

A Lei 11.769/2008 e a Música na Educação Básica: quadro histórico, perspectivas e desafios¹

11.769/2008 Law and Music In Basic Education: historical framework, perspectives and challenges

Maura Penna
maurapenna@gmail.com

Analizamos, neste texto, as perspectivas para o ensino da música nas escolas, focalizando especialmente as possibilidades de expansão da presença de música em sala de aula e os desafios que se delineiam a partir da aprovação da Lei 11.769/2008, que trata da obrigatoriedade da música na educação básica (BRASIL, 2008). Visando contextualizar essa discussão, traçamos inicialmente um panorama histórico da política educacional para arte e para música a partir da década de 1970, uma vez que, nos últimos 40 anos, não é possível analisar legislação e normas para a música na escola de educação básica sem inseri-la no campo mais amplo do ensino das artes.

As políticas educacionais refletem “uma correlação de forças complexas”, envolvendo distintos interesses: “O Estado ocupa-se em mediar essas diferentes reivindicações e definir a intervenção na educação *por meio da legislação educacional* (leis, decretos, pareceres) e acompanha o cumprimento da implementação por meio de mecanismos próprios” (KADLUBITSKI; JUNQUEIRA, 2009, p. 186 – grifos nossos). Assim, como já mostra Saviani (1978, p. 193) em seu clássico estudo analítico, a legislação constitui “um instrumento privilegiado para a análise crítica da organização escolar porque, enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável”, reflete contradições.

¹ Este texto retoma (e expande) discussões apresentadas no XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Belo Horizonte, abril 2010) e no XX CONFAEB – Congresso Nacional da Federação de Arte-Educadores do Brasil (Goiânia, novembro 2010), assim como desenvolvidas em Penna (2012a, p. 121-169), fonte que pode ser consultada para maior aprofundamento.

Se, por um lado, a política educacional não se esgota nos textos legais², estes também têm sua importância, como acima apontado, na medida em que têm um caráter regulatório e mesmo “performativo”³, por sua possibilidade de ajudar a construir uma realidade social. Não é, justamente, esta característica performativa da legislação que está na base de toda a mobilização da área de educação musical em torno da Lei 11.769/2008 (cf. SOBREIRA, 2008; SOUZA, 2010) – por vezes saudada como uma solução para o problema da música na escola?

Sendo assim, consideramos também válido e importante analisar os documentos normativos que tratam do ensino de arte e de música, pois, se um texto permite, sem dúvida, múltiplas interpretações, ele não admite *qualquer* interpretação, na medida em que coloca em jogo um sistema lingüístico historicamente construído e estabelecido (cf. MARCUSCHI, 2008, p. 256-260).

[...] é razoável admitir que leitura e compreensão de texto não é uma atividade de vale-tudo. Um texto permite muitas leituras, mas não infinitas. Não podemos dizer quantas são as compreensões possíveis de determinado texto, mas podemos dizer que algumas delas não são possíveis. Portanto, pode haver leituras erradas, incorretas, impossíveis e não-autorizadas pelo texto [...]. Por exemplo, não podemos entender o contrário do que está afirmado, ou seja, nossa compreensão não pode entrar em contradição com a verdade das proposições do texto [...] (MARCUSCHI, 2008, p. 257)

Nesta direção, consideramos fundamental analisar com cuidado os termos normativos oficiais, com base em pesquisa documental – atualmente bastante facilitada pela internet –, e questionamos algumas interpretações bastante difundidas dos mesmos, com base em certos “discursos de autoridade”, que, no entanto, não encontram fundamentação em uma análise mais cuidadosa dos próprios textos a que se referem.

A implantação da Educação Artística na década de 1970

A comparação entre os dispositivos normativos a respeito do ensino de arte/música no corpo das leis da década de 1970 – a Lei 5692/71 – e da

² Ver Penna (2012a, p. 121), para uma discussão sobre a dupla dimensão da política educacional, que abrange tanto a sociedade política – lugar do direito, onde a legislação educacional é formulada e a partir da qual é imposta – quanto a sociedade civil – o campo em que se situa a escola e onde as leis são (ou não) concretizadas.

³ No sentido dado pela teoria dos atos de fala (AUSTIN, 1990, p. 23-28) e por Bourdieu (1996, p. 111-112), para quem o discurso performativo “pretende fazer acontecer o que enuncia no próprio ato de enunciá-lo”.

década de 1990 – a atual Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) – revelam uma situação bastante similar: em ambos os casos, apesar da nomenclatura diferente, há uma referência genérica à área de arte, sem qualquer indicação a respeito das linguagens artísticas que potencialmente integram esse campo. Assim, especificamente:

- De acordo com o Artigo 7º da Lei 5692/71, é estabelecida como “obrigatória a inclusão” da Educação Artística “nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus” – ao lado da Educação Moral e Cívica, Educação Física e Programas de Saúde (BRASIL, 1979, p. 24-25).
- Já a atual LDB, Lei 9394/96, no parágrafo 2º do Artigo 26, determina que “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais⁴, constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

No corpo das respectivas leis, não há, portanto, qualquer referência à música, e apenas nos documentos de outras instâncias são encontradas indicações mais detalhadas. Deste modo, evidencia-se que não se sustentam afirmações de que a LDB de 1996 vem “obrigar a inserção da Música no currículo escolar (Art. 26)”, como faz Oliveira (2000, p. 22 – grifos nosos), dentre outros.

Com vistas, especificamente, à compreensão da política educacional para o campo da arte na década de 1970, são pertinentes os diversos documentos do Conselho Federal da Educação (CFE). Os primeiros, datados de 1973, regulamentam a formação do professor de Educação Artística (EA) e, por consequência, sinalizam a abrangência do campo. Destaque-se, neste sentido, a Resolução nº 23 (de 23 de outubro de 1973), que indica que a formação do professor da área pode se dar através da “licenciatura de 1º grau, de curta duração”, que proporciona uma “habilitação geral em Educação Artística”, ou através da licenciatura plena, que combina, a essa habilitação geral, as “habilitações específicas em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho” (BRASIL, 1982, p. 39). Um documento anterior do CFE, relacionado à questão e que incorpora sugestões da sociedade civil – a Indicação nº 23/73, de fevereiro de 1973 –, já declarava que:

⁴ A especificação “especialmente em suas expressões regionais” foi acrescentada à redação do parágrafo através da Lei nº 12.287, de 2010 (BRASIL, 2010a).

Da licenciatura em Educação Artística [...] resultarão as especialidades que giram imediatamente em torno do problema da forma – Música, Artes Plásticas, Desenho, Artes Cênicas – com o que se atende a uma antiga e procedente reivindicação de muitos dos que militam no terreno das Artes. (BRASIL, 1982, p. 30)

Assim, embora não haja um dispositivo legal específico sobre o ensino de música, fica claro que a música integra, potencialmente, o campo da EA; ao mesmo tempo, está também presente uma orientação polivalente, na forma da habilitação geral que caracteriza a licenciatura curta e a primeira parte do currículo da licenciatura plena.

