Música, 12) Música para orientação em Dança, 13) Improvisação Musical, 14) Produção Musical 1, 15) Produção Musical 2, 16) Eurrítmica.**²⁴

O eixo-temático **Teoria Musical** trata da percepção, notação, formas e conceitos musicais, contribuindo para proporcionar uma visão holística sobre música, fortalecendo e desenvolvendo a prática e criação musical, assim como a comunicação com outros músicos. O

²⁴ 1) Bruksspel och ackompanjemang, 2) Ensemble med körsång, 3) Ensemble 1, 4) Ensemble 2, 5) Ensembleledning och dirigering, 6) Instrument eller sång 1, 7) Instrument eller sång 2, 8) Instrument eller sång 3, 9) Körsång 1, 10) Körsång 2, 11) Musik, 12) Musik för yrkesdansare, 13) Musikimprovisation, 14) Musikproduktion 1, 15) Musikproduktion 2, 16) Rytmik.

ensino deverá ajudar os estudantes a desenvolver seu ouvido musical, sendo capaz de realizar transcrições musicais pela audição. O estudante também deverá ser capaz de realizar harmonizações, arranjos e composições, realizar análises musicais tanto teóricas como pela audição de modo a ser capaz de compreender eventos e estruturas musicais. O ensino deverá proporcionar oportunidades para que os estudantes adquiram conhecimentos sobre computadores, hardwares, softwares e equipamentos tecnológicos que possam ser utilizados tanto para o desenvolvimento da percepção musical como para a realização de arranjos e composições. São disciplinas deste eixo: **1) Percepção e Teoria Musical 1, 2) Percepção e Teoria Musical 2, 3) Arranjo e Composição 1, 4) Arranjo e Composição 2** (SKOLVERKET 2015d, p. 1-2).²⁵

2.3.5.4 Estrutura curricular do Programa de Artes com orientação em Música

No lugar de hora/aula, o currículo do ensino médio sueco utiliza pontos (ou créditos) para designar a extensão de estudo de cada disciplinas. Quando o processo de descentralização deu abertura às escolas para que estas determinassem a quantidade de horas/aulas dedicadas a cada disciplina em função da necessidade de seus estudantes, a relação entre pontos (ou créditos) e hora/aula passou a não ser mais fixa. Atualmente, em média, os estudantes recebem o correspondente a 86 horas/aula por cada 100 pontos (SKOLVÄRLDEN, 2015).

De um total de 2500 pontos que a educação do Programa de Artes com orientação em música abrange: 1.150 pontos são dedicados ao aprendizado de Eixos-temáticos comuns a todos os Programas; 150 pontos são orientados as disciplinas de matrícula obrigatória dos Eixos-temáticos comuns ao Programa de Artes; 400 pontos são dedicados as disciplinas de matrícula obrigatória dos Eixos-temáticos específicos à orientação Música; 500 pontos para cursos eletivos dentro conjunto de disciplinas de Especialização do Programa de Artes (o que inclui disciplinas dos eixos-temáticos de todas as orientações do programa, observados os pré-requisitos); há também a possibilidade de alocar 200 pontos de Livre escolha individual em disciplinas de outros programas, outras orientações do mesmo programa ou em uma maior especialização dentro da orientação Música; os 100 pontos restantes para a elaboração de um Trabalho Final. Logo, potencialmente, 1.100 pontos (400 + 500 + 200) podem ser cursados em disciplinas diretamente relacionadas à música (SKOLVERKET, 2014a).

²⁵ 1) Gehörs- och musiklära 1, 2) Gehörs- och musiklära 2, 3) Arrangering och komposition 1, 4) Arrangering och komposition 2.

Os 150 pontos destinados aos Eixos-temáticos comuns ao Programa de Artes são referentes às disciplinas **Comunicação Estética 1** (100 pontos) e **Arte e Sociedade** (50 pontos), ambas obrigatórias. Outras disciplinas destes eixos-temáticos poderão ser cursadas como disciplina de Especialização do Programa de Artes ou como Livre escolha individual.

Os 400 pontos destinados aos Eixos-temáticos específicos a orientação Música são referentes às disciplinas **Instrumento ou Canto 1** (100 pontos), **Prática de Conjunto com Coro** (200 pontos) e **Percepção e Teoria Musical 1** (100 pontos), todas três obrigatórias. Outras disciplinas destes eixos-temáticos poderão ser cursadas como disciplina de Especialização do Programa de Artes ou como Livre escolha individual.

Eixos-temáticos e Disciplinas	Pontos	Pré-requisitos
Eixos-temáticos comuns a todos os Programas (disciplinas obrigatórias)	1.150	
Inglês		
Inglês 5	100	-
Inglês 6	100	Inglês 5
História		
História 1b	100	-
Historia 2b - cultura	100	História 1b
Educação Física e Saúde		
Educação Física e Saúde 1	100	-
Matemática		
Matemática 1b	100	-
Estudos das Ciências		
Estudos das Ciências 1b	100	-
Estudos Sociais		
Estudos Sociais 1b	100	-
Estudos Religiosos		
Estudos Religiosos 1b	50	-
Estudos Sociais		
Estudos Sociais 1b	100	-
Sueco		
Sueco 1	100	-
Sueco 2	100	Sueco 1
Sueco 3	100	Sueco 2
- ou -		
Sueco como segunda língua		
Sueco como segunda língua 1	100	-
Sueco como segunda língua 2	100	Sueco como segunda língua 1
Sueco como segunda língua 3	100	Sueco como segunda língua 2
Eixos-temáticos comuns ao Programa de Artes (disciplinas obrigatórias)	150	
Comunicação Estética		
Comunicação Estética 1	100	-

