

Currículo escolar e educação musical: uma análise das possibilidades e desafios para o ensino de música na escola brasileira na contemporaneidade

*School Curriculums and music education:
an analysis of the opportunities for music education
in Brazilian schools in contemporaneity*

Sergio Figueiredo

Universidade Estadual de Santa Catarina
(UDESC)

sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

A educação musical na escola brasileira tem ocupado um grande espaço de discussão a partir da aprovação da lei 11769/2008 que trata da obrigatoriedade da música como conteúdo curricular obrigatório na educação básica (BRASIL, 2008). Os sistemas educacionais brasileiros deveriam, a partir desta nova lei, adaptar seus currículos de forma a atender a obrigatoriedade apontada no texto legal.

No entanto, a implementação desta obrigatoriedade da música na escola brasileira caminha a passos lentos e até hoje, no ano de 2013, ainda verificamos uma ausência significativa de ações específicas que garantam o cumprimento da lei, oportunizando a todos os brasileiros que passam pela escola, experiências musicais em seu processo formativo escolar. Os desafios para a implementação da lei 11769/08 são vários e dependem, de uma forma geral, de ações pontuais, respeitando os diversos contextos educacionais brasileiros.

Os desafios que confrontamos na atualidade refletem, de alguma maneira, diferentes formas de pensar sobre o papel da música – e das artes em geral – na escola. Tais formas de pensar originam práticas escolares mais ou menos

consistentes, de acordo com as perspectivas adotadas para o ensino das artes nos contextos escolares. Consequentemente, a diversidade de entendimentos sobre as artes, sua função e sua presença na formação escolar gera também uma diversidade de ações que correspondem às expectativas previstas nos currículos escolares com relação às várias áreas de conhecimento.

Este texto busca analisar e discutir elementos relacionados à educação musical brasileira trazendo antecedentes históricos que evidenciam, de forma direta ou indireta, a situação das artes na escola brasileira na contemporaneidade. A partir destes elementos relacionados à história da educação musical brasileira pretendemos refletir sobre a situação atual, especialmente no que se refere aos desafios para a implementação da lei 11769/08 de forma plena, em todo o território nacional e que tal implementação garanta a qualidade da educação musical desejada para a escola de educação básica no Brasil.

A partir de uma revisão de literatura na área de educação musical, mais especificamente aquela que trata de legislação educacional, políticas públicas e currículo para a educação básica, o texto seleciona questões que sintetizam desafios contemporâneos para a educação musical na escola brasileira e a implementação da lei 11769/08. Longe de esgotar a discussão, e assumindo e respeitando a diversidade cultural brasileira, este texto pretende alargar as reflexões sobre o tema da música na escola a partir das análises apresentadas, vislumbrando possíveis indicadores para o encaminhamento de ações que possam concretizar uma educação musical democrática, acessível a todos os brasileiros que passam pela escola.

Educação musical no Brasil

O ensino de música na escola brasileira pode ser observado a partir de distintos momentos históricos que evidenciam a presença desta prática na formação escolar. Evidentemente cada momento histórico apresenta singularidades que se manifestam nas várias atividades humanas. As ações curriculares, portanto, também apresentam singularidades que estão diretamente relacionadas com concepções de mundo e de ser humano, concepções estas que enfatizam, negligenciam ou ignoram áreas do conhecimento na organização curricular em favor de uma forma específica de conceber e praticar o currículo escolar.

As artes em geral no currículo escolar raramente ocuparam posições de relevância, quando comparadas a outras áreas do conhecimento escolar, consideradas fundamentais e essenciais para a formação escolar. Esta falta de relevância pode ser observada a partir da descontinuidade de ações, ausência das artes no currículo em diversos contextos, ausência de profissionais especializados nas diferentes linguagens artísticas atuando na escola, carga horária reduzida, inadequação de espaços físicos, funções pretendidas para estas áreas no currículo, entre outros elementos.

Cabe ainda destacar que a música nem sempre esteve vinculada à área de artes nos currículos, havendo momentos específicos onde estas experiências se constituíam como atividades distintas no currículo escolar. Ao se traçar uma linha do tempo nota-se que, desde o século XIX até os dias de hoje, a música esteve presente nos currículos escolares, com diversas abordagens. Portanto, discutir a música na escola na contemporaneidade significa também refletir sobre as perspectivas adotadas ao longo do tempo que, de alguma forma, indicam diferentes concepções, sendo que algumas delas podem ainda estar subjacentes às concepções e ações atuais com relação à música na escola.

No século XIX a música esteve presente na escola de forma obrigatória, como evidencia o Decreto 1331-A de 17 de fevereiro de 1854 (BRASIL, 1854). Antes mesmo desta data, é possível identificar diversas experiências de educação musical relacionadas à atuação dos Jesuítas no Brasil com suas propostas educacionais. A obrigatoriedade da música na escola naquele período da educação brasileira – primeira metade do século XIX - comprova a existência de elementos musicais como parte da formação educacional geral dos estudantes. O conteúdo expresso no próprio decreto mencionado enfatiza a leitura musical e o uso da voz. Não é objetivo deste texto a discussão sobre a pertinência destes conteúdos musicais na formação escolar, mas fica evidente a presença de elementos musicais aplicados a todos os indivíduos na escola.

É importante destacar que a escola no século XIX era acessível para uma parcela muito limitada da população brasileira. Ao identificarmos a presença da música na formação escolar daquele tempo significa, também, identificarmos o caráter elitista da educação musical que só estava disponível para uns poucos privilegiados que frequentavam a escola. Neste sentido, a história nos ensina que este caráter elitista vem sendo superado a partir da responsabilidade do Estado brasileiro com relação à gratuidade da educação, viabilizando escola

para todos os cidadãos, reduzindo imensamente o caráter exclusivo da educação no passado. Evidentemente o conceito de exclusão vai além do acesso à escola, mas inclui, também, diversos fatores sociais, econômicos e culturais imbricados nas políticas educacionais de cada tempo. Nesta direção, pensar em educação musical na escola para todos amplifica esta vertente inclusiva na experiência escolar, onde todos os que passam pela escola poderiam ter acesso também aos bens artísticos e culturais produzidos pela humanidade. Em síntese, a música na escola também reforça o caráter inclusivo da educação porque viabiliza o contato e a experiência como o mundo sonoro organizado em diversos tempos e em diferentes culturas ao longo da história, incluindo a produção contemporânea. A música contribuiria, portanto, para ampliar a visão de mundo, já que a experiência musical está presente em todas as culturas humanas, o que por si só já representa um elemento extremamente relevante para os seres humanos.

