

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RENATA DE OLIVEIRA DOMINGUES LUIZ**

**O ENSINO DE MÚSICA NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA: impasses na  
implantação da Lei nº 11.769/2008**

**JUIZ DE FORA**  
**2017**

**RENATA DE OLIVEIRA DOMINGUES LUIZ**

**O ENSINO DE MÚSICA NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA: impasses na  
implantação da Lei nº 11.769/2008**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

**Linha de Pesquisa:** Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional

**Orientador:** Professor Doutor Eduardo Magrone

**Juiz de Fora**

**2017**

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Luiz, Renata de Oliveira Domingues.

O ensino de música na rede municipal de Juiz de Fora : impasses na implantação da Lei nº 11.769/2008 / Renata de Oliveira Domingues Luiz. -- 2017.

114 f. : il.

Orientador: Eduardo Magrone

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Música. 2. Educação escolar. 3. Arte. 4. Lei nº11.769/08. 5. Disciplinarização. I. Magrone, Eduardo, orient. II. Título.

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**RENATA DE OLIVEIRA DOMINGUES LUIZ**

**O ENSINO DE MÚSICA NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA:** impasses  
na implantação da Lei nº 11.769/2008.

Dissertação aprovada como requisito parcial para  
obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Faculdade de Educação  
da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela  
seguinte banca examinadora:

---

Prof. Dr. Eduardo Magrone

Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF

---

Profa. Dra. Beatriz de Basto Teixeira

Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF

---

Profa. Dra. Carla Silva Reis

Departamento de Música/UFSJ

Juiz de Fora, 30 de junho de 2017.

Às minhas filhas Sophia e Helena, ao esposo  
Cláudio e à minha família, minha inspiração e força.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus a quem dedico minha vida, minha fé, meus dias... Sem Ele eu nada seria e nada teria.

À minha filha Sophia e meu esposo Cláudio, meus companheiros, pelo apoio e por compreenderem minhas ausências.

À minha família, por acreditar em mim, apoiar meus objetivos, ajudando-me a alcançar meus sonhos.

Ao meu orientador, professor Dr. Eduardo Magrone, pela sua orientação, paciência, profissionalismo e incentivo.

Às professoras Dra. Beatriz de Basto Teixeira e Dra. Carla Silva Reis, componentes da minha banca de Exame de Qualificação e de Defesa de Mestrado, pelas enriquecedoras contribuições.

À Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora, pelos dados fornecidos e pela possibilidade de realizar minha pesquisa.

À Universidade Federal de Juiz de Fora, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, aos professores e funcionários, pela disposição em ajudar.

Aos colegas e amigos que fizeram parte de minha trajetória acadêmica e pessoal.

À CAPES, pelo financiamento desta pesquisa.

Muito obrigada!

## RESUMO

O ensino de música no Brasil é marcado por uma trajetória de lutas pela sua inserção na educação escolar. Diversos estudos apontam que o ensino de música esteve afastado das escolas regulares a partir de 1971, após a LDB nº 5.692 estabelecer o ensino da disciplina Educação Artística. O ensino de música retorna às escolas regulares em 2008, como conteúdo obrigatório, após a aprovação da Lei nº 11.769. Salientamos que o texto dessa Lei apresenta algumas lacunas, permitindo que as redes de ensino a interpretem e adaptem-na para a sua efetivação. O presente estudo apresenta a implantação da Educação Musical na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, objetivando identificar seus limites e possibilidades, dialogando com a implantação nas redes de ensino de Palmas (TO) e Porto Alegre (RS). Buscamos verificar os possíveis impasses na efetivação dessa Lei que surge da luta de uma parcela da sociedade pela garantia da Educação Musical nas escolas regulares. Inicialmente, destacamos a música na educação escolar, analisando o seu lugar na educação, os limites e as possibilidades dos Parâmetros Curriculares Nacionais e a proposta da Associação Brasileira de Educação Musical para a Base Nacional Comum Curricular. Na sequência, analisamos o processo de aprovação da Lei nº 11.769/2008, buscando identificar os atores e seus interesses. Considerando que o processo de aprovação dessa Lei não é isento de lutas, buscamos compreender, a partir dos estudos de Bourdieu, as disputas no campo educacional. Os capítulos finais retratam a implantação do ensino musical em Juiz de Fora, identificando como essa rede interpreta a Lei e organiza a implantação do ensino de música. Concluímos esta pesquisa analisando e comparando os dados da implantação de Educação Musical nas redes estudadas e identificando os impasses enfrentados. Verificamos que, para se obter eficácia na implantação desse ensino, é necessário planejamento prévio a partir de diálogo com a comunidade escolar, evitando problemas semelhantes aos observados nas redes estudadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** MÚSICA. EDUCAÇÃO ESCOLAR. ARTE. LEI Nº 11.769/08. MÚSICA NA ESCOLA. OBRIGATORIEDADE E IMPASSES. DISCIPLINARIZAÇÃO.

## ABSTRACT

The teaching of music in Brazil is marked by a trajectory of struggles for your insertion in school education. Several studies indicate that music education has been away from regular schools from 1971, after LDB n° 5.692 establish the teaching of the discipline of Artistic Education. The teaching of music returns to regular schools in 2008, as mandatory content, after the approval of Law n° 11.769. We would like to point that the text of this Law presents some gaps, allowing the educational networks to interpret and adapt it for your effectiveness. This study presents the implementation of Musical Education in the Juiz de Fora Teaching Municipal Network, aiming to identify your limits and possibilities, dialoguing with the implementation in the teaching networks of Palmas (TO) and Porto Alegre (RS). We seek to verify the possible impasses in the implementation of this Law that arises from the struggle of a portion of society for the guarantee of Music Education in regular schools. Initially, we emphasize music in school education, analyzing your place in education, the limits and possibilities of the National Curricular Parameters and the proposal of the Brazilian Association of Music Education for the National Curricular Common Base. Then, we analyzed the approval process of Law 11.769/2008, seeking to identify the actors and their interests. Considering that the process of approval of this Law is not exempt from struggles, we seek to understand, from Bourdieu's studies, the disputes in the educational field. The final chapters depict the implantation of musical education in Juiz de Fora, identifying how this network interprets the Law and organizes the implementation of music teaching. We conclude this research analyzing and comparing the data of the implementation of Music Education in the networks studied and identifying the impasses faced. We verified that, in order to be effective in the implementation of this teaching, is necessary a previous planning starting from the dialog with the school community, avoiding similar problems to those observed in the networks studied.

**KEY WORDS:** MUSIC. SCHOLAR EDUCATION. ART. LAW 11.769/08. MUSIC AT SCHOOL. OBLIGATORY AND DEADLOCK. DISCIPLINARIZATION.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Logomarca da campanha “Quero Educação Musical na Escola”.....	34
Gráfico 1 – Crescimento dos projetos de música na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.....	50

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Descritores de pesquisa nos sites da CAPES e SCIELO.....	21
Tabela 2 – Descritores que versavam sobre o tema de pesquisa.....	22
Tabela 3 – Artigos, dissertações e teses encontrados na CAPES e SCIELO .....	22
Tabela 4 – Periódicos categorizados CAPES e SCIELO.....	22
Tabela 5 – Artigos da ABEM categorizados.....	28
Tabela 6 – Ampliação dos projetos de música na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora .....	48
Tabela 7 – Escolas da Rede com aula de música.....	53
Tabela 8 – Distribuição dos projetos de música na Rede.....	54

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDs	<i>Compact Disc</i>
CE	Comissão de Educação
CEB/CNE	Câmara de Educação Básica/ Conselho Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DPPF	Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EI	Educação Infantil
FUNARTE	Fundação Nacional de Artes
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação
GAP	Grupo de Ação Parlamentar
GT	Grupos de Trabalho
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
NIM	Núcleo Independente de Músicos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Programa de Desenvolvimento Educacional
PJF	Prefeitura de Juiz de Fora
PLS	Projeto de Lei originado no Senado
PNE	Plano Nacional de Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SE	Secretaria de Educação
SPAPEI	Supervisão de Planejamento e Articulação de Programa de Educação Integral
UFSJ	Universidade Federal de São João Del Rei

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>1 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR.....</b>	<b>19</b>
1.1 O lugar da música na educação (Por que música?).....	21
1.2 PCN Arte: limites e possibilidades.....	26
1.3 Música na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): proposta e debate.....	32
1.4 Estado da Arte.....	36
<b>2 A LEI Nº 11.769/2008.....</b>	<b>46</b>
2.1 Analisando o Movimento “Quero Educação Musical na escola”.....	48
2.2 Disputas por espaço no campo educacional.....	52
2.2.1 A disciplina de Arte e suas linguagens artísticas: disputas por espaço.....	55
2.3 Metodologia .....	56
<b>3 IMPLANTAÇÃO da LEI Nº 11.769/08 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA: DESAFIOS DA OBRIGATORIEDADE.....</b>	<b>61</b>
3.1 Breve histórico da implantação da música na Rede.....	61
3.2 O ensino de música na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.....	66
<b>4 IMPLANTAÇÃO DA LEI Nº 11.769/08: IMPASSES O OBSTÁCULOS .....</b>	<b>76</b>
4.1 Impasses na implantação do ensino musical no município de Juiz de Fora (MG.....	77
4.2 A música no município de Palmas (TO).....	78
4.3 A música no município de Porto Alegre (RS).....	80
4.4 Comparando o ensino de música: o que deu certo?.....	82
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>85</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>90</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>99</b>

## INTRODUÇÃO

O ensino de música no Brasil experimentou, desde 2008, um momento de entusiasmo e expectativa com a aprovação da Lei nº 11.769/2008. Esse ensino, que até então ficara limitado a escolas especializadas, busca a garantia do seu espaço nas escolas regulares. Através da Lei nº 11.769/2008, que alterou o artigo 26º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, ficou estabelecido que a música seja conteúdo obrigatório, porém não exclusivo do componente curricular Arte.

O ensino de Arte em questão, prescrito no PCN Artes (1997), prevê o ensino de quatro linguagens artísticas, compreendendo: teatro, dança, artes visuais e música. O ensino de música, presente em vários momentos da educação escolar brasileira, segundo alguns professores, de certa forma, abriu caminho para as demais linguagens artísticas na escola (JORDÃO et al, 2012). Durante a realização desta pesquisa, foi aprovada a Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016, que coloca todas as linguagens artísticas como conteúdos obrigatórios. Assim, o texto em vigor no artigo 26º da LDB passa a ser: **“§ 6º As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o § 2º deste artigo” (grifos nossos).**

Conforme os estudos de Guimarães (2008) e Junior e Miguel (2014), o ensino de música esteve limitado às escolas especializadas após a aprovação da LDB nº 5.692/1971, que estabeleceu o ensino polivalente de Educação Artística. Vale destacar que, no período de vigor da LDB nº 5.692/1971, o país estava sob o regime militar, momento histórico demarcado entre 1964 e 1985, no qual o Brasil vivenciou forte repressão, censura à educação, à imprensa e à cultura.

No período ditatorial, a música foi um instrumento de protesto, driblando a censura através de mensagens ocultas nas canções. A música que, no Estado Novo, fora utilizada como aparelho ideológico do Estado, apregoando o nacionalismo e o civismo por meio do ensino do canto orfeônico, nesse momento da história brasileira, fortemente regulada pela censura, apresenta outro papel, o de contestar.

Nesse contexto, a sociedade brasileira, principalmente as camadas mais baixas, tiveram as informações manipuladas e aquilo a que tinham acesso não lhes permitia obter uma consciência social (FERRARI e PEREIRA, 2009). Nos anos de 1960, destacaram-se grupos como de artistas, estudantes e congressistas que lutaram contra esse tipo de manipulação. Por

meio dos Festivais de Música Popular Brasileira (MPB), foram difundidas críticas ao regime militar e às adversidades sofridas pela população. As letras das canções de protesto driblavam a censura e traziam à população uma consciência crítico-social.

No fim da década de 1970, destacam-se movimentos pela redemocratização do país, pela democratização da educação e por uma reorganização escolar. Guimarães (2008), Lemos Junior e Miguel (2014) ressaltam que, com o fim da ditadura militar, em 1985, e a partir de movimentos em busca da redemocratização do país, é aprovada, em 1988, a Constituição da República Federativa do Brasil (CF). A Carta de 1988 marca o período de redemocratização do Brasil e estabelece a educação como direito subjetivo do cidadão, tornando possível a exigência de garantia desse direito por vias judiciais. A partir da CF, a democratização da educação é garantida nas formas da Lei, que previa, ainda, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que veio a ser aprovada em 20 de dezembro de 1996, através da Lei nº 9.394.

A LDB nº 9.394, de 1996, regula os princípios e a finalidade da educação nacional e também orienta sobre toda a organização do ensino nas escolas brasileiras. O ensino torna-se direito de todos. Entretanto, para a efetivação desse direito tem sido necessário que várias parcelas da sociedade lutem para garanti-lo, além de reivindicarem a inserção das variadas culturas brasileiras no ensino.

Assim, esta dissertação tem como objetivo destacar o movimento de implantação da Lei nº 11.769/08 na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, dialogando com outros estudos que registram o ensino da música em outras redes escolares municipais.

A elaboração desta pesquisa perpassa o caminho da nossa formação e atuação profissional. O interesse em pesquisar o ensino de música na escola regular advém desde nossa graduação em música que se iniciou em agosto de 2006, momento no qual surge o movimento que culminou na Lei nº 13.279/08. Licenciada em Música pela Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ), em agosto de 2010, iniciamos nossa atividade docente em duas escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, com aulas de Educação Musical, violão e flauta doce. O trabalho de música na rede trouxe vários questionamentos e o anseio por compreender melhor a escola regular.

Observamos como eram ministradas as aulas de Educação Musical na Rede Municipal de Juiz de Fora, percebemos diferenças entre o que cada professor ministrava e a inexistência de um direcionamento único para esses projetos. Apesar dessa diferença de orientação, vimos um trabalho musical consolidado e que vinha sendo ampliado. Nesse sentido, saliento que a escolha de um assunto a ser estudado não surge de maneira espontânea, surge, sim, de

“interesses e circunstâncias socialmente condicionadas” (GOLDENBERG, 1997, p. 79). Assim, buscamos, através do mestrado, ampliar nossos conhecimentos sobre educação e compreender o processo de implantação da Educação Musical na escola no município de Juiz de Fora, verificando os possíveis impasses na efetivação dessa Lei que surge de uma luta de uma parcela da sociedade pela garantia da Educação Musical nas escolas regulares.

Nesse sentido, destacamos que a LDB de 1996 estabeleceu, no §2º, que: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Os estudos de Guimarães (2008), Lemos Júnior e Miguel (2014) apontam que a obrigatoriedade do ensino de Arte, prescrito na LDB nº 9.394/1996, não altera o que fora disposto na LDB nº 5.692, de 1971, com a disciplina Educação Artística. O ensino de música permanece fora da maioria das escolas regulares, uma vez que a maioria dos professores que leciona Arte tem formação em artes visuais, apresentando impossibilidade de abranger o ensino de música.

O ensino das diversas linguagens artísticas nos traz o questionamento da possibilidade de se abranger em uma área conteúdos com características específicas e demonstra a necessidade de fornecer ao profissional uma formação ampla e que permita ministrar conteúdos distintos em uma única disciplina. Ressaltamos que a área de Arte luta por garantir seu espaço na formação do indivíduo e da mesma forma as áreas que compõem esse ensino disputam uma parte desse espaço na educação.

A LDB nº 5.692, de 1971, estabeleceu o ensino de Educação Artística como atividade e não como uma disciplina do currículo (JORDÃO et al, 2012). Era necessário, a partir de então, uma formação para o professor que abrangesse as variadas linguagens artísticas. Assim, surge, em 1974, a formação superior em Educação Artística, contendo as modalidades de Licenciatura Curta com habilitação geral que estava direcionada ao ensino do então 1º grau e a Licenciatura Plena, com habilitações específicas em Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho, destinada ao ensino de 1º e 2º graus (JORDÃO et al, p. 25).

Essa formação polivalente não garantiu o ensino das diversas linguagens artísticas na escola, ficando o ensino restrito e a música, de certa forma, limitada a atividades de contraturno, exercendo função acessória e de entretenimento.

A música, em sua esmagadora maioria, não fazia parte dos currículos escolares de Educação Artística ficando restrita às atividades do contraturno. Ela passou a ser utilizada com funções secundárias, nas festas, comemorações e formaturas. Com isso, deixou de ser explorada como linguagem artística e de proporcionar um contato com o verdadeiro conhecimento (JORDÃO et al, 2012, p.24).

O texto da LDB nº 9.394/1996 estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de Arte, de forma polivalente, como na LDB de 1971. A diferença entre ambas as legislações é que, na LDB nº 9.394/96, a Arte é colocada como disciplina, como área de conhecimento. Ao estabelecer a Arte como disciplina, formada pelos conteúdos de artes visuais, teatro, dança e música, observamos ser necessária novamente a formação do professor polivalente. Contudo, o que ocorre nos cursos superiores é a criação de licenciaturas específicas para cada linguagem artística (JORDÃO et al, 2012). Assim, embora a formação seja específica, o ensino, na maior parte das escolas, é polivalente.

Neste ponto, salientamos a luta de um grupo formado por artistas, músicos, educadores, produtores, compositores, a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), entre outros, em favor da garantia do ensino de música na escola. Motivados pela percepção da ambiguidade do texto da LDB nº 9.394/1996, que não deixa claro que arte deve ser ensinada e o professor que está apto para lecionar, surge um movimento com o objetivo de trazer a música de volta às escolas (FIGUEIREDO, 2010). Salientamos que o objetivo é garantir o ensino musical às escolas regulares, como havia ocorrido anteriormente, e não repetir modelos antes utilizados na educação musical brasileira.

Esse movimento teve início a partir de uma reunião de músicos do Rio de Janeiro na casa do músico Francis Hime, em 14 de outubro de 2004, com o propósito de reivindicar políticas públicas para a música brasileira, de modo a ampliar a produção musical, democratizar o acesso, recolocá-la na sociedade através da educação, entre outros (PEREIRA, 2010).

O então Ministro da Cultura, o músico Gilberto Gil, anunciou a criação de Câmaras Setoriais para a Cultura. A partir desse momento, o movimento se organiza em grupos de trabalho (GT) para debater e selecionar as propostas que seriam apresentadas em documentos nas Câmaras Setoriais da Cultura (PEREIRA, 2010). O autor ressalta a grande mobilização dos músicos e a criação de fóruns em vários estados com a participação de músicos do Rio de Janeiro.

Devido a um dissenso nesse processo, um grupo de músicos do Fórum de Músicos do Rio de Janeiro cria, em 2006, uma nova associação informal, o Núcleo Independente de Músicos (NIM), com o objetivo de estabelecer um diálogo com o legislativo, para discutir questões musicais. Um dos primeiros tópicos das reuniões desse grupo foi o retorno do ensino de música às escolas, tendo início a campanha: “Quero Educação Musical na Escola”, que culminou na Lei nº 11.769/08.



Salientamos que essa Lei, que traz a música de volta às escolas regulares, foi aprovada com um veto no §2. O parágrafo estabelecia que o ensino da música fosse ministrado por professores com formação específica na área. Citamos as razões do veto:

No tocante ao parágrafo único do art. 62, é necessário que se tenha muita clareza sobre o que significa 'formação específica na área'. Vale ressaltar que a música é uma prática social e que no Brasil existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica ou oficial em música e que são reconhecidos nacionalmente. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.

Adicionalmente, esta exigência vai além da definição de uma diretriz curricular e estabelece, sem precedentes, uma formação específica para a transferência de um conteúdo. Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos como os relacionados a diferentes culturas e etnias (art. 26, § 4º) e de língua estrangeira (art. 26, § 5º), ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos.

Na visão dos educadores musicais, o veto no § 2º representa uma derrota, visto que o grupo se empenhou na produção do texto da Lei, que garantiria um espaço para o ensino de música ministrado por esses profissionais. Nesse sentido, salientamos a disputa por espaço na educação, vez que o parágrafo vetado apresenta os interesses de uma classe que visa garantir um espaço para os músicos com formação específica. Buscamos compreender a legitimidade dessa questão, visto que o currículo da Educação Básica possui variadas disciplinas, todas buscando seu espaço e apresentando sua importância na formação.

Alguns estudos apontam que o texto da Lei nº 11.769/2008 não deixa claro quem deve ministrar o conteúdo inserido na disciplina de Arte. A justificativa do veto coloca a música como uma prática social e destaca o reconhecimento nacional de músicos que não têm formação acadêmica. A Lei não trata o que deve ser ensinado com o conteúdo de música e como esse conteúdo deve contribuir para o desenvolvimento do educando.

Buscamos compreender, com esta pesquisa, como se processa a implantação desse ensino na escola e quais questões interferem nesse processo. Através da análise de um exemplo prático dessa Lei e da comparação com outros municípios, é possível identificar as possibilidades do ensino de música na escola, visando à sua melhoria. Buscamos responder as questões: Quais obstáculos foram encontrados na implantação do ensino obrigatório de música? Quais limites e possibilidades enfrentados na implementação desse ensino nas escolas?

Salientamos que a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora utiliza, na implantação do ensino de música, professores com formações específicas em música e também professores formados em outras áreas que possuem cursos de formação complementar em música, bem como os cursos oferecidos durante o ano pela própria rede. A implantação da música nessa rede é anterior à Lei nº 11.769/2008. Após a Lei, há uma tentativa de garantir a música de alguma forma para todos os alunos. Apesar de os professores com formação específica terem prioridade na contratação, verificamos uma tensão nesse processo que está ligada ao corporativismo. Podemos observar uma oposição entre professores habilitados e não habilitados, em busca do direito de ministrar as aulas de música. A oposição fica evidenciada, sobretudo, em momentos de contratação temporária.

O ensino de música nessa rede, consolidado desde 1996, teve início a partir de projetos individuais dos professores. O ensino vem sendo ampliado aos poucos e não atinge ainda 100% dos alunos da Rede Municipal que não possui um ensino musical unificado, com as propostas de ensino variando conforme o professor que ministra esse conteúdo. Nossa hipótese é que o ensino se processa dessa forma devido ao fato de não haver uma organização e idealização prévias ou mesmo no decorrer da sua implantação. A partir da análise de outras formas de efetivação do ensino de música em outras redes, foi possível perceber que a concepção prévia de uma proposta evita variados problemas na implantação desse ensino.

Destacamos que a falta de clareza no texto da Lei acaba trazendo tensões para o campo da efetivação do ensino de música. Jordão et al (2012) ressaltam que é necessário discutir a qualificação do profissional que leciona Educação Musical, sendo este um profissional com formação específica ou não. O autor aponta que a falta de um professor qualificado cooperou para o fracasso de experiências realizadas antes da Lei nº 11.769/2008. Salientamos, aqui, que a qualificação para lecionar deve acontecer de forma contínua, uma vez que o professor qualificado está em movimento, buscando novas formas de ensinar. Destacamos, ainda, que mesmo não estando claro o objetivo do ensino de música na escola, entendemos que este pretende colocar o aluno em contato com diversas formas artísticas, visando ao seu desenvolvimento amplo.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, buscamos inicialmente compreender o espaço da música na escola, dessa arte que está presente em diversas atividades da vida humana. No primeiro capítulo, pretendemos analisar o lugar da música na educação escolar, identificando as suas funções na escola e por que deve, ou não, estar presente na educação escolar. Buscamos analisar também os limites e as possibilidades contidos no ensino de música,

prescrito no PCN Arte (1997), documento criado após a LDB 1996 e que tem orientado o ensino do componente Arte.

Em seguida, faz-se necessária uma análise relacionada às propostas e aos debates sobre o conteúdo de música, para a Base Nacional Comum Curricular<sup>1</sup>, realizados em Brasília, em dezembro de 2015, pela Associação Brasileira de Educação Musical. O primeiro capítulo encerra-se com o estado da arte, abordando os trabalhos relacionados ao tema desta pesquisa.

Buscando a compreensão do processo que levou a Educação Musical de volta ao currículo escolar, no segundo capítulo, faremos uma análise da Lei nº 11.769/2008, iniciando com a contextualização do ensino musical no Brasil e com a análise do movimento “Quero Educação Musical na Escola”. Pretendemos investigar as disputas por espaço no campo educacional, considerando que o processo de aprovação dessa Lei não é isento de lutas, vez que o currículo é um constructo histórico marcado por intencionalidades de grupos e/ou classes. Com isso, intentamos revelar as relações de força e poder imbricadas nesse processo.

A partir dos estudos de Bourdieu, visamos compreender o poder simbólico exercido no campo educacional e as disputas de espaço existentes entre as linguagens artísticas que compõem a disciplina de Artes. Encerramos o segundo capítulo com a metodologia utilizada para o desenvolvimento desta pesquisa.

Dando sequência ao estudo, o terceiro capítulo destina-se à análise da implantação do ensino de música nas escolas regulares do município de Juiz de Fora. Para a contextualização do objeto estudado, faz-se necessária uma narrativa breve da história da implantação da música na rede. Destacamos como o ensino de Educação Musical surgiu nessa rede, apresentando dados colhidos em entrevistas semiestruturadas e em pesquisa nos registros de quadros informativos da Secretaria de Educação. A seguir, apresentamos como o ensino de música é organizado atualmente na Rede Municipal de Juiz de Fora, destacando a visão do órgão sobre os objetivos desse ensino na educação escolar.