Arte e Cultura		
Arte e Sociedade	50	-
Eixos-temáticos comuns a Orientação Música (disciplinas obrigatórias)	400	
Música		
Instrumento ou Canto 1	100	-
Prática de Conjunto com Coro	200	-
Teoria Musical		
Percepção e Teoria Musical 1	100	-
Especialização do Programa de Artes (disciplinas eletivas)	500	
Comunicação Estética		
Comunicação Estética 2	100	Comunicação Estética 1
Comunicação Estética 3	100	Comunicação Estética 2
Arte e Cultura		
Conhecimento em Cinema e Televisão	100	-
História da Cultura e das Ideias	100	-
Expressões Culturais Contemporâneas	100	-
Música		
Instrumentos Harmônicos e Acompanhamento	100	-
Prática de Conjunto 1	100	-
Prática de Conjunto 2	100	-
Liderança de Conjunto e Regência	100	-
Instrumento ou Canto 2	100	Instrumento ou Canto 1
Instrumento ou Canto 3	100	Instrumento ou Canto 2
Canto Coral 1	100	-
Canto Coral 2	100	Canto Coral 1
Improvisação Musical	100	-
Produção Musical 1	100	-
Produção Musical 2	100	Produção Musical 1
Eurrítmica	100	-
Música	100	-
Música para orientação em Dança ²⁶	50	-
Teoria Musical		
Percepção e Teoria Musical 2.	100	Percepção e Teoria Musical 1
Arranjo e Composição 1	100	Percepção e Teoria Musical 1
Arranjo e Composição 2	100	Arranjo e Composição 1
Além de diversos eixos-temáticos pertencentes a outras orientações do Programa de Artes.		
Livre Escolha Individual (disciplinas eletivas)	200	
Trabalho Final	100	
TOTAL	2.500	

Quadro 3 - Estrutura Curricular do Program de Artes com orientação em Música (SKOLVERKET, 2014a, 2015a, 2015b, 2015c, 2015d)

²⁶ Disciplina de especialização do Eixo-temático Música exclusiva para alunos da Orientação em Dança.

2.3.6 A Música e outros programas

Os estudantes matriculados em outros programas tem a possibilidade de cursar disciplinas do Programa de Artes, inclusive música, na qualidade cursos de eletivos de Livre Escolha Individual (até 200 pontos), observados os pré-requisitos (SKOLVERKET, 2011b, p. 41).

CAPÍTULO 3 – ESTUDO COMPARATIVO

Neste capítulo, cinco quadros comparativos entre a educação brasileira no Brasil e Suécia, para o Ensino Médio Regular e a *Gymnasieskola* (com ênfase no Programa de Artes), serão apresentados e discutidos, utilizando como critério as informações previamente dispostas nos capítulos anteriores, nas subseções sobre objetivos e diretrizes.

3.1 Metodologia

Durante a elaboração deste estudo, buscou-se sempre manter uma equivalência estrutural na apresentação do conteúdo, de maneira a não apenas facilitar a compreensão, como também possibilitar a futura comparação. Além da retrospectiva histórica e da exposição da conjuntura atual da Educação Musical nas escolas, cada capítulo apresentou um conjunto de cinco tópicos comuns agrupados nas respectivas subseções de objetivos e diretrizes, são eles: organização do Ensino Médio, divisão de competências, documentos que regem a educação, estrutura curricular e a música no currículo. Estes tópicos serão agora revisitados de forma resumida, buscando estabelecer o contraste necessário à observação de paridades e distinções.

3.2 Organização do Ensino Médio.

O **Quadro 4** busca identificar as semelhanças e diferenças na forma como o Ensino Médio é estruturado e organizado em ambos os países. Os parâmetros analisados foram: obrigatoriedade de matrícula, duração do curso, idade apropriada, e as diferentes formas (modalidade e programas) como o Ensino Médio pode se apresentar.

	Brasil	Suécia
Obrigatoriedade	Compulsório	Não compulsório
Duração	3 anos	3 anos
Idade	15 aos 18 anos	16 aos 19 anos
Modalidades/ Programas	Além do Ensino Médio Regular, apresenta ainda 7 modalidades: <ul style="list-style-type: none"> - Educação profissional e tecnológica (integrada) - Educação de jovens e adultos - Educação especial - Educação à distância - Educação básica do campo - Educação escolar quilombola - Educação escolar indígena 	18 Programas Nacionais: <ul style="list-style-type: none"> - Vocacionais (12 programas) - Preparatórios para Educação Superior (6 programas)

Quadro 4 - Quadro Comparativo da Organização do Ensino Médio

Pode-se observar que, apesar de apresentarem mesma duração e terem como alvo praticamente a mesma faixa etária, há algumas diferenças substanciais na forma como o Ensino Médio se organiza em ambos os países. Ainda que em ambos os países possamos identificar dimensões propedêuticas e técnicas no Ensino,

A *Gymnasieskola* não possui curso equivalente ao Ensino Médio Regular brasileiro. Ainda que os estudantes tenham a intenção de ingressar no Ensino Superior, eles têm de necessariamente optar por um dos seis programas preparatórios, aprofundando seus conhecimentos em uma destas áreas de interesse. Se por um lado abre-se a possibilidade de concentrar os estudos em diferentes frentes que possam ter maior apelo aos estudantes, por outro, isto os obriga a tomar importantes decisões, que podem vir a limitar suas futuras escolhas profissionais, em uma idade ainda precoce. Adicionalmente, o Sistema de Ensino Brasileiro ainda conta com diferentes modalidades, cujo objetivo é garantir o acesso democrático à educação e o direito a aquisição do corpo de conhecimento entendido como necessário ao exercício da cidadania, respeitando as particularidades referentes à localidade, etnia, faixa etária e necessidades especiais.

No Brasil a compulsoriedade do Ensino Médio busca, através de dispositivos legais, a universalização da educação e a consequente elevação do nível médio de qualificação da população. Contudo, é curioso observar como na Suécia a não compulsoriedade não constitui fator desestimulante ao ingresso no Ensino Médio. Por outro lado, as próprias exigências do mercado de trabalho se encarregam de manter elevado o número de estudantes matriculados no Ensino Médio.

3.3 Divisão de competências

A seguir, são apresentados as esferas e órgãos responsáveis por legislar, administrar e definir o conteúdo curricular em cada país.

	Brasil	Suécia
Competência Legislativa	União e Estados	Parlamento (<i>Riksdagen</i>), Primeiro-Ministro e Ministérios (<i>Regeringen</i>)
Competência Curricular	União e Estados	Primeiro-Ministro e Ministérios (<i>Regeringen</i>) Agência Nacional de Educação (<i>Skolverket</i>)
Competência Fiscalizadora	Estados	Agência Nacional de Educação (<i>Skolverket</i>)
Competência Administrativa	Estados	Municípios (<i>Kommun</i>)

Quadro 5 - Quadro Comparativo da Divisão de Competências

Observa-se aqui uma clara divisão de responsabilidade, onde o governo central, manifestado pelo Parlamento, Primeiro-Ministro e Ministérios concentram esforços na Legislação e na elaboração do Currículo para os eixos-temáticos comuns a todos os programas, enquanto a Agência Nacional de Educação concentra esforços na fiscalização e na elaboração do Currículo dos eixos-temáticos específicos de cada programa. Ao governo local, ou municipalidades, cabe a gestão administrativa dos estabelecimentos escolares.