Alem deste decreto, no final do século XIX outro decreto (BRASIL, 1890) trata da formação específica para os professores que deveriam ensinar música na escola. É importante verificar este aspecto relacionado ao ensino de música que, até os dias de hoje, ainda representa um grande desafio educacional. Realizar experiências musicais como cantar em um coral, tocar um instrumento, participar de uma banda, de uma orquestra, de um grupo de rock, por exemplo, não significa automaticamente estar preparado para ser professor de música. Para o senso comum, a habilidade de tocar um instrumento, por exemplo, já significaria a condição para ensinar este instrumento, desconsiderando as questões pedagógicas envolvidas nos processos de aprendizagem e ensino. Desta forma, o referido decreto salienta um ponto fundamental que precisava ser tratado naquele momento histórico, ou seja, a formação específica para o professor de música. Tal preocupação com a formação de profissionais para o ensino de música é também assunto atual, representando um dos principais desafios para a educação musical brasileira.

Na primeira metade do século XX podemos destacar o Canto Orfeônico, idealizado e organizado por Heitor Villa-Lobos, como atividade musical escolar dirigida para todos. A ideia do canto coletivo já vinha sendo concretizada no contexto europeu e sua aplicação no Brasil correspondia a uma série de anseios educacionais e sociais preconizados pelo então governo de Getúlio Vargas (HENTSCHKE; OLIVEIRA, 2000, FUKS, 2007; OLIVEIRA, 2007). O gigantismo

praticado através das grandes aglomerações corais realizava parte do ideal socialista da época, cantando e celebrando a Pátria brasileira. Evidentemente o projeto de educação de um país está diretamente relacionado com os ideais políticos de um momento histórico, refletindo ideologias vigentes ou desejadas. Villa-Lobos, através do Canto Orfeônico, contribuiu para o desenvolvimento de uma educação musical apoiada nos ideais políticos de seu tempo, sendo gradualmente enfraquecida esta ação na medida em que novos modelos políticos e sociais foram ocupando espaço no contexto brasileiro.

Em 1932 tornou-se obrigatório o ensino do canto orfeônico nas escolas do Rio de Janeiro. Para tanto, foi necessária a criação de um centro de formação de professores que os capacitasse a ministrar a nova disciplina. criou-se então a Sema, (Superintendência da Educação Musical e Artística), como parte da Secretaria de Educação e cultura do Distrito federal. Sob o comando de Villa-Lobos, essa agência tinha em três pontos centrais as diretrizes pedagógicas da prática orfeônica: a disciplina, o civismo e a educação artística. (NORONHA, 2011, p. 89).

Para Villa-Lobos o primeiro objetivo do canto orfeônico era o civismo, ou seja, através do canto seriam evidenciadas as relações com a Pátria, a valorização daquilo que era considerado nacional; a este objetivo estão ligadas as obras musicais dirigidas para temas cívicos e também aquelas do folclore brasileiro, que também foram objeto de pesquisa por parte de Villa-Lobos. O segundo objetivo do Canto Orfeônico era o desenvolvimento da disciplina, considerando que a experiência musical em grupo desenvolve diversas atitudes externas e internas ao indivíduo que participa de tal experiência. O terceiro objetivo estava ligado à educação artística, ou seja, através do canto em grupo seria possível desenvolver um potencial artístico, necessário para todos os seres humanos. Para o cumprimento destes objetivos foram recrutados e preparados professores para atuarem nas escolas, evidenciando, novamente, a necessidade de profissionais preparados para o ensino de música na escola.

O Canto Orfeônico significou uma longa experiência para a educação musical brasileira – entre as décadas de 1930 até o final da década de 1950 - e até hoje são mencionados diversos aspectos daquela prática, alguns elogiosos e outros bastante críticos com relação ao modelo criado e desenvolvido por Villa-Lobos. Desta experiência podemos destacar a abrangência nacional do projeto, envolvendo escolas e estudantes de todo o Brasil. A marca do Canto Orfeônico é distinta para muitos educadores que gostariam de reaplicar o modelo de Villa-Lobos aos dias de hoje. Não há dúvidas quanto à pertinência de

um projeto que possui conteúdos específicos de música, que prepara professores para atuar dentro de uma metodologia comum e que produz materiais didáticos específicos para serem utilizados no desenvolvimento do trabalho. No entanto, é necessário que se compreenda o contexto histórico e educacional daquela época, o que, de certa forma, inviabiliza a simples transposição de um modelo passado para os dias atuais. Aqui se reforça a questão essencial que decorre da aprovação da lei 11769/08: que tipo de educação musical se espera para a escola brasileira nos dias atuais? Certamente é possível concordar com a importância do canto coletivo para o desenvolvimento de diversas ações relacionadas à educação musical, mas não como único modelo ou como o mais adequado para a educação musical no Brasil de hoje, considerando a diversidade de contextos educativos em que se desenvolvem projetos de educação musical. Portanto, as respostas ao questionamento sobre a educação musical brasileira pós lei 11769/08 deverão ser construídas a partir dos contextos específicos onde o ensino de música será ministrado.

Educação artística e polivalência

A partir da lei 5692 de 1971 foi estabelecida a educação artística como área a ser incluída no currículo escolar (BRASIL, 1971, art. 7). A partir desta legislação, outros documentos foram produzidos, definindo as áreas contempladas pela educação artística: Artes Cênicas, Artes Plásticas, Desenho e Música (BRASIL, 1979, 1982). A formação do professor de educação artística foi estabelecida inicialmente como uma licenciatura curta, com duração de dois anos, onde se apresentava elementos das 4 áreas artísticas previstas. Com esta formação aligeirada a ideia era formar rapidamente professores para atuarem nas escolas, de acordo com a nova legislação. A licenciatura curta habilitava os professores para atuação no chamado 1º grau, correspondente aproximadamente ao Ensino fundamental de hoje. A partir desta licenciatura curta, as instituições de ensino superior criaram as licenciaturas plenas dirigindo a formação para uma das 4 áreas específicas da educação artística. Assim, os dois primeiros eram voltados para uma formação geral em todas as artes, e outros dois anos eram dedicados a uma especialização em uma das linguagens. Os diplomas da licenciatura plena indicam claramente que o curso é de Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em uma

das 4 áreas artísticas. A licenciatura plena também autorizava o professor a ministrar aulas no 2º grau, equivalente ao atual ensino médio.

A situação descrita para a formação do professor de educação artística gerou, num primeiro momento a noção de que um professor poderia lidar com todas as áreas artísticas, já que recebia formação em todas elas. Mas é preciso considerar o tipo de formação que seria possível num período de 2 anos, onde os estudantes deveriam ser preparados com relação à experiência com cada linguagem artística, além das questões pedagógicas referentes ao ensino das artes na escola. Não é difícil imaginar a ineficiência desta proposta, considerando o tempo e abrangência da formação para a educação artística. Assim se estabeleceu a prática da polivalência para as artes, onde um único profissional passou a ser responsável pelo ensino de todas as áreas artísticas na escola.