No último capítulo desta dissertação, realizamos a análise e a comparação da implantação da música em três municípios: Juiz de Fora (MG), Palmas (TO) e Porto Alegre (RS). Observamos como cada município implantou esse ensino, ressaltamos as semelhanças, os pontos positivos ou não ocorridos nesse processo.

---

<sup>1</sup> A versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em abril de 2017 e aguarda parecer e projeto de resolução que devem ser encaminhados ao Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo>

Ressaltamos que a implantação do ensino de música ainda não se apresenta de forma efetiva no Brasil. A Lei vigora há sete anos, e os debates giram em torno de possibilidades e limites de sua efetivação. Após análise dos dados e da verificação dos impasses e obstáculos à implantação da Lei, pretendemos que esta pesquisa auxilie nos debates sobre a implantação de música na escola. Pretendemos, ainda, que auxilie na visualização da preparação adequada da proposta educacional, bem como do espaço físico, dos profissionais e dos investimentos financeiros necessários para a efetivação do ensino de música de qualidade, contribuindo para o desenvolvimento do aluno de forma ampla.

## 1 A MÚSICA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Ao observarmos a realidade neste século XXI, nos defrontamos com os mais variados suportes em que a música está presente. Ela está nos meios de comunicação, nos telefones convencionais e celulares, na Internet, vídeos, lojas, bares, nos alto-falantes, nos consultórios médicos, nos recreios escolares, em quase todos os locais em que estamos e em meios que utilizamos para nos comunicarmos, ou nos divertirmos, e também nos rituais de exaltação a determinadas entidades, enfim, nos eventos mais variados possíveis (HUMMES, 2004, p.17-18).

A música é um fenômeno universal, que ocorre de formas variadas em cada cultura, sendo também uma forma de arte que está presente na vida do ser humano. Como uma atividade tão comum no nosso dia a dia, a música acaba por exercer diferentes papéis na sociedade.

Alguns autores definem a atividade musical como forma de comunicação, como forma de expressão de sentimentos e ideias e, também, como atividade que auxilia no relacionamento do homem consigo e com o mundo. A música tem em si um poder que lhe permite transmitir e moldar pensamentos, disciplinar, contestar. Essa forma de arte se apresenta de diversas formas. Segundo Hummes (2004), as diferentes aplicações da música na sociedade são temas de vários estudos na área de Educação Musical. É destaque o estudo realizado por Alan Merriam, em 1964, no qual o autor salientou as funções sociais da música na sociedade.

Em seu estudo, Merriam (1964) categorizou as funções da música na sociedade, ressaltando que estas decorrem dos diferentes usos dela feitos. Assim, as dez funções decorrentes da análise de Merriam (1964) são: *(i) contribuição para a integração da sociedade; (ii) prazer estético; (iii) divertimento; (iv) contribuição para continuidade e estabilidade da cultura; (v) função de impor conformidade a normas sociais; (vi) expressão emocional; (vii) reação física; (viii) representação simbólica; (ix) validação das instituições sociais e dos rituais religiosos e (x) função de comunicação.*

Observando a música presente em nossas atividades sociais, não é difícil perceber as funções encontradas e descritas por Merriam (1964). Nesse ponto, voltamos nosso olhar para a escola, instituição criada pela sociedade para introduzir a criança no mundo e para instruir o indivíduo a encontrar seu lugar no mundo (MASSCHELEIN & SIMONS, 2013). Podemos observar que a escola exerce outras funções. Além de transmitir conhecimentos para a formação do cidadão e sua inserção na sociedade, a escola é também um lugar de desenvolvimento de um *habitus*, tornando-se, assim, um espaço de disputas (GUIRAUD E

CORRÊA, 2009). Assim como as diversas áreas de conhecimento lutam por espaço dentro da instituição escolar, da mesma forma, a música busca sua legitimação, mostrando ser um conteúdo que faz parte da vida humana e, portanto, necessário ao longo dessa formação.

Analisando a música presente naturalmente no ambiente escolar, verificamos algumas das funções descritas por Merriam (1964). Destacamos que a música na escola, de modo geral, é vista como instrumento auxiliar na aquisição de outros conhecimentos e não como um conteúdo com conhecimentos específicos. Segundo Amato (2006), o ensino de música tem sido tratado de forma superficial. Assim, a música na escola acaba por exercer as funções de comunicação, de impor conformidade às normas, de organizar, disciplinar e integrar, não cumprindo seu papel como conteúdo específico. Diferentemente do que costuma ocorrer na instituição escolar, o ensino do conteúdo de música tem a função de fornecer conhecimento dos elementos que a formam, apresentar a história e a diversidade existente nas variadas culturas, promover a experimentação dos elementos e tecnologias ligadas à música, entre outras, permitindo que o aluno experimente e relacione-se com contextos diferentes ao que pertence, ampliando seu saber.

Em que pese o fato de a atividade musical sempre ter estado presente no ambiente escolar, assim como está presente no cotidiano da sociedade, essa atividade sempre ocupou uma posição subordinada em tal ambiente. O que se destaca aqui é a Educação Musical que deve ser ministrada na escola e que se tornou conteúdo obrigatório na educação escolar através da Lei nº 11.769/2008 e permanece através da Lei nº 13.278 de 02 de maio de 2016.

A despeito dessa obrigatoriedade, podemos notar, nas escolas de Educação Infantil, que a música é muito utilizada não com o objetivo de proporcionar uma vivência musical, mas, sim, para acalmar, para informar o momento de determinada atividade, para organizar. Em outras etapas escolares, está presente como complemento ou como reforço de aprendizagem de determinado conteúdo. Ao colocar a música como conteúdo obrigatório no currículo da Educação Básica, existe uma intencionalidade em romper com os usos feitos dessa expressão artística na escola, havendo uma busca por sua inserção como área de conhecimento e a necessidade de ir além das funções sociais descritas anteriormente. Entretanto, percebemos, através da pesquisa realizada neste trabalho, que o ensino musical não possui uma orientação, seguindo, portanto, com a função acessória em relação às outras disciplinas curriculares.

Salientamos que, para que a Educação Musical proporcione uma experiência de conhecimento, é necessário utilizar variadas formas de manifestação musical, indo além do universo do aluno. Conforme Penna (2008, p.19),

As manifestações musicais são extremamente diversificadas: um concerto de orquestra sinfônica, um grupo de rock, de rap, de pagode... um grupo de ciranda, de maracatu, de reisado... o coral da igreja, o canto na procissão... a roda de amigos que canta e batuca na mesa de bar, o violão na varanda da fazenda... São manifestações musicais diferenciadas: produções populares, eruditas (a chamada música “clássica”) ou da indústria cultural- todas são música.

No estudo realizado por Jordão et al (2012), é destacado que o ensino de música necessita considerar a diversidade musical brasileira e o contexto no qual o aluno está inserido, bem como atentar para as tecnologias, para a velocidade e para a quantidade de informação que pode receber atualmente. É importante salientar que o conhecimento de música e das demais artes pode ser realizado além da sala de aula, através de pesquisas. Dessa forma, os alunos podem conhecer e ampliar seu universo musical, como ocorre em outras áreas do saber. O professor que ministra esse conteúdo deve estar apto a orientar esse ensino. Além disso, a formação necessária depende do ensino/objetivo a que se intenta atingir. É fato que não é objetivo da Educação Básica formar profissionais, essa é uma etapa posterior.

Nesse sentido, faz-se necessário refletirmos sobre o papel da música na educação escolar. Qual a função do ensino de música na escola e o que esse ensino deve proporcionar na educação escolar? Por que o ensino de música deve estar presente? Norteados por tais questionamentos, neste capítulo, buscamos averiguar a importância da música para a formação humana, analisar os limites e as possibilidades do ensino proposto no PCN Artes (1997) e, ainda, analisar os debates atuais sobre o conteúdo música na Base Nacional Comum Curricular cujo texto se encontra em discussão.

### **1.1 O lugar da música na educação (Por que música?)**

A área de Arte, no senso comum, está ligada à sensibilidade, à expressão de sentimentos, à socialização. A atividade musical pode promover, no indivíduo, as noções de respeito ao grupo e a si mesmo, desenvolver a concentração, a escuta, a criatividade, a expressão, além de fornecer-lhe subsídios para o desenvolvimento de um pensamento crítico. O ensino que abordamos aqui se refere à Educação Musical, área com conteúdo abrangente, como aponta Carlos Kater, no livro “A música na escola” (JORDÃO et al, 2012).

A Educação Musical, realizada de forma consistente, ou seja, aquela que é capaz de colocar o aluno em contato com a diversidade musical brasileira, buscando o seu desenvolvimento e a ampliação de seu universo musical, pode auxiliar no desenvolvimento

global desse aprendiz. Destacamos alguns estudos no campo científico que nos auxiliam na compreensão dos benefícios da música para o desenvolvimento cognitivo.

Ilari (2003), em seu estudo sobre “A música e o cérebro”, aponta que a inteligência musical, decorrente da teoria das Inteligências Múltiplas de Howard Gardner<sup>2</sup>, pode ser desenvolvida a partir de atividades. Segundo a autora, a infância é um momento favorável para o desenvolvimento cerebral. Assim,

É importante que o educador utilize uma grande variedade de atividades e tipos de música. Cantar canções em aula, bater ritmos, movimentar-se, dançar, balançar partes do corpo ao som de música, ouvir vários tipos de melodias e ritmos, manusear objetos sonoros e instrumentos musicais, reconhecer canções, desenvolver notações espontâneas antes mesmo do aprendizado da leitura musical, participar de jogos musicais, acompanhar rimas e parlendas com gestos, encenar cenas musicais, participar de jogos de mímica de instrumentos e sons, aprender e criar histórias musicais, compor canções, inventar músicas, cantar espontaneamente, construir instrumentos musicais; essas são algumas das atividades que devem necessariamente fazer parte da musicalização das crianças. Todas essas atividades são benéficas e podem contribuir para o bom desenvolvimento do cérebro da criança (ILARI, 2003, p.14).

A autora aponta alguns benefícios da atividade musical. O canto pode impulsionar os sistemas de linguagem, a memória, o pensamento social. As atividades de movimentação corporal auxiliam no desenvolvimento motor e espacial (2003). As diversas atividades da aula de música podem beneficiar, ainda, o desenvolvimento dos sistemas de atenção, de ordenação sequencial, entre outros (2003).

Pederiva e Tristão (2006, p. 88), em seu estudo sobre música e cognição, afirmam que

a música é uma ciência básica com um grande número de variações de códigos, o que, segundo Stralio (2001), possibilitaria o desenvolvimento intelectual da pessoa. Quanto mais cedo crianças entrarem em contato com o mundo da música, maiores serão as chances de que elas assimilem novos códigos sonoros que a música pode oferecer.

O estudo aponta ainda que a aprendizagem musical é importante por possibilitar à criança uma nova forma de exteriorização dos sentimentos, um novo condutor de emoções (PEDERIVA e TRISTÃO, 2006, p.88). Segundo Mauro Muszkat (*apud* JORDÃO et al, 2012), as crianças têm mais facilidade de se expressar através da música. Conforme os

---

<sup>2</sup> A teoria das inteligências múltiplas, criada pelo americano Howard Gardner, em 1983, é baseada em pesquisas da neurobiologia (ILARI, 2003). Essa teoria aponta a presença de diferentes espaços cognitivos no cérebro responsáveis por cada habilidade específica (2003). Gardner considera que a inteligência é dividida em seções e aponta para a existência de, no mínimo, oito inteligências: (i) a inteligência linguística ou verbal, (ii) a lógico-matemática, (iii) a espacial, (iv) a musical, (v) a cinestésica corporal, (vi) a naturalista, (vii) a intrapessoal e (viii) a interpessoal (2003). Conforme Gardner, todos os indivíduos possuem todas essas inteligências e mesmo que algumas sejam predominantes, todas podem ser desenvolvidas (ILARI, 2003).



estudos citados, o ensino musical representa um instrumento ímpar para tornar mais amplo o desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças. Nesse sentido, destacamos ser indispensável que as redes de ensino, ao realizarem a implantação do ensino musical, busquem o conhecimento mais aprofundado de suas possibilidades, obtendo, assim, um ensino consistente e eficaz, que faça diferença no desenvolvimento do educando.

Os benefícios da Educação Musical para o desenvolvimento cognitivo têm sido comprovados cientificamente e poderiam até justificar o ensino de música na escola. Porém, a comprovação desses benefícios não é suficiente para garantir o espaço para esse conteúdo, uma vez que esse ensino envolve questões como espaço físico e materiais didáticos específicos. Desse modo, tornar a música uma disciplina na Educação Básica, como defendem alguns autores, demanda grandes recursos financeiros e, de certa forma, não há garantia de que o ensino será realizado de maneira a desenvolver as habilidades mencionadas nos estudos científicos. Assim, é necessário destacar que, devido aos gastos para sua implantação, o ensino de música como disciplina pode ficar limitado a algumas escolas brasileiras.

A educação escolar pública objetiva formar o cidadão. Contudo, ao oferecer uma forma de ensino fragmentado, dividido em disciplinas, parece dificultar o desenvolvimento das potencialidades globais do indivíduo. O ensino em disciplinas promove um loteamento na educação. Cada área de conhecimento busca garantir seu espaço, tornando, com isso, o currículo extenso e com custo alto. Acreditamos que a música, como parte significativa da vida humana, deve fazer parte da formação do indivíduo.

A atividade musical é um modo de se manifestar a cultura, sendo fundamental no desenvolvimento social. Por meio da cultura, é possível transformar as realidades de diversas parcelas da sociedade. A música é parte de um patrimônio cultural da humanidade que permite aos indivíduos exteriorizar e compartilhar seus conhecimentos e afeições. Isso vai além dos benefícios cognitivos. Garantir um espaço para a arte na educação significa valorizar a forma artística e promover o acesso a esse bem cultural.

Conforme os estudos de Bourdieu, que analisaremos mais adiante, pessoas que têm proximidade com os bens culturais apresentam maior facilidade na aquisição de conhecimento. Assim, destacamos que a importância da música na educação escolar consiste em fornecer ao aprendiz maior contato com variadas expressões culturais, possibilitando seu melhor desenvolvimento na sociedade.

Ressaltamos que o lugar desse conteúdo na educação se relaciona à diversidade e à possibilidade de ampliar o universo musical do aluno. Estando a música presente no currículo como conteúdo de uma área, é necessário que seu ensino seja capaz de auxiliar no

desenvolvimento amplo do aluno. Ou seja, auxiliar no desenvolvimento cognitivo e motor, bem como na socialização, experimentação, expressão e desenvolvimento do pensamento crítico. É necessário um ensino que seja significativo para o educando, que respeite as diferenças culturais, que seja contemporâneo e que também associe as músicas do passado e da atualidade (JORDÃO et al, 2012). É fundamental que a Educação Musical considere a cultura do aluno e, a partir daí, introduza músicas e ritmos variados.

Em uma das rodas de conversa, relatadas no livro “A Música na escola” (JORDÃO et al, 2012, p.60), Lucas Robatto afirma que a música na escola serve para ampliar “o horizonte de percepção da realidade”. Desse modo, a música não tem a mesma representação para alunos e professores, vez que, para a maioria dos alunos, não será utilizada profissionalmente (JORDÃO et al, 2012).

Dessa forma, a Educação Musical, como conteúdo de Arte, deve se constituir como um ensino democrático, ministrado a todos os alunos. Assim, ressaltamos que o ensino de música objetivado através da Lei nº 11.769/08 busca formar no aluno uma nova visão, uma nova escuta da música. A partir de diversificadas práticas da música, os alunos terão “percepções inclusivas que possibilitarão recriar, com valor positivo, as leituras atualmente vigentes nas relações entre “eu & outro”, “aluno & professor”, “criação & educação”, “exclusão & participação” ” (JORDÃO et al, 2012, p. 450). Entretanto, vale ressaltar que a música, como as outras linguagens artísticas, é conteúdo da área de Arte que, a exemplo de outras áreas, como fora mencionado, almeja um espaço como disciplina escolar. Embora a área seja importante na formação humana, questionamos a possibilidade de, em uma única escola, se poder oferecer todas as linguagens artísticas ministradas por professores específicos.

Destacamos ainda que o currículo deve contemplar as características regionais da escola. É possível que o ensino de todas as linguagens artísticas não se adeque a todas as realidades escolares. Observamos que as redes de ensino utilizam projetos propostos por professores, escola e/ou comunidade os quais visam atender às necessidades e às características locais. Assim, a tentativa de efetivação do ensino de cada área como disciplina poderia não ser eficaz. É necessário atentar para as preferências e para as identidades da comunidade.

Verificamos, através da implantação da música na Rede Municipal de Juiz de Fora, que poucas escolas possuem variadas linguagens artísticas no currículo. Entretanto, há escolas que possuem, há vários anos, o ensino musical, que é considerado significativo e

representativo para a comunidade. Conforme aponta Souza (2004), as preferências musicais estão ligadas à identidade cultural que se caracteriza pela idade e meio social.

O ensino do conteúdo música na escola, além de desenvolver os aspectos cognitivos mencionados anteriormente, pode permitir que o aluno se relacione com o universo musical no qual está inserido e com tudo que o cerca. Para o autora,

considerar a música como uma comunicação sensorial, simbólica e afetiva, e portanto social, geralmente desencadeia a convicção de que nossos alunos podem expor, assumir suas experiências musicais e que nós podemos dialogar sobre elas (SOUZA, 2004, p.9).

De acordo com Jusamara Souza (2004, p. 9), o ensino de música deve promover um diálogo entre professores e alunos e seus conhecimentos sobre música. Assim,

conhecer o aluno como ser sociocultural, mapear os cenários exteriores da música com os quais os alunos vivenciam seu tempo, seu espaço e seu “mundo”, pensar sobre seus olhares em relação à música no espaço escolar, são proposições para se pensar essa disciplina e ampliar as reflexões sobre as dimensões do currículo, conteúdo-forma e o ensino-aprendizagem oferecidos aos alunos.

Ressaltamos que, como esse ensino está diretamente ligado ao fazer musical na sociedade, além de desenvolver habilidades cognitivas, é importante buscar um diálogo com a vivência musical do aluno. Entretanto, como fora anteriormente falado, garantir um espaço específico para o ensino de música na educação escolar depende de variadas questões.

É necessário discutir a disciplinarização do ensino e a extensão do currículo da Educação Básica. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pode ser mais fácil efetivar a música como disciplina, bem como as outras linguagens artísticas, porém, o tempo escolar teria que ser ampliado. Por outro lado, no Ensino Médio, que possui um currículo extenso e propedêutico, seria muito difícil e pouco eficaz a disciplinarização da área de Arte.

Ressaltamos que o lugar da música na educação depende do conhecimento e da concepção que se tem desse ensino. Observando a implantação do ensino musical em outros municípios, verificamos que ele é valorizado e obtém lugar na educação, quando há um estudo e objetivo traçado. A Educação Musical tem lugar quando se busca aprofundar as concepções do ensino, quando se sabe o porquê, para quê, onde e quando é possível realizar esse projeto.

Após refletirmos, de forma breve, sobre os papéis que a música desempenha na sociedade e observarmos os benefícios do seu ensino para a formação do indivíduo, percebemos ser esta uma atividade comum à vida humana, capaz de exercer diversas funções,

dependendo do uso que dela é feito. Pesquisas de campo da neurociência apontam os benefícios do ensino de música para o desenvolvimento do processo cognitivo e, ainda, que a música deve ter seu espaço garantido por ser um bem cultural. Entretanto, questionamos a eficácia de uma disciplinarização do conteúdo música, visto que a divisão da educação em disciplinas acaba por aumentar os custos do ensino e pode não ser eficaz para formar o aluno.

Ter um maior número de disciplinas representa maior investimento na educação, maior estrutura e também ampliação do tempo na escola. Observamos algumas tentativas de se ampliar o tempo escolar e, assim, introduzir outros saberes no currículo. Todavia, o que se pode notar é que a educação nesses moldes atende a uma pequena parcela da sociedade, visto que o investimento em professores, materiais e espaço adequados são reduzidos. Vale lembrar que existe ainda a luta por reconhecimento no currículo. Algumas disciplinas possuem seu lugar assegurado na educação por serem consideradas mais importantes ou indispensáveis como o Português e a Matemática. Isso é reforçado pelo sistema de avaliações da educação que prioriza esses saberes. Áreas como esporte e cultura ficam totalmente à margem no currículo e não possuem a mesma valorização e espaço na formação do aluno.

A fragmentação do ensino e a desarticulação entre os saberes, bem como entre os saberes e a vida social, acaba por não produzir significado para o educando e para os próprios professores. Conforme Miguel Arroyo (2011, p. 29), “quando as verdades científicas das disciplinas, do currículo não coincidem com as verdades do real social, vivido por nós ou pelos alunos, nossas identidades profissionais entram em crise”. Dessa forma, um currículo eficaz considera e inclui a vivência de alunos e professores, assim como valoriza os saberes produzidos na sociedade.

Buscamos, até aqui, revelar qual o lugar da música na educação e, a partir dessas reflexões, pudemos perceber a importância e a relevância do ensino de música para a formação do aluno. Na sequência deste capítulo, buscamos revelar os limites e as possibilidades do ensino de música sugerido pelo PCN Arte (1997), sendo a música um conteúdo do componente disciplinar Arte na Educação Básica.

## **1.2 PCN Arte: limites e possibilidades**

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento organizado pelo Ministério da Educação, em 1997, objetivavam fornecer, dentre outras questões, material para auxiliar os

educadores na sua prática em sala de aula. O documento foi elaborado a partir do Plano Decenal de Educação para todos, cumprindo também o objetivo de fornecer conteúdos mínimos para a educação (PENNA, 2001).

Os documentos para a área de Arte apresentam concepções de Arte na educação e conteúdos específicos a serem ministrados. O primeiro documento, direcionado ao 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, foi publicado em 1997. Por seu turno, o segundo documento, destinado ao 3º e 4º ciclos, foi publicado em 1998. A primeira parte dos PCN Arte (1997) busca caracterizar a área e destacar sua importância na educação, colocando-a em igualdade com outras disciplinas escolares, salientando suas especificidades para a formação humana. Ressalta-se que a Arte auxilia o relacionamento do aluno com as variadas disciplinas do currículo, ampliando o conhecimento histórico, auxiliando na elaboração de um texto a partir do exercício imaginativo, entre outros.

Neste ponto, voltamos ao questionamento sobre a disciplinarização do ensino. Os PCN buscam, de certa forma, defender o espaço para o ensino da disciplina Arte na formação humana. O documento cita o auxílio da Arte a outras disciplinas e propõe o trabalho através de projetos, por meio de atividades interdisciplinares. O ensino de Arte, apresentado nos PCN (1997), demonstra que o aluno que pratica arte pode ampliar suas habilidades para resolver as questões relacionadas a outras disciplinas e, a partir do conhecimento de arte de diferentes culturas, pode compreender a relação dos valores contidos na sua maneira de pensar e agir. O conhecimento de arte pode proporcionar a ampliação do universo cultural humano, de modo que o aluno seja capaz de criticar e fazer suas escolhas com maior consciência.

A primeira parte dos PCN Arte apresenta uma visão geral do ensino de Arte no Brasil. Os documentos narram a história da área na educação brasileira, destacando as modificações ocorridas pelas diversas legislações. Os PCN Arte (1997) apontam a presença do desenho, dos trabalhos manuais, da música e do canto como disciplinas escolares na primeira metade do século XX. Nos programas das escolas primárias e secundárias, a formação oferecida nesses conteúdos relacionava-se a culturas dominantes.

A segunda parte dos Parâmetros apresenta o conteúdo para cada linguagem da área de Arte, compreendendo: artes visuais, dança, teatro e música. Vale ressaltar que, de acordo com o Parecer do CNE nº 03/97, os Parâmetros Curriculares Nacionais não têm caráter obrigatório, mas sugestivo, visando melhorar a qualidade do ensino e auxiliar o professor em sua prática profissional (PENNA, 2001). Assim, cabe ao professor e à escola a escolha por sua utilização ou não como direcionamento do currículo. Dessa forma, a construção do currículo escolar apresenta uma flexibilidade e a possibilidade de adequar o conteúdo à realidade escolar. De

um modo geral, os PCN têm orientado a prática dos professores que lecionam Arte e suas linguagens nas escolas, sendo necessário, neste estudo, analisarmos as possibilidades e os limites de suas propostas.

Os PCN Arte propõem que o ensino de Arte combine o “fazer” Arte ao “conhecer” e “refletir” sobre Arte, garantindo ao aluno a aprendizagem perceptiva, imaginativa e produtiva. Essa proposta de ensino baseia-se na “metodologia triangular”<sup>3</sup>, advinda da área de artes plásticas, sendo propagada por Ana Mae Barbosa (FERNANDES, 2004). Destacamos que o primeiro documento do PCN, voltado aos 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental, é apoiado nos eixos de produção, fruição e reflexão e o segundo documento, voltado aos 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, é apoiado em produção, apreciação e contextualização.