Esses termos normativos que regulamentam a formação do professor têm grande importância para demarcar o campo da Educação Artística, na medida em que, apenas seis anos depois da lei, a prática pedagógica da EA é contemplada pelo Parecer 540/77, “sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71”, no qual a orientação polivalente é bastante clara. Diz ele:

A Educação Artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. Ela se deterá, antes de tudo, na expressão e na comunicação, no aguçamento da sensibilidade que instrumentaliza para a apreciação, no desenvolvimento da imaginação, em ensinar a sentir, em ensinar a ver como se ensina a ler, na formação menos de artistas do que de apreciadores de arte, o que tem a ver diretamente com o lazer [...] e com a qualidade de vida. [...] não há um sentido maior em sua oferta limitada a uma só modalidade de expressão e num determinado momento da escolaridade. [...] A partir da série escolhida pela escola, nunca acima da quinta série, [...] é certo que as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalente [sic] no 1º grau. (BRASIL, 1982, p. 11-12 – grifos nossos)

A polivalência marca, portanto, a implantação da EA, sendo uma indicação claramente presente nos termos normativos relativos tanto à formação do professor quanto à prática pedagógica nos 1º e 2º graus, embora alguns estudiosos da área cheguem a dizer que não existe “qualquer orientação explícita para ações polivalentes” (FUSARI; FERRAZ, 1992, p. 16). Essa orientação polivalente contribui decididamente para a diluição dos conteúdos específicos de cada linguagem, na medida em que prevê uma integração das diversas linguagens artísticas, além de enfatizar a criatividade e a auto-expressão – bandeiras do movimento da arte-educação amplamente difundidas na época, refletindo-se também nos documentos da política educacional (cf. PENNA, 1999, p. 60-61). A esse respeito, o referido Parecer 540/77, ao tratar especificamente do campo

da música, comparando a proposta da EA às práticas escolares anteriores à Lei 5692/71, demarca a diferença de enfoque:

A Música era tratada como disciplina em muitos casos – Teoria Musical – propiciando conhecimentos sem dúvida interessantes e caracteristicamente da Educação Artística, mas era limitada em seu alcance quando não deixava muita margem, outra vez, à criatividade e à auto-expressão dos educandos.

O Canto Coral [...] também, isoladamente, não atenderia ao que se espera num contexto mais amplo e novo de Educação Artística. (BRASIL, 1982, p. 13)

Esse redirecionamento da prática de educação musical na escola diferencia-se, portanto, tanto do ensino de caráter técnico-profissionalizante (com suas aulas de teoria e o foco no aprendizado de um instrumento) quanto do projeto do canto orfeônico (baseado no canto coletivo, com repertório cívico e folclórico), implantado na rede escolar nas décadas de 1930 e 1940, sob governos de Getúlio Vargas, e que se manteve por bastante tempo como referência dominante em relação à música na escola⁵. A essas diferenças nas concepções da prática escolar em música, soma-se um progressivo predomínio das Artes Plásticas na prática pedagógica em EA, em consequência da Lei 5692/71, contribuindo para a difusão, entre diversos autores, de uma visão (a nosso ver equivocada) que atribui a esta lei a responsabilidade pelo (quase) desaparecimento da música na escola (cf., entre outros, FONTERRADA, 2008, p. 120).

No entanto, como mostra Fuks (1991, p. 158-159), a Lei 5692/71 vem na verdade oficializar a “pró-criatividade”, tendência já dominante, de fato, na prática pedagógica escolar. Pois, com o enfraquecimento do projeto do canto orfeônico devido ao fim das condições políticas que lhe dão suporte, boa parte dos educadores musicais adere à referida tendência, motivados inclusive por sua frágil formação. Articulando-se às mudanças estético-musicais do pós-guerra e às propostas da arte-educação, o “movimento chamado criatividade” propõe uma abordagem integrada das linguagens artísticas, dando ao ensino de música um “caráter experimental” (cf. FUKS, 1991, p. 124-126; 130-142; 160).

Por outro lado, não se pode esquecer que a Lei 5692/71 é a primeira a estabelecer, em seu Artigo 44, o dever do Estado com o oferecimento público e gratuito do ensino dos sete aos 14 anos – por todo o 1º grau, atual ensino fundamental (BRASIL, 1979, p. 30). Embora este dado não seja diretamente ligado ao

⁵ Com relação ao canto orfeônico, ver Penna (2012b).

ensino de arte ou de música, ele é essencial, na medida em que configura uma conquista popular pelo acesso à escola, gerando mudanças significativas que contextualizam todas as outras discussões – inclusive as nossas. Pois, em uma escola com alcance social mais amplo, práticas pedagógicas tradicionais e consagradas, anteriormente produtivas e eficazes em um sistema de ensino altamente excludente, não se mostram mais adequadas. Comparativamente, lembremos que, à época do canto orfeônico, a taxa de escolarização entre a população de cinco a 19 anos é de pouco mais de 20% – em 1940, atinge 21,43% (PIMENTA; GONÇALVES, 1992, p. 64-66). É, portanto, num sistema de ensino com ínfimo alcance social que se situava “a música praticada [na escola] na época precedente à Lei n. 5692/71”, assim como “o longo período em que a atuação de Villa-Lobos prevaleceu e se fortificou”, nos termos de Fonterrada (2008, p. 13-14).

Neste quadro, a Lei 5692/71 acarreta uma progressiva expansão da rede pública e das oportunidades físicas de acesso à escola, embora, do ponto de vista pedagógico, possa ser questionada a qualidade do ensino e, por conseguinte, da formação oferecida. Contudo, consideramos que, pelo menos potencialmente, o espaço curricular da Educação Artística – também aberto ao ensino de música – configura um espaço de maior alcance social (e portanto mais democrático), em comparação tanto com as escolas de música especializadas, quanto com a capacidade dos sistemas públicos anteriores em atender à demanda social por educação. (PENNA, 2012a, p. 127)

Assim, apesar dos problemas que cercam a prática da EA e seus possíveis efeitos sobre a educação musical nas escolas, consideramos que sua implantação reflete, em certa medida, o desafio de ampliar o alcance do ensino de arte – historicamente restrito a grupos privilegiados e a poucas escolas especializadas –, colocando-o como parte da formação de toda a clientela escolar.