No Brasil, apesar da União ser responsável pelo provimento de leis e diretrizes gerais, cabe a cada estado o provimento de legislação complementar específica às particularidades de cada unidade federativa – que devem sempre estar em conformidade com a legislação federal vigente – e a fiscalização dos estabelecimentos de ensino. No caso do Ensino Médio, as obrigações do estado ainda avançam sobre a administração dos estabelecimentos públicos de ensino, a definição de matrizes curriculares e o delineamento dos conteúdos. Tal descentralização pode ser atribuída à dimensão continental do país que representa um desafio a unificação curricular em função das singularidades regionais e dificultaria a presença fiscalizadora da União em todas as unidades federativas.

3.4 Documentos que regem a Educação

O **Quadro 6** permite a clara visualização da sobreposição das esferas federais e estaduais, para o caso brasileiro, tanto na formulação de leis quanto de orientações e currículo.

	Brasil	Suécia
Legislação	<ul style="list-style-type: none"> - Lei de Diretrizes e Bases - Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica - Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE) - Leis, Decretos, Portarias e Resoluções da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) 	<ul style="list-style-type: none"> - Lei da Educação (<i>Skolag</i>) - Regulamentação do Ensino Médio (<i>Gymansieförordning</i>)
Orientações/Currículo	<ul style="list-style-type: none"> - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) - Currículo Mínimo 	<ul style="list-style-type: none"> - Objetivo do diploma (<i>Examensmål</i>) - Currículo (<i>Läroplan</i>) - Plano de curso (<i>Ämnesplan</i>)

Quadro 6 - Quadro Comparativo dos documentos que regem a educação

A falta de elemento centralizador foi especialmente sentida durante a elaboração deste estudo. É extremamente difícil identificar e localizar as legislações mais recentes, especialmente quando elas são tão frequentes, reativas – ajustes da legislação estadual decorrentes de alterações da legislação federal – e assíncronas. Neste ponto, a polarização sueca torna-se um facilitador para que profissionais da educação estejam sempre a par das últimas definições. Não obstante, cabe aqui a mesma argumentação a respeito das dimensões nacionais e singularidades de cada estado brasileiro, que tornam quase impossível a total coesão legal e curricular. Inclusive, a diversidade curricular é explicitamente desejada, como pode ser verificado em diversos documentos (BRASIL, 1996, 2013, 2013a)

3.5 Estrutura curricular

Ambos os sistemas educacionais contam com um núcleo curricular comum de abrangência nacional, a ser ensinado independente de programa ou modalidade de ensino e de uma parte diversificada, conforme pode ser observado no **Quadro 7**.

Ensino Médio Regular no Brasil (Estado do Rio de Janeiro)		Programas de Artes (Preparatórios para Educação Superior) na Suécia			
	Eixos-temáticos	Carga horária	Eixos-temáticos	Pontos	Carga Horária
Parte Comum	Base Nacional Comum - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (L.Port./Literatura, Artes, Ed. Física) - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Matemática, Química, Física, Biologia) - Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia, Filosofia) - Ensino Religioso (Optativa)	3080	Eixos-temáticos comuns a todos os Programas - Sueco ou Sueco como segunda língua, - Inglês, - Matemática, - Educação Física e Saúde, - História, - Estudos Sociais, - Estudos Religiosos, - Estudos de Ciências	1.150	989
	Parte Diversificada		Eixos-temáticos comuns ao Programa (obrigatórias)		
Parte Diversificada	- Produção Textual, - Resolução de Problemas Matemáticos, - Língua Estrangeira Moderna, - Língua Estrangeira Moderna (Optativa)	520	Eixos-temáticos comuns a Orientação (disciplinas obrigatórias)	400	344
			Especialização do Programa (disciplinas eletivas)	500	430
			Livre Escolha Individual	200	172
			Trabalho Final	100	86
Total		3.600	Total	2.500	2.150

Quadro 7 - Quadro Comparativo da Estrutura Curricular

Contudo, no Brasil, a parte diversificada do currículo é especificada pelos governos estaduais, enquanto na Suécia, esta será determinada de acordo com a escolha do Programa. Cabe ressaltar também a maior flexibilidade da grade curricular sueca, que permite aos estudantes participação ativa na escolha das disciplinas que farão parte de sua formação, através das disciplinas eletivas de Especialização do Programa e da Livre Escolha Individual.

A utilização da organização por eixos-temáticos ocorre em ambos os países, porém na Suécia, com uso mais extensivo e relevante para a estruturação do currículo do que meramente um agrupamento de disciplinas afins, já que finalidades e objetivos de aprendizagem são concebidos por eixo-temático e depois desdobrados em requisitos de conhecimento por disciplina.

O **Quadro 7** também revela que carga horária geral e a proporção da base nacional comum do currículo brasileiro são muito maiores. O equivalente sueco reserva mais da metade da carga horária para a parte diversificada.

Outro fato interessante é de que, no Brasil, Artes é parte integrante da base nacional comum sendo, portanto, disciplina obrigatória. Na Suécia, estudantes de outros programas – a exceção do Programa de Artes – que desejam cursar disciplinas relacionadas a Artes têm de inscrever-se como disciplina eletiva de Livre Escolha Individual, contanto que os pré-requisitos sejam respeitados.

3.6 A Música no currículo

O **Quadro 8** exhibe a carga horária mínima e máxima que o Ensino Médio Regular e os diversos programas e orientações que a *Gymnasieskola* pode apresentar.