De acordo com os PCN, o eixo produção reporta ao fazer arte no campo do aluno e dos artistas da sociedade (PCN ARTE, 1997). A fruição é referente à expressiva apreciação da arte e seu âmbito, abrangendo a produção de alunos e a variada produção histórico-social (1997). Por sua vez, a reflexão está ligada ao desenvolvimento do saber a partir de sua própria arte, dos colegas e da arte da sociedade produzida nas diversas culturas existentes, enfatizando a constituição do cidadão (PCN ARTE, 1997).

Como mencionamos, para o 3º e 4º ciclos, os eixos norteadores do PCN são: produção, apreciação e contextualização. Assim como no primeiro documento, o eixo da produção indica o desenvolvimento da criatividade, em que o aluno pode construir algo como uma pintura, uma escultura ou criar uma música, por exemplo. No eixo da apreciação, o aluno pode conhecer sobre o significado e a finalidade da obra, pode perceber as sensações causadas, entre outros. Apreciar relaciona-se à leitura de uma obra de arte. O eixo da contextualização proporciona ao aprendiz o conhecimento de várias culturas, diferentes estilos produzidos em diferentes contextos. Contextualizar refere-se à leitura do contexto da obra.

Salientamos que o uso da metodologia triangular pode não ser eficaz para todos os conteúdos da área de Arte. A área de música, por exemplo, possui metodologias específicas que podem ser mais eficazes para o aprendizado desse conteúdo. Em contrapartida, trabalhar

---

<sup>3</sup> A metodologia triangular surge na década de 1980 a partir da busca de novos pensamentos para o ensino de Arte. Baseada em referenciais estrangeiros, que renovariam o ensino da arte, a professora Ana Mae Barbosa organiza, em 1983, a “metodologia triangular” (BUBLITZ, 2014). Em 2010, a autora revisou o termo “metodologia” e o substituiu por “proposta” (2014). Assim sendo, a proposta triangular se constitui de três abordagens para o desenvolvimento artístico: a contextualização histórica; o fazer artístico e a apreciação artística. Essas abordagens compreendem, então, a leitura do contexto da obra, o fazer arte e saber ler uma obra de arte (BUBLITZ, 2014).

com métodos distintos exige uma ampla formação do professor de Arte, ou um professor com formação específica para cada conteúdo.

Os objetivos da área de Arte, propostos nos PCN, compreendem: expressar e saber comunicar-se em arte, interagir com materiais, instrumentos e procedimentos variados em artes, observar as relações entre o homem e a realidade com interesse e curiosidade, exercitando a discussão, indagando, argumentando e apreciando arte de modo sensível, compreender e saber identificar aspectos da função e dos resultados do trabalho do artista, entre outras. Assim, ressaltamos que a formação para ministrar Arte, área composta por quatro conteúdos, deveria permitir que o professor atuasse com as variadas linguagens propostas. Todavia, a formação que é oferecida nas universidades é específica em cada linguagem, limitando a atuação do professor em escolas regulares.

Os cursos de graduação em música, em sua maioria, acabam por fornecer uma formação que serve melhor às escolas especializadas no ensino de música. Os professores têm formação para trabalhar exclusivamente com música, mas, ao se formarem, podem concorrer às vagas para lecionar Arte, como ocorre com as formações em artes visuais, teatro e dança. O professor, ao lecionar Arte, pode optar por ensinar somente o conteúdo de música, que é sua área de formação, restringindo, assim, o ensino proposto das quatro linguagens artísticas. O professor pode, ainda, optar por trabalhar todos os conteúdos, porém, não poderá ministrá-los com a mesma propriedade e conhecimento que tem em música.

Isso posto, salientamos que a formação dos professores interfere diretamente no currículo e no conteúdo a ser ministrado. Com a variedade de formações oferecidas, não há uniformidade no ensino. O aluno terá o ensino que o professor escolher ministrar a partir de sua formação. Nesse sentido, apontamos que há uma falta de clareza e orientação nesse ensino. A formação dos professores é em área específica, porém, prescreve-se o ensino em quatro linguagens. Da mesma forma, as redes municipais de ensino permitem que professores com variadas formações promovam escolha das vagas de Arte, o que pode limitar o ensino a uma única linguagem artística.

Os Parâmetros Curriculares orientam o ensino de cada linguagem artística, destacando que os conteúdos devem abrigar, ainda, a diversidade cultural trazida pela criança, trabalhando o que é produzido na comunidade na qual a escola está inserida. Assim, pode haver comunidades nas quais algumas das linguagens artísticas não tenham representatividade e o ensino do conteúdo não tenha nenhuma significação para a formação do indivíduo.

Nesse sentido, indagamos sobre a possibilidade de efetivação dos PCN. Questionamos, com um conteúdo tão amplo para o ensino de música, como o proposto nos

PCN Arte, qual seria a formação necessária para ministrá-lo de forma a alcançar os objetivos? Uma formação polivalente poderia contemplar todos os conteúdos a serem ministrados em Arte na escola regular? O professor com formação específica pode ministrar todos os conteúdos sem prejuízo para o ensino de Arte? Esses questionamentos, para serem respondidos, levariam à realização de outra pesquisa. Entretanto, é possível perceber que a formação oferecida ao professor e à disciplina prescrita não se encontra ajustada.

Salientamos, ainda, que a proposta contida no documento demanda um espaço considerável para o ensino no currículo. Um ensino de música no qual o aluno deva produzir, apreciar e refletir sobre música exige uma carga horária para tal. Assim, Penna (2001, p. 50) afirma que:

a proposta dos PCN na área de Arte é ambiciosa e complicada de ser viabilizada na realidade escolar brasileira. Para a sua aplicação efetiva, seria necessário poder contar com recursos materiais que atendessem às necessidades da prática em cada linguagem artística – espaço físico adequado, materiais pedagógicos diversificados, etc. –, e ainda com recursos humanos, o que implica desde a valorização da prática profissional (leia-se remuneração condizente) até ações de formação continuada e acompanhamento pedagógico constante.

O pensamento da autora deixa claro que a proposta dos PCN, tal qual está prescrita, é idealizada, não sendo possível sua realização na totalidade. Como observamos, em algumas redes de ensino, não há investimento financeiro para efetivar a proposta.

Fernandes (2004, p. 76) ressalta que não há como colocar de lado problemas como “a formação deficiente dos professores, a falta de orientação pedagógica, a pequena carga horária destinada à arte, a falta de ambiente físico e de recursos materiais”. Considerando que a área de Arte contém quatro linguagens, que devem ser apresentadas ao aluno, a carga horária que é reservada atualmente representa um limite para a proposta dos PCN. Segundo Maura Penna (2001a), o texto dos PCN para os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental faz uma referência à reserva de duas aulas para o ensino de Arte. Citamos o trecho:

Um bom planejamento precisa garantir a cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais, em seqüência, a cada ano, para que o aluno possa observar continuidade e estabelecer relações entre diversos conteúdos, tanto em relação aos conceitos da área quanto ao próprio percurso de criação pessoal. Por exemplo, se Artes Visuais e Teatro forem eLeitos respectivamente na primeira e segunda séries, as demais formas de arte poderão ser abordadas em alguns projetos interdisciplinares, em visitas a espetáculos, apresentações ou apreciação de reproduções em vídeos, pôsteres, etc. A mesma escola trabalhará com Dança e Música nas terceira e quarta séries, invertendo a opção pelos projetos interdisciplinares ” (PCN-Arte I, p. 108-109; cf. PCN-Arte II, p. 47apud MAURA PENNA, 2001 a, p.47).



Existe uma sugestão sobre a quantidade de aulas. Contudo, devido à maleabilidade dos PCN, a decisão sobre o tempo de aula é definida nos sistemas de ensino, assim como o conteúdo a ser ministrado, que pode ser escolhido pelo professor.

Fernandes (2004) aponta que a proposta triangular contida nos PCN possui alguns problemas como a possibilidade de aplicação dos conteúdos de forma mecânica, desconsiderando as particularidades e seus propósitos, a dificuldade na seleção dos materiais que pode privilegiar somente obras famosas, bem como a falta de preparação dos professores (FERNANDES, 2004).

Nesse sentido, salientamos que o documento aborda a Arte de maneira geral. Conforme Maura Penna (2001), o direcionamento didático dos conteúdos de Arte não leva em conta as questões específicas de cada linguagem artística, trazendo dificuldades para a atuação do professor, o que, de certa forma, representa um problema para efetivação dos PCN Artes.

Na visão de Maura Penna, o vocábulo “fruição”, usado no documento do 1º e 2º ciclos, demonstra ainda uma visão romântica da Arte. Assim, para a autora, o termo não traz clareza, o que dificulta mais uma vez o ensino, pois muitos professores que atuam nesses níveis de ensino possuem formação específica em uma das linguagens e podem enfrentar dificuldades para aplicar o que está proposto. Nesse sentido, apontamos que é necessário que o ensino de Arte esteja de acordo com a formação dos professores. Com a clareza no ensino pretendido e formação adequada, seria possível ministrar um ensino mais produtivo, significativo e com espaço mais respeitado na formação do aluno.

Observados os limites, vale ressaltar que os PCN constituem uma proposta que, de certa forma, dão legitimidade ao ensino de Arte (MAURA PENNA, 2001). Os Parâmetros orientam o ensino de Arte e marcam o seu redirecionamento. Um ponto positivo nos PCN é a proposta de articular o ensino das quatro linguagens artísticas com diversos conteúdos, através do trabalho por projetos, com temas que podem partir de sugestões dos alunos (PENNA, 2001).

Observamos que a proposta para o ensino de Arte, contida nos PCN, apresenta vários limites para sua implementação. Entretanto, os documentos de Arte têm sido utilizados como referência para o ensino na área, orientando e legitimando a prática docente. Existem alguns avanços relacionados à garantia do ensino de todas as linguagens artísticas nas escolas. Para tal, é necessária uma orientação sobre a formação adequada, para que o professor possa desenvolver as propostas dos PCN de modo eficaz.

No próximo tópico, pretendemos descrever algumas das propostas e debates, relacionados ao conteúdo de música na construção da Base Nacional Comum Curricular, partindo da análise das discussões realizadas no fórum da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM).

### **1.3 Música na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): proposta e debate**

O ensino do conteúdo música, que se tornou obrigatório em 2008, foi pautado, por vários anos, em diretrizes prescritas nos PCN, por não haver aprovação de diretrizes específicas para o ensino de música nas escolas de Educação Básica. Em dezembro de 2013, foi aprovado o parecer CEB/CNE nº 12/2013, contendo as Diretrizes para a Operacionalização do Ensino de Música nas escolas de Educação Básica. Todavia, o documento foi homologado apenas em 5 de maio de 2016.

Desde a aprovação da Lei nº 12.769/2008, a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) buscou auxiliar a implantação desse ensino nas escolas, promovendo debates, publicando artigos e desenvolvendo uma revista voltada exclusivamente para o ensino de música na Educação Básica.

Com o início dos debates sobre a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, a ABEM organiza-se para auxiliar no desenvolvimento da proposta para o conteúdo de música. Nos dias 3 e 4 de dezembro de 2015, foi realizado, na Universidade de Brasília, o fórum sobre o ensino de música na proposta da Base Nacional Comum Curricular. O fórum, promovido pela ABEM, teve participações de forma presencial e virtual, participando docentes e discentes da Educação Básica, graduação e pós-graduação de todas as regiões brasileiras.

No documento enviado ao MEC com as propostas da ABEM advindas do fórum, são expostos os anseios de uma classe sobre o ensino de música nas escolas. Inicialmente, a ABEM afirma estar de acordo com os princípios orientadores e com os objetivos gerais apresentados na BNCC e apresenta sugestões para melhor descrever as etapas educacionais. A ABEM não faz sugestões para a etapa da Educação Infantil. Para o Ensino Fundamental, propõe alteração no texto no que se refere ao letramento<sup>4</sup>. Assim, deve estar claro no texto

---

<sup>4</sup> O vocábulo “letramento” vem da tradução do inglês para o português da palavra “literacy”, significando a condição de ser letrado (SOARES, 1999). Magda Soares aponta que existem diferenças entre “alfabetização” e “letramento”, pois o indivíduo alfabetizado pode não ser letrado ou letrado e não alfabetizado. A alfabetização refere-se à condição de saber ler e escrever, por sua vez o letramento refere-se a “uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita” (SOARES, 1999, p.15).

que o letramento deve considerar as demais áreas do saber: Artes, Ciências, Humanas, Literatura e Matemática. Na descrição das séries finais do Ensino Fundamental, no que se refere à articulação interdisciplinar, sugere-se a inclusão da área de Artes, bem como na etapa do Ensino Médio que é considerada limitada. É ressaltada ainda a necessidade de incluir as variadas modalidades da Educação Básica brasileira como: quilombola, indígena, campo, entre outras.

A partir das observações das etapas educacionais, é possível notar o interesse da ABEM em manter a área de Arte presente na educação escolar. A associação busca garantir esse espaço a partir da Lei, observando atentamente o que a proposta do texto da BNCC contempla. Destacamos que, nas manifestações sobre a inclusão do ensino de música e das demais disciplinas da área de Arte no currículo, há intenção corporativista. A classe luta por um espaço para os profissionais da área na educação.

O texto da proposta da ABEM para a BNCC aponta a discordância em considerar a música e as demais linguagens artísticas subcomponentes da área de Arte. Nesse sentido, é observada que a formação oferecida nos cursos de licenciatura é específica em cada linguagem, sendo necessária, conforme a ABEM, também essa formação para lecionar essas áreas em todas as etapas da educação escolar. É ressaltado que manter um professor lecionando de forma polivalente a disciplina de Arte é legitimar uma distorção histórica no ensino da área artística no Brasil.

Afirmando a concepção de que cada linguagem artística é um componente curricular, é proposto que assim sejam apresentadas as áreas artes visuais, dança, música e teatro na BNCC. Citamos o texto proposto,

o ensino da Arte é constituído por quatro componentes curriculares: o componente curricular Artes Visuais, o componente curricular Dança, o componente curricular Música e o componente curricular Teatro (Proposta para a Base Nacional Comum Curricular, 2016, p.5)

Neste ponto, retornamos à questão da disciplinarização dos saberes. Colocar as diversas linguagens artísticas como disciplina deve levar em conta o espaço físico, as características da comunidade escolar e, principalmente, os custos do ensino. Consideramos a educação pública escolar o lugar ideal para estar em contato com os variados saberes da sociedade. Todavia, entre a política escrita e a política praticada, perpassam algumas questões que dependem de muitos debates e lutas.

Na sequência do documento sobre as propostas da ABEM para a BNCC, são relacionadas questões voltadas diretamente ao ensino do “componente curricular” música. É proposta que seja mudada a apresentação que, segundo a ABEM, estava restrita aos parâmetros ligados ao processo de formação em música. Assim, fica proposto no texto que a música, como uma expressão artística da humanidade, constitui-se da ordenação de som em aspectos estéticos formados nas relações sociais. É ressaltado que ensinar música compreende diversos conceitos, conteúdos e metodologias que surgem a partir da multiplicidade de conhecimentos que a formam. Apontamos que o texto sugerido evidencia a preocupação da ABEM com a formação que se pretende a partir desse ensino. Dessa forma, o ensino de música necessita permitir ao aluno vivenciar, conhecer e produzir, dentro da variedade cultural existente, promovendo seu desenvolvimento e participação crítica na sociedade. Como mencionamos anteriormente, é importante que a implantação desse ensino priorize a expansão dos saberes do aluno, visando à formação de um indivíduo que expresse um posicionamento crítico com consciência.

Sobre o ensino de música, ainda são sugeridas mudanças nos objetivos para cada etapa da Educação Básica. De modo geral, os objetivos são:

- garantir o direito de aprender e ter acesso à música, de partilhar e ter reconhecimento dos seus conhecimentos e saberes;
- reconhecer, respeitar e interagir com as práticas e repertórios musicais que perpassam o âmbito social do aprendiz;
- compreender e valorizar os distintos sentidos, valores e significados das práticas e repertórios musicais dos variados contextos sociais dos estudantes;
- impulsionar saberes a fim de participar na proposição e produção de formas de compartilhar as práticas musicais com a sociedade e comunidade escolar;
- identificar e analisar práticas sociais que evidenciam discriminação mediadas pela música;
- mobilizar conhecimentos e saberes interagindo com diversos aparatos nos quais circula a música;
- experimentar e apoderar-se dos recursos tecnológicos e de comunicação para “apreciar, produzir, registrar, compartilhar e fazer circular práticas e repertórios musicais de modo ético, político, agregador, interacional; vivenciar, compreender e valorizar o patrimônio musical, material e imaterial, da comunidade, da sociedade,

bem como de outros povos e nações” (Proposta para a Base Nacional Comum Curricular, 2016, p.8).

Podemos observar que as proposições a que chegaram no fórum são objetivas e buscam a afirmação da área de Arte e de suas linguagens como componentes específicos, ou seja, como disciplinas específicas na Educação Básica. Como analisamos anteriormente, a idealização da área em implantar um ensino em disciplinas é inviável e exige esforços que estão distantes da realidade escolar brasileira. Os recursos necessários para o ensino com maior número de disciplinas exigem, em primeiro lugar, ampliação da carga horária e, conseqüentemente, espaços, docentes e materiais. Consideramos que essa idealização está ligada ao poder que é contido no currículo. Como afirma Sobreira (2012, p.125),

Em geral, a força da disciplina é comprovada em relação ao conteúdo exigido nos exames acadêmicos, como os do ENEM, por exemplo, conexão apontada por GOODSON (2001, p.101). Outro ponto que demarca a força da disciplina está em seu direito de aprovar ou reprovar o aluno. A questão do *status* pode influenciar a aceitação que o alunado tem pela disciplina. A tendência é que as disciplinas de caráter científico sejam mais valorizadas do que aquelas de caráter artístico.

Dessa forma, o caminho percorrido pela ABEM busca garantir, através da legislação, o espaço adequado para o ensino de música na escola e ainda o espaço para os profissionais formados nessa área. Tal fato evidencia a luta por espaço na construção do currículo, que perpassa a história da Educação Musical brasileira, bem como de outras áreas. Conforme Arroyo (2014), as tensões em torno do currículo advêm da pluralidade cultural, de conhecimentos e percepções variadas da realidade social. Por meio do currículo, idealiza-se a conquista de valorização e a garantia de legitimidade.

Percebemos que o caminho da disciplinarização do saber não tem sido eficaz e tampouco efetivado em todas as escolas de uma rede de ensino. A partir da análise do ensino de música na Rede Municipal de Juiz de Fora, identificamos que, a despeito da tentativa de se implantarem todas as linguagens artísticas, é evidente a escassez de recursos e de professores. Vale salientar ainda que o ensino de todas as áreas artísticas não é aplicável a todas as comunidades escolares, pois, como citado anteriormente, a representatividade e a significação na coletividade são necessárias para a eficácia do ensino.

Considerando a educação um direito de todos e a música um bem social, não deveria haver limites para seu ensino. Entretanto, a inserção de saberes de grupos e determinadas culturas entram em debate a partir de luta por legitimação. Isso se deve à reprodução de classes que ocorre dentro da escola.

Conforme Bourdieu (1975), a instituição escolar não consegue eliminar a desigualdade social, pelo contrário, reproduz e amplia-a. Assim, é necessário que determinados saberes lutem por sua presença e garantia no currículo. Os filhos de classes trabalhadoras enfrentam dificuldades na escola, ao entrar em contato com saberes que estão distantes de sua realidade social e que advêm de classes dominantes. Colocar a música na escola partindo da realidade e contexto do aluno para, então, ampliar, é fornecer melhores condições para o seu desenvolvimento. Na sequência, apresentamos um breve resumo do estado da arte do ensino de música no Brasil.

#### 1.4 Estado da Arte

As pesquisas sobre a música na escola apresentam estudos em temas variados, nos quais se destacam a *Formação de professores*, a *Prática musical nas escolas*, as *Políticas públicas*, entre outros. Nesta seção, pretendemos descrever as pesquisas existentes na área de Educação Musical no período de 2006 a 2015. Salientamos que a escolha desse período se deve ao fato de que, durante esses anos, foi realizada a Campanha “Quero Educação Musical na Escola” e, após, a aprovação da Lei nº 11.769/2008.

Realizamos pesquisa nos sites de periódicos e banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). Utilizamos variados descritores e analisamos os resultados. Como alguns descritores resultaram na repetição de alguns artigos, realizamos uma triagem após encontrarmos os resultados e selecionamos apenas os artigos que se referiam ao ensino de música. Descreveremos, inicialmente, os periódicos encontrados na CAPES e SCIELO e, posteriormente, os artigos da revista da ABEM, que se constituiu como um importante ator no processo de aprovação da Lei nº 11.769/2008. Destacamos que a pesquisa nos sites da CAPES e SCIELO resultou em um total de 2308 periódicos. A soma de todos os trabalhos encontrados com os diversos descritores utilizados encontra-se representada na tabela abaixo.

Tabela 1 - Descritores de pesquisa nos sites da CAPES e SCIELO

CAPES	
DESCRITOR	RESULTADO
<b>Obrigatoriedade, música, escola.</b>	5
<b>Implantação do ensino de música na escola</b>	90
<b>Música, escola, Lei.</b>	337
<b>Música, currículo, Lei.</b>	67
<b>Música, Lei</b>	1647
<b>Educação Musical, Lei, escola.</b>	104

SCIELO	
DESCRITOR	RESULTADO
<b>Música na escola</b>	28
<b>Educação Musical</b>	30
<b>Total</b>	2308

Fonte: Elaborada pela autora

Em seguida, realizamos uma análise dos periódicos encontrados nos sites da CAPES e SCIELO. Selecionamos os que se relacionam diretamente com a implantação do ensino de música na escola, que é o objeto de estudo desta pesquisa. Dos 2308 artigos encontrados, apenas 21 versavam sobre o tema música na escola.

Tabela 2 - Descritores que versavam sobre o tema de pesquisa

CAPES	
DESCRITOR	RESULTADO
<b>Obrigatoriedade, música, escola.</b>	5
<b>Implantação do ensino de música na escola</b>	2
<b>Música, escola, Lei.</b>	4
<b>Música, currículo, Lei.</b>	2
<b>Música, Lei</b>	5
<b>Educação Musical, Lei, escola.</b>	Mesmos encontrados
SCIELO	
DESCRITOR	RESULTADO
<b>Música, escola</b>	2
<b>Educação Musical</b>	1
<b>Total</b>	21

Fonte: Elaborada pela autora

O resultado dessa pesquisa online produziu o levantamento de teses, dissertações e artigos que abordavam diversos temas de pesquisa na área de Educação Musical na escola básica. Temas como formação de professores, práticas escolares, funções da música na formação humana emergem após a aprovação da Lei que torna obrigatório o ensino de música na Educação Básica. A tabela 3 aponta o número de artigos, dissertações e teses encontrados.

Tabela 3 - Artigos, dissertações e teses encontrados na CAPES e SCIELO

CAPES E SCIELO	
<b>Artigos</b>	9
<b>Dissertações</b>	9
<b>Teses</b>	3

Fonte: Elaborada pela autora

Ressaltamos que as pesquisas encontradas nos auxiliaram a compreender de forma mais ampla o nosso objeto de pesquisa, proporcionando-nos, ainda, a possibilidade de identificar algumas lacunas existentes na área de pesquisa em Educação Musical. Neste ponto, apresentamos as categorias encontradas nesta primeira parte da pesquisa.

Tabela 4 - Periódicos categorizados CAPES e SCIELO

CAPES E SCIELO	
CATEGORIAS	RESULTADO
<b>Filosofia da Educação Musical Musical</b>	1
<b>Música e formação humana</b>	3
<b>Políticas públicas educacionais</b>	4
<b>Formação de professores</b>	4
<b>Interdisciplinaridade</b>	1
<b>Currículo e práticas de ensino</b>	6
<b>Processo de aprovação da Lei nº 11.769/08</b>	2

Fonte: Elaborada pela autora

A partir dos trabalhos encontrados, buscamos ressaltar as questões que levaram à campanha “Quero Educação Musical na escola” e analisar a implantação do ensino de música na escola.

Destacamos inicialmente a categoria *Música e formação humana*, com os trabalhos de Luiz (2012), Requião (2013), Gohn e Stavracas (2010), que refletem sobre a música na escola após a aprovação da Lei nº 11.769/2008. Nesses trabalhos, são ressaltados os objetivos da música para a formação humana, apontando que apenas a legislação não garante a presença de seu ensino nas escolas. Segundo Luiz (2012), os objetivos do ensino de música, como conteúdo escolar, geram questionamentos sobre o que se pretende formar como: artistas virtuosos, bons ouvintes, criadores, consumidores. Esses estudos confirmam nosso pensamento a respeito dos objetivos para o ensino de música. Percebemos que há falta clareza dos objetivos do ensino de música, o que traz alguns problemas para o contexto da prática. Para a implantação do ensino musical, fica clara a necessidade de compreensão de suas funções e do que se pretende alcançar.

O estudo de Gohn e Stavracas (2010) ressalta a música como considerável forma de expressão para auxiliar na construção do saber, sendo necessária na formação do professor e na Educação Infantil (EI). Os autores buscam compreender o papel que a música representa



na Educação Infantil e, através de documentos como Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI) e Lei de Diretrizes e Bases (LDB - 1996), destacam sua relevância para a formação na EI. Concordamos com as críticas das autoras quanto ao uso da música em atividades cotidianas com repetições e sem propósito educativo. É necessário haver uma conscientização do papel da música na formação do indivíduo, bem como uma preparação para o ensino do conteúdo musical por parte dos professores (GOHN e STAVRACAS, 2010).