A década de 1990 e as propostas curriculares nacionais

Refletindo as discussões críticas a respeito da polivalência e do esvaziamento de conteúdos decorrentes da implantação da EA, a LDB em vigor (Lei 9394, de 1996) não utiliza mais esse termo, preferindo a expressão “ensino da arte”, que também é imprecisa e ambígua, referindo-se a um campo internamente múltiplo (BRASIL, 1996). São as propostas curriculares oficiais, então, que trazem alguma especificação a esse respeito. Mas vale salientar que, embora esses documentos – os parâmetros e referenciais para os diversos níveis da educação básica – venham

norteando diversas ações do Ministério de Educação (MEC) junto às escolas, eles não têm, do ponto de vista formal, um caráter “obrigatório”, de acordo com o Parecer nº 03/1997 do Conselho Nacional de Educação / CNE (BRASIL, 1997a).

Cabe aqui salientar que, apesar de serem encontradas críticas e rejeições radicais aos “currículos oficiais desses governos neoliberais” (CORAZZA, 2002, p. 104), entendemos que eles expressam, também, as tendências e discussões pedagógicas de um determinado momento histórico, inclusive com suas contradições. Pois esses documentos não são produtos alienígenas, na medida em que são elaborados com a participação de estudiosos e pesquisadores das diversas áreas, embora refletindo, sem dúvida, as relações de poder que caracterizam o mundo social em que vivemos. Neste sentido, sem previamente respaldá-los ou rejeitá-los, entendemos que merecem ser discutidos criticamente, na medida em que exercem influência sobre a prática escolar. Vale lembrar que, como mostra Libâneo (2001, p. 58-59), no Brasil a forma de organização e aperfeiçoamento curricular procura articular a ação dos órgãos de coordenação central à flexibilidade, em função de iniciativas e interesses locais. Deste modo, os diversos documentos curriculares constituem, a princípio, uma orientação, um referencial que busca contribuir para a “unidade do sistema escolar em função de objetivos democráticos da educação nacional”.

Algumas especificações a respeito do “ensino da arte” podem ser encontradas, então, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para os ensinos fundamental e médio (BRASIL, 1997b, 1998, 1999). Nos dois volumes dos PCN dedicados à área de conhecimento Arte no ensino fundamental (BRASIL, 1997b, 1998), são propostas para o currículo da área quatro modalidades artísticas – artes visuais (mais abrangentes que as artes plásticas), música, teatro e dança (demarcada em sua especificidade) –, mas não há indicações claras sobre como encaminhar essa abordagem na escola, que tem a seu cargo as decisões a respeito de *quais* linguagens artísticas, *quando* e *como* trabalhá-las em sala de aula (PENNA, 2001, p. 46-48). A proposta para o ensino médio mantém essas quatro linguagens, indicando ainda a ampliação de “saberes para outras manifestações, como as *artes audiovisuais*” (BRASIL, 1999, p.169 – grifos do original)⁶.

Dessa forma, portanto, persiste a multiplicidade interna no campo artístico e, tanto no ensino fundamental quanto no médio, as decisões quanto

⁶ Para uma análise da proposta para Arte dos PCN para o ensino médio, ver Penna (2003).

ao tratamento das várias linguagens artísticas ficam a cargo de cada rede e/ou estabelecimento de ensino. Em certa medida, essa flexibilidade procura considerar os diferentes contextos escolares deste imenso país, levando em conta também a disponibilidade de recursos humanos. No entanto, essa flexibilidade permite que as escolhas das escolas não contemplem todas as linguagens, o que é bastante comum, em virtude de a carga horária de Arte ser em geral muito reduzida, e ainda pela questão da disponibilidade de professores qualificados e dos critérios financeiros de contratação. Neste quadro, portanto, *há um espaço potencial para a música no currículo escolar*, o que, entretanto, nem sempre se concretiza na prática pedagógica em sala de aula.

À multiplicidade interna da área, soma-se a falta de clareza acerca da formação do professor de Arte, cuja qualificação não é indicada com precisão, quer na LDB, quer nos diversos Parâmetros. Com tudo isso, os PCN para Arte nos ensinos fundamental e médio acabam por permitir também uma leitura polivalente da proposta das quatro diferentes modalidades artísticas como integrantes da área, o que implicaria em exigir do professor uma polivalência ainda mais ampla e inconsistente que aquela promovida pela Educação Artística e já tão criticada. Essa leitura é ainda favorecida pela tendência de vários concursos públicos para professor de Arte (como anteriormente para Educação Artística) continuarem, muitas vezes, com suas provas elaboradas neste formato, abordando as diversas linguagens⁷.

Uma interpretação das indicações dos vários Parâmetros como uma prática polivalente, contudo, está na contramão do próprio percurso da área de ensino de arte, que tem apontado para o resgate dos conteúdos próprios de cada linguagem e, por conseguinte, também na contramão das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação nas diversas áreas artísticas, elaboradas pelas Comissões de Especialistas em Ensino em cada uma das linguagens, dentre elas as diretrizes de música (BRASIL, 2004). Assim, a grande diferença entre os termos normativos das décadas de 1970 e 1990 para a área de música e das artes em geral está nessas diretrizes, que estabelecem a formação do professor através de licenciaturas nas linguagens específicas.

No entanto, apesar de a música integrar potencialmente o campo curricular da arte nesses últimos 40 anos, o fato é que ela tem tido pouca presença nas

⁷ Esta questão será discutida e exemplificada no próximo item.

salas de aula da educação básica (cf. PENNA, 2002). Seja sob a designação de Educação Artística ou de Arte, as artes plásticas/visuais têm predominado na prática escolar, até por ser esta a linguagem artística em que há o maior número de profissionais formados, sendo ainda frequente a realização de concursos públicos centrados nesse perfil.

Por sua vez, o modelo do ensino tradicional de música, de caráter técnico profissionalizante, mantém-se dominante em muitos espaços, até mesmo no interior das licenciaturas no campo da música, na medida em que muitos docentes que atuam nesses cursos são músicos – instrumentistas, regentes ou compositores – que não têm experiência na educação básica, (HENTSCHKE, 2003, p. 54). Soma-se a isso, como várias pesquisas têm apontado (p. ex., PRATES, 2004, p. 78-82; OLIVEIRA, 2010), o fato de que muitas vezes a motivação para o ingresso numa licenciatura não está no interesse direto em ser professor, mas em desenvolver estudos musicais de modo mais aprofundado ou conseguir se profissionalizar com alguma atividade nesse campo, sendo o magistério encarado apenas como uma opção secundária ou complementar. Como consequência, a licenciatura pode acabar inchada “por alunos que não escolheram a carreira de professor”, o que prejudica a realização de seus principais objetivos, como discute Travassos (1999, p. 125).