	Brasil	Suécia		
	Ensino Médio Regular	Programa de Artes		Outros Programas
Linguagens/ Orientações em Artes	- Música, - Teatro, - Dança, - Artes Visuais	- Música	- Imagem e Design, - Teatro - Dança. - Estética e Mídia	n/a
Carga Horária Máxima de conteúdo musical	80h	946h 1.100 pontos, sendo: - 400 de Eixos-temáticos específicos a orientação Música, - 500 de Especialização - 200 de Livre Escolha Individual	602h 700 pontos, sendo: - 500 de Especialização - 200 de Livre Escolha Individual	172h - 200 pontos de Livre Escolha
Carga Horária Mínima de conteúdo musical	0h	344h - 400 pontos de Eixos-temáticos específicos a orientação Música	0h	0h

Quadro 8 - Quadro Comparativo da Música no currículo

No Brasil o conteúdo Música se apresenta dentro da disciplina Artes, constante da Base Nacional Comum e de caráter obrigatório, estando porém sujeito a presença de um professor licenciado em Música designado ao ensino da disciplina nas classes de Ensino Médio nos respectivos estabelecimentos de ensino. Por se tratar de uma única disciplina, conteúdos referentes a diferentes aspectos da Educação Musical são agregados e concentrados no currículo, buscando oferecer aos jovens uma experiência mais totalizante. Contudo, pouco

ou quase nada é feito no sentido da prática musical através do contato com instrumentos. Isso provavelmente ocorre em função da presença de um único professor em uma sala com grande número de estudantes, da restrição de tempo e do custo de aquisição de instrumentos musicais. As habilidades e competências a ser desenvolvidas propostas no Currículo Mínimo (RIO DE JANEIRO, 2013a) se se apresentam apoiadas no tripé Experimental/Fazer, Contextualizar e Apreciar e buscam alcançar os seguintes objetivos:

- Aquisição de vivências e experiências musicais;
- Desenvolvimento da habilidade uma escuta mais atenta;
- Construção e fortalecimento da identidade individual e coletiva;
- Compreensão de fenômenos culturais;

De forma contrastante, na Suécia, o conteúdo musical não é obrigatório para o Ensino Médio. Os alunos que desejam receber uma educação voltada para a música podem optar pelo Programa de Artes com Orientação em Música e, mesmo aqueles que possuem outras áreas de interesse ainda podem incluir em sua formação disciplinas dos eixos-temáticos do Programa de Artes, conforme disposto no **Quadro 7**. Em função da existência de um Programa de Artes, o conteúdo musical é distribuído e apresentado em diferentes eixos-temáticos que são organizados de acordo com seu teor: teórico (Musikteori), prático (Musik), histórico (Konst och Kultur) e estético (Estetisk Kommunikation). Isso oferece aos estudantes a possibilidade de ter maior ou menor contato com diferentes aspectos da Educação Musical, de acordo com a atração por eles. Cada um dos eixos-temáticos possui objetivos próprios, que estarão associados às habilidades e competências a serem desenvolvidas em cada disciplina que os compõe.

Os objetivos do Programa de Arte enunciam que o ensino deverá promover e desenvolver:

- O conhecimento a respeito das formas estéticas de expressão e do homem no tempo presente, no passado e no mundo com base em uma perspectiva artística, cultural e comunicativa.
- A habilidade de comunicar pensamentos e ideias através da expressão artística, tanto individualmente quanto em colaboração com outros estudantes.
- A criação, experimentação e interpretação da arte e cultura, refletindo e aprimorando sua compreensão sobre qualidade e comunicação através de discussões a respeito de seu próprio trabalho e do trabalho de outros.
- A interação com outras áreas artísticas e de conhecimento onde a estética assume um papel de destaque, como ciência cultural, história, linguagem, tecnologia e comunicação.
- Um treinamento abrangente no artesanato artístico.

- Habilidades práticas e analíticas, tomar ciência das questões legais e éticas relacionadas à liberdade de expressão e aos direitos autorais em performances culturais e na comunicação com o público,
- Habilidades empreendedoras e comerciais.
- A criatividade, a curiosidade, a comunicação, a interação e a performance
- A capacidade de assumir responsabilidades pelo trabalho,
- A capacidade gerenciar e avaliar grandes quantidades de informação,
- A capacidade analisar questões a partir de diferentes pontos de vista,
- A capacidade manipular ferramentas digitais e mídia,
- A capacidade ampliar e especializar seu *expertise*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível observar que o currículo sueco apresenta muita flexibilidade, já que os estudantes têm a possibilidade de escolher, dentre um conjunto de disciplinas eletivas, aquelas que deseja cursar. Mesmo não fazendo parte do Programa de Artes, alunos de outros programas ensino médio sueco têm a possibilidade de acrescentar disciplinas eletivas em sua formação, podendo cursar pelo menos duzentas horas de disciplinas relacionadas à música, se assim desejarem. Num país onde o Ensino Médio não é compulsório e a Música não faz parte do eixo-temático comum a todos os programas, os alunos que desejam estudar música tem muito mais facilidade e acessibilidade para tal. Em contrapartida, os alunos da rede pública estadual de ensino estão sujeitos à disponibilidade de um professor com formação acadêmica em música alocado para a disciplina Artes. Ainda assim, seria possível apenas cursar 80 horas. É curioso constatar que, apesar da obrigatoriedade do ensino de conteúdo musical na educação básica, não há garantias de que haja Educação Musical pra o Ensino Médio.

Outro fato interessante é a questão da centralização/descentralização da legislação e dos currículos. No Brasil a base nacional comum garante uniformidade até certo ponto, posto que são as Secretarias Estaduais de Educação as responsáveis por criar legislação complementar, construir matrizes e orientações curriculares e determinar o conteúdo curricular para as disciplinas. Na Suécia, a legislação e o currículo dos programas nacionais são determinados pelo governo central, o que garante de fato uniformidade de conteúdo. Adicionalmente, a música não é entendida como uma disciplina – ou parte de uma – mas sim uma área de conhecimento. Diversas disciplinas dentro desta área de conhecimento permitem que estudantes possam enxergar a música sobre diferentes prismas, seja cultural, histórico, estético, técnico ou criativo.

Com relação aos objetivos da Educação Musical, as semelhanças são maiores do que as diferenças. Ambos destacam a valorização do trabalho individual e coletivo na formação e fortalecimento da identidade, a capacidade de apreciação estética, o multiculturalismo, a análise crítica do papel da mídia e da cultura na sociedade atual. Entretanto, a infraestrutura das escolas suecas permite que os alunos tenham a possibilidade de ter um contato mais próximo com instrumento musical.

E finalmente, sobre às críticas ao currículo, é importante ter em mente que, apesar do Currículo Mínimo parecer enrijecido, cerceando a liberdade do professor de música em definir conteúdos, comparativamente, o currículo sueco é muito mais restritivo, sobretudo após a reforma de 2011. A total liberdade de escolha de conteúdo tem aspectos positivos e negativos. Em um país onde educação musical nas escolas é fenômeno recente, a falta de um currículo mais específico e o excesso de liberdade podem deixar o professor de música desorientado em sala de aula. Os professores suecos parecem aprovar a especificidade do currículo 2011, especialmente após as dificuldades encontradas pela frouxidão do currículo de 1994. Resta saber se os professores brasileiros estão dispostos a abrir mão de sua liberdade em prol de um currículo mais definido e detalhado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, DF, 27 dez. 1961. Retificado em 28 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm> Acesso em: 20 out. 2014.