A licenciatura plena em educação artística indica a possibilidade do professor se especializar em uma das linguagens artísticas, trazendo mais consistência e relevância para o desenvolvimento de atividades para os quais estaria melhor preparado. No entanto, mesmo com a licenciatura plena, os profissionais da educação artística mantiveram a prática da polivalência para as artes, por razões diversas. A pressão dos administradores escolares na manutenção do modelo onde um professor seria responsável por todas as áreas tem um fundo econômico evidente: um professor custa menos do que 4 professores. Outra razão também poderia estar relacionada com o hábito de se fazer um pouco de cada linguagem artística na disciplina de educação artística, de forma superficial, sem maiores compromissos com o desenvolvimento de habilidades e competências relativas a cada linguagem artística. É necessário também destacar a precariedade da formação oferecida nos cursos de licenciatura em educação artística que tinham que lidar com um enorme desafio para formar profissionais capacitados para o exercício profissional.

As críticas a este modelo da polivalência para as artes estão amplamente divulgadas na literatura específica. Barbosa (2001, p. 48) considera que a polivalência é “uma versão reduzida e incorreta do princípio da interdisciplinaridade” que foi desenvolvida em escolas norte-americanas, mas introduzida no Brasil de forma distorcida. Fonterrada (2005) enfatiza a falta de preparação dos professores de educação artística com relação às expectativas educacionais da época. Duprat (2007) lastima que a educação artística produziu “efeitos

devastadores” que perduram até os dias atuais. Outros autores também desenvolvem análises críticas com relação à educação artística e à polivalência, evidenciando a insuficiência deste modelo para o ensino das artes (Figueiredo, 2004a, 2004b, 2007, 2009a; Fonterrada, 2005; Hentschke e Oliveira, 1999; Penna, 2002, Tourinho, 1993).

Este assunto referente à polivalência não está presente apenas num recorte histórico que identifica o momento da implantação da educação artística em 1971 como o início de um modelo cuja eficiência é altamente discutível pelas razões expostas anteriormente. A polivalência continua presente em diversos sistemas educacionais, mesmo depois de tantas críticas a este modelo, e mesmo depois da extinção da educação artística pelo menos como nomenclatura nos textos legais, como discutiremos a seguir.

LDB 9394/96 e o ensino de arte

A Lei 9394/96 - a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - trouxe diversas mudanças para a educação brasileira, incluindo novos indicadores para as áreas de artes no currículo escolar. O novo texto legal extinguiu a expressão educação artística, o que poderia ser entendido como uma mudança relativa à presença das artes no currículo escolar.

O artigo 26 da LDB de 1996, em seu parágrafo 2º, estabelece que o “ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996). Este texto, da forma como está apresentado merece considerações. O artigo 26, de onde se extrai a citação acima, pertence ao conjunto de indicações originalmente dirigidas para os currículos do ensino fundamental e do ensino médio, sugerindo que o ensino de arte, portanto, seria obrigatório nestes dois períodos da educação básica – ensino fundamental e ensino médio. No entanto, o parágrafo 2º do artigo 26 trata dos “diversos níveis da educação básica”, o que significa a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Esta falta de clareza no texto com relação ao período de obrigatoriedade do ensino da arte no currículo escolar foi resolvida com nova redação aprovada pela lei 12796 de 2013, onde o artigo 26 estabelece:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a 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. (BRASIL, 2013)

O novo texto aprovado em 2013 esclarece, definitivamente, que o ensino da arte deve estar presente em todos os níveis da educação básica, ou seja, na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio. Cada um destes níveis possui características específicas, pois tratam de diferentes faixas etárias, da participação de diferentes profissionais da educação, incluindo professores pedagogos e professores especialistas, com organização curricular específica adequada para cada um destes níveis.

A partir deste esclarecimento no texto legal, o ensino da arte também poderia ser incluído a partir de diferentes perspectivas, com distintos profissionais. Na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, predominantemente atuam professores habilitados em cursos de pedagogia, cuja função é lidar com todas as áreas do conhecimento escolar. Nesta perspectiva, este pedagogo também poderia incluir a música, considerando a obrigatoriedade da arte no currículo, mas evidentemente é preciso formação adequada para assumir também esta tarefa na prática pedagógica dos anos iniciais da escola. Este assunto vem sendo debatido na literatura da área de educação musical que, em geral, detecta fragilidades nos cursos de pedagogia com relação à formação em artes, de um modo geral, e em música, de maneira particular (BELLOCHIO, 2001, 2003; SOUZA, 2002; DINIZ; DEL BEN, 2006; BEAUMONT; BAESSE; PATUSSI, 2006, FIGUEIREDO, 2002, 2003, 2005, 2008, 2009b; WERLE; BELLOCHIO, 2009). Ao mesmo tempo a literatura indica resultados positivos de cursos de música oferecidos para pedagogos ou para estudantes de pedagogia, o que demonstra a possibilidade de preparação musical para os profissionais que atuarão nos anos iniciais da escola (FIGUEIREDO; BELLOCHIO, SOUZA, 2008; FIGUEIREDO; DIAS; MACHADO; SILVA, 2006; QUEIROZ; MARINHO, 2007; FIGUEIREDO, 2007).

Professores que atuam nos anos iniciais da escola, habilitados nos cursos de pedagogia, poderiam se tornar aliados no desenvolvimento de atividades musicais na escola, a partir de formação adequada durante o curso universitário e também em ações de formação continuada. A ideia do pedagogo

compreendendo e atuando em atividades musicais na escola não significa a substituição de um profissional especializado em música. Resultados de pesquisas reforçam que o trabalho colaborativo entre especialistas e pedagogos pode ser positivo, onde cada um desempenha uma função específica (GODOY; FIGUEIREDO, 2005; FIGUEIREDO; SILVA, 2005; FIGUEIREDO, 2006; WERLE; BELLOCHIO, 2009).

A presença de professores especialistas em diversas áreas do conhecimento escolar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio é uma prática corrente nos sistemas educacionais brasileiros. O ensino da arte também conta com especialistas para estes períodos escolares e aqui se apresenta um ponto que o texto legal ainda não esclareceu de forma suficiente, permitindo diversas interpretações. No passado os cursos de educação artística ofereciam habilitações específicas, mantendo algum tipo de formação nas várias áreas de artes previstas para aquele momento histórico. A partir de 1996 não se emprega mais a expressão educação artística, indicando algum tipo de mudança. No entanto, para muitos sistemas educacionais a partir de 1996 apenas o nome da disciplina educação artística foi modificado para arte, mantendo exatamente o modelo da polivalência praticado a partir de 1971. É importante destacar que no período da educação artística – de 1971 a 1996 – as áreas artísticas definidas eram artes cênicas, artes plásticas, desenho e música, e a partir de 1996, com a nova lei e os documentos complementares elaborados a partir do novo texto legal, as áreas artísticas passam a ser: artes visuais, dança, música e teatro (ver BRASIL, 1997, 1998). Portanto, o modelo anterior não poderia ser aplicado integralmente, em princípio, porque as áreas não são as mesmas em sua totalidade. O professor habilitado em educação artística, não teve formação em dança, por exemplo. Este seria mais um elemento a ser considerado, observando que a nova lei de 1996 não tratava apenas de uma mudança de nomenclatura.