Por outro lado, é preciso considerar que, de modo geral, o padrão de ensino técnico-profissionalizante, que marca muito fortemente a formação dos professores de música, não atende às necessidades de um trabalho curricular de educação musical na educação básica, que apresenta condições distintas da escola de música especializada, quanto ao tamanho das turmas, recursos e instalações disponíveis, etc. Neste quadro, ainda é bastante comum professores de música que desistem da sala de aula, sentindo-se despreparados para lidar com essa realidade e preferindo trabalhar com pequenos grupos ou em escolas especializadas – ou pelo menos em contextos em que possam reproduzir práticas pedagógicas próprias desses espaços. Neste sentido, é exemplar o depoimento, apresentado por Alcântara (2010), de um professor de música concursado em 2010 para a rede estadual de Goiás, mas que já tinha contrato temporário há dois anos: “Estou adoecendo na sala de aula... Pode me dar quantas turmas você quiser de violão, mas, me tira da sala de aula....”

Deste modo, combinam-se o número relativamente pequeno de docentes formados na área com a dificuldade de muitos professores em permanecer

em sala de aula, dificuldade essa correlata à preferência por outros espaços educativos e outros modelos de atuação pedagógica⁸. Sem dúvida, tudo isso contribuiu para uma presença restrita da música no currículo das escolas, dentro da área de conhecimento Arte.

Apesar deste quadro, a música, que tem intensa presença em nossa vida cotidiana, está presente nas escolas de educação básica de múltiplas maneiras:

- nos eventos comemorativos, em apresentações, festinhas, etc;
- nos intervalos ou no recreio, por iniciativa dos próprios alunos;
- na atividade cívica de cantar o Hino Nacional Brasileiro;
- em atividades extracurriculares – banda marcial (fanfarra), coral, conjuntos instrumentais, etc – atualmente desenvolvidas, inclusive, através do Programa Mais Educação⁹;
- e especificamente na educação infantil, (a) acompanhando atividades cotidianas (lanche, oração, recreio, fila, etc.); (b) em função do processo de alfabetização; (c) para acalmar e relaxar, através de audição ou canto; (d) na preparação de apresentações (PENNA; MELO, 2006).

Assim, o grande desafio é tornar o ensino de música presente na escola de forma mais efetiva, intensa e significativa, como parte da formação de *todos os alunos*, através do desenvolvimento de ações pedagógicas capazes de promover a interação dos estudantes com as diversas sonoridades presentes em seu cotidiano, de modo a ampliar seu universo sonoro-musical. Para tanto, a música precisa entrar em sala de aula, *com caráter curricular*.

A Lei 11.769/2008: perspectivas e desafios

Uma perspectiva de ampliação da música nos currículos da educação básica é aberta pela Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Esta lei, que se articula à atual LDB, modifica o seu Art. 26, acrescentando-lhe um sexto parágrafo: “A música deverá ser conteúdo *obrigatório*, mas *não exclusivo*, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (BRASIL, 2008 – grifos nossos) – ou seja, do ensino de arte (cf. BRASIL, 1996 – Art. 26, parágrafo

⁸ Como já discutimos em trabalho anterior (PENNA, 2002), com base em dados empíricos de uma pesquisa sobre o perfil dos professores de Arte nas redes públicas da Grande João Pessoa.

⁹ A respeito da música no Programa Mais Educação, ver Penna (2011).

2º, anteriormente citado). Desta forma, pela primeira vez desde a década de 1970, é assegurado um espaço para a música na escola através de um termo legal de validade nacional. E estas indicações quanto à obrigatoriedade já estão incorporadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de nove anos (BRASIL, 2010b) e nas novas diretrizes para o ensino médio, aprovadas em janeiro de 2012 (BRASIL, 2012). Vale ressaltar que as diretrizes para o ensino fundamental preveem, em seu Art. 31, que: “Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar” (BRASIL, 2010b), o que permite dispensar o professor com formação específica.

No entanto, mesmo a determinação da Lei 11.769 é passível de discussão e de diferentes interpretações: com base nos termos acrescidos à LDB, é também possível entender que, simplesmente, a música deve ser contemplada no planejamento (de caráter polivalente) do professor de Arte ou que o momento semanal de cantar o Hino Nacional Brasileiro, por exemplo, já atende à determinação da nova lei. Embora esta não seja, obviamente, a compreensão da lei que defendemos, ela é, sim, uma leitura autorizada pelo próprio texto (cf. MARCUSCHI, 2008, p. 257 – anteriormente citado).

De todo modo, é preciso ter clareza de que determinações legais não geram automaticamente mudanças na organização e na prática escolar, embora a nova lei possa, sem dúvida, ser utilizada para respaldar ações promotoras de mudanças. Neste sentido, diversas audiências públicas vêm sendo realizadas em espaços legislativos estaduais (cf. SOUZA, 2010) ou municipais (cf. BELLOCHIO; GARBOSA, 2010), com a participação de professores universitários e membros da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), visando encaminhar propostas para a implementação da Lei 11.769/2008, propostas essas que muitas vezes envolvem a criação do cargo de “professor de música” nas redes públicas, tendo por consequência a realização de concursos específicos (SOUZA, 2010, p. 89). Torna-se claro, portanto, que a efetivação da música com um espaço próprio no currículo escolar ainda depende de conquistas em diversos níveis, inclusive locais.

Em nível nacional, a área tem demandado definições mais claras, por parte dos órgãos competentes, quanto ao cumprimento da Lei 11.769/2008. Neste sentido, foram realizadas, entre junho e julho de 2013, em diversas regiões do país, audiências públicas com a comissão da Câmara de Educação Básica do

Conselho Nacional de Educação (CNE) encarregada de estudar as implicações da lei e procedimentos para sua implementação (ABEM, 2013)¹⁰. Há a expectativa de que o CNE elabore um documento (possivelmente diretrizes com caráter obrigatório) que seja um balizador de ações para a implementação da música na escola, em todas as suas dimensões (formação de professores, concursos específicos para professor de música, orientação para administradores escolares, revisão dos projetos curriculares, formação continuada, etc.). Uma vez que o próprio CNE aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música (BRASIL, 2004), que estabelece a formação do professor na área específica, como acima discutido, espera-se que ele possa também garantir o ensino de música, em sua especificidade, nas escolas de educação básica.

Entretanto, mesmo antes da promulgação dessa lei de 2008 que trata da obrigatoriedade da música, em diversos contextos já vinham sendo realizados avanços, através da articulação dos termos normativos de alcance nacional a determinações em nível estadual, municipal ou a decisões das secretarias de educação, no sentido de assegurar a presença da música – em sua especificidade e com espaço curricular próprio – nas escolas de educação básica. É o caso, por exemplo, das redes municipais de São Carlos/SP, de Florianópolis/SC e da rede estadual de Goiás¹¹, que têm incluído música no currículo e realizado concursos para contratar professores com formação específica. Tais conquistas resultam, em geral, da interlocução entre as redes públicas, instituições de ensino superior e entidades que reúnem os profissionais da área.