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm> Acesso em: 20 out. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 16 set. 2014.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio) – Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 27 out. 2014.

_____. PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em 27 out. 2014.

_____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 19 ago. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm> Acesso em: 16 set. 2014.

_____. Emenda Constitucional nº59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: 01 fev. 2015.

_____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 de julho de 2010. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica> Acesso em 20 out. 2014.

_____. Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013a. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm> Acesso em: 20 out. 2014.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Brasília: MEC/Semtec, 2013b. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=15548&tmpl=component&format=raw&Itemid=122>. Acesso em 27 out. 2014.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: Ministério da Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12598:publicacoes&Itemid=859> Acesso em 01 dez 2014.

CARLE, Torbjörn et al. Svenskt skolväsen och lärarnas villkor från medeltiden till våra dagar. In: *Lärarnas riksförbund 1884-2000: ett stycke svensk skolhistoria ur fackligt perspektiv*. Stockholm: Informationsförlaget, 2000. p. 9-20. Disponível em: <
www.lararnashistoria.se/node/218> Acesso em: 14 mar. 2015.

CHIRA, Susan. As schools trim budgets, the arts lose their place. *The New York Times*, New York, 3 fev. 1993. Disponível em: <<http://www.nytimes.com/1993/02/03/us/as-schools-trim-budgets-the-arts-lose-their-place.html>> Acesso em: 20 nov. 2014.

ERIKSSON, Ingela; HERIKSSON, Widar. Kunskapsprövningar i klassrummet – att bedöma elever. In: LUNDGREN, Ulf P.; SÄLJÖ, Roger; LIBERG, Caroline (Orgs.). *Lärande skola bildning: Grundbok för lärare*. 2.ed. Stockholm: Natur & Kultur, 2012. p.295–326.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v.10, p.75-87, mar. 2004.

GEORGII-HEMMING, Eva; WESTVALL, Maria. *Music Education - A personal matter? Examining the current Discourses of Music Education in Sweden*. British Journal of Music Education, Cambridge, v.27, Special Issue 1, p. 21–33, March 2010a. Disponível em: <http://www.academia.edu/582360/Music_education_a_personal_matter_Examining_the_current_discourses_of_music_education_in_Sweden> Acesso em: 6 nov. 2014.

GEORGII-HEMMING, Eva; WESTVALL, Maria. *Teaching music in our time. Student music teacher's reflections on music education, teacher education and becoming a teacher.*

Oxfordshire: Music Education Research, 2010b. Disponível em:

<http://www.researchgate.net/publication/241732805_Teaching_music_in_our_time_student_music_teachers'_reflections_on_music_education_teacher_education_and_becoming_a_teacher> Acesso em: 6 nov. 2014.

LARSSON, Germund. *Kunskapens källa. En guide till läroverksarkiv med föregångare vid Landsarkivet i Uppsala.* Västerås: Edita Västra Aros, 2011. Disponível em: <<http://uu.diva-portal.org/smash/get/diva2:455821/FULLTEXT01.pdf>> Acesso em: 13 jan. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos et al. Estrutura e organização do ensino brasileiro: aspectos legais e organizacionais. In: *Educação escolar: Políticas, estruturas e organização.* 10 ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2010. p.307-370 .

LIRÉN, Gösta. Högre utbildning ett fåtal förunnat. In: *Facklärarna i skolans och arbetsmarknadens perspektiv: en kamp för jämlika villkor.* Stockholm: Svenska Facklärarförbundet (SFL), 1986. p.48-54. Disponível em:

<www.lararnashistoria.se/node/526> Acesso em: 14 mar. 2015.

LUNDGREN, Ulf P.; SÄLJO, Roger. Skolan tidiga historia och utveckling – från skrivarskola till folkskola. In: LUNDGREN, Ulf P.; SÄLJÖ, Roger; LIBERG, Caroline (Orgs.). *Lärande skola bildning: Grundbok för lärare.* 2.ed. Stockholm: Natur & Kultur, 2012. p. 23–53.

LUNDGREN, Ulf P. Det livslånga lärande – att utbilda för ett kunskapssamhälle. In: LUNDGREN, Ulf P.; SÄLJÖ, Roger; LIBERG, Caroline (Orgs.). *Lärande skola bildning: Grundbok för lärare.* 2.ed. Stockholm: Natur & Kultur, 2012. p. 101–133.

MARTINEZ, Andréia Pereira de Araújo; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. Um breve olhar para o passado: contribuições para pensar o futuro da educação musical. *Revista da ABEM,* Londrina, v.21, n.31, p. 11-22, jul.dez 2013.

NORDIN, Andreas. Crisis as a discursive legitimation strategy in educational reforms: A critical policy analysis. *Education Inquiry* Vol. 5, No. 1, March 2014, p. 109–126.

PASSOS, Guiomar de Oliveira; PEREIRA, Samara Cristina Silva. Educação e dualidade - a trajetória da educação média no Brasil. In: VI Encontro De Pesquisa Em Educação Da UFPI. 2010. Teresina. *Anais...* Teresina: UFPI, 2010. Disponível em <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.9/GT_09_01_2010.pdf> Acesso em: 03 mar. 2015.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação básica: a divisão de responsabilidades. In: *Revista Retratos da Escola,* Brasília, v. 6, n. 10, p. 155-172, jan./jun. 2012. Disponível em: < <http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/176>> Acesso em: 21 out. 2014.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Música nas escolas de educação básica: trajetória e perspectivas. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música (ANPPOM). 2010. Florianópolis. *Anais ...* Florianópolis: UDESC, 2010. p. 396-400.

REGERINGEN. Sverige regeringen. Disponível em: <<http://www.regeringen.se/sveriges-regering/>> Acesso em: 04 jan. 2015.

RIKSDAGEN. Skollag (2010:800). Disponível em: <http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/> Acesso em: 03 jan. 2015.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Currículo Mínimo – Artes. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, 2013a. Disponível em: < http://www.conexaoprofessor.rj.gov.br/downloads/cm/cm_10_1__0.zip > Acesso em: 20 out. 2014.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Resolução nº 4.866 de 14 de fevereiro de 2013b. Dispõe sobre a implantação e acompanhamento do currículo mínimo a ser instituído na rede de ensino pública do Estado do Rio de Janeiro. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 15 fev. 2013. Disponível em: < <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/50878088/doerj-poder-executivo-15-02-2013-pg-9> > Acesso em: 01 nov. 2014.