A segunda categoria analisada retrata as *Políticas públicas educacionais*, com os trabalhos de Guimarães (2008), Lemos Junior e Miguel (2014), Queiroz e Penna (2012) e Wolffenbuttel (2009). De maneira geral, esses trabalhos tratam da contextualização histórica da Educação Musical Brasileira, partindo do ensino de música no período colonial até a atualidade, com a obrigatoriedade do ensino de música na escola através da Lei nº 11.769/2008. Ressaltam, ainda, a importância da articulação da música no âmbito nacional, da participação dos educadores musicais na formulação de políticas públicas, e, também, no âmbito municipal, através da participação na elaboração do Plano Político Pedagógico das escolas.

Os trabalhos de Guimarães (2008), Lemos Junior e Miguel (2014) apontam que a perda de espaço da música nas escolas acontece após a aprovação da LDB de 1971. Para esses autores, a referida legislação coloca o conteúdo musical como parte de um ensino polivalente da disciplina Educação Artística. Assim, a falta de professores com conhecimento musical teria retirado o conteúdo das escolas. Os autores destacam que a obrigatoriedade do ensino de Arte, presente na LDB nº 9.394/1996, não altera o que fora disposto na LDB nº 5.692/ 1971, pois o ensino de Arte permanece polivalente. Tal fato é apontado como a motivação para o surgimento da campanha pelo retorno da música às escolas, por meio da legislação, como retratamos nesta pesquisa.

Segundo Guimarães (2008), Lemos Junior e Miguel (2014), o retorno do ensino de música às escolas de Educação Básica através da Lei nº 11.769/2008, busca corrigir problemas consequentes do ensino polivalente de Arte, que deve concentrar as quatro áreas artísticas conforme PCN Arte (1997): artes visuais, teatro, música e dança.

Um problema apontado por esses autores, que também detectamos e apontamos, refere-se à formação dos professores. Apesar de o ensino permanecer polivalente na Educação Básica, na Educação Superior, são ofertadas, para a formação do professor, licenciaturas específicas por área. Esse tipo de formação sugere um ensino também específico, porém não exequível em nossa realidade educacional.

A categoria de *Políticas públicas educacionais* contém trabalhos como os de Queiroz e Penna (2012), em que os autores mostram a necessidade de a música se articular às políticas públicas em vigor, buscando assegurar seu espaço na formação e contribuir com o desenvolvimento do aluno. É ressaltada a avaliação da Educação Básica brasileira, a valorização dos dados estatísticos como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a valorização de disciplinas como o Português e Matemática, devido à prioridade nesses programas de avaliação. Desse modo, a busca por esses espaços demonstra a luta da classe pela garantia no currículo e igualdade entre as disciplinas. Segundo os autores,

Certamente, há uma visão pragmática acerca do papel dessas áreas na sociedade, o que as torna relevantes para a inserção social do indivíduo, seu fortalecimento no campo de trabalho, entre outros aspectos. No entanto, tem-se reconhecido também a necessidade de novos rumos para a formação humana, ética e crítica do indivíduo, buscando-se o fortalecimento de campos emergentes que possam, no cenário da formação escolar, possibilitar uma formação plena do sujeito (QUEIROZ, PENNA, 2012, p.4).

Questões relacionadas ao auxílio da música na formação escolar e à melhoria do desempenho no âmbito das políticas públicas perpassam as pesquisas. Para melhorar a educação, é necessário investimento e fornecimento de oportunidades iguais a todos. Conforme Queiroz e Penna (2012), é importante utilizar os recursos voltados para a educação, buscando a efetivação de políticas públicas educacionais como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB), o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), o Programa Mais Educação. Entretanto, observamos que as soluções financeiras apontadas não têm sido suficientes para atender à demanda educacional do Brasil. Mesmo os programas de investimento na educação, que atendiam apenas a uma pequena parcela dos alunos, têm sido reduzidos.

A seguinte categoria que encontramos relaciona-se com a *Formação de professores*, composta por quatro trabalhos dos seguintes autores: Custódio Amaral e De Marque Louro-Hettwer (2013), Esperidião (2011), Henriques (2011), Lombardi (2010). Discorrer sobre a formação de professores de Educação Musical, atualmente, traz ao debate questões relacionadas ao veto no §2º da Lei nº 11.769/2008, como também a falta de clareza na legislação sobre que professor deve lecionar música, que tipo de professor e para que tipo de escola esse profissional tem sido formado.

Nesse sentido, salientamos que Custódio Amaral e De Marque Louro-Hettwer (2013) realizaram pesquisa focalizando os professores de Arte que lecionam música. Para os autores,

devido à falta de clareza na Lei, os professores de Arte ficam, de certa forma, impostos a ministrar o conteúdo. A pesquisa “Entrevistando professores da disciplina Arte que lecionam o conteúdo música: encontro entre identidades profissionais” apontou que o ensino ministrado por esses professores é superficial e distinto do que está proposto na Lei, pois eles não possuem formação que lhes permita ensinar o conteúdo de forma a fornecer uma experiência musical. Os autores destacam que ouvir os professores pode auxiliar no processo de implantação da Lei nº 11.769/2008, visto que a legislação por si só não é capaz de trazer mudanças no ensino da escola.

Assim, a formação de professores é ponto crucial na implantação da Lei nº 11.769/08. Além de conhecer as concepções do ensino de música e ter claros os objetivos desse ensino, é necessário que a formação de quem leciona esteja de acordo ao que está proposto.

Na sequência de periódicos encontrados na categoria nomeada como *Currículo e práticas de ensino* são expostos exemplos de implantação do ensino de música na escola que surgiram antes e depois da aprovação da Lei nº 11.769. Os estudos de Martins (2011), Miranda (2012), Puerari (2011), Romanelli (2009), Tresoldi (2008), Sobreira (2012) afirmam a tendência da busca pela disciplinarização da música, problema evidenciado neste estudo.

O estudo de Martins (2011) traz um exemplo de implantação de música antes da instituição do ensino de música obrigatório e analisa o que ocorre após a Lei nº 11.769/08. Embora com poucos professores, o município estudado na pesquisa buscou incluir o ensino de música em sua proposta educacional nas escolas de educação integral. O número insuficiente de professores é outro problema da implementação da Lei demonstrada nesse estudo. A autora ressalta ser necessária a atuação de professores de música em todas as escolas do município, contudo, poucos professores têm formação superior em música.

Os últimos trabalhos encontrados se relacionam diretamente à disciplinarização do ensino de música e ao processo de aprovação da Lei nº 11.769/08. Na categoria *Currículo e práticas de ensino*, Sobreira (2012) afirma que, desde a aprovação da Lei nº 11.769, a Educação Musical procura se inserir no âmbito escolar, passando por um processo de disciplinarização representado por uma trajetória em busca do reconhecimento no currículo como área do saber.

A categoria *Processo de aprovação da Lei nº 11.769/08*, que finaliza os resultados da pesquisa nos sites da CAPES e SCIELO, contém os trabalhos de Figueiredo (2010) e Pereira (2010) que retratam o processo de implantação da Lei nº 11.769. Os autores descrevem os atores e as ações de todo processo, tendo, assim, uma aproximação com o nosso objeto de pesquisa. Alguns pontos mencionados neste estudo da arte aparecem nessas pesquisas como: a

falta de clareza e a ambiguidade do texto da LDB, o ensino polivalente que teve início na LDB de 1971 através da disciplina Educação Artística que é considerado responsável pela ausência do ensino musical nas escolas. Os autores afirmam que essas questões motivaram o movimento denominado “Quero Educação Musical na escola” que, por meio de diversas ações buscando a inclusão da música nas escolas de forma clara e objetiva, resultaram na aprovação da Lei nº 11.769/08 que, para os autores, representa um grande avanço para a Educação Musical brasileira.

Assim, ressaltamos que a dissertação de mestrado de Pereira (2010) apresenta uma particularidade, pois o autor, o orientador e os entrevistados na pesquisa participaram diretamente no processo de implantação da Lei. Pereira foi coordenador do Grupo de Ação Parlamentar (GAP) e propõe uma análise crítica da Campanha “Quero Educação Musical na escola”, que culminou na Lei nº 11.769/2008.

Consideramos ser necessário enfatizar e detalhar essa pesquisa em virtude da relação com nosso objeto de estudo. Pereira (2010) inicia o trabalho descrevendo fatos históricos sobre a aula de música na escola. Nesse ponto, o autor discorre sobre a aula de Música nas escolas jesuíticas, no Império, na primeira República, no Estado Novo, destacando as legislações que regulavam esse ensino. Ressalta a instituição do termo Educação Musical pela LDB/61, substituindo o Canto Orfeônico e também a instituição da disciplina Educação Artística pela LDB/71, que, segundo muitos autores citados, é responsável pelo desaparecimento da música do currículo escolar. Ainda realizando a análise de documentos que tratam de fatos históricos da Educação Musical, o autor cita a ambiguidade do texto da LDB nº 9.394 de 1996, apontada em outros estudos anteriormente mencionados e que, segundo o autor, motivou o movimento em prol da música na Escola.

A seguir, Pereira(2010) narra todo o processo do movimento “Quero Educação Musical na Escola”, descrevendo os atores do processo e ações, até a sanção presidencial, movimento que durou 21 meses. É destacado que o movimento foi deflagrado a partir de uma reunião de músicos do Rio de Janeiro na casa do músico Francis Hime, em 14 de outubro de 2004, com o intuito de reivindicar políticas públicas para a música brasileira, de forma a ampliar a produção musical, democratizar o acesso, recolocá-la na sociedade através da educação, entre outros.

Pereira (2010) destaca o encontro de artistas e educadores em 15 de abril de 2008, com o intuito de conseguir o apoio político do então Ministro da Educação, Fernando Haddad. A partir daí, a tramitação na Câmara processou-se com rapidez, tendo o Projeto de Lei nº 2732/2008 sido aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto e, decorridos 30 dias,

aprovado pela Comissão de Constituição, Justiça e de Cidadania. O Projeto de Lei foi sancionado em 15 de agosto pelo então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

O autor realiza uma análise crítica do movimento, partindo do conceito de hegemonia de Gramsci. O conceito de hegemonia possibilitou a compreensão do papel dos atores no processo, identificando o que o Pereira (2010) nomeia de intelectuais orgânicos que promovem e fortalecem a aproximação com o poder público. Também identificou os educadores musicais como o núcleo responsável pela fundamentação teórica. O autor ressalta que a Campanha “Quero Educação Musical na escola” atuou em conjunto com a tramitação da Lei nº 11.769/2008, de um modo sem precedentes, o que trouxe a música de volta às escolas.

A seguir, apontamos os artigos encontrados na Revista da ABEM, ator fundamental no processo de aprovação da Lei nº 11.769/2008. Da mesma forma, faremos a exposição dos artigos por categorias. Analisamos cada publicação do ano de 2006 a 2015, sendo esse período justificado pela possibilidade de análise das publicações desde o início da Campanha pela aprovação da Lei nº 11.769.

Encontramos as categorias *Música na escola, Currículo e Práticas de música na escola, Formação de professores, Materiais didáticos, Novos espaços para Educação Musical, História da Educação Musical, Políticas públicas*.

Tabela 5 - Artigos da ABEM categorizados

ABEM	
CATEGORIAS	RESULTADO
<b>Música na escola.</b>	4
<b>Currículo e práticas de música na escola</b>	5
<b>Formação de professores</b>	7
<b>Novos espaços para a Educação Musical</b>	3
<b>Políticas públicas</b>	3

Fonte: Elaborada pela autora

Os trabalhos analisados destacam questões mencionadas anteriormente e confirmam algumas de nossas hipóteses relacionadas à implantação da Educação Musical. A primeira categoria listada apresenta os trabalhos de Bertoni (2012), Queiroz (2012), Sebben (2010) e Sobreira (2008), que ressaltam questões relacionadas à obrigatoriedade de música na escola como: a participação de vários atores no ensino de música e problemas relacionados à multiplicidade de pensamentos acerca desse ensino que, de certa forma, prejudicam a introdução da música nas escolas.

Segundo Sobreira (2008), embora os debates após a Lei nº 11.769 sejam intensos, existe um pequeno número de publicações na *Revista da Abem* (grifo da autora) e nos anais dos encontros anuais. Sendo a ABEM um dos principais atores no processo de implantação da Lei, deveria refletir em seus registros os debates em questão. Para Sobreira, a ausência desses registros levanta indagações falsas, como a falta de preocupação dos educadores musicais com questões referentes à Lei e às políticas públicas. É ressaltado que deveria existir o registro histórico do engajamento dos educadores musicais nos debates políticos que são favoráveis ao desenvolvimento da educação.

A autora assegura também que existem diversos obstáculos para a implementação da música nas escolas. Corroborando os estudos encontrados na CAPES e SCIELO, os trabalhos apontam a falta de docentes, a formação necessária para a atuação, tal como a diversidade de metodologias e de formação de professores, decorrentes das diferentes concepções do ensino de música. Concordamos com a autora no que se refere à necessidade de reunir esforços com o objetivo de assimilar a realidade escolar, discutindo projetos que melhorem o ensino de música nos locais que o oferecem.

A segunda categoria encontrada na Revista da ABEM contém 5 trabalhos relacionados a *Currículo e Práticas de música na escola*. Entre os autores, estão Arroyo (2015), Beineke (2015), Penna (2008), Requião (2013) e Sobreira (2014). Os estudos revelam a presença da música nas escolas através de várias experimentações. Com a Lei nº 11.769, vários esforços têm sido feitos para a implantação desse ensino para crianças e jovens, destacando o uso de recursos da *Web* para a Educação Musical de jovens, buscando atender às especificidades dessa geração. Arroyo (2015) afirma que a tendência do ensino de música contemporâneo é ministrar diversas práticas musicais, valorizando as experiências que os alunos têm no cotidiano. Como apontamos anteriormente, esses estudos confirmam que é necessário valorizar os saberes e as referências do aluno.

O terceiro conjunto de estudos, ligado à *Formação de professores*, abrange os estudos de Del-Bem (2012), Fernandes (2012), Gaulke (2013), Henriques (2014), Júnior e Costa (2015) Moraes (2006), Queiroz e Marinha (2007). A partir desses trabalhos, é possível perceber a importância de preparar os licenciandos para a educação escolar, bem como desenvolver projetos de formação continuada, pois a escola é um espaço que possui especificidades.

Nesse sentido, ressaltamos ainda três artigos com relação a *Novos espaços para Educação Musical*. Penna (2011), Tourinho (2006) e Veber (2012) discorrem sobre os espaços diferenciados que se abrem para a música. Salienta-se a educação integral através do

programa “Mais Educação” e da escola em tempo integral, no qual a música pode construir seu espaço e se afirmar como conhecimento fundamental para a formação humana.

A quinta categoria aponta três pesquisas relacionadas a *Políticas públicas dos autores*: Lemos (2010), Queiroz (2012) e Souza (2011). Inicialmente, ressaltamos o trabalho de Souza (2011), no qual a autora apresenta a experiência da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), coordenando o grupo técnico “Música na Escola”. Segundo a autora, a ABEM tem buscado o diálogo com a sociedade e tem divulgado experiências e propostas novas. É destacado que, para o ensino de música se efetivar nas escolas, é necessária uma factual introdução nas políticas públicas, que exige a criação de várias estratégias. O texto descreve ações da ABEM em prol da efetivação da Lei nº 11.769/2008.

Neste mesmo bloco, salientamos o trabalho de Lemos (2010), que aponta as ações da Fundação Nacional de Artes – FUNARTE - a favor da implementação da Lei, bem como o estudo de Queiroz (2012), no qual o autor demonstra as articulações da Educação Musical com as políticas de avaliação educacional, ressaltando a importância da participação mais efetiva dos educadores musicais nas políticas para auxiliar na implantação do ensino de música.

A partir da pesquisa realizada nos sites da CAPES, SCIELO e ABEM, podemos perceber o contexto da Educação Musical brasileira, identificando que a falta de clareza nas legislações anteriores motivou a campanha que resultou na Lei nº 11.769/2008. Foi possível identificar, ainda, a falta de clareza no texto da Lei, quanto ao professor que deve lecioná-la. Ressaltamos que somente a Lei não garante a implantação do ensino de música nas escolas, é necessário atuação de outros para sua efetivação, como profissionais da educação, secretaria de educação e comunidade escolar.

As pesquisas mencionadas neste capítulo contribuíram para visualização das lacunas existentes na área de Educação Musical. A seguir, buscamos discorrer sobre a Lei nº 11.769/2008, focalizando a construção de um espaço específico para a licenciatura em música. Destacamos, ainda, as relações de força contidas entre as linguagens da disciplina de Artes, as relações de força no campo da Educação Musical, buscando identificar, através de análise do Movimento “Quero Educação Musical na escola”, os atores desse processo e seus interesses.

## 2. A LEI Nº 11.769/2008

Para compreender o processo que levou à aprovação da Lei nº 11.769/08, antes se faz necessário conhecer o contexto da Educação Musical no Brasil. Estudos apontam que o ensino de música esteve presente em diferentes momentos da educação brasileira, apresentando formatos distintos. Desde o período do descobrimento do Brasil, existem sinais da utilização da música na educação para a transmissão da religião e da cultura europeia, como ocorreu após a chegada dos jesuítas de Portugal (LEMOS JÚNIOR, 2012, p.68).

Apesar de registros mostrarem a presença da música na educação, esta foi instituída oficialmente nas escolas somente em 1854, tendo formação específica exigida para atuar como professor apenas em 1890 (LEMOS JÚNIOR, 2012, p.68).

Vale ressaltar que, entre 1920 e 1930, a educação no Brasil passou a ser constituída como direito social. Embora houvesse um compromisso do governo com a universalização da educação, o ensino ainda não era garantido a todos. A partir de 1930, com o movimento denominado “Escola Nova”, o ensino passou por uma normatização e a educação se expandiu. Assim, verificamos o destaque do canto orfeônico nas escolas, implantado por Heitor Villa Lobos, entre as décadas de 1930 a 1945. Nesse período, o ensino de música foi obrigatório nas escolas, tendo grande produção de materiais. A música era um instrumento que seria utilizado para auxiliar na sociabilização do homem, bem como na propagação de ideias do Estado, como ocorreu na era Vargas (LEMOS JÚNIOR, 2012).

Outro momento de destaque para a música na educação se dá em 1940, com a fundação do grupo “música viva” pelo músico alemão Koellreutter, contando com a participação de músicos nacionalistas (ANDRÉ EGG, 2005). O grupo objetivava difundir a música dos compositores contemporâneos brasileiros, a vanguarda brasileira, sendo que a música do passado que ainda não era conhecida. Em meados dos anos 1940, verifica-se um conflito nesse cenário musical, no qual os músicos liderados por Koellreutter tecem críticas ao grupo liderado por Villa Lobos. Entretanto, o ensino de música encontrava-se estabelecido com o canto orfeônico, não ocorrendo muitas mudanças na ministração da disciplina na escola. As coletâneas e os guias práticos de Villa Lobos são utilizados, permanecendo o mesmo sistema educacional até 1971, quando surge uma nova Lei que implanta o ensino tecnicista (GONÇALVES, 2003, p.78).

Esse momento é destacado em muitos trabalhos da área Educação Musical, sendo considerada a LDB de 1971, com a implantação do ensino de Educação Artística, como fora anteriormente mencionado, a responsável pelo desaparecimento da música das escolas.



Conforme Mateiro (2006), com a Lei nº 5.692/71, o ensino musical se articula ao conteúdo de Artes, sendo parte de um ensino interdisciplinar que deveria contemplar várias linguagens artísticas. Entretanto, em virtude da não obrigatoriedade do ensino de música e da falta de profissionais da área, esse saber como disciplina foi extinto nas escolas (MATEIRO, 2006).

Para Jordão et al (2012), a LDB nº 5.692/1971 estabeleceu o ensino de Educação Artística como atividade e não como uma disciplina do currículo. Assim, era necessária uma formação para o professor que abrangesse as variadas linguagens artísticas (JORDÃO et al, 2012). Em 1974, surge a formação superior em Educação Artística, contendo as modalidades de Licenciatura Curta com habilitação geral que estava direcionada ao ensino do então 1º grau e a Licenciatura Plena, com habilitações específicas em artes plásticas, artes cênicas, música e desenho, destinada ao ensino de 1º e 2º graus (JORDÃO et al, 2012). Entretanto, essa formação polivalente não garantiu o ensino das diversas linguagens artísticas na escola, ficando o ensino restrito, e a música, de certa forma, limitada a atividades de contraturno, exercendo outras funções.

Vale ressaltar que tratar a questão da implantação da Educação Musical como retorno às escolas nos leva a considerar que o movimento “Quero Educação Musical na escola” buscou rever modelos que estiveram presentes na história da educação brasileira. Nossos estudos mostram que o ensino que se busca efetivar é distinto dos anteriores. Assim, para compreender esse movimento, seus atores e seus objetivos, é necessário realizar uma análise do movimento.

## **2.1 Analisando o Movimento “Quero Educação Musical na escola”.**

Este movimento, como dito anteriormente, teve início a partir de uma reunião de músicos do Rio de Janeiro, na casa do músico Francis Hime, em 14 de outubro de 2004, com o intuito de reivindicar políticas públicas para a música brasileira, de forma a ampliar a produção musical, democratizar o acesso e recolocá-la na sociedade através da educação, entre outros (PEREIRA, 2010).

O então Ministro da Cultura, o músico Gilberto Gil, anunciou a criação de Câmaras Setoriais para a Cultura. A partir desse momento, o movimento se organizou em grupos de trabalho (GT) para debater e selecionar as propostas que seriam apresentadas em documentos nessas câmaras (PEREIRA, 2010).

Nesse contexto, buscamos destacar quais foram os atores e seus interesses no processo de implantação da Lei nº 11.769/08, cuja celeridade na aprovação, 21 meses, deve-se à participação ativa dos atores interessados. Observamos que o momento em que surge o movimento era favorável, visto que o músico brasileiro Gilberto Gil estava à frente do Ministério da Cultura. Ocorre, então, uma grande movimentação e organização dos músicos brasileiros com a criação do Fórum dos Músicos do Rio de Janeiro e, posteriormente, de outros estados (PEREIRA, 2010). Sendo a música brasileira composta por variados gêneros e contando o processo de implantação da Lei com a participação de diversos representantes de cada grupo, podemos, em uma primeira leitura, identificar como atores desse processo: *músicos ligados à mídia, educadores musicais e políticos (representantes do poder público)*. Pereira (2010), um dos atores do processo, divide esses grupos em quatro categorias: educadores musicais, músicos da música de concerto, músicos da música popular e representantes do poder público.

Constatamos que a construção do currículo é marcada por intencionalidades, pela luta de parcelas da sociedade por inserção de sua cultura. Desse modo, percebemos, no processo de construção da Lei nº 11.769/08, os interesses de determinados grupos. Apontamos como grupo de destaque na campanha “Quero Educação Musical na Escola”, os educadores musicais representados pela Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM). O grupo é convidado a participar do movimento para auxiliar nas questões técnicas da Lei.

Neste ponto, focalizamos a realização de um Seminário denominado “Música Brasileira em Debate”, no qual foi definido o estreitamento entre o Grupo de Ação Parlamentar (GAP) e a ABEM, que veio a ser “o elo capital para a construção do Projeto de Lei pela volta da Educação Musical nas escolas” (PEREIRA, 2010, p. 42). Nesse seminário, a professora Maura Penna, através da indicação da leitura do Parecer 22/2005, mostra o trajeto que deveria orientar a construção do texto da Lei nº 11.769/2008 (PEREIRA, 2010). Nesse parecer, o Conselheiro Neroaldo Pontes de Azevedo havia ressaltado que cada linguagem artística possui características peculiares, opondo-se à abordagem polivalente da LDB 1971 (PEREIRA, 2010). Esse documento serviu de apoio e base para construção do texto que descreveria os interesses do movimento. Definido o objetivo central do grupo, teve início a campanha “Quero Educação Musical na escola”, cuja logomarca se encontra a seguir, com ampla divulgação através da imprensa e internet (PEREIRA, 2010).

Figura 1



Fonte: [https://www.google.com.br/search?q=quero+educa%C3%A7%C3%A3o+musical+na+escola&saf=active&source=lnms&tbn=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwjLvMWsmDHTAhUCE5AKHaqC BroQ\\_AUICSgE&biw=1366&bih=589&dpr=1#imgrc=ZeEVbLqrGb7SmM](https://www.google.com.br/search?q=quero+educa%C3%A7%C3%A3o+musical+na+escola&saf=active&source=lnms&tbn=isch&sa=X&sqi=2&ved=0ahUKEwjLvMWsmDHTAhUCE5AKHaqC BroQ_AUICSgE&biw=1366&bih=589&dpr=1#imgrc=ZeEVbLqrGb7SmM)

Os educadores musicais atuaram diretamente na produção do texto da Lei, que ficou marcado pelas intencionalidades do grupo. O texto objetivava tornar obrigatório o ensino do conteúdo de música, sendo este ministrado por professores licenciados em música. Evidenciamos que, nesse momento, o Brasil passava por uma expansão das Universidades Federais, sendo criados, então, muitos cursos de graduação em música. Verificamos como um iminente interesse da ABEM na implantação da Lei, a possibilidade de abertura de mais espaços para o ensino de música e a atuação dos profissionais formados ou que viriam a se formar nos cursos de Licenciatura.