Também em João Pessoa/PB, a partir de um processo de interação entre a universidade, importante centro formador, e a secretaria municipal de educação, ampliou-se a presença da música nas salas de aula, a partir da aprovação, em 2006, de uma resolução do Conselho Municipal de Educação determinando a implantação do ensino de Arte nas diversas linguagens, sendo adotada, para

¹⁰ Com a parceria da ABEM e de várias universidades, as audiências foram realizadas nas regiões Nordeste (na Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN), Norte (na Universidade Federal do Pará/UFGPA), Centro-Oeste (na Universidade de Brasília/UNB) e Sul (na Universidade Estadual de Londrina/UDEL);

¹¹ Informações relativas à rede municipal de São Carlos fornecidas por email pela Profa. Ilza Zenker Joly (UFSCar), em dezembro de 2007 e abril de 2008; em relação à rede estadual de Goiás, pela Profa. Luz Marina de Alcântara, responsável pela gestão de Arte nesta rede (ALCÂNTARA, 2010). A respeito das experiências com música nas escolas públicas municipais de Florianópolis, ver Figueiredo (2005).

viabilizar essa indicação, uma alternância entre as linguagens artísticas nos diversos níveis e anos da educação básica (cf. PENNA, 2008, p. 63). Como resultado desta resolução, em 2007 foi realizado concurso público, para a rede municipal, nas diversas áreas artísticas – inclusive de música¹². Por outro lado, nos anos de 2010 e 2011, ao acompanhar estagiários na educação básica, encontramos professores de música atuando na área específica, em escolas municipais, nos anos iniciais do ensino fundamental e mesmo na Educação de Jovens e Adultos (EJA), espaços estes em que, há alguns anos, dificilmente eram encontrados professores licenciados na área de Arte.

Apesar de localizados, acreditamos que esses casos revelam que, diante da imensa diversidade de situações educacionais no Brasil, as ações que refletem as possibilidades locais podem ser bastante eficazes e produtivas, pois são bastante distintas as realidades do ensino de arte e de música por este país. No entanto, por outro lado, cabe considerar a dinâmica e as contradições que envolvem todos esses processos, revelando que as conquistas não são definitivas e dependem de ações constantes em diversos níveis, desde as instituições formadoras, as secretarias de educação e o cotidiano das escolas.

Neste sentido, encontramos ainda uma tendência à polivalência, como atestam relatos de diversos professores com formação em música que sofrem pressão para atuar de modo polivalente em Arte¹³. É contundente, por exemplo, o depoimento de uma professora da rede municipal de João Pessoa, que, em 2007, prestou concurso para música, sendo contratada em janeiro de 2012, mas que tem encontrado dificuldades em trabalhar em sala de aula apenas com a linguagem musical. Sistemáticamente, tanto a direção da escola quanto a supervisora pedagógica a pressionam a adotar uma prática em Arte em que predominem as artes visuais, tratadas num livro didático escolhido e adotado pela escola anteriormente à contratação da professora, que relata:

Assumi as turmas do 4º ao 7º ano. Pouco depois do início do ano letivo, em fevereiro de 2012, minha supervisora me disse que precisava me entregar os livros de artes. Fui para a sala de aula e todos os alunos pegaram seus livros, estranhando quando eu

¹² Desde então, vários professores aprovados foram contratados e no final de 2011 foi feita uma última convocação relativa a esse concurso (PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA, 2011).

¹³ Como alguns professores da rede estadual do Rio de Janeiro relataram durante o III Simpósio de Educação Musical, realizado em setembro de 2010, na Escola de Música da Universidade Federal do Rio de Janeiro / UFRJ.

propus uma atividade que nele não constava. [...] Novamente expliquei aos alunos que a minha área não era artes visuais e sim música, como já havia dito à supervisora. Tenho procurando, na medida do possível, trabalhar a apreciação musical procurando contextualizar historicamente; prática instrumental (através da flauta doce); prática vocal; exercícios de percepção auditiva, abrangendo parâmetros sonoros; pesquisa dos temas abordados no laboratório de informática, entre outras atividades. [...] Tenho enfrentado várias dificuldades para ministrar minhas aulas. Pelo fato de não ter uma sala específica para música, escuto inúmeras reclamações de que as aulas de música são muito barulhentas e que atrapalham outras matérias mais “sérias”, como português e matemática, por exemplo.

Percebi claramente que, apesar de a presença da música na escola ser garantida por lei, não houve nenhuma preparação por parte das escolas, gestores, técnicos e professores para recebê-la no ambiente escolar e aproveitá-la da melhor forma. (depoimento por email, em março de 2013, de um professora de música concursada da rede municipal de João Pessoa, licenciada em Educação Artística – Habilitação Música – e mestre em Música – Educação Musical.)

Nesta mesma direção, Figueiredo (2010) aponta que vários concursos públicos – como os dos estados do Amazonas, em 2009, Bahia, em 2007, ou Mato Grosso, em 2006 – têm contribuído para a permanência da prática polivalente no campo das artes, na medida em que os editais mantêm a expressão Educação Artística e os programas para as provas são, muitas vezes, voltados para as artes visuais. É o caso, ainda, de recente concurso público para professor de Artes na rede pública do Estado da Paraíba, que exigia formação em “Licenciatura Plena em Educação Artística ou em Artes”, adotando um programa que passava, de modo genérico, por todas as linguagens (GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA, 2011). E até mesmo a Lei 11.769/2008 pode acarretar propostas polivalentes, como na rede estadual do Amapá, que, em nome da obrigatoriedade da música na educação básica, tentou pressionar seus professores de arte a incluir música em seu planejamento, apesar de este estado contar apenas com uma licenciatura em artes visuais¹⁴.

Por outro lado, a rede estadual de Goiás propôs, desde 2008, uma matriz curricular específica para música (GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS, 2009, p. 53-57), que vinha sendo implantada como disciplina em sala de aula, tanto no ensino fundamental quanto no médio, apesar das dificuldades na contratação de professores com formação, relativas a concursos que não conseguiam pre-

¹⁴ Comunicação pessoal de Ronne Franklim Dias, presidente da Associação dos Arte-Educadores do Estado do Amapá, durante o XX CONFAEB/ Congresso dos Arte-Educadores do Brasil (Goiânia, novembro de 2010).

encher as vagas ou a professores que desistiam da sala de aula (ALCÂNTARA, 2010). Com a mudança da gestão na Secretaria de Educação, no ano de 2011, o processo de inclusão da música em sua especificidade no currículo da rede foi interrompido. As unidades escolares que haviam inserido a música como disciplina do componente curricular arte continuam com os professores especialistas de música; no entanto, os investimentos maiores passaram a ser destinados a atividades musicais específicas, *de caráter extracurricular*, como bandas e aulas de violão. Evidenciam-se, portanto, os múltiplos meandros políticos que afetam o funcionamento dos sistemas públicos de ensino, comprometendo a continuidade de práticas coletivamente construídas.