RIO DE JANEIRO. Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Resolução nº 4.951 de 04 de outubro de 2013c. Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 08 out. 2013. Disponível em: <http://www.imprensaoficial.rj.gov.br/portal/modules/conteudoonline/view_pdf.php?ie=MTgzMzk=&ip=MjU=&s=ZmRlODQ3N2NlNTdjNjA1YzU5MmU4NGZiYzIxMGRmNTM=>> Acesso em: 01 nov. 2014.

SANDBERG, Ralf. (2006). Skolan som kulturell mötesplats. In: U. P. Lundgren (Ed.), *Uttryck, intryck, avtryck. Lärande, estetiska uttrycksformer och forskning*. (pp. 35–65). Stockholm: Vetenskapsrådet. Disponível em: <<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:802805/FULLTEXT01.pdf>> Acesso em: 13 jan. 2015.

SCHEID, Manfred. *Musiken, skolan och livsprojektet. Ämnet musik på gymnasiet som en del i ungdomars identitetsskapande*. 2009. Doktorsavhandlingar i Pedagogiskt Arbete. Department of Creative Studies. Umeå University, Umeå.

SKOLVÄRDEN. Elever få inte de timmar de har rätt till. Disponível em: <<http://skolvarlden.se/artiklar/elever-far-inte-de-timmar-de-har-ratt-till>> Acesso em 20 abr. 2015.

SKOLVERKET. Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola 2011. Stockholm, 2011a. Disponível em: < <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2705> > Acesso em: 08 jan. 2015.

_____. Gymnasieskola 2011. Stockholm, 2011b. Disponível em: < <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2597> > Acesso em: 25 out. 2014.

_____. Programstruktur. Disponível em:

<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/program.htm?programCode=ES001&orientationCode=ESMUS&a=ESMUS&lang=sv#anchor_1> Acesso em: 25 out. 2014a.

_____. Ämne – Estetisk kommunikation. Disponível em:

<<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?subjectCode=EST&lang=sv&tos=gy>> Acesso em: 15 fev. 2015a.

_____. Ämne – Konst och Kultur. Disponível em:

<<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/kos?tos=gy&subjectCode=KOS&lang=sv>> Acesso em: 15 fev. 2015b.

_____. Ämne - Musik. Disponível em: < <http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?subjectCode=MUS&lang=sv&tos=gy>> Acesso em: 15 fev. 2015c.

_____. Ämne - Musikteori. Disponível em:

<<http://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?subjectCode=MUI&lang=sv&tos=gy>> Acesso em: 15 fev. 2015d.

SOBREIRA, Silvia Garcia. Funções e justificativas para o ensino de música nas escolas regulares. In: *34ª Reunião Anual da Anped*, 2011, Natal-RN. Anais da 34 Reunião Anual da Anped-2011, 2011. Disponível em: < <http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT24/GT24-465%20int.pdf>> Acesso em: 15 set. 2014.

SOBREIRA, Silvia Garcia. A atuação da ABEM no movimento pela Lei nº 11.769/2008. In: *Disciplinarização da música e produção de sentidos sobre a educação musical: investigando o papel da ABEM no contexto da Lei nº 11.769/2008*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. p.118-144.

STENBÄCK, Margaretha Grahn. *Sång eller musik? En studie av musikundervisning i årskurserna 2 och 5 utifrån den nationella utvärderingen*. Linköping: Linköpings Universitet, 1995.

SUNDIN, Bertil. *Musiken i människan. Om tradition och förnyelse inom det estetiska områdets pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur, 1988.

TOBÉ, Tomas. Programmens volym ska anpassas till verklighetens arbetsmarknad. In: *Uttryck*. Disponível em: < <http://www.lararnasnyheter.se/uttryck/2012/10/26/programmens-volym-ska-anpassas-verklighetens-arbetsmarknad> > Acesso em: 12 mar. 2015.

VARKØY, Øivind. *Varför musik? En musikpedagogisk idéhistoria*. Trad.Ronny Lindeborg. Stockholm: Runa, 1996.

VILLA-LOBOS, Heitor. (1946). *Educação Musical*. Rio de Janeiro: Museu Villa-Lobos, 1991. p 1-21. (*Presença de Villa-Lobos*, v.13).

WALKER, Tim. The testing obsession and the disappearing curriculum. In: NEA Today. Disponível em: <<http://neatoday.org/2014/09/02/the-testing-obsession-and-the-disappearing-curriculum-2/>> Acesso em: 20 nov. 2014.

ANEXOS

Anexo 1 – Finalidades e Objetivos do Eixo-temático Música (*Musik*) – Tradução (SKOLVERKET, 2015c, p 1-2).

MÚSICA

Finalidade

O ensino do eixo-temático música tema deve procurar desenvolver nos estudantes o conhecimento sobre música e a capacidade de moldar a música, tanto solo como em conjunto. Os estudantes também devem ter a oportunidade de desenvolver a capacidade de se comunicar durante o fazer musical e com a audiência. O ensino deve ajudar os estudantes a desenvolver a capacidade de analisar e interpretar experiências musicais. Através do ensino, os estudantes terão a oportunidade de refletir sobre e avaliar sua própria interpretação musical, assim como a de outros, a fim de reforçar a criação artística. O ensino deve ajudar os estudantes a desenvolver a criatividade e a compreensão das relações entre as partes e o todo.

O ensino também deve dar aos estudantes a oportunidade, através da prática musical, de contribuir ativamente para uma rica vida cultural da comunidade. Através do ensino, os estudantes terão a oportunidade de testar diferentes métodos de ensaios. Ao trabalhar com a música, tanto do ponto de vista técnico como interpretativo, os estudantes têm a oportunidade de desenvolver uma expressão pessoal de alta qualidade artística. O ensino deve reforçar a motivação e a confiança dos estudantes em sua performance musical.

Habilidades interpessoais e responsabilidade pelo trabalho em grupo são importantes na música. Portanto, os estudantes devem ter a oportunidade de fazer música em conjunto.

O ensino deve dar aos estudantes a oportunidade de desenvolver conhecimento sobre o design e a característica dos instrumentos musicais, bem como sobre a fisiologia da voz. O ensino também deverá ajudar os estudantes a desenvolver habilidades no ambiente de trabalho, relevantes ao indivíduo e à sociedade. Ao estudar e praticar música de diferentes épocas, culturas e estilos, os estudantes têm a oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre os gêneros musicais.