Outro elemento que reforça a mudança desejada em termos de ensino da arte na escola está na publicação das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação, que são apresentadas separadamente, indicando diretrizes específicas para as artes visuais (BRASIL, 2009) para a dança (BRASIL, 2004b), para a música (BRASIL, 2004a) e para o teatro (BRASIL, 2004c). Não existe mais a possibilidade de se formar um professor polivalente nas artes de acordo com a legislação brasileira em vigor, o que significa que o ensino da arte na escola estará a cargo de profissionais habilitados para áreas específicas,

o que indica a necessidade de revisão de currículos ou da redistribuição das diferentes linguagens artísticas ao longo da educação básica.

Dois outros pontos merecem destaque nesta análise da LDB de 1996 no que refere ao ensino da arte no currículo da educação básica. O primeiro ponto se refere à liberdade e autonomia outorgada aos sistemas educacionais para a elaboração de seus projetos políticos e pedagógicos. Assumindo esta liberdade de organização, diversos sistemas educacionais ainda mantem a prática da polivalência para as artes, o que em termos legais não estaria incorreto, considerando a autonomia dos sistemas. É como se a polivalência fosse uma escolha, entre outras, a ser aplicada no contexto educacional. Enquanto há professores com diplomas de educação artística atuando nas escolas, a ideia da polivalência parece ganhar força, já que tais professores, em grande parte, foram formados no modelo polivalente e atuam desta maneira nas escolas. No entanto, os novos egressos das licenciaturas específicas em cada linguagem artística estão se deparando com diversos desafios, ao serem obrigados a atuar com todas as áreas de artes ou sendo impedidos de assumir vagas nos sistemas de ensino porque não possuem um diploma de educação artística.

Os cursos de licenciatura na atualidade formam professores específicos nas diferentes linguagens artísticas e os sistemas educacionais precisam se adaptar a esta situação. Os cursos universitários foram reformulados a partir das análises dos resultados da polivalência e das reivindicações realizadas durante décadas, desde a implementação da educação artística em 1971. A grande crítica à polivalência está relacionada à superficialidade com que são tratados os assuntos das diversas linguagens artísticas, portanto, para combater a superficialidade é preciso aprofundar cada área específica. Estas mudanças nos currículos universitários, assim como nos diplomas emitidos pelas instituições de ensino superior, ainda não atingem de forma clara as administrações educacionais que ainda solicitam professores polivalentes em seus quadros docentes, ou que nas provas de concurso público mantêm a noção da polivalência, exigindo conhecimentos de todas as áreas artísticas, quando os candidatos egressos dos novos cursos de licenciatura específica não estão aptos a responderem tais questões. Assim, é fundamental a articulação entre as instituições de ensino universitário e as instituições de educação básica, através das secretarias de educação, para que a reorganização curricular, a definição de projetos pedagógicos, a contratação

de professores, entre tantos outros fatores, possam estar alinhados suficientemente para promover cada vez mais qualidade no ensino da arte na escola, respeitando a habilitação dos professores.

O artigo 62 da LDB de 1996 também deve ser lembrado para trazer à tona a questão da formação exigida para os profissionais da educação. A licenciatura plena é o curso exigido para atuação na educação básica, não havendo qualquer indicação da necessidade de ligação direta entre a área de formação e a área de atuação na escola. Num exercício elementar de lógica, o licenciado em matemática deveria atuar na área de matemática na escola, assim como o licenciado em história deveria atuar na área de história. Seguindo esta mesma lógica, para ser professor de música na escola deveria ser necessária a licenciatura em música. Na prática nem sempre isto acontece, já que diversos sistemas educacionais brasileiros ainda sustentam a prática da polivalência, considerando que o professor licenciado em educação artística deve também lidar com música, independentemente de sua formação. No entanto, diversos professores atuam fora de sua área de formação por diversas razões, como a falta de profissionais disponíveis na escola, interesse do professor em outra área de conhecimento, formação paralela à universidade, para dar alguns exemplos. A área de artes muitas vezes é assumida por profissionais sem formação específica que atuam nestas áreas por interesse próprio, possuindo ou não formação específica para tal. Um exemplo pontual sobre esta situação pode ser encontrado em Chiarelli (2012) exemplificando a situação do ensino de música no contexto da escola de tempo integral em Santa Catarina. Esta situação, frequente na área de artes, não é tão comum com a área de matemática, por exemplo, e aqui se reforçaria a ideia de hierarquia curricular, onde algumas áreas são consideradas mais relevantes do que outras. Nesta hierarquia, as artes ocupam lugar de pouco destaque, funcionando mais como passatempo ou ornamentação para as atividades comemorativas do calendário escolar. Neste sentido, quem tem habilidades e interesse em trabalhos relacionados com arte pode assumir a disciplina de arte na escola, independentemente de formação específica. A questão da licenciatura como formação obrigatória para atuação básica significa uma valorização do profissional da educação, que é preparado e se dedica ao magistério nos diversos níveis escolares. Um passo adiante seria uma maior definição da compatibilidade entre a formação universitária e a atuação do profissional na escola.

O texto da lei 9394/96 vem sendo modificado, adaptado, de acordo com as necessidades de atualização das definições legais. Modificações no texto legal são possíveis e necessárias. A lei 11769 aprovada em 2008 é um exemplo de modificação do texto da LDB de 1996 para tratar de assuntos referentes à música no currículo. Esta lei é o assunto apresentado a seguir.

Lei 11769/2008 e a obrigatoriedade da música na escola

Em 2006 foi deflagrado um movimento nacional cujo objetivo era a discussão da música na escola. Todos os detalhes deste movimento vêm sendo amplamente discutidos e relatados na literatura, como por exemplo em Figueiredo (2009, 2010) e por Pereira (2010). Digno de nota é a participação da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM – neste processo.