Os educadores musicais influenciam e atuam mais diretamente no texto da política, em virtude da necessidade de informações técnicas de um grupo especializado no ensino de música. Os outros atores do processo, nesse momento, prestaram apoio ao manifesto escrito pelos educadores musicais. Houve, inclusive, a mobilização dos estudantes dos cursos de graduação em música, futuros professores do conteúdo de música nas escolas (PEREIRA, 2006). Estes participaram, através de performance musical, nos corredores do Congresso Nacional, em audiência pública do dia 22 de novembro de 2006, demonstrando também seu interesse pela aprovação da Lei.

Durante o processo, ocorre a produção de dois projetos de Lei, fato que evidencia o interesse de alguns políticos no projeto de Educação Musical. O primeiro projeto, criado pelos educadores musicais, recebe a nomeação PLS (Projeto de Lei originado no Senado) 343 de 2006, e o segundo, com a mesma redação, sendo autora a Senadora Roseana Sarney, recebendo o número PLS330/2006. Segundo Pereira (2010), esse fato representou um obstáculo no processo, visto que houve uma cópia do projeto criado pelos educadores musicais. Nas palavras do autor:

O primeiro evento, o do aparecimento de um Projeto de Lei que surgiu sem o prévio conhecimento do setor ou da CE, indicava tratar-se da reprodução integral do texto originário, o do PLS343, evento surpreendente e desagradável para os envolvidos no processo (PEREIRA, 2010, p.69).

Pereira (2010) afirma que, com a leitura do texto do Projeto de Lei de autoria da Senadora Roseana Sarney, todos foram surpreendidos e reagiram com sentimento de indignação. O projeto da Senadora apresentava o mesmo texto produzido pela Profa. Dra. Luciana Del Ben que fora apresentado com exclusividade para a Comissão de Educação (CE). Conforme o autor, o texto incluía “a justificativa, cada palavra, cada letra do texto que fora publicado pela imprensa escrita meses antes, quando da publicação do Manifesto” (PEREIRA, 2010, p.69).

O texto de Senadora Roseana Sarney foi apresentado antes do projeto dos educadores musicais, obtendo, assim, prioridade na tramitação no congresso. Entretanto, a Senadora requereu o apensamento dos dois projetos de Lei (PEREIRA, 2010). Posteriormente, o PLS 330 de Roseana Sarney recebeu o apoio do GT de Educação Musical, que visava à não rejeição do projeto. Verificamos que, mesmo com a revolta causada pela duplicação do projeto, os músicos envolvidos com a campanha visaram ao seu maior objetivo: a aprovação da Lei que garantiria a Educação Musical nas escolas. Dessa forma, o projeto foi aprovado no Senado no dia 4 de dezembro de 2007 e na Câmara dos Deputados em 28 de maio de 2008.

Detectamos, ainda, como grupo de interesse na política de retorno da música às escolas, o *grupo de Artistas ligados à mídia*. Esse grupo, formado por músicos populares, tinha o interesse em ampliar a produção, exportar, atualizar a música, usando as novas tecnologias (PEREIRA, 2010). Esses músicos objetivavam a valorização da música e dos artistas e tinham a capacidade de mobilizar e dar visibilidade à campanha. Vale destacar que, embora o parágrafo que dispunha sobre a formação específica para lecionar música na escola impedisse que *esse grupo* ministrasse o conteúdo, eles permaneceram na campanha.

Assim, o movimento “Quero Educação Musical na Escola” seguiu com o apoio de um grupo de político e a Lei nº 11.769/20118 foi aprovada com veto no parágrafo 2º, que dispunha sobre a formação específica para lecionar. De certo modo, o texto aprovado atende aos objetivos dos grupos que haviam participado da campanha. Contudo, o texto da Lei, apesar de possuir uma linguagem acessível, ainda deixa dúvidas quanto a que professor deve ministrar o conteúdo e em que momento da Educação Básica deve ser ministrado.

As lacunas existentes no texto poderiam ser suprimidas por orientações posteriores. Entretanto, ressaltamos que o texto produzido com as Diretrizes Curriculares para

operacionalização do ensino de música, aprovado em 29 de janeiro de 2013, somente foi homologado em 10 de maio de 2016.

Dessa forma, foi possível verificar os interesses de grupos específicos com a aprovação da referida Lei, tornando mais claros os objetivos pretendidos com a Educação Musical na escola. A Educação Musical chega às escolas a partir de uma Lei aprovada devido ao momento favorável no qual o ministro da educação era um músico renomado no país e também devido ao engajamento de artistas midiáticos influentes. O interesse dos educadores musicais ficou evidenciado através da possibilidade de ampliação de espaços para o ensino musical. Desse modo, até os estudantes de graduação em música participaram ativamente do movimento.

O comprometimento com a campanha “Quero Educação Musical na escola” e o engajamento desses grupos nos mostra a importância e a força de algumas parcelas na luta por espaço no currículo. Percebemos que a educação é um espaço de disputas de saberes e, dependendo da força e da influência que um grupo possua, o saber consegue sua inserção. Nesse sentido, buscamos, a partir dos estudos de Bourdieu, compreender as disputas que ocorrem na área de Arte.

## **2.2 Disputas por espaço no campo educacional**

Na sequência, atentamos para a instituição escolar que foi inventada pela sociedade para introduzir a criança no mundo e para instruir o indivíduo a encontrar seu lugar no mundo (MASSCHELEIN/SIMONS, 2013). De acordo com Masschelein e Simons (2013), a escola, que surgiu para fornecer um tempo livre para os que não tinham acesso aos estudos, foi instituída para dar a todos a igualdade social e econômica. Assim, a instituição escolar fornece aos alunos um tempo que é feito livre, indo além da ordem social e suas posições de desigualdade.

Podemos observar que a escola exerce outras funções, além de transmitir conhecimentos para uma formação do cidadão e sua inserção na sociedade. Segundo Guiraud e Corrêa (2009), a escola é também um lugar de inculcação de comportamentos e de um *habitus*. Essa inculcação advém de ambiente externo a ela. Conforme Bourdieu (1975), a instituição escolar, na tentativa de promover o ensino, traz para si os processos externos ao meio, o que o autor chama de interiorização da exterioridade. A relação de dominação e imposição de uma cultura se inicia na construção do currículo, que define os saberes a serem ministrados na escola.

Muitas mudanças ocorreram no sistema educacional nas últimas décadas. No Brasil, com a criação do sistema nacional de avaliação da educação, foram traçadas diretrizes e metas para a educação no país. Desse modo, os profissionais da área passaram a vivenciar um momento distinto do qual foram formados.

Apesar das mudanças e das tentativas de modernizar o ensino, a escola ainda enfrenta dificuldades para realizar um ensino que promova a igualdade social. Os conteúdos valorizados estão distantes da realidade da maioria dos alunos que frequentam a escola pública. Assim, se o aluno obtém destaque em esportes ou artes e não consegue o mesmo resultado em Português e Matemática, por exemplo, é considerado seu fracasso educacional. Ser um bom atleta, ou um bom músico não representa nenhum valor na tradição escolar.

Nesse sentido, apontamos que, através da legitimação de uma cultura dominante, a escola reproduz e perpetua as desigualdades sociais que, por consequência, geram uma desigualdade educacional (BORDIEU e PASSERON, 1975). É destacado pelos autores que, no processo educacional ocorrido no sistema de ensino, ocorre uma violência simbólica que representa um poder que impõe significações como legítimas. Tal imposição faz com que os dominados reconheçam a legitimidade da dominação.

O que é ensinado nas escolas parte dos interesses de uma cultura dominante que busca perpetuar, através da ação pedagógica escolar, seu arbitrário cultural. Destacamos que é arbitrário, pois não tem nenhuma base que garanta sua legitimidade. Por meio das relações de força, a classe que detém o poder acaba impondo sua cultura como a verdadeira, a que realmente importa ser conhecida e propagada. Nesse sentido, destacamos que, para Bourdieu (1975, p. 28),

O reconhecimento da legitimidade de uma dominação constitui sempre uma força (historicamente variável) que vem reforçar a relação de força estabelecida, porque, impedindo a apreensão das relações de força como tais, ele tende a impedir aos grupos ou classes dominadas a compreensão de toda a força que lhes daria a tomada de consciência de sua força.

Assim, a escola tem funcionado como uma instituição que reproduz e legitima padrões sociais, linguagem e comportamento de uma classe dominante (CHAGAS, MORAES, 2011). O aluno advindo de camadas mais baixas da sociedade tem que aprender, na escola, a partir de uma cultura distante de sua realidade e sem o domínio da linguagem escolar. Nesse contexto, salientamos que a inclusão da Educação Musical na escola necessita atentar para a realidade e para a cultura do aluno. Ensinar a música a partir de culturas distantes desse aprendiz significa reproduzir a desigualdade e/ou inferiorizar os conhecimentos do aluno.

Bourdieu (1975) afirma que a escola, na tentativa de fornecer a igualdade de oportunidades, aumenta as diferenças, pois busca tratar a todos com igualdade, não reconhecendo a lacuna existente entre os alunos advindos de diversas camadas da sociedade. Nessa perspectiva, o indivíduo é caracterizado por sua herança social, que envolve *capital econômico, social e cultural* (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2004). Através do capital econômico, o indivíduo tem acesso a bens materiais. Já o capital social se correlaciona a relações familiares que influenciam a formação do indivíduo, enquanto o capital cultural está relacionado a acesso a bens culturais.

Em seus estudos, Bourdieu observou que alunos procedentes de camadas mais altas da sociedade desenvolvem-se mais facilmente na instituição escolar, pois já detêm o capital cultural necessário para a apropriação dos conteúdos ministrados na escola. De maneira inversa, os alunos oriundos de camadas mais baixas da população não conseguem se apropriar dos conteúdos ministrados nas escolas, pois não possuem o capital cultural que lhes permita decodificar e se apropriar da linguagem escolar. Em que pese o fato de Bourdieu retratar a realidade escolar francesa, que muito difere da realidade escolar brasileira, sua teoria pode ser aplicada a diversas sociedades nas quais é possível observar a reprodução da sociedade de classes no ambiente escolar, no qual o aluno se vê constrangido a aprender a partir de conteúdos relacionados a uma cultura com a qual não tem nenhuma proximidade.

No currículo brasileiro, muitos conteúdos ministrados não são familiares aos alunos. Como o baixo capital cultural não lhes permite a apropriação do que é ensinado, não raro, os conteúdos das disciplinas não apresentam significação. Desse modo, o capital cultural, ou a ausência dele, é responsável pela interrupção dos estudos de muitos alunos da camada popular.

Conseqüentemente, a escola utiliza o capital cultural trazido pelos alunos na transmissão dos conteúdos. Quanto maior esse capital, maior é facilidade de apropriação dos conteúdos. Dessa forma, o aluno que possui baixo capital econômico e social depende da escola pública para adquirir capital cultural. O capital cultural se relaciona diretamente ao sucesso e/ou fracasso escolar. Assim, a escola pública é o lugar no qual o aluno pode conhecer outras realidades, ampliar seus conhecimentos adquirindo o capital cultural. Se essa escola prioriza conhecimentos das classes dominantes e descarta os de seus alunos no processo educacional, a tendência é que eles obtenham baixos resultados. A escola, nesses moldes, acaba por reproduzir as diferenças existentes na sociedade.

É importante ressaltar que o campo educacional é um espaço com fundamentos próprios e é formado pelas relações que ocorrem entre as posições de agentes e instituições

(LIMA, 2010). Tais relações determinam a interação entre agentes e instituições, como disputas e interesses. Neste ponto, evidenciamos a inserção da Educação Musical no currículo como a luta de um saber que não estava contemplado na legislação e não era valorizado na cultura escolar. Na maioria das escolas, esse saber tinha utilização acessória em apresentações escolares ou era oferecido em forma de oficinas no contraturno.

A campanha “Quero Educação Musical na Escola” representou a força de um grupo formado por diversos atores unidos por um objetivo. Esse grupo demonstrou força no campo político e articulação para conseguir a aprovação de uma Lei e garantir o ensino de música na educação escolar. A presença da música nas escolas representa a oportunidade de ampliar o capital cultural do aluno e de aumentar as chances de sucesso escolar.

Salientamos que, segundo Bourdieu, é possível compreender um autor, uma obra, ou uma formação cultural através de sua participação no campo intelectual, o qual é constituído por um sistema de forças (LIMA, 2010). Dessa maneira, o grupo que lutou pela Educação Musical utilizou a influência dos atores como os músicos midiáticos e políticos e recorreu à experiência e ao conhecimento acadêmico dos educadores musicais. A boa articulação da campanha resultou no sucesso e na agilidade na tramitação do projeto de Lei.

Entretanto, o sucesso e aprovação da Lei nº 11.769/08 não foram suficientes para assegurar o ensino musical e tampouco para aumentar sua valorização na comunidade escolar. A música ainda é acessória na educação e não está presente na maioria das escolas brasileiras. Além da constante busca pela inserção da música no currículo, existe ainda uma disputa por espaço entre os conteúdos da área de Arte. Após a aprovação da Lei de Educação Musical, houve uma luta pela garantia do ensino de teatro, dança, artes visuais e música como conteúdos da Arte. Tal fato mostra o descontentamento das demais áreas com a Lei nº 11.769/08, apesar de o texto enfatizar que a música era conteúdo não exclusivo da disciplina Arte. Conforme Bourdieu (1989), o campo constitui-se da ação de diversos atores que trazem consigo seus interesses e intencionalidades.

### 2.2.1 A disciplina de Arte e suas linguagens artísticas: disputas por espaço

As relações de comunicação na sociedade, nas instituições, bem como a comunicação pedagógica, são baseadas em relações de poder, ou seja, em autoridade e domínio, como podemos observar. Em um estado de campo, o poder simbólico está em toda a parte e relaciona-se à possibilidade de impor, inculcar, dominar. Para Bourdieu (1989), o poder simbólico é um poder invisível que é exercido, e que só pode assim ser, com a cumplicidade



dos que não querem saber que estão sujeitos a ele ou mesmo o exercem. O autor afirma que “é necessário saber descobri-lo onde ele se deixa ver menos” (BOURDIEU, 1989, p.7).

A área de Arte sempre lutou por sua permanência no currículo e, ao longo da história, da educação, sofreu várias mudanças. Mesmo com as mudanças ocorridas, o conteúdo de artes visuais foi o mais estabelecido na área, devido à formação da maior parte dos professores ser em Educação Artística. Essa formação limitava a atuação do professor. Atualmente, a formação nos cursos de graduação é em conteúdo específico. Assim, o ensino pode continuar limitado devido à dificuldade financeira que impede que as escolas contenham todos os conteúdos.

Apesar das limitações na implantação de todos os conteúdos de Arte, é possível visualizar a disputa por espaço na área. A aprovação de uma Lei que garantiria o ensino do conteúdo música despertou nas outras áreas o sentimento de perda de espaço para lecionar. A garantia legal do ensino de música poderia ou não afetar o ensino de outros conteúdos de Artes?

Cada saber, cada produção estética, cultural, intelectual busca mostrar sua importância na formação do indivíduo e luta pela garantia desse espaço. A recente aprovação da Lei nº 13.278/2016, que colocou as artes visuais, a dança, a música e o teatro como linguagens do componente curricular Arte, representou a luta da área por esse espaço. A Lei nº 13.278 demonstra, ainda, a luta de cada conteúdo por sua permanência e valorização no currículo.

Dessa forma, o currículo é uma *práxis* que resulta da oposição entre grupos ou instituições nos campos social, cultural, econômico, político e educacional (LÉLIS, SILVA, 2011). Lélis e Silva, citando Bandeira (2010), afirmam que

todo currículo tem um resultado como objetivo. Um currículo tem um sujeito pensado para o final de sua trajetória. Um sujeito não apenas com alguns conhecimentos específicos, mas com determinadas condutas, dentro de alguns modelos e respeitando alguns padrões (BANDEIRA *apud* LÉLIS e SILVA, p.4).

Destacamos que não é claro, no currículo brasileiro, o tipo de indivíduo que se pretende formar, tampouco para que modelo de sociedade é formado. Há uma diversidade de formações possíveis ao término da Educação Básica, pois o currículo tem uma parte diversificada que pode ser adequada à realidade da comunidade escolar. Assim,

A seleção e a organização de conteúdos, de formas de ensinar e aprender, as maneiras de relacionar-se no espaço educativo e como essas relações devem se dar etc. implicam escolhas baseadas no que deve e no que não se deve aprender em determinado curso/série/escola, expressando um movimento de forças e interesses que gravitam sobre o sistema social e educativo, em um

dado momento. Esse movimento é gerado através das disputas que se estabelecem entre os grupos/instituições sociais na luta pelo poder de dirimir sobre o que é o que na sociedade. O ato de selecionar, de privilegiar o que deve e o que não deve ser ensinado denota poder de quem opera essa seleção. (LÉLIS; SILVA, 2006, p.6)

A limitação ou a redução de espaço no currículo para algumas disciplinas, como é o caso da Arte, remete-nos a uma imposição arbitrária do saber. Como apontamos anteriormente, a cultura dominante, selecionada e imposta de forma arbitrária por um grupo dominante, mostra-se com naturalidade. A imposição do arbitrário cultural é legitimada. Entretanto, a concorrência por parte dos diversos campos do saber tem garantido a inserção de variadas culturas no currículo.

Conforme Arroyo (2014), no momento em que um conhecimento se impõe sobre os outros, ocorre a segregação das demais formas de pensar. Abrir espaço no currículo escolar significa integrar diferentes leituras do mundo e outros conhecimentos de si. É importante valorizar não somente os saberes, mas também quem os apresenta, quem fala. Assim, é necessário ultrapassarmos dicotomias antigas e hierarquias de classe para prosseguir e reconhecer os saberes de docentes e discentes.

### **2.3 METODOLOGIA**

Sabendo da existência da Lei nº 11.769/08 e desejando compreender melhor os limites e possibilidades da obrigatoriedade do ensino de música na escola, apresentamos, como objetivo geral deste trabalho, a análise do processo de implantação dessa Lei, buscando destacar um exemplo de efetivação através da experiência da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. O caminho percorrido durante esta pesquisa não foi decidido em um único momento, visto que, à medida em que pesquisávamos, encontramos os próximos passos a serem dados.

Surgiram as questões de investigação: Quais obstáculos foram encontrados na implantação do ensino obrigatório de música? Quais limites e possibilidades enfrentados na implementação desse ensino nas escolas?

Iniciamos nossos estudos buscando compreender melhor o contexto da Educação Musical brasileira, pesquisando trabalhos que tratavam desse tema e também analisando a música presente em algumas legislações desde o surgimento da escola. Essa pesquisa inicial nos trouxe expectativas sobre como deveria prosseguir o trabalho e logo traçamos a metodologia a ser seguida, pois a boa escolha do método para o desenvolvimento desse processo seria essencial para realizarmos uma pesquisa relevante para a educação. Nesse sentido, destacamos que,

Para pesquisar, precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize (GAIO, CARVALHO e SIMÕES *apud* SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p. 4).

Optamos por realizar uma abordagem qualitativa, buscando uma análise a partir do nível macro (o processo social de implantação da política) para o nível micro (um olhar específico sob a implantação em uma rede de ensino). Buscamos, através dos resultados desta análise, auxiliar na superação das dificuldades que surgiram no processo de implantação dessa Lei. Nesse sentido, destacamos uma reflexão proposta por Záia Brandão (2001, p.156): “Qual o melhor observatório do mundo social: a perspectiva próxima e de ‘dentro’ ou a perspectiva panorâmica, do alto e ‘fora da cena’?”. Acreditamos que associar as análises macro e microsociais pode nos proporcionar uma visão mais ampla do objeto a ser estudado, trazendo-nos respostas mais precisas ao fim do processo.

Para que esta pesquisa tenha validade científica e produza resultados que possam contribuir para o desenvolvimento da educação brasileira, é necessário utilizar uma metodologia que possibilite boa organização do processo de investigação. Para tanto, buscamos realizar, inicialmente, uma revisão bibliográfica sobre a Educação Musical na Educação Básica brasileira, bem como a análise documental do processo de implementação da política e das diretrizes para o ensino de música na escola, além de uma pesquisa de campo na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Entretanto, ao efetuarmos um detalhado estado da arte, encontramos trabalhos que apresentavam o mesmo caminho que pretendíamos trilhar. A pesquisa, então, foi construída aos poucos, tendo o projeto traçado sofrido mudanças não previstas.

Nesse sentido, destacamos que, segundo Mirian Goldenberg (1997, p.13), “a pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização, e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância”. Assim, observa-se que “nenhuma pesquisa é totalmente controlável, com início, meio e fim previsíveis. A pesquisa é um processo em que é impossível prever todas as etapas” (GOLDENBERG, 1997, p.13).

Como mencionado, iniciamos nossa pesquisa a partir do estado da arte que nos permitiu contextualizar o ensino de música na história da educação brasileira e compreender a atual situação desse ensino. Esta é uma etapa importante no processo de investigação, pois implica localizar, analisar, sintetizar e interpretar dados contidos em revistas científicas,

livros, artigos de congressos, entre outros relacionados ao objeto de estudo (BENTO, 2012). A revisão de literatura permitiu definir as questões de investigação e, além disso, auxiliou-nos a identificar lacunas no estudo da implantação da música. Realizamos pesquisas nos periódicos da CAPES, SCIELO e revistas da ABEM, como explicitado no primeiro capítulo deste trabalho.

Essa etapa da pesquisa consistiu em fazer um levantamento sobre o que foi publicado sobre a Educação Musical entre os anos de 2006 a 2015. Feita essa análise e contextualização do objeto de estudo, o próximo passo seria a análise documental da Lei nº 11.769/08. Essa etapa foi modificada, pois encontramos a dissertação de mestrado de Felipe Radicetti Pereira (2010) contendo todos os fatos da campanha que resultou na Lei nº 11.769/08 e trazendo em anexo os documentos desse processo. Buscamos outros documentos e registros sobre o processo de aprovação da Lei, buscando compreender os interesses dos atores envolvidos.

O processo de implantação do ensino de música nas escolas regulares, através da Lei nº 11.769, em 2008, possui uma historicidade e um contexto social que foi melhor compreendido após análise dos documentos desse processo. Como o documento é uma fonte que nos permite verificar um fato, sua análise em uma pesquisa deve ser valorizada, pois apresenta grande quantidade de informações que possibilitam compreender o objeto de forma mais ampla (SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009).

Na etapa de qualificação deste trabalho, tínhamos, como parte e sequência desta pesquisa, a implantação do ensino musical na Rede Municipal de Juiz de Fora. Buscávamos desvelar possíveis conflitos entre os professores com formação em música (os habilitados) e os professores com distintas formações e algum conhecimento em música (não habilitados). Percebemos que existe uma tensão entre esses professores ligada ao corporativismo. Professores habilitados e não habilitados lutam pela prioridade de ministrar as aulas de música, oposição que se evidencia nos momentos de contratação temporária. A contratação já foi adiada devido a dissenso sobre a lista que separa os professores em *habilitados e não habilitados*. Pretendíamos estudar, ainda, como os professores que atuam na escola interpretavam a implantação da Lei e as dificuldades decorridas desse processo. A partir da orientação da banca, percebemos que essas indagações resultariam em outra pesquisa que não seria possível de executar no tempo de um mestrado.

Decidimos, então, focalizar a implantação do ensino de música em Juiz de Fora, identificando problemas existentes nesse processo, comparando com a implantação em outros municípios. Para identificar como se processa esse ensino em Juiz de Fora, realizamos entrevista semiestruturada com a Supervisão de Planejamento e Articulação de Projetos da

Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, detalhada no terceiro capítulo deste trabalho. Essa entrevista permitiu conhecer como as aulas de música são organizadas nas escolas, quantas escolas possuem esse ensino e quais eram os projetos ministrados.

Ressaltamos que nossa preocupação com esta pesquisa não está apenas em apresentar numericamente as escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora que possuem aula de música. Buscamos, com nossa análise, compreender o processo social de implantação da Lei no Brasil e compreender o espaço no qual ela se efetiva. Destacamos, neste ponto, a importância de utilizar uma metodologia que possa auxiliar em uma análise mais abrangente do objeto de estudo e que permita obter dados que sejam válidos para a pesquisa.

Dessa forma, percebemos a necessidade de realizar entrevista com a chefe do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF), visando colher dados sobre a história da implantação da música na rede. Essa entrevista trouxe alguns dados sobre como foram implementadas as aulas de música e, ainda, mais duas etapas: a entrevista com a professora que iniciou essas aulas na rede e, em sequência, uma pesquisa nos documentos da Secretaria de Educação de Juiz de Fora. Embora todas as entrevistas tenham sido essenciais para a compreensão de todo o processo na rede, não traziam dados concretos sobre sua implantação.