O ensino do eixo-temático Música deverá oferecer aos estudantes a oportunidade de desenvolver:

1. Habilidades no fazer musical instrumental ou vocal, tanto através da leitura como de ouvido, além de habilidades em fazer uso de expressão artística e musical.
2. Conhecimentos sobre música, conceitos e estilos de diferentes épocas e culturas.
3. Habilidade de improvisação.

4. Conhecimento sobre prática/ensaio musical, individual ou em grupo, além da habilidade de assumir responsabilidade pelo desenvolvimento de suas próprias habilidades.
5. Conhecimentos sobre a construção e características de instrumentos, fisiologia da voz e cuidados vocais.
6. Habilidade de criar música e de fazer arranjos para um ou mais tipos de formação musical selecionados.
7. Habilidade em avaliar, cooperar e assumir responsabilidade pela performance musical e pelo fazer musical antes e durante a comunicação com o público.
8. Habilidade em utilizar equipamentos musicais e conhecimento sobre como a música pode ser produzida e manipulada digitalmente.
9. Conhecimento sobre questões do meio profissional

Anexo 2 – Finalidades e Objetivos do Eixo-temático Música (*Musik*) – Original (SKOLVERKET, 2015c, p 1-2).

MUSIK

Ämnets syfte

Undervisningen i ämnet musik ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i musik och förmåga att gestalta musik, både solistiskt och i ensemble. Eleverna ska också ges möjlighet att utveckla förmåga att kommunicera med medmusicerande och publik. Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar förmåga att analysera och tolka musikupplevelser. Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att reflektera över och värdera sin egen och andras musikaliska gestaltning, i syfte att öka det konstnärliga skapandet. Undervisningen ska bidra till att eleverna utvecklar kreativitet och förståelse av samband mellan detalj och helhet.

Undervisningen ska också ge eleverna möjlighet att genom sitt musikutövande aktivt bidra till ett rikt kulturliv i samhället. Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att pröva olika metoder för musikinstudering. Genom att arbeta med musiken från både teknik- och tolkningsperspektiv ska eleverna ges möjlighet att utveckla ett personligt uttryck med en hög konstnärlig kvalitet. Undervisningen ska ta fasta på att stärka elevernas motivation och självförtroende i musikutövandet.

Samarbetsförmåga och ansvarstagande för arbete i grupp är viktigt i musiken. Därför ska eleverna ges möjlighet att musicera tillsammans med andra.

Undervisningen ska ge eleverna möjlighet att utveckla kunskaper om musikinstrumentens konstruktion och egenskaper samt röstens fysiologi. Undervisningen ska också bidra till att eleverna utvecklar kunskaper i arbetsmiljöns betydelse för individ och samhälle. Genom att studera och utöva musik från olika tider, kulturer och stilarter ska eleverna ges möjlighet till genbreddning.

Undervisningen i ämnet musik ska ge eleverna förutsättningar att utveckla följande:

1. Färdigheter i att musicera instrumentalt eller vokalt, såväl efter noter som på gehör, samt färdigheter i att använda ett konstnärligt och musikaliskt uttryck.
2. Kunskaper om musik, begrepp och stildrag från olika tider och kulturer.
3. Förmåga att improvisera.
4. Kunskaper om musikinstudering, enskilt och i grupp, samt förmåga att ta ansvar för sin musikaliska färdighetsutveckling.
5. Kunskaper om instrumentets konstruktion och egenskaper, röstfysiologi och röstvård.
6. Förmåga att skapa musik och arrangera för en eller flera valda ensembletyper.
7. Förmåga att värdera, samarbeta och ta ansvar i musikalisk gestaltning och musicerande inför och i kommunikation med publik.
8. Färdigheter i att använda musikteknisk utrustning samt kunskaper om hur musik kan framställas och hanteras digitalt.
9. Kunskaper om arbetsmiljöfrågor.

Anexo 3 – Conteúdo Central e Requisitos de Conhecimento da disciplina Improvisação Musical (*Musikimprovisation*), pertencente ao eixo-temático Música (Musik) – Tradução (SKOLVERKET, 2015c, p. 31-32)

Improvisação Musical, 100 pontos

Código do Curso: MUSMUI0

O curso Improvisação Musical abrange os itens 1-3 e 7 descritos nos Objetivos do Eixo-temático Música, com ênfase especial no item 3.

Conteúdo Central

O professor desta disciplina deverá se abordar o seguinte conteúdo central:

- Criação musical com o próprio instrumento, ou com a própria voz.
- Tocar, ou cantar, músicas com base na audição (de ouvido).
- Estilos e estruturas musicais, elementos melódicos, harmônicos e rítmicos.
- Conceitos de teoria musical como base para improvisação.
- Improvisações livres, jogos musicais e espontaneidade.
- Experimentação com material musical.
- Elementos de base para a improvisação, por exemplo: modos, escalas e formas musicais.
- Improvisação livre
- Interação, trabalho em equipe e comunicação com os companheiros músicos.

Requisitos de Conhecimento

E	C	A
<p>O aluno reproduz de ouvido elementos melódicos, harmônicos e rítmicos simples com resultado musical satisfatório.</p> <p>O aluno retrata, com alguma segurança, um material musical, desviando-se do que lhe foi originalmente dado, além de variar melodia e ritmo dentro de alguma estrutura harmônica e rítmica preconcebida com resultados satisfatórios.</p>	<p>O aluno reproduz de ouvido elementos melódicos, harmônicos e rítmicos com resultado musical satisfatório.</p> <p>O aluno retrata, com alguma segurança, um material musical, desviando-se do que lhe foi originalmente dado, além de variar melodia e ritmo dentro de algumas estruturas harmônicas e rítmicas preconcebidas com resultados satisfatórios.</p> <p>Adicionalmente, o aluno improvisa livremente com resultados satisfatórios.</p>	<p>O aluno reproduz de ouvido elementos melódicos, harmônicos e rítmicos complexos com bom resultado musical.</p> <p>O aluno retrata com segurança e desenvolve um material musical, desviando-se do que lhe foi originalmente dado, além de variar melodia, ritmo e harmonia dentro de diversas estruturas harmônicas e rítmicas preconcebidas ou espontâneas com bons resultados.</p> <p>Adicionalmente, o aluno improvisa livremente com bons resultados.</p>
O aluno assume responsabilidade por sua parte no fazer musical em grupo	O aluno assume responsabilidade por sua parte no fazer musical em grupo	O aluno assume responsabilidade por sua parte no fazer musical em grupo