A primeira definição neste processo que culminou com a aprovação da lei 11769/2008 foi em favor de uma pauta única: a necessidade de aprimoramento do texto legal, estabelecendo claramente a música como parte do currículo escolar. O texto da LDB de 1996, como já discutido anteriormente, garante a obrigatoriedade do ensino da arte na educação básica sem definir que artes seriam incluídas, quantas horas, que profissionais atuariam no ensino destas artes, e assim por diante. Todas estas questões de certa forma poderiam ser respondidas pelos próprios sistemas educacionais ao assumirem a liberdade e a autonomia permitida pela legislação em vigor (BRASIL, 1996, art. 8 e 15). No entanto, o hábito de se compreender o ensino da arte no modelo polivalente, a resistência a mudanças, o baixo status das artes no currículo hierarquizado, a ausência de profissionais da área de música nas escolas, são fatores que de certa forma impedem ou dificultam o exercício da autonomia e da liberdade dos sistemas educacionais.

O movimento pela música na escola entendeu que havia a necessidade de mudança no texto legal e diversos profissionais da música e da educação trabalharam junto ao Congresso Nacional para a mudança no texto legal de forma a incluir a música como parte obrigatória na formação escolar. Assim a lei 11769 foi aprovada em 2008:

Art. 1º O art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º:

"Art. 26.

§ 6 A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo." (NR)

Art. 2º (VETADO)

Art. 3º Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.

Art. 4º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2008)

Desta forma a música passou a integrar o texto legal com esta inclusão de um parágrafo no artigo 26, esclarecendo, de certa forma, que o ensino de arte inclui obrigatoriamente a música como conteúdo curricular. Algumas considerações se fazem necessárias a partir do novo texto aprovado:

1- O artigo 26 da LDB de 1996 ganhou maior detalhamento. O texto anterior indicava o ensino de arte como componente obrigatório e agora identifica a música como um destes componentes. As demais áreas de artes estão se movimentando, também, para que sejam incluídas novas linhas no texto legal, garantindo a especificidade de cada linguagem artística.

2- A música é conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, ou seja, o movimento em favor da música na escola reconhece a existência de outras artes que também deveriam fazer parte da formação escolar. Em nenhum momento se tentou estabelecer algum tipo de hierarquia entre as artes, onde a música teria alguma primazia em relação às outras áreas. A área de música defendeu e conquistou um espaço no texto legal e espera-se, com esta lei, a presença mais significativa da música no currículo de todas as escolas brasileiras, garantindo o acesso democrático à experiência musical como parte essencial na formação escolar.

3- O parágrafo 2º da lei foi vetado, e tratava da indicação de profissionais específicos para o ensino de música na escola. A justificativa para o veto se baseou em duas argumentações, sendo uma delas plausível, e outra bastante controversa. O que é plausível no veto é o fato de que para nenhuma área do conhecimento existe a indicação da obrigatoriedade de formação específica. O artigo 62 da LDB, como já discutido anteriormente, destaca a obrigatoriedade da licenciatura plena para atuar na educação básica. Entendeu-se, como justificativa do veto, que não haveria razão para esta indicação específica para uma área, sendo que nenhuma outra área teria a mesma prerrogativa. Se a música é obrigatória, podemos entender que quem vai ensinar música é o licenciado

em música. Por diversas razões, esta lógica não se configura em grande parte dos sistemas educacionais brasileiros, com o deslocamento de professores para atuação em áreas diferentes de sua formação. A questão mais polêmica do veto se refere a uma justificativa para a não exigência de profissionais com formação específica, considerando que músicos consagrados estariam impossibilitados de atuar na escola, mesmo tendo competência musical inquestionável. Esta justificativa presente no veto contradiz o artigo 62 da própria LDB de 1996, que exige a formação na licenciatura para atuação na educação básica, independentemente das habilidades individuais dos indivíduos ou quanto os mesmos são ou não famosos ou consagrados em uma determinada área. Portanto, esta justificativa do veto está em discordância com a própria legislação em vigor. De qualquer forma, a justificativa anterior que iguala todas as áreas do conhecimento escolar, sem definir que licenciatura seria necessária para atuação na escola, parece pertinente, considerando que os sistemas educacionais definirão as regras para contratação de profissionais. O que se espera é que um licenciado em matemática atue na área de matemática, que o licenciado em música atue na área de música. Este é um dos grandes desafios a serem superados pelas razões já discutidas anteriormente.

4- Os 3 anos letivos para adaptação à lei pelos sistemas educacionais já se esgotaram e algumas mudanças podem ser verificadas no cenário nacional. Por exemplo, já é possível consultar editais de concurso público que solicitam profissionais específicos da área de música para atuação na escola. No entanto, ainda é preciso muita ação para que se possa afirmar que a música está efetivamente garantida na escola brasileira como parte da formação escolar oferecida para todos os alunos a partir da nova legislação. Diversos editais ainda solicitam professores de educação artística, numa perspectiva polivalente, e isto precisa ser repensado, garantindo a presença de profissionais das áreas específicas para atuação na escola. Digno de nota é que o cumprimento da lei não é fiscalizado necessariamente. Ainda existem sistemas educacionais que sequer conhecem o teor da nova lei e ainda não estabeleceram qualquer ação para sua implementação. Outros sistemas consideram que não há o que mudar, já que a disciplina de arte tem alguns conteúdos de música e assim a lei está sendo cumprida.

Os desafios para a implementação da lei 11769/08 são vários e os obstáculos deverão ser vencidos gradualmente. Diversos autores vêm discutindo os limites e as possibilidades de implementação da nova lei (ver, por exemplo,

PENNA, 2008; SOBREIRA, 2008), apresentando vários pontos de vista que indicam a complexidade da situação escolar para que efetivamente a música esteja presente no currículo.

A mudança de mentalidade é um fator fundamental para que se avance em termos da música na escola, principalmente levando-se em consideração a qualidade deste ensino de música que se espera na educação básica para todos os estudantes. Esta mudança de mentalidade depende de argumentações e de orientações claras sobre como fazer esta inclusão da música, como respeitar o ensino da arte como um todo na escola, como elaborar editais que garantam a especificidade de cada linguagem artística, e assim por diante. O Conselho Nacional de Educação está atuando diretamente nestas questões referentes à implementação da lei 11769/08, realizando audiências públicas nas diferentes regiões brasileiras com o objetivo de ouvir administradores, professores, profissionais da educação em geral, estudantes de licenciatura sobre os desafios e as ações necessárias para que a música passe a fazer parte do currículo. No Rio de Janeiro, em dezembro de 2012, ocorreu uma primeira reunião envolvendo representantes do CNE, professores, administradores educacionais, políticos, que discutiram limites e possibilidades da lei, estabelecendo algumas metas para a regulamentação deste processo de implementação da lei. Em 2013 serão realizadas reuniões em todas as regiões brasileiras com o objetivo de buscar subsídios para as orientações que regulamentarão a implementação da lei 11769/08.

Desafios atuais

A partir das considerações apresentadas ao longo deste texto é possível verificar que, apesar dos avanços proporcionados pela lei 11769/08 incluindo a música como conteúdo curricular obrigatório na educação básica, é preciso assumir desafios que se apresentam nos dias de hoje. Ou seja, para que a música esteja efetivamente presente no currículo escolar, acessível para todos os estudantes de forma consistente e significativa, diversas ações precisam ser realizadas nos diversos sistemas educacionais brasileiros.