A coleta de dados no arquivo da SE preencheu as lacunas, porém aumentou consideravelmente o tempo da pesquisa. Essa etapa, não prevista, apresentou as informações sobre as primeiras aulas de música e sua ampliação, bem como mostrou a falta de registros do que era ministrado na Rede Municipal. Alguns problemas nesse processo foram identificados devido à pesquisa documental. Assim, pudemos dar sequência e conclusão da pesquisa com a análise comparativa entre três exemplos de implantação da Educação Musical. Foram selecionados para esta análise as Redes Municipais de Palmas (TO) e Porto Alegre (RS). Apesar de esses municípios possuírem realidades distintas de Juiz de Fora, os trabalhos apresentam semelhanças com nossa pesquisa e permitiram perceber os impasses decorrentes da implantação do ensino musical.

Salientamos que as abordagens qualitativas de observação em pesquisa buscam ir além da superfície dos acontecimentos, buscam determinar significados, muitas vezes ocultos, interpretá-los, explicá-los e analisar o impacto na sala de aula (VIANNA, 2007). Percorrido esse caminho metodológico, pretendemos alcançar resultados válidos e que auxiliem o desenvolvimento da Educação Musical na escola.

As ferramentas mencionadas neste capítulo nos permitiram verificar quais obstáculos foram encontrados na implantação do ensino obrigatório de música e quais limites e

possibilidades enfrentados na sua implementação nas escolas. Dessa forma, descrever e analisar sistematicamente o processo de implantação do ensino de música na Educação Básica visa contribuir para a reconstrução de seus objetivos formativos, bem como para a redefinição de suas metas e ações, buscando um novo saber-fazer pedagógico.

### **3. IMPLANTAÇÃO DA LEI Nº 11.769/08 NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA: DESAFIOS DA OBRIGATORIEDADE**

Este capítulo destina-se à análise da implantação do ensino de música na Rede Municipal de Juiz de Fora. Inicialmente, buscávamos analisar os impasses na implantação da Lei ligados à formação adequada para esse ensino na Educação Básica. Mudanças ocorridas no decorrer desta pesquisa, como a aprovação da Lei nº 13.278/2016 e consequente mudança no ensino de música na rede, levou-nos a novos questionamentos sobre como prosseguiria esse ensino. Selecionamos, como metodologia para coleta de dados, entrevistas semiestruturadas, buscando identificar como a rede compreende e aplica a Lei (inicialmente nº 11.769/2008 e substituída pela de nº 13.278/2016). Selecionamos, para as entrevistas, dois setores da Secretaria de Educação (SE) da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Entrevistamos a Chefe do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF), Iêda Loureiro de Carvalho, e a Supervisora de Desenvolvimento do Ensino e Avaliação, Marisa de Freitas. Para complementar os dados da pesquisa, entrevistamos a professora de música do Colégio de Aplicação João XXII, Helen Barra de Moura<sup>5</sup>, que atuou como professora de Educação Artística e supervisora na rede entre 1995 a 2013.

Buscamos compreender como foi aplicada a Lei no contexto das escolas municipais de Juiz de Fora, visto que a rede municipal possui ensino de música anterior à Lei nº 11.769, vindo a adaptá-lo após a obrigatoriedade desse conteúdo nas escolas.

Buscamos identificar o que motivou a implantação da Educação Musical nas escolas da rede e como esse trabalho foi ampliado. Visamos compreender os interesses e a ação dos grupos envolvidos nesse processo. Ressaltamos que, após a realização das entrevistas, foi necessária uma pesquisa nos quadros informativos do arquivo da SE, a partir do ano de 1995, a fim de identificar os registros das aulas de música da Rede Municipal.

#### **3.1 Breve histórico da implantação da música na Rede**

Segundo relatos da chefe do DPPF, Iêda Loureiro, que atua na SE desde 2003, o ensino de música na rede se iniciou através dos professores de Educação Artística. O currículo da época continha as matérias da base comum: Português, Matemática, História, Geografia, entre outras, e a disciplina de Educação Artística, ministrada por professores com essa formação. Alguns dos professores de Educação Artística, que possuíam também algum tipo

---

<sup>5</sup> A menção dos nomes foi devidamente autorizada pelas entrevistadas.

de formação em música, propunham projetos para esse ensino nas escolas, que era efetivado após aprovação da Secretaria. Com esse movimento, os próprios professores escolhiam o conteúdo musical a lecionar, como, por exemplo: coral, flauta, violão. Inicialmente, esses projetos eram extracurriculares e possuíam nome escolhido pelo professor. Conforme a chefe do DPPF, não existia nenhuma determinação da SE sobre esse ensino. Verificamos, então, que o interesse em ministrar esse conteúdo partira dos próprios professores e foi ampliado na medida em que ocorreu a visualização dos projetos por outras escolas. A partir daí, os próprios diretores escolares se interessaram pelos projetos e realizaram pedidos à SE para contratação de professores que ministrassem música.

A Secretaria iniciou a contratação de professores de música para esses projetos, mas não fazia, e ainda não faz, nenhuma determinação sobre o direcionamento do trabalho, sendo os próprios professores responsáveis pelo seu desenvolvimento. Algumas escolas investiram em monitores, que poderiam, inclusive, ser da comunidade, para lecionar esse conteúdo. Conforme a música foi se estabelecendo, as escolas fizeram maiores investimentos em materiais e instrumentos musicais. Assim, foram consolidados os projetos extraclasse e as modalidades como flauta, violão, coral, teclado.

Segundo Iêda Loureiro, com o desenvolvimento e crescimento da área de Arte, na PJJ, foi criado, em 2005, um grupo de estudos para esses professores. Esse grupo realiza reuniões mensais com o objetivo de realizar uma formação continuada, de colocar os professores em contato uns com os outros, promovendo diálogo e debates sobre o aprimoramento desses trabalhos. Dessa forma, a rede consegue manter uma organização dos trabalhos empreendidos nessa área.

A partir dos relatos sobre as aulas de música na rede, identificamos a falta de documentos registrando todo esse processo. Conforme nos relatou a chefe de departamento, não havia preocupação com os registros dos projetos que existiam. Somente em 2008 foram feitos pedidos de portfólios para os professores. Esses portfólios relatam o trabalho realizado durante o ano, porém esses registros são devolvidos para as escolas. Buscando maiores detalhes sobre esse início dos projetos musicais, realizamos entrevista, em 1 de novembro de 2016, com a professora Hellen Barra de Moura, que, conforme informação de Iêda Loureiro, fora a professora que atuara com os primeiros trabalhos de música na rede.

De acordo com a professora Helen, a música começou por acaso. Assumindo as aulas de Educação Artística em julho de 1995, em três escolas da rede municipal, a professora aproveitou seus conhecimentos em música para ensinar e formar um coral com seus alunos. A professora se adaptou melhor em uma das escolas, na qual recebeu maior apoio para a



realização do trabalho com música. Assim, com o apoio da direção escolar, a professora escreveu um projeto para o ensino de instrumentos musicais extraclasse, em substituição à carga horária que completava nas demais escolas. O projeto foi aprovado pela SE e, em 1996, a professora estava lecionando artes visuais e música nesta escola. Posteriormente, a professora foi convidada a aplicar cursos de formação em eventos promovidos pela SE. Em 2006, a professora Helen atuava na equipe de supervisão de arte e cultura, da Secretaria de Educação, ministrava cursos de formação de professores e ensaiava corais.

Segundo a professora, a partir da criação da Mostra Estudantil de Arte<sup>6</sup>, sugerida por ela, foi possível a maior divulgação dos trabalhos com música, teatro, dança e artes visuais que ocorriam na rede. Com a divulgação desses trabalhos, os projetos musicais foram ampliados nas escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora.

Buscando e analisando os arquivos da SE, encontramos registros de projetos realizados em algumas escolas, bem como registro de algumas solicitações de contratação de professores de música. Não foi possível verificar a trajetória desse ensino em todas as escolas da rede, uma vez que o arquivo não está completo. Faltam informações de algumas escolas e, em alguns anos do registro, encontramos poucas informações. Apesar de os dados não estarem completos, foi possível traçar um panorama que mostra um pouco do desenvolvimento das aulas de música na Rede Municipal. Nos documentos dos quadros informativos de 1999 a 2008, encontramos registradas 43 escolas com aula de música. Abaixo, há uma tabela que apresenta a ordem<sup>7</sup> em que surgiram os projetos de música durante esse período. Utilizamos números para identificação das escolas com projetos de música.

Tabela 6 - Ampliação dos projetos de música na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora

	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
ESCOLA 1	X	X	X					X	x	X
ESCOLA 2	X	X	X							
ESCOLA 3	X	X	X		X				x	X
ESCOLA 4		X	X				X	X	x	X
ESCOLA 5		X	X	x	X	X				

<sup>6</sup> A Mostra Estudantil de Arte é uma apresentação anual dos trabalhos de música, artes visuais, teatro e dança da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora. Objetiva divulgar os trabalhos realizados com os alunos da rede e promover um diálogo entre as escolas.

<sup>7</sup> A tabela apresenta a ordem dos projetos encontrados nos arquivos. Assim, o panorama traçado não apresenta com exatidão a ampliação dos projetos.

ESCOLA 6			X							
ESCOLA 7			X							
ESCOLA 8			X			X	x	X	x	X
ESCOLA 9			X		X					
ESCOLA 10			X							
ESCOLA 11			X							
ESCOLA 12			X							
ESCOLA 13			X							
ESCOLA 14			X							
ESCOLA 15			X							
ESCOLA 16			X							
ESCOLA 17			X							
ESCOLA 18			X			X		X	x	X
ESCOLA 19			X						x	X
ESCOLA 20			x solicit. <sup>8</sup>						x	
ESCOLA 21			x solicit.			X	x	X	x	X
ESCOLA 22			x solicit.							
ESCOLA 23			x solicit.							
ESCOLA 24			x solicit.			X				
ESCOLA 25			x solicit.							
ESCOLA 26				x	X					
ESCOLA 27				x						
ESCOLA 28					X					
ESCOLA 29					X					
ESCOLA 30					X					
ESCOLA 31					X				x	X
ESCOLA 32					X					
ESCOLA 33						X				X
ESCOLA 34								X	x	X
ESCOLA 35								X	x	
ESCOLA 36								X	x	X
ESCOLA 37								X	x	X
ESCOLA 38									x	
ESCOLA 39									x	
ESCOLA 40									x	X
ESCOLA 41										X
ESCOLA 42										X
ESCOLA 43										X

<sup>8</sup> solicit.= solicitação. A escola solicitou professor de música, porém não encontramos documentos comprovando a contratação dos mesmo.

Fonte: Elaborada pela autora

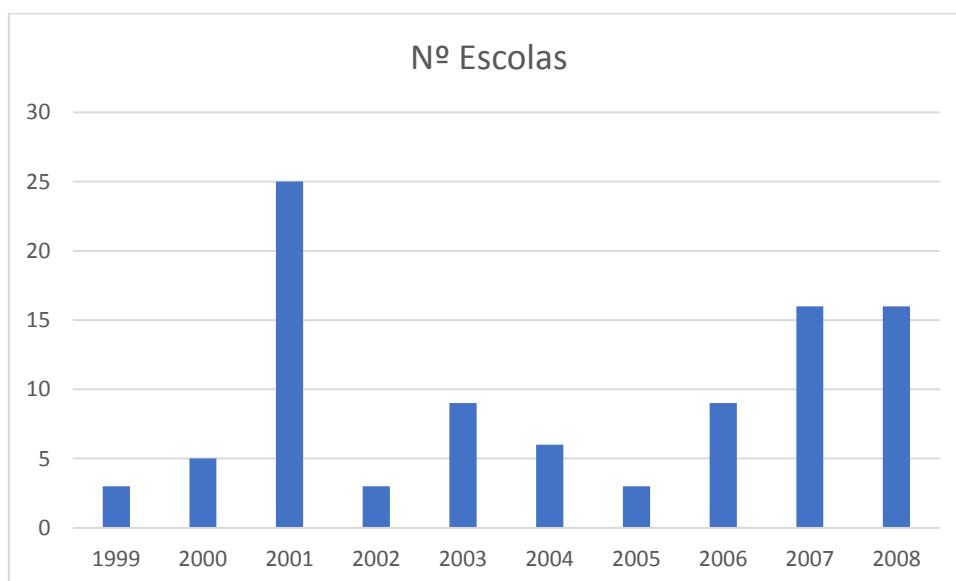
Encontramos informações de projetos realizados por professoras de Educação Artística a partir do ano de 1999. Observamos que, em 2001, o número de escolas com projeto de música aumenta consideravelmente, bem como o número de solicitações para contrato de professores com essa formação. São 19 projetos de música realizados em 2001 e 6 escolas que fizeram solicitação, mas não encontramos registro da contratação desses professores.

O aumento de pedidos das escolas no ano de 2001 pode estar ligado à divulgação de trabalhos realizados. Entretanto, como o número de professores com formação em música na época era pequeno, houve a dificuldade de contratação de professores para todas as escolas que fizeram a solicitação. Os registros demonstram que havia professores contratados que lecionavam música em até quatro escolas, completando cargos, e também professores que ocupavam dois cargos completos com atividade musical.

Já no ano de 2002 só encontramos registro de 3 escolas, porém, no ano seguinte, já existem 10 escolas com ensino musical. Observamos que, entre os anos de 2002 a 2005, são poucas escolas com ensino musical. Possivelmente, os registros dos quadros informativos foram perdidos e há ainda a possibilidade de as escolas terem cancelado os projetos.

Abaixo, podemos observar o crescimento das aulas de música nas escolas municipais entre os anos de 1999 a 2008, período anterior à Lei nº 11.769/08.

**Gráfico 1-** Crescimento dos projetos de música na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora



Fonte: Elaborado pela autora

É possível observar um maior crescimento das aulas a partir de 2007. Após esse período, há um aumento gradativo conforme a disponibilidade de professores ia crescendo. Em 2008, eram, em média, 16 escolas, chegando, em 2016, a 34 escolas. O número de escolas dobrou 8 anos após aprovação da Lei nº 11.769/08. A previsão para 2017 era de que cerca de 40 escolas tivessem aulas com professores específicos de música. No arquivo da SE, encontramos registros até o ano de 2010. Entretanto, os arquivos estão incompletos, existindo o registro de apenas 3 escolas em 2010.

Foi possível verificar que os atores desse processo tinham interesses em ministrar aulas a partir de seu conhecimento, fazer algo novo, porém, sem divulgação. A rede, por sua vez, não teve interesse em documentar esses acontecimentos, ficando perdidas muitas informações.

### **3.2 O ensino de música na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora**

Nesta seção, apontamos dados do ensino de música ministrado atualmente na Rede de Ensino de Juiz de Fora. Em entrevista com a Supervisão de Planejamento e Articulação de Programa de Educação Integral (SPAPEI), em janeiro de 2016, foi possível verificar o funcionamento dos projetos com música nas escolas.

Conforme a chefe do DPPF, Iêda Loureiro, após a aprovação da Lei, a rede intensificou os trabalhos já existentes e buscou aperfeiçoar os professores que atuavam nos projetos. Citando o veto no segundo parágrafo da Lei nº 11.769/08, que dispunha sobre a formação em música para lecionar, a chefe de departamento afirma que a Lei deixa clara a possibilidade de professores com distintas formações trabalharem música.

A supervisora do SPAPEI, Marisa de Freitas, confirma essa interpretação da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora sobre a Lei nº 11.769/08 e a permissão para que o professor regente leccione música. Assim, a rede continuou os trabalhos de formação complementar em música, através de cursos e coral com professores. Essa formação oferecida pela rede, através do Centro de Formação do Professor, objetiva fortalecer as escolas que já possuíam projetos musicais, auxiliando diretamente na formação do professor regente. Conforme palavras da supervisora,

Tem uma formação pra música e as escolas que já possuíam projetos ligados à música ficam mais fortalecidas nesse sentido. Então, já desenvolvia com os alunos, ou uma atividade ligada à coral ou à percussão e aí as escolas vão tentando buscar o seu contexto pra poder agilizar. Então, hoje, a gente não

fez uma implantação pensando nesses espaços, a gente foi readequando a nossa realidade pra atender à Lei.

Nesse sentido, salientamos que o texto da Lei é restrito e não demonstra qual ensino de música deve ser ministrado nas escolas. Observamos que a falta de diretrizes para esse ensino deixa espaço para variadas interpretações, o que faz com que o ensino musical se torne experimental, cada rede de ensino faz sua adaptação, não há uniformidade. Nesse contexto, a utilização da música pelas escolas depende da importância dada a esse conteúdo.

Ressaltamos que a importância dada ao ensino de música pela rede está ligada ao desenvolvimento cognitivo do aluno, à aprendizagem na sala de aula. Para a supervisora, ao realizarem as atividades musicais, os alunos desenvolvem a cognição, o relacionamento com o outro e a música, podendo, assim, auxiliar o processo de aprendizagem. Segundo a supervisora, a atividade musical serve de incentivo para o processo de alfabetização:

Então, quando eu estou lá com a música, que estou fazendo minha interpretação musical, que eu estou fazendo uma Leitura da música, isso também serve de incentivo, porque em sala de aula eu vejo sentido no processo de alfabetização, aprendo a ler e aprendo a escrever e acabo utilizando isto em outros contextos. A importância da música vem pra auxiliar mesmo no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, destacamos que a aplicação que a Rede faz da atividade musical a mantém como acessório, como um conteúdo que tem uma importância secundária. Ressaltamos que a música, como conteúdo garantido por Lei, busca a legitimação e a igualdade de importância entre os demais saberes.

Para a chefe do DPPF, a importância da atividade musical está ligada à possibilidade de experimentação de outras linguagens, considerando que o aluno de escola pública pode não ter contato com essas linguagens fora da escola. Nas palavras da chefe Iêda Loureiro,

Quando a gente começa a colocar essas outras linguagens, né, a questão da música, da dança, do teatro, mas falando especificamente da música, os meninos têm essa oportunidade de vivenciar é ... outras formas de comunicação, outras formas de expressão e conseqüentemente é ... ele se colocar de outra forma e ele perceber é ... conseguir fazer outras leituras. Esse contato que o menino tem com vários estilos musicais é... importante que isso esteja na educação porque se ele não tiver esse contato na escola, é ... principalmente nós que trabalhamos na rede pública, a gente sabe que tem alunos nossos, se eles não tiverem isso na escola, ele não vai ter na vida dele de outra forma, porque o único meio dele vai ser a grande mídia e aí é um tipo de música só, é um tipo de moda.

Ressaltamos a necessidade de a escola oportunizar ao aluno uma formação ampla. Na escola pública, é possível fornecer ao aluno as mesmas oportunidades de conhecimento que

possuem os alunos que detêm maior capital cultural. Um grande número de alunos que estuda em escola pública não tem acesso a bens culturais. Como observamos na fala da chefe de departamento, esse conhecimento auxilia o aprendiz a fazer diferentes leituras na sociedade. O conteúdo musical é uma linguagem que não só auxilia na cognição, mas também propicia outra forma de comunicação e expressão.

Seguindo na análise de dados, verificamos que, na interpretação da Lei nº 11.769/2008 e na tentativa de oferecer o ensino de música a todos os alunos, a rede busca, através da formação oferecida ao professor regente, capacitá-lo com mais conhecimento musical. A formação e a participação no Coral do Centro de Formação de Professores objetivam instrumentalizar o professor que não tem formação em música, mas vai utilizá-la no ensino. Entretanto, vale ressaltar que, conforme a supervisora da SPAPEI, não existe uma obrigatoriedade de formação para ensinar música na rede, podendo o professor trabalhar com música sem ter passado por um curso de formação. As diretrizes para esse ensino são dadas pela direção e coordenação da escola municipal, a partir do contexto da escola. Segundo a entrevistada, o professor coloca nesse ensino o “seu próprio contexto de valores” como o tipo de música a ensinar.

Destacamos que, embora o texto da Lei institua a música como conteúdo obrigatório, observa-se que, na prática, não existe obrigatoriedade. Segundo a Supervisora de Planejamentos da Rede, o conteúdo precisa fazer parte do planejamento do professor, porém, não existe obrigatoriedade na participação da formação oferecida pela rede para implantação do ensino de música. Essa atitude ratifica a menor importância dada a esse conteúdo, uma vez que qualquer professor sem formação específica pode trabalhar com ele, sem adquirir maior conhecimento.

Salientamos que, além da utilização da música pelo professor regente de turmas, existem, na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, os projetos específicos de instrumento musical e Educação Musical. Na maioria desses projetos, os professores têm formação em música. A tabela abaixo demonstra o número de escolas da rede com projetos de música no ano de 2016.

Tabela 7 - Escolas da Rede com aula de música

Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora	
<b>Total de escolas</b>	102
<b>Escolas com projeto de música</b>	34

Fonte: Elaborada pela autora

Como podemos verificar, o número de escolas com projeto foi aumentando gradativamente, aproximadamente 33% das escolas possuem projetos com música. Entretanto, verificamos que, mesmo com a aprovação da Lei nº 11.769/08, os projetos não chegaram a todas as escolas.

Os projetos existentes em 2016 compreendem as áreas de Educação Musical, coral, flauta doce e violão. Esses projetos, em sua maioria, visam atender a uma parte da escola, os alunos que necessitam de maior atenção, sendo a seleção feita a partir de critérios envolvendo vulnerabilidade e dificuldade de aprendizagem. Os critérios para escolha desses alunos evidenciam a percepção da música como conteúdo auxiliar e não como área de conhecimento. É destacado pela supervisora que o trabalho com projetos possui um profissional que atua em áreas específicas, com conteúdo mais específico voltado para os alunos com dificuldade. Portanto, o que diferencia o trabalho de música realizado por professor específico e o professor regente reside nos objetivos do ensino. O professor regente irá desenvolver atividades relacionadas à desenvoltura, desinibição e afetividade entre os alunos e o professor específico trabalha as questões mais técnicas do ensino de música.

Abaixo apresentamos uma tabela com a distribuição dos projetos.

Tabela 8 - Distribuição dos projetos de música na Rede

<b>Projetos</b>	
<b>Canto Coral</b>	2
<b>Flauta Doce</b>	2
<b>Violão</b>	5
<b>Educação Musical</b>	25

Fonte: Elaborada pela autora

Essa distribuição dos projetos vem se modificando ao longo dos anos. Os projetos possuem a denominação que as escolas enviam na solicitação para contratação de professores. Contudo, segundo relato da chefe de departamento, essa variedade de nomes tem criado muitas dificuldades no momento da contratação. Com as diversas nomeações de projetos, são geradas muitas listas de inscritos, o que inviabiliza o processo de contratação. Segundo Iêda Loureiro, no momento da contratação, podem surgir, por exemplo, vaga de flauta, mas não existem mais professores inscritos naquela lista e, sim, na lista de Educação Musical, por exemplo. Os editais de contratação não permitem contratar professor inscrito para conteúdo diferente (mesmo o professor comprovando habilidade para tal), ficando, então, a escola sem professor.

Buscando corrigir essas questões, a rede fez uma mudança para a contratação do ano de 2017. As aulas de música, como também outros projetos que continham variadas denominações, foram agrupadas em uma única lista. Para a contratação da área de música, a inscrição foi somente para Educação Musical, facilitando o direcionamento dos professores para as escolas. Outra mudança ocorreu a partir da aprovação da Lei nº 13.728/16. A interpretação que a rede fez da Lei, que colocou a música, o teatro, a dança e as artes visuais como conteúdos do componente Arte, permite que os professores com essas formações possam concorrer à vaga para essa disciplina, antes destinada aos professores com formação em artes visuais.

Podemos observar que a falta de clareza nas leis para a área de Arte reforça o senso de ser esta uma área dispensável. A falta de definição permite a interpretação de que o aluno terá a formação que estiver disponível, o professor que tiver e não a garantia de acesso a todo conhecimento. Destacamos que a família que tem a possibilidade de pagar pelos estudos entende o valor da área de arte na formação do aluno, propiciando-lhe o contato com o maior número de atividades culturais possível. Porém, os alunos da escola pública ficam limitados aos estudos disponíveis naquele momento de aprendizagem.

Segundo a chefe do DPPF, Iêda Loureiro, o currículo de Arte da rede, criado em 2010, com publicação em 2012, deixa clara a importância das quatro linguagens artísticas e destaca a não polivalência no ensino de Artes. Entretanto, na prática, o ensino era voltado para as artes visuais, denominação utilizada no momento da contratação da PJJ até 2016.

Salientamos que o Plano Curricular para Ensino de Arte (2012) deve orientar os professores na construção do seu plano de aula. Segundo a supervisora entrevistada, Marisa de Freitas, os professores devem pensar no contexto escolar e buscar o que será produtivo para a turma, mesmo na sala de aula. É destacado que o professor com formação específica em música tem maior conhecimento técnico, fato que talvez pese no trabalho com a música. Nesse ponto, destacamos as palavras da entrevistada:

Quando eu tenho um profissional formado, tenho mais conhecimento do que um professor que não é formado na área, mas que vai trabalhar com música. E aí isso talvez pese um pouco na hora da gente pensar em termos de música, uma música profissional, uma música que tem instrumento, talvez isso faça uma diferença entre as escolas que tem projeto com música e as escolas que não tem um projeto, mas o professor da sala de aula trabalha com a música.

Apontamos que ocorre, na contratação de professores específicos para o ensino de música, como fora anteriormente citado, uma divisão. Os inscritos são classificados em duas



listas, sendo uma de *Habilitados* e outra de *Não Habilitados*. São considerados *Habilitados* os professores que possuem licenciatura específica em Música e *Não Habilitados* os que possuem licenciatura em outras áreas e cursos de formação em música.