Nesta direção, a análise apresentada por Mendes e Carvalho (2012) sobre o processo de implementação do ensino de música nas escolas municipais de Natal /RN é bastante enriquecedora, revelando um processo que envolve “trilhar caminhos difíceis que incluem vitórias, derrotas, desistências e certamente a retomada das forças para enfrentar o novo obstáculo”. Na capital do Rio Grande do Norte, o ensino de música tornou-se complemento curricular nas escolas do município em 2010, “a partir de uma ampla discussão junto à Secretaria de Educação do Município – SME na qual usamos diversos argumentos, entre eles a obrigatoriedade estabelecida pela Lei 11.769/08” – discussão esta que, conduzida por professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), representantes da Licenciatura em Música e das demais áreas artísticas, conseguiu reverter o edital de um concurso para professor de Arte com caráter polivalente. Mas o processo para a efetivação do ensino de música em sala de aula envolveu e ainda envolve, como discutem os autores, diversos níveis de atuação e continuidade das ações¹⁵. Os mesmos ressaltam, dentre as diversas aprendizagens que ocorreram durante todo o processo, a necessidade de “preparar-se para desconstruir conceitos e paradigmas e reconstruí-los a partir de informações fortemente fundamentadas nos documentos oficiais da educação brasileira e nos estudos da área de educação musical” (MENDES; CARVALHO, 2012, p. 121).

Por sua vez, alguns projetos governamentais têm contribuído para aumentar a presença da música na escola, através de diversas atividades com caráter

¹⁵ Neste sentido, a UFRN mantém, institucionalmente, diversas estratégias de ação junto às secretarias de educação, destacando-se: (i) um projeto que desenvolve “ações acadêmicas em parceria com as escolas públicas, tomando como referência o Estágio Supervisionado” dos diversos cursos no campo das artes; (ii) um programa de formação continuada de professores; (iii) um curso de especialização em educação musical na educação básica (MENDES; CARVALHO, 2012, p. 124-128).

extracurricular. É o que mostram Wolffenbüttel e Ertel (2011), em pesquisa sobre públicas estaduais do Rio Grande do Sul. Dados preliminares fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação (SEC) a respeito das 2.586 escolas da rede trataram do número de professores formados em música, o número de professores de música que atuam na área e o número de escolas que possuem projetos de música e com banda. Foram encontrados apenas 141 professores com formação específica, dos quais apenas 100 encontravam-se atuando na área. No entanto, um “dado relevante é o número de escolas que possuem projetos de música ou banda escolar, 342 e 258, respectivamente. De acordo com dados da SEC, a existência de projetos e bandas deve-se à adesão das escolas a projetos sociais diversos, dentre estes o ‘Mais Educação’.¹⁶” Em sua exposição oral sobre essa pesquisa, durante o XX Congresso Nacional da ABEM (Vitória, 2011), a Profa. Cristina Rolim Wolffenbüttel comentou que diversos gestores consideravam que, com tais atividades do Programa Mais Educação, estaria sendo atendida a exigência da Lei 11.769/2008 quanto à obrigatoriedade da música na escola. Posicionamo-nos contrariamente a tal entendimento, uma vez que a referida lei trata da música como parte do ensino de arte enquanto *componente curricular*, ao passo que as atividades do Mais Educação, apesar de realizadas no contexto escolar, têm caráter *extracurricular*, com fortes características de educação não formal – dentre outros fatores, por suas funções sociais e por trabalhar com monitores voluntários, em lugar de profissionais da educação, professores com formação em nível superior, através de uma licenciatura, como determina a própria LDB, lei maior da educação brasileira (BRASIL, 1996, Art. 62, 67). Assim, consideramos que as atividades musicais desenvolvidas nas escolas através de diversos programas de expansão da jornada escolar, mesmo quando interessantes ou desejáveis¹⁷, não atendem às disposições legais quanto à música no currículo escolar. Deste modo, como apontamos em trabalho anterior:

[...] entendemos que as propostas do Mais Educação podem, por um lado, gerar oportunidades de expandir a presença da música nas escolas. Mas isso não pode ser feito a qualquer preço, inclusive desprestigiando o profissional

¹⁶ Sobre o Programa Mais Educação, ver Penna (2011).

¹⁷ Diversas pesquisas de campo sobre atividades musicais do Mais Educação em escolas paraibanas que vêm sendo desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Música, Cultura e Educação, sob nossa coordenação, têm revelado práticas bastante diferenciadas, nem sempre eficazes, tanto do ponto de vista social quanto musical.

da área e desvalorizando a formação pedagógica. A longo prazo, isso só poderá comprometer a educação de qualidade pela qual lutamos. (PENNA, 2011, p. 151)

Diante do exposto, podemos considerar que, embora a Lei 11.769/2008 não acarrete automaticamente mudanças na organização e na prática escolar, ela fortalece conquistas já alcançadas, ao mesmo tempo em que abre múltiplas possibilidades para a área de educação musical, que se encontra em um momento histórico de transição, de extrema importância quanto aos reais efeitos dessa determinação legal. Não se pode esquecer, entretanto, que o grande desafio para sua implementação é formar, em número suficiente, professores capazes de ocupar efetivamente os espaços para o ensino de música nas escolas de educação básica, com práticas significativas. E aqui nos referimos tanto à formação inicial, através de uma licenciatura, quanto a ações de formação continuada. De todo modo, a questão essencial é capacitar o professor para atuar na sala de aula de educação básica, que tem suas características próprias.

Especialmente nas redes públicas, as dificuldades da escola de educação básica para a educação musical são reais: turmas grandes, falta de condições materiais, baixos salários, desvalorização do professor, indisciplina/violência, etc. Mas essas dificuldades não afetam apenas o ensino de música, pois as outras áreas de conhecimento sofrem também com essas mesmas limitações (cf. LIBÂNEO, 1998, p. 90-91). Se faltam salas e equipamentos adequados para a aula de música, faltam também laboratórios de química; se as turmas grandes dificultam um trabalho de educação musical, também trazem limites para práticas de produção e interpretação de textos com maior participação dos alunos. Assim, talvez a dificuldade que atinge a área de Arte de modo diferenciado seja apenas a pequena carga horária que usualmente lhe é destinada. Por sua vez, alguns desses problemas só podem ser enfrentados pelo conjunto dos professores, através da luta coletiva pela valorização do magistério: melhores salários e condições de trabalho, envolvendo carga horária que realmente permita um processo de trabalho em equipe e maior engajamento nas várias atividades da escola.