O primeiro grande desafio retoma a questão da polivalência para as artes, assunto que tem permeado as discussões sobre o ensino das artes na escola há várias décadas, e que ainda precisa ser enfrentado de forma objetiva. A lei

11769/08 trouxe à tona discussões importantes para o ensino das artes na escola ao estabelecer a música como conteúdo obrigatório. Ao estabelecer tal obrigatoriedade, a lei não detalha de que maneira esta área será incluída, que tipo de professor seria responsável pela música na escola, qual seria a carga horária destinada ao ensino de música e como estas atividades seriam distribuídas ao longo da educação básica, dividindo espaços com outras linguagens artísticas. De certa forma, como já discutimos anteriormente, a liberdade e autonomia dos sistemas educacionais poderia responder a todas estas questões, mas o hábito, a tradição e os vínculos com a prática polivalente oferecem um grande obstáculo para que se assuma com autonomia e liberdade as decisões sobre a inserção da música no currículo escolar. Portanto, este desafio está ligado às concepções sobre o ensino da arte na escola e às conseqüentes ações decorrentes de tais concepções.

As vagas para a área de arte na escola também oferecem desafios a serem enfrentados. Tradicionalmente um único professor tem sido recrutado para atuar com todas as linguagens artísticas. Diversos editais de concursos públicos ainda solicitam formação em educação artística, impedindo os egressos dos cursos de licenciatura específicos em cada linguagem artística de participarem dos processos de seleção para as vagas destinadas à área de arte. O entendimento que se mantém fortemente arraigado em diversos contextos é que arte é um conjunto de áreas que deve ser administrado por um único profissional, reforçando um modelo amplamente discutido e considerado insuficiente para produzir experiências significativas com as artes na escola.

A presença de profissionais especializados na área de música nas escolas é fator determinante da qualidade que se espera com esta formação. Ao definir diretrizes curriculares nacionais para cada uma das áreas da arte, a própria legislação indica claramente a possibilidade de se aceitar nos concursos públicos todos os candidatos com formação nas diferentes modalidades artísticas, o que significaria a possibilidade de administrar a formação em cada área com profissionais capacitados em uma especialidade artística para a realização deste trabalho na escola. Se o que se espera é que seja oferecida educação musical de qualidade na escola é fundamental que sejam contratados profissionais capacitados para tal exercício profissional. A licenciatura é condição essencial para o cumprimento da legislação vigente e se esperamos uma educação musical com qualidade na escola é preciso investir em um

maior número de vagas para licenciados em música atuarem nos diferentes sistemas educacionais brasileiros.

A disponibilidade de profissionais licenciados para atuação na escola é ainda um grande desafio. Se por um lado desejamos mais vagas para os licenciados em música, parece que ainda não dispomos de professores de música interessados e comprometidos com a educação básica. Em pesquisa realizada com quase 2000 estudantes de cursos de licenciatura em música em todo o país (FIGUEIREDO; SOARES, 2010, 2012), os resultados apontam para dificuldades reais no preenchimento de vagas, caso elas estejam disponíveis em diversos contextos. Menos de 30% dos participantes da pesquisa deseja atuar na educação básica, o que evidencia novos desafios a serem enfrentados ao se vislumbrar um futuro próximo para a educação musical na escola. Enquanto advogamos em favor da música na escola e do maior número de vagas específicas para professores de música nos deparamos com limites como a falta de interesse e compromisso com o ensino de música na educação básica. Este resultado demonstra a necessidade de convencimento não apenas dos administradores educacionais para que tomem medidas que garantam a presença de professores de música na escola, mas também é preciso convencer os próprios estudantes de licenciatura em música sobre a importância e a relevância do trabalho musical na educação básica. Tal situação coloca em evidência o desinteresse pela educação básica com seus inúmeros desafios, o que tem afastado muitos egressos das licenciaturas de várias áreas da atuação na escola regular. No caso da música, muitos egressos das licenciaturas continuam preferindo a atuação em outros ambientes educacionais, como as escolas de música e conservatórios, projetos sociais ou o ensino privado, contribuindo, de alguma forma, para a educação musical em diversos contextos, mas não para todos os indivíduos. Neste sentido, defendemos ainda mais a presença da música no currículo escolar como forma de acesso democrático a todos os estudantes.

Em síntese, precisamos de mais vagas, mais professores, mais comprometimento com a educação básica em termos de música. Para que estas demandas sejam contempladas na escola contemporânea é preciso construir uma nova mentalidade sobre a relevância da música na formação escolar. Para construir uma nova mentalidade é preciso desconstruir diversos mitos em torno da aprendizagem e do ensino de música que ainda persistem nos ambientes escolares como, por exemplo, a questão do talento que apenas estaria disponível para

alguns indivíduos e o entendimento de que a experiência musical só se concretiza e tem valor a partir do estudo de instrumentos musicais tradicionais. A experiência musical pode ser desenvolvida a partir de diversos materiais e diversas metodologias que sejam flexíveis o suficiente para incluir todos os indivíduos, desenvolvendo sua própria musicalidade e ampliando sua visão de mundo.

Para que se concretizem mudanças desejadas, tanto no nível prático que envolve a reorganização curricular para que a música esteja presente, quanto no nível intelectual que envolve a reflexão sobre a relevância da música na escola e na formação de todos os indivíduos, é preciso enfrentar sistematicamente os desafios que se apresentam. Por esta razão, as ações do CNE com relação à regulamentação da lei 11769/08 são fundamentais para que mais profissionais da educação e membros da sociedade em geral participem do processo de regulamentação da música no currículo contribuindo para a discussão sobre o que se pode fazer a partir da obrigatoriedade estabelecida pela lei. Certamente as universidades formadoras dos licenciados em música possuem papel importante na implementação da música na escola brasileira. O diálogo entre as universidades e os sistemas educacionais é fundamental para que se avance e se construam novos modos de entender e praticar a música na formação escolar.

A partir do exposto anteriormente, não se pode ignorar o papel dos professores pedagogos, que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, no estabelecimento de ações que envolvem a música na escola. A literatura mostra a necessidade de mais formação musical nos cursos de pedagogia e seria fundamental que este assunto fosse assumido de fato pelos cursos que formam professores para os anos iniciais da escola. A constatação da falta de formação em música naqueles cursos não tem sido suficiente para promover mudanças qualitativas em termos de tal formação nos cursos de pedagogia. São necessárias ações específicas para que se construam novas experiências curriculares com a música, tanto nos cursos formadores quanto nas escolas. Além disso, a formação continuada é tema relevante neste sentido, pois a formação nos anos de graduação nunca é completa e definitiva. O profissional da educação é alguém que está constantemente se atualizando, refletindo, conhecendo e ampliando suas áreas de atuação e isto implica na necessidade de formação contínua em todos os campos educacionais em busca de uma educação com qualidade.