Essa divisão, contida no edital de contratação, tem o objetivo de classificação, sendo dada a prioridade de classificação aos formados na área, conforme o edital publicado a cada ano. Existindo outras vagas, os não habilitados serão aproveitados nos projetos. “O edital precisa de uma certa forma ser um pouco frio. Ele não pode pensar no processo, porque aí eu vou pensar individualmente, em cada um e aí vai dar muito trabalho para fazer uma contratação” (fala da supervisora).

É possível notar que, apesar de não existir a exigência para a formação específica na Lei, esta é valorizada como capital simbólico no momento da contratação do professor. Ainda que o capital cultural não seja considerado na produção da Lei, ele interfere na escolha dos profissionais, como também é valorizada a capacidade de ministrar um ensino mais técnico, como mencionado pela supervisora entrevistada.

A divisão realizada para a contratação dos professores, segundo a supervisora entrevistada, não interfere no ensino de música, pois há professores *Não Habilitados* que desenvolvem grandes trabalhos, bem como há professores *Habilitados* que apresentam dificuldades no exercício da função. Para Marisa Freitas, supervisora, é importante, porém, que o professor tenha um relacionamento com o aluno, identificando o gosto musical do grupo com quem trabalha, podendo, assim, realizar um bom trabalho. Para a entrevistada, o bom professor faz uma formação continuada, buscando novos contextos dentro da área e utiliza isso no trabalho.

No intuito de verificar o trabalho realizado, constatamos que a Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora realiza avaliações do trabalho docente. As escolas podem, a partir dessa avaliação, optar pelo retorno ou não do professor. Essas avaliações interferem diretamente no processo subsequente de contratação, pois o professor que não atendeu às expectativas da escola fica impedido de retornar àquela escola, podendo, todavia, lecionar em outras. Entendemos essa ação como uma punição com a finalidade de garantir que os professores contratados executem bons trabalhos.

No ensino de música da rede, identificamos, ainda, um terceiro professor que ministra aulas. Trata-se de professores efetivos em outras áreas que possuem alguma formação em música. Nesse caso, a escola cria o projeto, indica o professor e, havendo a possibilidade de contratar outro para as aulas que ministrava, ele assume essas aulas no projeto. Essa variedade de formação entre os professores que lecionam música nos traz indagações a

respeito do ensino de música ensinado. Questionamos se o ensino efetuado está em conformidade com o que está previsto para o ensino de música. Considerando que o texto da Lei é restrito e há ausência de diretrizes para esse ensino até 2016, os professores se orientam por seus conhecimentos e desenvolvem suas atividades baseados no que há disposto no currículo da rede.

A Rede Municipal de Juiz de Fora controla as ações dos professores mediante as avaliações que ocorrem em duas etapas. Primeiro, dentro da escola, estruturando as mudanças necessárias no projeto, em seguida, de maneira mais abrangente, pela rede, através de portfólios. Segundo a entrevistada, as escolas, a partir do ano de 2016, passaram a receber um retorno sobre o que é ou não mencionando no portfólio, buscando contribuir para a melhoria de seus projetos e para que a escola repense sua prática.

Neste ponto, retornamos ao texto da Lei que colocou o conteúdo música como obrigatório, porém não exclusivo dentro do ensino da disciplina Artes. Embora o ensino do conteúdo música fosse obrigatório, as diretrizes para esse ensino foram homologadas recentemente. A falta de orientações sobre o ensino deixa espaço para variadas interpretações. Assim, a Rede Municipal de Juiz de Fora faz uma adaptação utilizando professores com diversas formações e que possuam um curso complementar de música.

A Lei coloca o conteúdo música como obrigatório dentro do componente de Artes. Entretanto, como isso não obriga o professor de Arte a ministrar esse conteúdo, a escola, nesse caso, tem que buscar alternativas para ensinar música. Segundo a supervisora,

A Lei também não diz isso, que o professor tem que ter a obrigatoriedade. O professor tem a possibilidade de trabalhar com música, então o professor de Arte que tem a formação também pra essa área, ele vai desenvolver suas atividades, se ele não tem, a escola vai ter que se adaptar a outras vertentes de trabalho que levam o trabalho com a música. Então eu posso pensar que na minha escola eu não tenho um professor habilitado, mas que faça parceria com uma ONG e eu leve atividades de música para dentro da minha escola... E então, não necessariamente a criança precisa ter todos os dias a aula de música. Posso propiciar à criança momentos de musicalidade. Então, assim, quando eu chamo grupo que trabalha com instrumentos musicais pra dentro da minha escola, eu coloco a criança em contato com a música... Quando chamo um coral pra apresentar na minha escola. Também tenho contato com aquele tipo de música, naquele formato... então, quando as crianças fazem apresentação e se escolhe uma música, também... Na festa junina... Então, assim, eu tenho vários momentos na escola em que pode acontecer a música sem necessariamente eu ter um professor pra ensinar a música. E aí a escola que vai pensar nesse contexto... o quê que eu vou proporcionar... Nem sempre eu tenho um profissional para cada coisa que a gente gostaria de ensinar. Então as parcerias fora da escola vem nesse contexto, da mesma forma que eu levo um aluno ao museu, ao cinema, eu também preciso

propiciar esses momentos com a música, então eu posso trazer pra dentro da escola ou levar numa apresentação que esteja acontecendo na cidade.

Identificamos que existem dificuldades na implantação do ensino de música. Para a supervisora entrevistada, o Município enfrenta duas dificuldades. A primeira dificuldade está relacionada à falta de recurso para pagar um maior número de professores de música para cada escola, e a segunda se relaciona aos cursos de formação que são oferecidos, mas o professor não participa. Observamos que essas questões constituem entraves para a efetivação do ensino de música para todos os alunos da Rede Municipal de Ensino.

Conforme Marisa de Freitas, a despeito de a rede possuir projetos de música em diversas escolas, o tipo de instrumento escolhido pela escola pode limitar o número de alunos atendidos. Para a supervisora, as escolas que possuem o ensino de instrumento violão ou percussão têm o limite de espaço para guardar os instrumentos. Assim, o número de alunos fica reduzido, pois, como exemplo, as salas de violão comportam 15 alunos com 15 violões. Anteriormente, a rede contratava professores em cinco modalidades para o ensino de música: Educação Musical, flauta doce, violão, coral e teclado, sendo o ensino de teclado retirado recentemente por se tratar de um instrumento de ensino individual, conforme a supervisora. Para a entrevistada, a escola precisa adquirir instrumentos cujo tamanho limita o espaço de ensino. Por essa razão, registra-se a repercussão maior do ensino de flauta doce, por ser mais acessível, inclusive para o aluno, comprar e ser mais fácil de guardar.

Para o ano de 2017, a rede pretendia realizar mudanças nos projetos. Conforme a chefe Iêda Loureiro, a tentativa era que as aulas fossem aplicadas para a turma completa. Assim, acabaria com a dificuldade que é percebida nas aulas de instrumento e um maior número de alunos seriam atendidos. Segundo informações da chefe Iêda Loureiro, as escolas que solicitaram projetos de instrumentos continuarão com os mesmos, porém há esta busca por aumentar o atendimento nessas aulas. Destacamos que a busca por metodologias para o ensino de instrumento em grupo e cursos sobre essas metodologias atenderiam e auxiliariam no melhor desenvolvimento nas atividades musicais escolares. Buscar um direcionamento e uniformidade para o ensino de música pode ser um caminho para o desenvolvimento do ensino de música no Município.

Observamos que há variadas formas de ensino musical na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, sendo ministradas aulas na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O ensino pode ser ministrado pelo professor regente, pelo professor específico de música, que pode lecionar acompanhado pelo professor regente ou pode atuar sozinho no dia de atividades extraclasse desse professor.

Salientamos que os projetos são organizados de modos diferenciados. Existem os projetos: (a) intracurricular, com a aula de música incluída no currículo (em escola de tempo integral com professor de música que atua sozinho na sala de aula); (b) intracurricular, com a aula de música fora do currículo (escola de tempo parcial, o professor de música atua junto com o professor regente) e (c) extracurricular, em que o professor leciona música em turmas com a jornada ampliada, formadas com alunos de vários níveis.

Anteriormente, havia a possibilidade de o aluno pleitear a matrícula em música. Entretanto, esse tipo de aula está sendo reduzido em detrimento do aluno da educação em tempo integral. Conforme a supervisora, a maior parte das aulas de música deve ser destinada aos alunos da educação em tempo integral. Segundo Marisa Freitas, quando o aluno retorna no contraturno apenas para uma atividade, a possibilidade de ele desistir da atividade é muito grande. Assim, as aulas têm sido ministradas na educação de tempo integral, em que o aluno, ficando na escola para realizar outras atividades, tem menor possibilidade de desistência.

Da mesma forma, existia a possibilidade da comunidade, pais de alunos, avós etc. participarem das aulas de música. Contudo, essas aulas também foram reduzidas para destinar maior tempo de aulas aos alunos da escola em tempo integral. Apesar de o ensino de música estar concentrado nos anos iniciais do Ensino Fundamental, existem algumas escolas que optam pela continuidade da música através do ensino de instrumentos no contraturno.

Segundo a supervisora entrevistada, o número de professores contratados para ministrar aulas em projetos tem sido suficiente para suprir a necessidade atual das escolas. Essa informação diverge da fornecida pela chefe do DPPF, que informou que muitas escolas não conseguem professores para o projeto solicitado, devido às várias listagens para contratação, como mencionamos anteriormente. Fica claro, contudo, que não é pensado em um número de professores específicos para todas as escolas da rede, pois esta não tem condições financeiras para realizar essa contratação.

As falas da supervisora e da chefe do DPPF entrevistada deixam claras as tensões que surgem no contexto da prática das políticas, no que diz respeito à efetivação do que está proposto. É perceptível que ainda não é possível garantir o ensino de música para todos os alunos das escolas da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora.

Na verdade assim, toda vez que se coloca uma Lei... na verdade quem cria a Lei não pensa se o contexto consegue dar conta daquela demanda. Então a gente começa a caminhar a passos lentos pra chegar a um patamar que atenda a especificidade que a Lei pregue. Ter o ensino de música em todos os anos escolares implica no maior número de contratos e aí o município não dá conta de ter esse recurso para o pagamento. Então tudo isso implica no

custo, né. Então as coisas vão caminhando aos poucos... Pequenas conquistas pra que num todo a gente consiga atingir a Rede. Hoje talvez a gente tenha ... talvez 80% da rede que tem essa questão da música de alguma forma pertencente a esse grupo... os alunos passam por uma situação de musicalidade dentro da escola, mas que a gente não tem 100%. E dentro desses 80% eu não tenho 100% dos alunos atendidos. As vezes eu só tenho o projeto, mas fica só com os anos iniciais ou então eu só tenho capacidade pra atender 40 alunos no universo de 200. Então assim, hoje a gente não tem os 100% em todas as áreas. A gente tem dentro das escolas, mas que não é global é uma caminhada aí que a gente precisa (Marisa Freitas, Supervisora de Planejamento e Articulação de Programa de Educação Integral).

Ressaltamos ser necessário que a Rede Municipal de Ensino reflita sobre os objetivos do ensino de música e o que deve ser ensinado para atingir esses objetivos. Com a homologação das diretrizes para o ensino de música, é possível definir, de fato, os objetivos desse conteúdo e orientar a prática dos professores. Destacamos que o PCN Artes (1997) tem sido instrumento de orientação para o ensino de música que deveria ocorrer dentro do ensino de Arte, mesmo antes da aprovação da Lei nº 11.769/2008. De certa forma, o ensino de música ministrado hoje na Rede Municipal de Juiz de Fora se orienta ainda no PCN Artes (1997). O Plano Curricular Arte (2012) do município de Juiz de Fora possui orientação nos PCN e busca a comunicação e expressão em música (através da interpretação, improvisação e composição), a apreciação significativa (escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical) e a música enquanto produto cultural.

Neste capítulo, analisamos como foi instaurado o ensino musical na rede. Identificamos, como principais atores, os professores de Educação Artística que buscaram, através de conhecimentos musicais, ministrar aulas de música extraclasse. Verificamos que esses projetos foram aumentando com o passar do tempo e aumento da visibilidade, sendo reforçados após a aprovação da Lei nº 11.769/08.

Na sequência, faremos uma análise dos impasses para implantação desse ensino, baseados em alguns trabalhos que registram o ensino de música em outras redes municipais de ensino. Buscamos, através de análise e comparação, verificar as dificuldades enfrentadas na implantação desse ensino.

#### 4 IMPLANTAÇÃO DA LEI Nº 11.769/08: IMPASSES E OBSTÁCULOS

Após verificarmos como foi o processo de implantação do ensino musical em Juiz de Fora e identificarmos o seu funcionamento na atualidade, buscaremos, neste capítulo, analisar os impasses ocorridos nesse movimento. Sabemos que a implantação de uma Lei sempre promove tensões e instabilidade no espaço da sua prática. Da mesma forma, a aprovação da Lei nº 11.769/08 trouxe expectativas, questionamentos e tensões quanto à sua implantação.

Os educadores musicais tiveram muitas expectativas com a possibilidade do ensino desse conteúdo nas escolas e a ampliação do espaço para exercer a atividade musical. Em contrapartida, professores que lecionavam Artes questionaram a obrigatoriedade de ensinar mais um conteúdo. Indagações sobre a perda de espaço para lecionar e quem deveria lecionar o conteúdo estão presentes desde a aprovação da Lei.

Verificamos que um dos grandes pontos de tensão na implementação dessa Lei diz respeito à formação necessária para lecionar Educação Musical. Conforme Figueiredo (2010), a formação em Educação Artística e a proposição de um ensino polivalente contribuíram para a ausência da música e para o ensino superficial de artes nas escolas. Segundo o autor, e conforme é possível verificar no texto da Lei nº 11.769/08, não há uma determinação sobre quem deve lecionar esse conteúdo na Educação Básica. Para Figueiredo (2010), essa determinação deve vir dos estados e municípios.

Ressaltamos que, mesmo havendo uma indicação para que a aula de música seja ministrada por professor licenciado na área, não será possível efetuar isso em todas as escolas, devido ao pequeno número de professores com formação específica. Figueiredo salienta que outra dificuldade de atuação dos professores licenciados nas escolas regulares consiste nas más condições de trabalho, na falta de espaço adequado e de material para lecionar música.

Para Sobreira (2008), um dos problemas para inclusão da Educação Musical consiste nas diferentes concepções sobre esse ensino. Para a autora, cada concepção corresponde a distintas metodologias e formações docentes. É necessário considerar todas as fases do ensino, desde as suas bases, buscando a união de músicos, instituições, educadores, políticas de ensino, além das leis para sua sustentação (SOBREIRA, 2008).

Neste ponto, buscamos identificar as possíveis dificuldades e impasses na implantação desse conteúdo na Rede Municipal de Juiz de Fora, comparando com os municípios de Palmas (TO) e Porto Alegre (RS). Analisar as realidades em regiões distintas apresenta a possibilidade de verificar os impasses decorrentes desse processo, auxiliando nos debates surgidos após a aprovação da Lei nº 11.769/08.

#### **4.1 Impasses na implantação do ensino musical no município de Juiz de Fora (MG)**

Analisando os dados colhidos nas entrevistas e na pesquisa feita no arquivo da SE de Juiz de Fora no ano de 2016, foi possível verificar alguns pontos de tensão e impasses no desenvolvimento do ensino de música no município, bem como a falta de estrutura e de unidade do ensino.

Destacamos, inicialmente, as variadas concepções do ensino musical existentes na rede. Na concepção da chefia do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF), como citamos anteriormente, o ensino de música, como o ensino de Arte, de modo geral, deve ser oferecido ao aluno para que este possa experimentar outras linguagens, visto que a escola é o lugar que pode oportunizar isso. Já na visão da supervisora dos projetos, a música deve auxiliar no desenvolvimento cognitivo. Não há um consenso sobre o que se objetiva ao ensinar música, ou seja, essas diferenças de pensamento demonstram a falta de definição e de direcionamento legal.

Como consequência da falta de diretrizes, os projetos ficam a cargo do professor e da escola, não havendo uma unidade no que é realizado na rede, o que culmina na impossibilidade de realizar trabalhos em grupo ou articulação entre as escolas. Verificamos ainda uma dificuldade para encontrar registros e documentação do processo de implantação desse ensino. Mesmo após realizarem pedidos de portfólios para os professores, estes não são arquivados na SE, dificultando a pesquisa dos trabalhos realizados nas escolas.

A formação dos professores é outro ponto de tensão e impasse nesse processo. Há professores com diferentes formações trabalhando com o conteúdo musical, o que resulta em trabalhos distintos. Há uma tentativa de promover formação continuada, buscando, assim, uniformizar o trabalho. No entanto, como a participação não é obrigatória, ela tem sido pequena. Tal fato aponta para outro problema para a efetivação do ensino musical, que é o número não suficiente de professores. Salientamos que, mesmo a rede utilizando professores com variadas formações e algum conhecimento em música, a quantidade de professores ainda é insuficiente para ampliar os projetos.

No processo de implantação das aulas de música, identificamos que a SE faz a sua interpretação da Lei e realiza as adaptações. Não identificamos qualquer tipo de articulação e diálogo com a comunidade escolar no que se refere à leitura, interpretação e adequação das leis, o que pode gerar dificuldades no contexto da prática devido às diferentes realidades escolares. Salientamos que, para o ano de 2017, embora tenha sido feita uma importante mudança na contratação de professores para os projetos, não foi realizado um diálogo com a

comunidade escolar para melhor direcionamento do trabalho. Baseada na Lei nº 13.278, a rede possibilitou que professores com formação nas variadas linguagens artísticas concorressem para lecionar o conteúdo de Artes, que sempre foi ocupado por professores com formação em artes visuais. Houve, ainda, a mudança nas modalidades de projetos anteriormente existentes para Educação Musical, podendo não atender às necessidades da comunidade escolar.

Salientamos que, apesar dos limites encontrados na efetivação do ensino musical nesta Rede, o trabalho está consolidado e possui bons resultados. Por meio de eventos promovidos pela SE, as escolas compartilham suas experiências, podendo, assim, ampliar e/ou melhorar o desenvolvimento de seus projetos.

Após ressaltarmos brevemente alguns impasses na implantação da música na Rede Municipal de Juiz de Fora, buscamos conhecer outras realidades e moldes de ensino musical, para melhor compreender esse processo e auxiliar nos debates sobre essa inserção na escola.

#### **4.2 A música no município de Palmas (TO)**

O ensino de música no município de Palmas, em Tocantins, é apresentado na dissertação de Mestrado em Música, da Universidade Federal de Goiás, por Adriana dos Reis Martins, no ano de 2011. A dissertação se intitula “O ensino da música no município de Palmas, após o advento da Lei 11.769/2008”. Atentamos para esse trabalho, por relatar o ensino musical que ocorria antes da aprovação da Lei, como ocorreu no caso que retratamos do município de Juiz de Fora (MG).

No primeiro capítulo, Martins (2011) apresenta um histórico do ensino de música no Brasil, partindo do século XVI, sendo ressaltados alguns momentos nos quais a música obteve destaque na história da educação. A autora salienta também as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao longo dos anos, e as mudanças ocorridas no ensino da área de Arte, buscando a contextualização do ensino, até a aprovação da Lei que colocou a música como conteúdo obrigatório.

No segundo capítulo, a autora destaca o pensamento sobre complexidade e transdisciplinaridade na educação, a partir de Morin. Ressalta-se que o pensamento de Morin se refere à educação como “complexus: o que é tecido junto” (Morin *apud* Martins, 2011, p.23). Assim, as teorias apresentadas tratam a educação sem fragmentação e, através delas, a autora busca depreender os desafios decorrentes da implantação do ensino da música.



Martins (2011) inicia o terceiro capítulo de seu estudo contextualizando o ensino na cidade de Palmas, capital de Tocantins, então com 220.000 habitantes. A autora aponta que o ensino de música em Palmas surge em 2005, a partir de novos planejamentos para a área de educação do município. Com o objetivo de debater e criar uma proposta para a educação do município que ampliasse o tempo e espaço nas escolas, foi organizado um grupo com participação de professores da Educação Básica e do Ensino Superior da localidade, bem como de engenheiros, arquitetos, ambientalistas, Conselho Municipal de Educação e técnicos administrativos da Secretaria Municipal de Educação e Cultura (MARTINS, 2011).

Vale ressaltar que existia uma área de 8.200m<sup>2</sup> para a construção de escolas em tempo integral. Após aprovação da proposta pedagógica e do projeto arquitetônico, foi formada a equipe que dirigiria a primeira escola integral (MARTINS, 2011). Observamos que a proposta de ampliação da carga horária nesse município foi bem organizada, pensada e estruturada, com participação de vários grupos envolvidos com a educação na cidade. A autora ressalta que houve um treinamento e pesquisa da equipe de diretiva em escolas em tempo integral do Rio de Janeiro e São Paulo, buscando referências para construção de uma proposta com consistência. Através do projeto intitulado “Salas Integradas”, a carga horária dos alunos foi estendida para, em média, 8 horas diárias, realizando atividades extracurriculares (MARTINS, 2011).

As atividades propostas contemplavam as áreas de arte, esporte, línguas e tecnologia, sendo a área de arte representada pela dança, teatro, pintura e música (2011). A participação no projeto dependia do preenchimento de um formulário enviado à Secretaria Municipal de Educação (MARTINS, 2011). A proposta de educação desse município, segundo Martins (2011), objetivava ampliar o conhecimento do aluno. Além dos conhecimentos básicos, buscava valorizar a cultura, o esporte, a arte, o lazer etc. e fornecer uma formação integral ao educando.

A autora relata que as aulas de Educação Musical, nas escolas de tempo integral do município, atendem aos alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Os alunos com maior interesse em música ainda podem cursar coral, flauta e violão, ou instrumentos de orquestra sinfônica em algumas escolas. As aulas são ministradas por professores conveniados à Secretaria de Educação. É destacado que algumas escolas não possuíam verba para compra de materiais e contratação de profissionais e ainda que alguns professores que atuavam nessas escolas não são licenciados em música e possuem cursos informais.

Após a aprovação da Lei nº 11.769/2008, o município de Palmas manteve o ensino de música nas escolas de tempo integral, tendo sido ampliado, com a criação de outras escolas

com os mesmos moldes, nos anos de 2008, 2009 e 2010 (MARTINS, 2011). Conforme relata a autora, em 2010, a Secretaria de Educação de Palmas realizou um concurso público devido à insuficiência de professores. Assim, para a área de música, foram publicadas vagas nas especialidades de “Educação Musical, composição, flauta, violino, viola, violoncelo, contrabaixo, saxofone, trombone, clarinete, trompa, tuba e fagote” (MARTINS, 2011). No entanto, as vagas não foram preenchidas.

Martins conclui que é necessário um professor de música para cada escola no ensino de música no município de Palmas (TO), destacando que a maioria dos professores que trabalhava nas escolas de tempo integral não tinha formação superior em música. A autora salienta que, a partir do pensamento de Morin, observou que ensino de música faz parte de um todo, completa a formação do indivíduo. Palmas enfrentou dificuldades na implantação do ensino de música no currículo devido à escassez de professores com formação, tendo que criar artifícios para sua efetivação. Essa rede de ensino promoveu seleções para prestação de serviço nas linguagens artísticas em nível médio e superior para conseguir maior número de professores. Destaca-se, nesse contexto, a importância dos cursos de formação para auxiliar no desenvolvimento teórico dos professores.

#### **4.3 A música no município de Porto Alegre (RS)**

Na sequência, apresentamos o ensino de música em Porto Alegre, retratado, no ano de 2009, na tese de doutorado de Cristina Rolim Wolffenbüttel, intitulada “A inserção da música no Projeto Político Pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS”. A tese objetiva analisar e descrever o ensino de música introduzido no Projeto Político Pedagógico dessa rede, na qual a autora atuava como assessora.

Inicialmente, a autora contextualiza a reforma educacional brasileira, apontando para a influência das agências internacionais, relacionadas à necessidade de mudanças sociais. Wolffenbüttel (2009) aponta que as reformas na educação brasileira objetivaram crescimento econômico, mudança na cultura e inserção do povo. A autora explica cada documento regulador da educação, bem como as políticas públicas para educação no Município de Porto Alegre, que são documentadas no Conselho Municipal de Educação e na Secretaria Municipal de Educação.

O ensino de música, na referida rede, está regulado em documentos desde o ano de 1996, sendo proposto o seu desenvolvimento em três ciclos<sup>9</sup> da educação, com o elemento

---

<sup>9</sup> Os ciclos são divididos por faixas etárias. O primeiro ciclo compreende as idades de 6 a 8 anos, o segundo, de 9 a 11 anos e o terceiro, de 12 a 14 anos (WOLFFENBÜTTEL, 2009).

arte-educação (artes cênicas, artes plásticas e música) (WOLFFENBÜTTEL, 2009). A escola se responsabiliza pelo oferecimento das linguagens artísticas, organizando e definindo a modalidade a ser ministrada em cada ano do ciclo. Há um destaque para as diferentes concepções de ensino de arte contidas na proposta educacional dessa rede, sendo uma delas a concepção de ensino polivalente em um dos ciclos e a especificidade em outro. A proposta no município permite ao aluno a escolha de uma das linguagens e seu estudo por quatro anos, além da estudada no primeiro ciclo de forma polivalente.