É preciso, portanto, vencer o distanciamento entre as discussões acadêmicas e o cotidiano escolar, buscando construir uma formação inicial e continuada articulada a pesquisas sobre a realidade das escolas; à proposição

e experimentação de alternativas pedagógicas; a discussões e trabalhos de outras áreas que estudam os desafios educacionais atuais (como violência nas escolas, etc.), já que uma formação fechada apenas em nossa especificidade não será capaz de enfrentar tais questões. Antes de mais nada, é necessária uma formação sintonizada com a realidade da escola pública: *formar um professor capaz de atuar nas condições limitadas da escola real, sem deixar de lutar pelas condições ideais.*

Pois ainda hoje é frequente a desistência da sala de aula, mesmo por professores dedicados, como pode ser exemplarmente ilustrado pelo depoimento abaixo, de um músico que, no decorrer da Licenciatura em Educação Artística (Habilitação Música), envolvendo-se em grupos de pesquisa, diversos projetos e eventos, percebeu “que realmente queria ensinar” e firmou o seu “pacto com a educação musical”. No entanto, quando concursado e nomeado para uma escola de ensino fundamental da rede municipal de João Pessoa, desistiu da sala de aula, e só não chegou a pedir demissão porque conseguiu ser transferido para uma escola especializada – a escola de arte do município.

Não que tenha sido um desastre, sei que mexi com vários alunos que provavelmente vão lembrar-se das discussões sobre questões estéticas musicais, sons de outras culturas, construções de arranjos e performances em público...[...] Mas na maioria do tempo uma aula que era para ser de pura ebulição de sentimentos e ideias, como nos é passado nas leituras, passava a ser uma junção de pedidos de silêncio, atenção, respeito ao próximo, e ruído, muito ruído, desrespeito, muito desrespeito e frustração [...]

Não que não seja possível trabalhar numa sala de aula e viver experiências incríveis com os alunos, e de fato realizar coisas que em nossos sonhos realizaríamos como professores, *mas o problema são os altíssimos graus de estresse aos quais tenho que me submeter neste contexto, realidade esta que provavelmente não faria bem a mim.*

Sei que isso não é obrigatório na atividade de professor de música, pois já venho trabalhando há alguns anos no contexto específico [na escola especializada], e aí sim saio de alma lavada das aulas [...] Foi cumprido ali um papel, com alunos interessados em escutar o que eu falo e toco, o que os colegas falam e tocam; interessados inclusive em falar e tocar com os colegas, construindo assim o que sempre sonhei para as aulas, uma comunidade de aprendizes [...]. (depoimento por email, em junho de 2010, de um professor de música concursado da rede municipal de João Pessoa, licenciado em Educação Artística – Habilitação Música – grifos nossos)

Considerações finais

Por todo o exposto, é lícito questionar até que ponto, no quadro tanto da Lei 5692/71 quanto da atual LDB – que tratam a arte como um campo curricular internamente múltiplo, que inclui potencialmente a música –, a educação musical perdeu espaço na prática escolar por não conseguir responder às necessidades de uma escola com maior acesso social e menos excludente, na medida em que se mantinha presa a práticas relacionadas ao ensino técnico-profissionalizante ou ao modelo do canto orfeônico. A experiência do canto orfeônico – importante em seu momento histórico, mas contando com as bases de um governo autoritário e implantada em um sistema de ensino extremamente elitista – é, a nosso ver, supervalorizada (cf. PENNA, 2012a, p. 163-167; 2012b). E talvez essa referência idealizada venha dificultando um compromisso maior e mais realista com a escola de educação básica, contribuindo tanto para a falta de renovação da prática escolar em música quanto para a própria demanda da área por uma lei que instituisse a sua obrigatoriedade, tal como naquele momento histórico.

A Lei nº 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica, abre sem dúvida novas possibilidades. No entanto, acreditamos que sua efetivação na prática escolar ainda depende das conquistas em cada contexto específico. Pois determinações legais não são suficientes para garantir um ensino de qualidade, e nem produzem, por si só, a transformação das práticas pedagógicas. Assim, a consolidação de espaços para a música na escola depende, em grande parte, do modo como atuamos concretamente no cotidiano escolar e diante das diversas instâncias educacionais. Precisamos, portanto, ocupar com práticas significativas os espaços possíveis e progressivamente ampliá-los.

Para tanto, é preciso reconhecer a realidade da escola – tanto em seus limites quanto em suas realizações e potencialidades – e trabalhar com esta realidade. Pois, afinal, se não formos capazes de atuar em sala de aula de modo a contribuir para a formação cultural do aluno, se não formos capazes de formar professores que se comprometam a trabalhar em sala de aula, de que vale a obrigatoriedade da música no currículo da educação básica?

Resumo: Este artigo analisa as possibilidades de expansão da presença de música em sala de aula a partir da aprovação da Lei 11.769/2008, assim como os desafios decorrentes. Inicialmente, é traçado um quadro histórico da política educacional para arte e para música a partir da década

de 1970. Mostramos como, tanto no quadro da Educação Artística, implantada pela Lei 5692/71, quanto com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / LDB, de 1996, a música está submetida ao campo mais amplo e múltiplo do ensino das artes. Entre esses dois momentos históricos, a maior diferença está nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música que estabelecem a formação do professor através de licenciatura específica. Entretanto, em muitos contextos, essas Diretrizes entram em contradição com a prática escolar e a política de contratação de professores, pela persistência de uma concepção polivalente do ensino de arte. Neste quadro, a Lei 11.769/2008, que dispõe sobre a obrigatoriedade da música como um conteúdo do ensino de arte na educação básica, abre possibilidades, mas sua efetivação depende das conquistas em cada contexto específico. Por outro lado, os cursos de licenciatura têm dificuldade em preparar o professor para atuar no contexto da escola pública de educação básica.

Palavras-chave: música na escola, política educacional, formação do professor de música, Lei 11.769/2008.

Abstract: This paper analyzes the possibilities of expanding the presence of music in the classroom from the passing of Law 11.769/2008 on, as well as the challenges arising from it. At first, a historical framework of educational policy for art and music, from the 1970s, is traced. We show how under the Law 5692/71, which established Arts Education, as well as under the current Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional / LDB (Law of Guidelines and Bases of National Education), of 1996, music is submitted to the multiple and wider field of arts education. Between these two historic moments, the biggest difference is in the National Curriculum Guidelines for Undergraduate Courses of Music, which establish the teacher formation through specific degree. However, in many contexts, these Guidelines conflict with school practice and with the policy of hiring teachers because of the persistence of a multipurpose conception of teaching art. In this frame, Law 11.769/2008, which makes music a mandatory content of art teaching in basic education, opens up possibilities, but its effectiveness depends on the achievements in each specific context. On the other hand, the degree courses have difficulty in preparing teachers to act within the context of public schools of basic education.

Keywords: music in schools, educational policy, training of teachers of music, 11.769/2008 Law.

Referências

ALCÂNTARA, Luz Marina de. *Docência em música na rede estadual de educação em Goiás*. Goiânia: UFC, 2010. (Exposição em fórum do XIX Congresso Anual da ABEM – material em power point cedido pela autora)

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL. *Síntese das audiências públicas realizadas [com o CNE]*. Londrina: ABEM, 2013. Digitado.

AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Música na escola: a lei 11.769/08 e sua implementação. *Jornal Diário de Santa Maria*, Santa Maria / RS, 10/11 jun. 2010, Caderno Mix, p. 10-11.

BOURDIEU, Pierre. A força da representação. In: _____. *A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer*. São Paulo: EDUSP, 1996. p. 107-116.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. *Do ensino de 1º grau: legislação e pareceres*. Brasília, 1979. Incluindo Lei 4024/61, Lei 5692/71 e Parecer CFE nº 540/77.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. *Educação Artística: leis e pareceres*. Brasília, 1982. Incluindo Resolução CFE nº 23/73.

_____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480> Acesso em: 10 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 03, aprovado em 12 de março de 1997*. Aprecia os Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB0397.pdf> Acesso em: 05 abr. 2008.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, 1997b. v.6: Arte

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais (5ª a 8ª séries): arte*. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, 1999. Edição em volume único. Incluindo Lei 9394/96 e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução nº 2, de 8 de março de 2004*. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0204musica.pdf>. Acesso em: 10 set. 2006.

_____. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996... para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, ano CXLV, n. 159, seção 1, p. 1, 19 ago. 2008. Disponível em: <https://www.in.gov.br/imprensa/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=19/08/2008>. Acesso em: 2 maio 2009.

_____. *Lei nº 12.287, de 13 julho de 2010*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no tocante ao ensino da arte. Brasília, 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12287.htm Acesso em: 20 nov. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 07, de 14 de dezembro de 2010*. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article Acesso em: 19 set. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9864&Itemid= Acesso em: 26 fev. 2012.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculo. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). *Curriculo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 103-114.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Políticas para a educação musical brasileira: realidades e possibilidades. In: SIMPÓSIO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 11., 2005, Londrina. *Anais...* Londrina: UEL, 2005. CD-rom.

FIGUEIREDO, Sérgio. O processo de aprovação da lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na educação básica. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais do XV ENDIPE*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. CD-rom.

FONTEIRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2. ed. São Paulo: Ed. UNESP, 2008.

FUKS, Rosa. *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

FUSARI, Maria F. de Rezende; FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.

GOVERNO DO ESTADO DE GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo em debate: reorientação curricular do 1º ao 9º ano - matrizes curriculares*. Goiânia, 2009.

GOVERNO DO ESTADO DA PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação. *Edital nº 01/2011/SEAD/SEE*. João Pessoa, 2011. Disponível em: <http://www.paraiba.pb.gov.br/wp-content/uploads/2011/11/Edital-do-Concurso-P%C3%BAblico-28.10.11.pdf?41ed4f> Acesso em: 29 dez. 2011.

HENTSCHKE, Liane. Dos ideais curriculares à realidade dos cursos de música no Brasil. *Revista da ABEM*, n. 8, p. 53-55, mar. 2003.

KADLUBITSKI, Lídia; JUNQUEIRA, Sérgio. Diversidade cultural e políticas públicas educacionais. *Educação*, Santa Maria, v. 34, n. 1, p. 179-193, jan./abr. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MENDES, Jean Joubert Freitas; CARVALHO, Valéria Lázaro de. Ações para a implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/RN. *Revista da ABEM*, Londrina, v. 20, n. 28, p. 118-130, 2012 – número especial.

OLIVEIRA, Alda. Currículos de música no Brasil após a nova LDB e os documentos elaborados pelo MEC para o ensino básico e superior. In: ENCONTRO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 8., 1999, Curitiba. *Anais...* Salvador: ABEM, 2000.

OLIVEIRA, Mário André W. As pretensões profissionais dos licenciandos em música da Unimontes. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 20., 2010, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ANPPOM, 2010. CD-rom.

PENNA, Maura. Ensino de arte: um momento de transição. *Pro-Posições – Revista da Faculdade de Educação – Unicamp*, Campinas, n. 3 [30], v. 10, p. 57-66, nov. 1999. (Disponível on line: <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/~proposicoes/textos/30-artigos-pennam.pdf>)

_____. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: PENNA, Maura (Coord.). *É este o ensino de arte que queremos?* uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2001. p. 31-55. (Disponível on line: http://www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/Masters/e_este_o_ensino.pdf)

_____. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, set. 2002.

_____. A proposta para arte dos PCNEM: uma análise crítica. In: PENNA, Maura (Coord.). *O dito*

e o *feito*: política educacional e arte no ensino médio. João Pessoa: Manufatura, 2003. p. 37-55. (Disponível on line: http://www.ccta.ufpb.br/pesquisarte/Masters/o_dito_e_o_feito.pdf)

_____. Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 19, p.57-64, mar. 2008.

_____. Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 25, p.141-152, jan./jun. 2011.

_____. *Música(s) e seu ensino*. 2. ed. rev. ampl. 1. reimpr. Porto Alegre: Sulina, 2012a.

_____. O Canto Orfeônico e os termos legais de sua implantação: em busca de uma análise contextualizada. In: CONGRESSO DA ANPPOM, 22., 2012, João Pessoa. *Anais....* João Pessoa: UFPB, 2012b. CD-rom. p. 1439-1446.

PENNA, Maura; MELO, Rosemary Alves de. Música na educação infantil: cenas cotidianas em instituições municipais de Campina Grande – PB. In: ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15., 2006, João Pessoa. *Anais....* João Pessoa: UFPB, 2006. p. 472-478. CD-rom.

PIMENTA, Selma Garrido; GONÇALVES, Carlos Luiz. *Revedo o ensino de 2º grau*: propondo a formação de professores. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1992.

PRATES, Ana Lúcia da Fontoura. *Por que a licenciatura em música?*: um estudo sobre escolha profissional com calouros do curso de licenciatura em música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2003. 2004. 136 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Música) – Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. (Disponível on line: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/4660>)

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA. *PMJP convoca 273 classificados em concurso do magistério*. João Pessoa, 2011. Disponível em: <http://www.joaopessoa.pb.gov.br/pmjp-convoca-273-classificados-em-concurso-do-magisterio/> Acesso em: 29 dez. 2011.

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, Walter Esteves (Org.). *Educação brasileira contemporânea*: organização e funcionamento. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1978. p. 174-194.

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

SOUZA, Jusamara (Coord.). Audiência pública sobre políticas de implantação da lei federal nº 11.769/08 na Assembléia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, n. 23, p. 84-94, mar. 2010.

TRAVASSOS, Elizabeth. Redesenhando as fronteiras do gosto: estudantes de música e diversidade musical. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 5, n. 11, p. 119-144, out. 1999.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim; ERTEL, Daniele Isabel. O ensino de música no Rio Grande do Sul: investigando escolas públicas do estado. In: CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 20., 2011, Vitória. *Anais....* Vitória: ABEM, 2011. p. 1665-1674.

Recebido em 30/04/2013

Aprovado em 25/06/2013