Considerações finais

As discussões apresentadas ao longo deste texto giraram em torno da lei 11769/08 que trata da música na educação básica. Aspectos históricos da educação musical brasileira foram incluídos com o objetivo de compreender por um lado a presença da música na escola em diversos períodos e por outro lado verificar que cada momento histórico está vinculado a uma série de fatores que confluem em práticas distintas, considerando os objetivos, os anseios e as competências daqueles que administram a educação em geral.

A partir do movimento realizado e da aprovação da lei 11769/08 diversos questionamentos tornaram-se constantes em vários contextos educacionais, o que pode ser considerado positivo na medida em que passou-se a notar mais acuradamente a situação do ensino das artes na escola, com foco na música. Aqui se apresenta um grande dilema para o currículo escolar especialmente com relação ao ensino de música: qual seria a educação musical mais adequada para os dias de hoje na escola brasileira? As tentativas de respostas a esta questão compreendem visões extremamente diferentes sobre as razões pelas quais incluiríamos ou não a música na formação escolar para todos os indivíduos. E é nesta pluralidade de formas de pensar que serão oferecidas respostas condizentes com os diferentes contextos educacionais, garantindo a presença da música na formação escolar.

No momento atual observamos diversas tentativas de respostas a estes questionamentos sobre a música na escola. Cabe destacar que muitas respostas vêm acontecendo em favor da música no currículo escolar e diversos sistemas educacionais encontram soluções temporárias ou definitivas para a implantação da música na escola. Em outros contextos os questionamentos e as respostas ainda não se concretizaram em ações efetivas, mas o importante é que existe a intenção de conhecer melhor a situação da música na escola e encontrar soluções para os desafios vinculados a esta inclusão da música no currículo escolar.

As mudanças desejadas acontecerão a partir das ações que envolvem as universidades formadoras, os profissionais da educação atuantes nas escolas brasileiras, os administradores escolares responsáveis pela reorganização curricular e pela contratação de profissionais para a escola, a sociedade como um todo que precisa também conhecer e opinar sobre as possíveis decisões curriculares.

Estas ações, além de outras que serão definidas a partir das demandas de cada contexto, permitirão avançar na definição de estratégias para a implementação da lei 11769/08 nos diferentes contextos educacionais brasileiros e proporcionar a inclusão da música na escola brasileira, acessível democraticamente a todos os estudantes.

Resumo: Este texto apresenta aspectos da educação musical brasileira com o objetivo de refletir sobre as possibilidades e desafios para o ensino de música na escola. A partir da aprovação da lei 11769/08 a música passa a ser conteúdo curricular obrigatório na educação brasileira, o que implica a definição de projetos pedagógicos que envolvem a reorganização curricular e a inclusão da música como conteúdo. Tais ações representam desafios para a educação brasileira na medida em que diversos fatores ligados ao ensino das artes no currículo escolar precisam ser redimensionados para que, de fato, a música possa estar presente na escola brasileira acessível a todos os estudantes. O texto está construído a partir de elementos da legislação educacional e da literatura específica da área de educação musical, dialogando, analisando e refletindo sobre as possibilidades e os desafios para a efetiva implementação da lei 11769/08. Elementos da história da educação musical no Brasil indicam diversas perspectivas para o ensino da música em momentos distintos, incluindo a situação atual em termos da música no currículo escolar. A ampliação do número de vagas para professores de música nos sistemas educacionais, assim como o compromisso com a educação básica por parte dos educadores musicais evidenciam-se como elementos essenciais para a implementação da lei.

Palavras-chave: educação musical, legislação educacional, lei 1176/08, música na escola

Abstract: This paper presents aspects of music education, with the objective of reflecting on the possibilities and challenges for music teaching music in Brazilian schools. Since the approval of the Law 11769/08, music was established as a compulsory content in the curriculum, which implies the definition of pedagogical projects involving curriculum reorganization and the inclusion of music as a content. Such actions represent challenges for Brazilian education because several factors related to arts education in the school curriculum need to be reviewed in order to have music in the school curriculum accessible to all students. The text is constructed from elements of educational legislation and specific music education literature, dialoguing, analyzing and reflecting on the possibilities and challenges to the effective implementation of the Law 11769/08. Elements of the history of music education in Brazil indicate different perspectives for music teaching at different times, including the current situation in terms of music in the school curriculum. Expanding the number of places for music teachers in educational systems, as well as the commitment to basic education on the part of music educators could be considered essential issues for the implementation of the law.

Keywords: music education, educational legislation, law 11769/08, music in school

Referências

- BARBOSA, A. M. John Dewey e o ensino de arte no Brasil (3 ed.). São Paulo: Cortez Editora, 2001.
- BEAUMONT, M. T. de; BAESSE, J. A.; PATUSSI, M. E. Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores. Revista da ABEM, Porto Alegre, n 14, 115-123, 2006.
- BELLOCHIO, C. R. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação dos professores. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 6, 41-47, 2001.
- BELLOCHIO, C. R. et al. Pensar e realizar em Educação Musical: Desafios do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Revista da FUNDARTE, 5, 42-46, 2003.
- BRASIL. Decreto No 1.331-A de 17 de fevereiro de 1854 que "Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte", 1854. Disponível em http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.html
- BRASIL. Decreto N. 981 que "Approva o Regulamento da Instrucción Primaria e Secundaria do Districto Federal", 1890. Disponível em http://www.camara.gov.br/internet/infdoc/novoconteudo/legislacao/republica/decretos1890_1a30nov/pdf31.pdf
- BRASIL. Do ensino de 1. grau: legislação e pareceres. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental, 1979. (Inclui Lei 4.024/61, Lei 5.692/71 e Parecer CFE n. 540/77)
- BRASIL. Educação artística: leis e pareceres. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1. e 2. Graus, 1982. (Inclui Resolução CFE n. 23/73).
- BRASIL. Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em www.mec.gov.br
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª). Brasília: MEC: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.
- BRASIL. Resolução n. 2, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2004a.
- BRASIL. Resolução n. 3, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2004b.
- BRASIL. Resolução n. 4, de 8 de março de 2004. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2004c.
- BRASIL. Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2008.
- BRASIL. Resolução n. 1, de 16 de janeiro de 2009. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. Brasília: CNE/CES, 2009.
- BRASIL 2013 – Lei 12796. 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. Brasília: Presidência da República, 2013. Acessado em 29/05/2013 em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1
- CHIARELLI, L. K. M. O ensino de música no projeto escola pública integrada do estado de Santa Catarina: um estudo multicaso no médio vale do Itajaí. Florianópolis: UDESC. Dissertação de Mestrado, 2012. Disponível em http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2832