<p>com resultados satisfatórios.</p> <p>Em seu fazer musical, o aluno exibe certa expressão artística e adapta-se, com alguma segurança, a alguma situação musical preconcebida.</p> <p>O aluno descreve, brevemente, alguns conceitos de teoria musical e em seu fazer musical, é capaz de seguir estilos, com alguma segurança, dentro da improvisação.</p>	<p>com bons resultados.</p> <p>Em seu fazer musical, o aluno exibe expressão artística e adapta-se, com alguma segurança, a diversas situações musicais preconcebidas.</p> <p>O aluno descreve, em detalhe, alguns conceitos de teoria musical e em seu fazer musical, é capaz de seguir estilos, com alguma segurança, dentro da improvisação.</p>	<p>com bons resultados.</p> <p>Em seu fazer musical, o aluno exibe boa expressão artística e nuances e adapta-se, com alguma segurança, a diversas situações musicais preconcebidas ou livres.</p> <p>O aluno descreve, com detalhes e nuances, diversos conceitos de teoria musical e em seu fazer musical, é capaz de seguir estilos, com segurança, dentro da improvisação.</p>
<p>Durante o fazer musical, o aluno ouve o resto do grupo e adequa suas intervenções ao estímulo proporcionado por eles, com resultado musical satisfatório.</p>	<p>Durante o fazer musical, o aluno ouve o resto do grupo e adequa suas intervenções ao estímulo proporcionado por eles, com resultado musical satisfatório.</p> <p>Adicionalmente o aluno proporciona estímulos que influenciam o processo musical.</p>	<p>Durante o fazer musical, o aluno ouve o resto do grupo e adequa suas intervenções ao estímulo proporcionado por eles, com bom resultado musical.</p> <p>Adicionalmente o aluno proporciona estímulos que influenciam o processo musical, direcionando e liderando o processo musical.</p>

Anexo 4 – Conteúdo Central e Requisitos de Conhecimento da disciplina Improvisação Musical (*Musikimprovisation*), pertencente ao eixo-temático Música (Musik) – Original (SKOLVERKET, 2015c, p. 31-32)

Musikimprovisation, 100 poäng

Kurskod: MUSMUI0

Kursen musikimprovisation omfattar punkterna 1–3 och 7 under rubriken Ämnets syfte, med särskild betoning på punkt 3.

Centralt innehåll

Undervisningen i kursen ska behandla följande centrala innehåll:

- Musikskapande på det egna instrumentet, alternativt med den egna rösten.
- Spel, alternativt sång, i gehörsbaserad musik.
- Musikaliska stilar och musikaliska strukturer, melodiska, harmoniska och rytmiska element.
- Musikteoretiska begrepp till grund för improvisation.
- Fria improvisationer, musikalisk lek och spontanitet.
- Experimenterande med musikaliskt material.
- Byggstenar för improvisation, till exempel modus, skalor och musikaliska former.
- Fri improvisation.
- Interaktion, samspel och kommunikation med medmusiker.

Kunskapskrav

	E	C	A
	<p>Eleven återger på gehör enkla melodiska, harmoniska eller rytmiska element, och det musikaliska resultatet är tillfredsställande.</p> <p>Eleven gestaltar med viss säkerhet ett musikaliskt material, frångår det på förhand givna samt varierar melodik och rytmik inom någon på förhand givna harmonisk och rytmisk struktur med tillfredsställande resultat.</p>	<p>Eleven återger på gehör melodiska, harmoniska eller rytmiska element, och det musikaliska resultatet är tillfredsställande.</p> <p>Eleven gestaltar med viss säkerhet ett musikaliskt material, frångår det på förhand givna samt varierar melodik och rytmik inom några på förhand givna harmoniska och rytmiska strukturer med tillfredsställande resultat.</p> <p>Dessutom improviserar eleven fritt med tillfredsställande resultat.</p>	<p>Eleven återger på gehör komplexa melodiska, harmoniska eller rytmiska element, och det musikaliska resultatet är gott.</p> <p>Eleven gestaltar med säkerhet och utvecklar ett musikaliskt material, frångår det på förhand givna samt varierar melodik, rytmik och harmoni inom flera på förhand givna och spontana harmoniska och rytmiska strukturer med gott resultat.</p> <p>Dessutom improviserar eleven fritt med gott resultat.</p>

	<p>Eleven tar ansvar för sin del av musicerandet i grupp med tillfredsställande resultat.</p> <p>I sitt musicerande uppvisar eleven ett visst konstnärligt uttryck och anpassar med viss säkerhet sittmusicerande till någon på förhand givna musikalisk situation.</p> <p>Eleven redogör översiktligt för några musikteoretiska begrepp, och följer i sitt musicerande med viss säkerhet stilar inom improvisation.</p>	<p>Eleven tar ansvar för sin del av musicerandet i grupp med gott resultat.</p> <p>I sitt musicerande uppvisar eleven ett konstnärligt uttryck och anpassar med viss säkerhet sitt musicerandet till flera på förhand givna musikaliska situationer.</p> <p>Eleven redogör utförligt för några musikteoretiska begrepp, och följer i sitt musicerande med viss säkerhet stilar inom improvisation.</p>	<p>Eleven tar ansvar för sin del av musicerandet i grupp med gott resultat.</p> <p>I sitt musicerande uppvisar eleven ett gott konstnärligt och nyanserat uttryck och anpassar med viss säkerhet sitt musicerande till flera på förhand givna och fria musikaliska situationer.</p> <p>Eleven redogör utförligt och nyanserat för flera musikteoretiska begrepp, och följer i sitt musicerande med säkerhet stilar inom improvisation.</p>
	<p>I sitt musicerande lyssnar eleven till de övriga i gruppen och anpassar sina insatser till impulser från dem, och det musikaliska resultatet är tillfredsställande.</p>	<p>I sitt musicerande lyssnar eleven till de övriga i gruppen och anpassar sina insatser till impulser från dem, och det musikaliska resultatet är tillfredsställande.</p> <p>Dessutom ger eleven impulser som påverkar det musikaliska förloppet.</p>	<p>I sitt musicerande lyssnar eleven till de övriga i gruppen och anpassar sina insatser till impulser från dem, och det musikaliska resultatet är gott.</p> <p>Dessutom ger eleven impulser som påverkar det musikaliska förloppet, styr och leder det musikaliska förloppet.</p>