- DINIZ, L. N.; DEL BEN, L. Música na educação infantil: um mapeamento das práticas e necessidades de professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 15, 27-37, 2006.
- DUPRAT, R. A pós-graduação em música no Brasil. In A. Oliveira & R. Cajazeira (orgs.), *Educação Musical no Brasil* (p. 29-36). Salvador: P&A, 2007.
- FIGUEIREDO, S. L. F. Generalist teacher music preparation: A Brazilian investigation. In G. F. Welch & G. Folkstad (Eds.), *A world of music education research: The 19th ISME Research Seminar* (p. 77-82). Göteborg, Sweden: Göteborg University, 2002.
- FIGUEIREDO, S. L. F. The music preparation of generalist teachers in Brazil. Unpublished PhD Thesis. RMIT University – Faculty of Education, Melbourne, Australia, 2003.
- FIGUEIREDO, S. L. F. Teaching music in the preparation of generalist teachers: A Brazilian experience. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 161/162, p. 73-81, 2004a.
- FIGUEIREDO, S. L. F. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*. Porto Alegre, v.11, 55-62, 2004b.
- FIGUEIREDO, S. L. F. Educação musical nos anos iniciais da escola: identidade e políticas educacionais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 12, 21-29, 2005.
- FIGUEIREDO, S. L. F. Pesquisa em educação musical na formação inicial e continuada de professores de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Santa Maria, RS: Anais do VI SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL - ANPED SUL (CD Rom), 2006.
- FIGUEIREDO, S. L. F. A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. *Em Pauta*, v. 18 (31), 30-50, 2007.
- FIGUEIREDO, S. L. F. A legislação brasileira para a educação musical nos anos iniciais da escola. São Paulo, SP: UNESP. Anais do XVI Congresso da ANPPOM (CD Rom), 2007.
- FIGUEIREDO, S. L. F. Investigating the Brazilian legislation for music education in primary school. Porto, Portugal: Conference Proceedings of the 22nd International Seminar on Research in Music Education (p. 204-211), 2008.
- FIGUEIREDO, S. L. F. O ensino de música na educação brasileira: um breve panorama a partir da legislação educacional In: *O ensino de música: desafios e possibilidades contemporâneas* (p. 81-89). Goiânia: SEDUC - Governo de Goiás, 2009a.
- FIGUEIREDO, S. L. F. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: uma breve análise da legislação educacional até 2008. Campo Grande, MS: UFMS. Anais do IX ENCONTRO REGIONAL CENTRO-OESTE DA ABEM (p. 1-6), 2009b.
- FIGUEIREDO, S. L. F. A lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na escolar. Jaraguá do Sul, SC: FEMUSC. Anais do I Simpósio Catarinense de Educação Musical (p. 1-7), 2009.
- FIGUEIREDO, S. L. F. O processo de aprovação da lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na educação básica. Belo Horizonte, MG: UFMG. Anais do XV ENDIPE Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (p. 1-14), 2010.
- FIGUEIREDO, S. L. F.; SILVA, F. O ensino de música na perspectiva de professores generalistas. Belo Horizonte, MG: UEMG. Anais do XIV ENCONTRO ANUAL DA ABEM(CD Rom), 2005.
- FIGUEIREDO, S. L. F.; SOARES, J. A formação do professor de música no Brasil: desafios metodológicos. Goiânia, GO: UFG. Anais do XIX Congresso Anual da ABEM (p. 187-196), 2010.
- FIGUEIREDO, S. L. F.; SOARES, J. Music teacher's experiences of initial teacher preparation in Brazil: a broad perspective. Thessaloniki, Grécia: ISME. Conference Proceedings of the 30th ISME World Conference (p. 339-343), 2012.

FIGUEIREDO, S. L. F.; BELLOCHIO, C. R.; SOUZA, C. V. C. Music education and teacher preparation for childhood: Research and practice in Brazil. Bologna, Itália: ISME. Conference Proceedings of the 28th ISME (CD Rom), 2008.

FIGUEIREDO, S. L. F.; DIAS, L. G.; MACHADO, C. M. P.; SILVA, F. R. Ensinando música para professoras das séries iniciais do ensino fundamental. João Pessoa, PB: UFPB. Anais do XV Encontro Anual da ABEM (CD Rom), 2006.

FONTEERRADA, M. De tramas e fios: Um ensaio sobre música e educação. São Paulo: Editora da UNESP, 2005.

FUKS, R. A educação musical da Era Vargas: Seus precursores. In: A. Oliveira e R. Cajazeira (orgs.), Educação Musical no Brasil (p. 18-23). Salvador: P& A., 2007.

GODOY, V. L. F. M.; FIGUEIREDO, S. L. F. Música nas séries iniciais: quem vai ensinar? Belo Horizonte, MG: UEMG. Anais do XIV ENCONTRO ANUAL DA ABEM (CD Rom), 2005.

HENTSCHKE, L.; OLIVEIRA, A. Music curriculum development and evaluation based on Swanwick's theory. *International Journal of Music Education*, v. 34, 14-29, 1999.

HENTSCHKE, L., & OLIVEIRA, A. A educação musical no Brasil. In L. Hentschke (Ed.), Educação musical em países de línguas neolatinas (p. 47-64). Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.

NORONHA, L. M. R. O canto orfeônico e a construção do conceito de identidade nacional. *Art-Cultura*, Uberlândia, v. 13, n. 23, p. 85-94, jul.-dez. 2011.

OLIVEIRA, A. Aspectos históricos da educação musical no Brasil e na América do Sul. In: A. Oliveira e R. Cajazeira (orgs.), Educação Musical no Brasil (p. 3-12). Salvador: P& A, 2007.

PENNA, M. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: Uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, 7, 7-19, 2002.

PENNA, M. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, 19, 57-64, 2008.

Pereira, L. F. R. Um movimento na história da educação musical no Brasil: uma análise da campanha pela lei 11769/08. Rio de Janeiro: UNIRIO. Dissertação de Mestrado, 2010.

QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. M.; Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não-especialistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 17, 69-76, 2007.

SOBREIRA, S. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, 20, 45-52, 2008.

SOUZA, C. V. C. A música na formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental: Uma visita à literatura de educação musical. *Linhas Críticas. Revista Semestral da Faculdade de Educação da UNB*, 8(14), 59-70, 2002.

TOURINHO, I. Usos e funções da música na escola pública de 1o grau. *Fundamentos da Educação Musical, ABEM*, v. 1, 91-113, 1993.

WERLE, K.; BELLOCHIO, C. R. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 22, 29-39, 2009.

Recebido em 20/04/2013

Aprovado em 16/06/2013