A autora explica, detalhadamente, em sua tese, os desafios para o ensino de música na Educação Básica naquele momento, como: a falta de professores, a escolha destes por outros espaços de exercício e o pequeno número de escolas que oferecem música. Wolffenbüttel (2009) descreve todos os referenciais metodológicos escolhidos para a realização de sua pesquisa, que trata de um estudo de caso, com o objetivo de observar a inserção da música diretamente na escola, no Projeto Político Pedagógico (PPP).

O ensino de música em Porto Alegre (RS) é organizado e regulado pela Secretaria Municipal de Educação (WOLFFENBÜTTEL, 2009). Apesar de o ensino de música não estar presente no currículo de todas as escolas dessa rede, a autora afirma que ele é oferecido através de oficinas e projetos em contraturno por algumas escolas. A Rede de Ensino de Porto Alegre oportuniza a criação de projetos por seus professores, que são apresentados ao fim do ano e discutidos pela comunidade escolar e aprovados ou não para o ano seguinte.

Os projetos de música, que ocorrem no contraturno do aluno, envolvem atividades de coral, conjunto instrumental, banda, entre outros, que são ofertados aos alunos e, em alguns casos, também à comunidade em geral (WOLFFENBÜTTEL, 2009).

A autora apresenta, ainda, uma pesquisa sobre a inserção da música nas escolas da rede efetuada em 2007, que aponta os espaços, os tempos e as atividades musicais desenvolvidas. Verificou-se que as aulas de música são desenvolvidas em 93% das escolas da Rede Municipal de Porto Alegre, utilizando espaços como: salas de aula, pátio, salas de multiuso, salas de arte, auditórios e espaços culturais da cidade (2009). Wolffenbüttel (2009) aponta para a dificuldade em estabelecer locais adequados para esse ensino.

A Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre coordena as atividades na escola através de um projeto intitulado “Centros Musicais”. Esse projeto associa as ações musicais na escola e busca a ampliação para outras instituições escolares. O projeto é estruturado em oito núcleos, cada um contendo uma escola-eixo. São eles: Núcleo Orquestral, Núcleo Banda Escolar, Núcleo Percussão, Núcleo Violão, Núcleo Canto Coral, Núcleo *Hip hop*, Núcleo Música e Tecnologia e Núcleo Música na Educação Infantil.

Conforme Wolffenbüttel (2009), a música possui relevância nessa rede de ensino. Além dos projetos musicais desenvolvidos pela rede, existem ainda projetos realizados através de parcerias com instituições privadas, nos quais 840 alunos foram favorecidos. A autora descreve esse projeto, bem como descreve o ensino musical que ocorre em uma das escolas do município. Apesar da valorização da música e dos resultados obtidos, muitos conflitos na implantação desse ensino são relatados pela autora.

Os conflitos enfrentados na Rede Municipal de Porto Alegre, na visão dos professores, se relacionavam à não permanência dos alunos nos ensaios, na dificuldade de local para guardar os instrumentos, ao barulho, ao abandono, a alunos novatos fora do período. Já na visão da direção escolar, não havia dificuldades no fluxo de alunos, pois veem com positividade a entrada de alunos ao longo do ano para ocuparem vagas ociosas. Segundo a autora, existe um pouco de resistência por parte de alguns professores sobre o ensino musical, que não tem a mesma importância para formação como as disciplinas tradicionais. Existem, ainda, dificuldades com espaço físico, recursos humanos, gestão de recursos financeiros, entre outros (WOLFFENBÜTTEL, 2009).

Wolffenbüttel (2009) ressalta em sua pesquisa que as escolas da Rede Municipal de Porto Alegre registram e divulgam em meios de comunicação as atividades musicais. São realizadas gravações de CDs e apresentações musicais. Porto Alegre oferece o ensino de musical em 93% das escolas municipais, sendo salientada a diferença entre o contexto da criação da política e da prática. Para a autora, o texto que regula o ensino de música é simples, incompleto e a prática, ou seja, a execução é elaborada; não há articulação entre o texto escrito e o que é praticado nas escolas.

#### **4.4. Comparando o ensino de música: o que deu certo?**

Analisando os dois exemplos de implantação do ensino de música na escola regular, embora haja uma distinção nas realidades de cada município, é possível perceber algumas semelhanças e pontos positivos ou não a serem destacados. Essa análise nos permite compreender melhor os limites decorrentes do processo de implantação da Lei nº 11.769/08.

As primeiras observações confirmam o que é apontado em vários estudos. Percebemos que todas as redes de ensino mencionadas apresentaram dificuldades relacionadas ao número insuficiente de professores, à falta de espaço físico adequado e a dificuldades financeiras. Ressaltamos que cada rede de ensino buscou alternativas para tentar solucionar esses problemas.

Além da confirmação dos dados contidos em variadas pesquisas, podemos inferir que muitas questões ocorrem devido à falta de planejamento e debate com a comunidade escolar. Assim, buscamos comparar os dados contidos nos estudos sobre as redes municipais de Palmas (TO), Porto Alegre (SP) e Juiz de Fora (MG), destacando os pontos positivos e negativos na implantação da música.

O primeiro ponto positivo a destacar diz respeito à organização dos projetos, à proposta estruturada com antecedência, com auxílio da comunidade escolar e outros entes envolvidos na educação. Salientamos que a proposta da Rede Municipal de Palmas (TO) apresenta essas características, pois essa rede pensou e estudou antes de executar um projeto. As redes de ensino de Porto Alegre (SP) e Juiz de Fora (MG) partiram de iniciativas distintas, através de propostas isoladas advindas de professores ou direção escolar. Foi possível perceber que muitos problemas no contexto da prática surgem devido à ausência de planejamento prévio. Questões como a falta de espaço físico, número insuficiente de professores e dificuldades financeiras poderiam ser minimizadas, se devidamente previstas.

O Município de Palmas conseguiu, através de seu estudo e organização de projeto, estruturar uma escola com espaço físico e condições adequadas para o ensino que pretendia no caso retratado: a educação em tempo integral. Entretanto, vale salientar que essa rede não ficou isenta de dificuldades no contexto da prática. A insuficiência de professores dificultou a implantação e a ampliação das aulas de música nesse município. Neste ponto, destacamos que o município de Juiz de Fora possui uma boa iniciativa, embora não disposta em Lei, no sentido de fornecer formação continuada, buscando ampliar o número de docentes para executar os projetos propostos. A oferta de um tipo de formação continuada, aliada à estruturação e à organização antes de se executar a proposta, consiste em um bom caminho para a implantação do ensino de música, apresentando possibilidade de minimizar os impasses no contexto da prática.

Nesse sentido, apontamos que as distintas formações dos professores, conseqüentemente, as distintas concepções sobre música promovem um ensino baseado em variadas metodologias. Essas diferenças impedem um ensino harmonizado, a unidade e a articulação entre os projetos executados nas escolas. O ensino musical nas redes de Palmas (TO) e Porto Alegre (SP), apesar de terem iniciado de formas distintas, possuem uma boa articulação entre as escolas e uma diretriz a ser seguida. No município de Juiz de Fora (MG), não há um direcionamento para o ensino, os professores decidem o que será ensinado, o que acaba impedindo a articulação entre as escolas. Observamos que um direcionamento legal do ensino, como ocorre em Porto Alegre (SP), é essencial para que o ensino seja unificado e

tenha o mesmo objetivo. A não legalização do ensino de música o mantém como adereço, colocando-o em posição de menor importância junto aos outros saberes.

Nesse sentido, salientamos que a abertura para o debate com entes envolvidos com a educação auxilia a traçar o projeto com objetivos claros, visando ao desenvolvimento do aluno. Esse debate faz com que o ensino seja representativo e significativo para a comunidade escolar, além de diminuir os impasses na implantação, como vimos anteriormente. Ressaltamos que os problemas enfrentados pela Rede Municipal de Juiz de Fora, comuns a outras redes de ensino, decorrem, em sua maioria, da falta de planejamento.

O ensino de música na Rede de Juiz de Fora (MG) partiu de iniciativa de professores e, posteriormente, de diretores escolares. Como consequência do não planejamento, enfrenta a falta de espaço adequado, o número de professores insuficientes e, ainda, a falta de recursos para implantar o ensino de música específico em todas as escolas. Verificamos, através do exemplo da rede municipal de Porto Alegre (SP), ser possível a organização e a centralização dos trabalhos executados, mesmo com os projetos em andamento. Sendo interesse da rede de ensino fornecer ao aluno um desenvolvimento abrangente através dessa linguagem artística e buscando realizar o projeto com um mesmo direcionamento, é essencial que o ensino seja legalmente estabelecido e orientado por um centro.

Um trabalho que parte desses princípios poderá ter continuidade, diferentemente do que ocorre em Juiz de Fora, em que as escolas que têm os projetos vivenciam a instabilidade na sua continuidade, pois podem não conseguir professores para o ano seguinte.

Neste ponto, ressaltamos que, conforme Sobreira (2008), diversos autores apontam para a insuficiência das leis em promover mudanças na estrutura do ensino. Citando Lima a autora destaca que,

enquanto o ensino não for pensado de baixo para cima, ou seja, a partir de suas bases, toda a legislação pedagógica, seja ela a mais inovadora possível, será superficial e insatisfatória. [...] Não basta a Lei. Um bom ordenamento legislativo, para obter sustentação, exige a inclusão e a integração de ações e vivências dos seus educadores, das instituições, dos músicos, das entidades de classes e das políticas de ensino[...] (LIMA, 2003, p.85 apud SOBREIRA, 2008, p.47-48).

Conforme Sobreira (2008), esse pensamento é compartilhado por Penna que afirma que o contexto da educação brasileira tem variadas faces. Assim, a Educação Musical eficaz parte das atividades que visam à perspectiva da comunidade local e não a de Leis nacionais (SOBREIRA, 2008). Observamos que as leis são muito importantes no que diz respeito a dar espaço no currículo a algum tipo de saber. Entretanto, a aplicação eficaz de uma lei se dá a partir do envolvimento de toda a comunidade escolar, como visto em exemplo acima.

A Rede Municipal de Juiz de Fora possui pontos negativos na implantação do ensino de música, comuns a outras realidades de escolas brasileiras, mas também apresenta pontos positivos. Para que esse ensino seja de fato efetivado em todas as escolas da rede e para que todos os alunos tenham a oportunidade de se desenvolver, também por meio dessa forma artística, é necessária uma reformulação, com um direcionamento e objetivos claros.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação apresentou a implantação da Lei nº 11.769/08, que instituiu a obrigatoriedade do ensino do conteúdo de música, mas não exclusivo da disciplina de Arte, na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, identificando os impasses existentes na tentativa de sua efetivação.

Inicialmente, verificamos que há diferentes concepções de ensino de música, desconhecimento de seus objetivos e indefinição quanto ao lugar que esta deve ocupar na educação escolar. Como a música na escola costuma ser utilizada com função acessória, auxiliando no desenvolvimento de outras capacidades, os conhecimentos próprios de seu conteúdo acabam por não ter a devida valorização. Tal desconhecimento pelas redes de ensino restringe a Educação Musical que pode fornecer um conhecimento mais amplo e proporcionar maior desenvolvimento do educando.

Um ponto relevante observado na implantação da Lei nº 11.769/08 refere-se à necessidade de romper com essa utilização secundária da música e de colocá-la em igualdade de valorização aos demais conteúdos e disciplinas escolares. Entretanto, verificamos que é necessário considerar a identidade cultural da comunidade escolar, dialogar com a experiência musical do aluno, como também ampliar tempos e espaços escolares. Através do estudo comparativo do ensino de música nas redes municipais de Juiz de Fora (MG), de Palmas (TO) e Porto Alegre (RS), verificamos que o lugar para esse ensino é garantido quando as concepções são claras e sabe-se onde e quando realizar o projeto.

A inserção da música e das demais linguagens artísticas no currículo é defendida no documento PCN Artes (1997) e na atual proposta da ABEM para a BNCC. Observamos intenção corporativista na luta da classe por garantia de espaço para atuação dos profissionais da área de Arte, aos quais é oferecida atualmente formação específica para cada linguagem do componente. A ampliação do ensino em disciplinas tem sido limitada pela necessidade de aumento no investimento na educação. Transformar o ensino da disciplina Arte no ensino de artes visuais, teatro, dança e música representa maior número de professores, de materiais, mais espaços, etc. Essa idealização não se enquadra na realidade financeira da educação brasileira.

Com a realização desta pesquisa, compreendemos que o currículo é construído a partir de lutas de frações da sociedade visando à garantia de sua cultura. Essas lutas são marcadas



pela intencionalidade dos grupos, como observado na aprovação da Lei nº 11.769/08. A campanha pelo retorno da música às escolas compreende os interesses de músicos ligados à mídia, de educadores musicais e de políticos. A campanha iniciada pelos músicos midiáticos avançou para a criação de uma Lei a partir da intensa participação dos educadores musicais na produção do texto, com apoio do grupo de políticos e divulgação da mídia. Entretanto, após a aprovação da Lei nº 11.769/08, não foi mantido o mesmo engajamento para a sua efetivação. A maioria das escolas brasileiras não possui o ensino de Educação Musical. Tal fato deve-se ainda à valorização de alguns conteúdos em detrimento de outros.

Conforme estudos de Bourdieu, percebemos que existe na educação uma relação de dominação e imposição de uma cultura. Historicamente, a educação valoriza saber ler, escrever e contar. Assim, os indivíduos que não conseguem sucesso nessa área, mesmo obtendo êxito em outras como artes e esportes, não são reconhecidos. Bourdieu afirma que conteúdos reconhecidos no currículo educacional advêm de culturas dominantes e distantes da realidade dos educandos da escola pública. Dessa forma, a escola tem reproduzido as desigualdades da sociedade, mantendo a desigualdade educacional.

Verificamos que a campanha que culminou na aprovação da Lei nº 11.769/08 demonstrou a força de um grupo de variados atores no campo político. O resultado dessa luta, a garantia do ensino de música na escola, representa a oportunidade para o aluno ampliar o seu capital cultural e aumentar as chances de sucesso escolar.

Ao pesquisar o ensino de música ministrado na Rede Municipal de Juiz de Fora, averiguamos que ele partiu da iniciativa individual de professores. O interesse dos atores desse processo estava ligado à utilização de sua formação na sua prática em sala de aula. A rede, de um modo geral, visualiza a Educação Musical como auxiliar na aquisição de outros conhecimentos, mantendo a música em função acessória. Destacamos que a Secretaria busca fornecer a seus professores uma formação continuada e debates através do Grupo de Estudos da área de Arte. Todavia, não há direcionamento quanto ao que deve ser ensinado.

Outro ponto que destacamos neste trabalho refere-se à preparação de um projeto para implantação do ensino de música. Problemas verificados na efetivação dos projetos poderiam ser minimizados a partir da sua organização e de uma análise preliminar. Após analisar os dados da implantação da música na rede municipal de Juiz de Fora e compará-los com outras redes, percebemos a falta de registros dos projetos iniciais e sua ampliação e a ausência de direcionamento unificado. Verificamos que, embora haja um ensino consolidado e que tem sido ampliado a cada ano, o resultado varia conforme o professor que atua em cada escola e em determinado projeto.

A Lei que trouxe o ensino de Educação Musical às escolas em 2008 não deixa claro qual o ensino de música se pretende e que professor deve ministrá-lo. Essa falta de determinação legal deixa a cargo das redes de ensino a interpretação e a aplicação. Assim, as variadas interpretações resultam em ensinamentos distintos e experimentais. O objetivo contido no processo de aprovação da Lei acaba não se efetivando, a música não ganha legitimidade enquanto conteúdo frente aos demais saberes.

Após a aprovação da Lei nº 13.728/16, que colocou as artes visuais, o teatro, a dança e a música como conteúdos da área de Arte, a interpretação e a aplicação da Lei ficam a cargo das redes de ensino. O município de Juiz de Fora fez a leitura que os professores com as diversas formações podem concorrer a vagas do componente Arte, anteriormente destinadas aos professores com formação em artes visuais. Dessa forma, o conteúdo oferecido ao aluno será determinado pela formação do professor contratado, ou seja, não lhe será oportunizado o conhecimento de variados conteúdos da área de Arte.

Com esta pesquisa, foi possível identificar os problemas contidos em uma implantação do ensino de música, através da percepção de semelhanças entre pontos positivos e/ou negativos nas redes observadas. Com a Lei nº 11.769/08, havia a expectativa de ampliar o espaço para atuação de professores com formação específica em música, porém, o veto no parágrafo que aludia a isso transformou esse cenário. Devido à falta de clareza no texto da Lei, as dificuldades em torno da sua efetuação são o número insuficiente de professores, a falta de espaço físico adequado, a falta de recursos financeiros, entre outros.

Foi possível verificar que a formação dos professores interfere nos resultados desse ensino. O professor na Rede Municipal de Juiz de Fora oferece o ensino conforme a formação que tem e não conforme uma exigência ou direcionamento da SE. Percebemos que a criação de uma lei não regula o ensino a ser efetuado. É mister haver uma definição e um direcionamento mais amplo do trabalho. Esse direcionamento pode partir de secretarias de educação ou de orientações do governo federal. Todavia, é importante respeitar as características regionais e locais na criação de projetos relacionados à arte, bem como contar com a participação da comunidade escolar, secretaria de educação, professores e outros entes envolvidos com a educação. Nos projetos existentes também é possível promover uma boa articulação para seu melhor desenvolvimento. Orientar o ensino, oferecer formação continuada, buscar a unidade no trabalho podem auxiliar a produzir resultados eficazes e evitar problemas que poderiam anteriormente ser previstos.

Os problemas decorrentes da tentativa de implantação do ensino de música são comuns a várias realidades escolares, como observamos através desta pesquisa. Porém,

surgem questões que devem ser aprofundadas com outras pesquisas. Estudar a formação dos professores é necessário para a compreensão do que realmente é ensinado na sala de aula e para identificar qual deve ser a formação adequada para o tipo de ensino que se pretende. É importante verificar também como a aula ministrada interfere na formação do aluno, que tipo de conhecimento tem sido ministrado e como contribui efetivamente ou não para o seu desenvolvimento mais amplo.

Uma pesquisa na qual se possa colher dados relacionados às salas de aula de música na Rede Municipal, poderia elucidar qual o direcionamento do ensino, identificar se há unidade na prática escolar, ou mesmo apresentar os resultados dessa aplicação na comunidade escolar.

Quanto à formação de professores na Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora, verificamos ser necessária ainda uma pesquisa que esclareça a tensão que existe todos os anos no momento da contratação temporária. Há uma separação entre professores habilitados (com formação em licenciatura em música) e não habilitados (professores sem licenciatura em música) que gera conflitos corporativistas, atrasando a contratação dos profissionais. Questionamos quais são as motivações desses grupos para lecionar e como eles veem a aula ministrada por professor habilitado ou não. Existem diferenças?

Por fim, outra investigação importante seria junto aos alunos que participam das oficinas e/ou têm a aula de música em seus currículos. Sendo os educandos os alvos da formação escolar, é crucial verificar como eles têm recebido esses conhecimentos e se têm feito alguma diferença na sua formação.

Ressaltamos que, como visto nesta pesquisa, o ensino de música pode trazer vários benefícios aos alunos e, para se obterem bons resultados com a Educação Musical, é necessário um bom planejamento e conhecimento de suas concepções. Ter claro o objetivo para com a atividade musical é essencial para o seu bom desenvolvimento em uma rede de ensino e, conseqüentemente, para o bom desenvolvimento do aprendiz. A música é um bem social e a escola pública é o lugar propício para a sua experimentação.

Ao analisarmos a realidade da educação brasileira e seus objetivos, a transformação do ensino de Arte em várias disciplinas é um pensamento utópico. Entretanto, questionamos a eficácia da prática polivalente no ensino de Artes e salientamos a necessidade de fornecer ao aluno mais oportunidades educativas. É fundamental que ele tenha a oportunidade de escolher aprofundar seus estudos em áreas que hoje não são valorizadas no currículo escolar e nas avaliações externas. Investir na educação musical em escolas públicas é ampliar o capital cultural desses indivíduos e suas oportunidades de desenvolvimento.



## REFERÊNCIAS

AMATO, Rita de Cássia Fucci. "Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira." *OPUS-Revista Eletrônica da ANPPOM*, v.12, n.1, p. 144-168. 2006.

\_\_\_\_\_. "Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira." *OPUS-Revista Eletrônica da ANPPOM*, v.12, n.1, p. 144-168. 2006.

ANDRÉ EGG, Anais III Fórum De Pesquisa Científica Em Arte Escola de Música e Belas Artes do Paraná. O grupo música viva e o nacionalismo musical. Curitiba, 2005 [http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais3/andr\\_egg.pdf](http://www.embap.pr.gov.br/arquivos/File/anais3/andr_egg.pdf). Acesso em: 01 de Julho de 2015

ARROYO, Margarete. O conteúdo música e jovens estudantes nas políticas educacionais e curriculares das redes públicas do estado e da cidade de São Paulo (2007-2013). *Revista da ABEM*, Londrina, v.23, n.34, p. 58-79, jan.jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Pensando a Educação Musical imaginativamente... *Per Musi*, Belo Horizonte, n.27, p.231-236, jan-jun. 2013.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2014.

BEAUMONT, Maria Teresa de; BAESSE, Janete Aparecida; PATUSSI, Marcela Elessandra. Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 14, n.14, p. 115-123, mar. 2006.

BEINEKE, Viviane. Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica. *Revista da ABEM*, Londrina, v.23, n.34, p. 42-57, jan.jun. 2015.

BENTO, Antônio V. (2012, Maio). **Como fazer uma revisão da literatura: Considerações teóricas e práticas**. *Revista JA (Associação Acadêmica da Universidade da Madeira)*, nº 65, ano VII (pp. 42-44). ISSN: 1647-8975. <http://www3.uma.pt/bento/Repositorio/Revisaodaliteratura.pdf> Acesso em 14/07/15.

BERTONI, Cristina. Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola. *Revista da ABEM*, Londrina, v.20, n.27, p. 79-92, jan.jun. 2012.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro, F. Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. 1989. Rio de Janeiro, Editora Bertrand Brasil S.A.

BRANDÃO, Zaia. "A dialética micro/macro na sociologia da educação." *Cadernos de pesquisa* 113 (2001): 153-165. <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a08n113.pdf>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUBLITZ, Barbara Mariah Retzlaff. A proposta triangular do ensino da arte e o ciberespaço: indícios da manutenção de um desencontro. Anais do X Encontro do Grupo de Pesquisa Educação, Arte e Inclusão, Florianópolis. 01, 02 e 03 de dezembro de 2014.

CUSTÓDIO AMARAL, Alysson; DE MARQUE LOURO-HETTWER, Ana Lucia. Entrevistando professores da disciplina Arte que lecionam o conteúdo música: encontro entre identidades profissionais. *Revista Digital do LAV*, v. 6, n.10, p. 127-140, mar. 2013.

DEL-BEN, Luciana. Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música. *Revista da ABEM*, Londrina, v.20, n.29, p. 51-61, jul.dez. 2012.

DUARTE, Paulo César Xavier; SANTOS, Micaele Pereira dos. Musicalizando o saber matemático: uma proposta interdisciplinar. *Nucleus*, Ituverava, v. 11, n. 2, p. 57-68, jul. 2014.

ESPERIDIÃO, Neide. *Educação Musical e formação de professores: suíte e variações sobre o tema*. 2011. 301 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

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

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. Ensino de Música na Escola: formação de educadores. *Revista da ABEM*, Londrina, v.20, n.28, p.131-138, 2012.

FERRARI, Julio Cesar; PEREIRA, Rafael Caluz. A Influência Musical Durante A Ditadura Militar: Uma analogia musical nas transformações sociais. 2009.55 p. Monografia (Graduação), Curso de História, Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium.

FIGUEIREDO, Sérgio. O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica. *Anais do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*, Belo Horizonte, 2010.

GAULKE, Tamar Genz. Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica. *Revista da ABEM*, Londrina, v.21, n.31, p. 91-104, jul.dez. 2013.

GOHN, Maria da Glória; STAVRACAS, Isa. O Papel da Música na Educação Infantil. *EccoS Revista Científica*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 85-103 jul.-dez. 2010.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONÇALVES, Elsa. Villa Lobos e a produção da identidade nacional a través do canto orfeônico escolar. *Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación*, núm. 4, 2003, pp. 59- 82. La Salle Centro Universitario Madrid, España.

GUIMARÃES, Leila. *Políticas públicas educacionais: prática musical na escola pública paulista*. 2008. 164 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.

GUIRAUD, Luciene–PUCPR, and Rosa Lydíia Teixeira–PUCPR CORRÊA. *Leitura sobre a escola: relações de poder, cultura e saberes*. IX Educere–Congresso Nacional de Educação. Curitiba. Anais do IX Educere. Vol. 26, 2009.

HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski. *A Educação Musical em cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo*. 2011. 352 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação Musical na escola: concepções do aluno de pedagogia. *Revista da ABEM*, Londrina, v.22, n.32, p. 39-51, jan.jun. 2014.

HUMMES, Júlia Maria. *Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola*. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 11, 17-25, set. 2004.

ILARI, Beatriz. A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a Educação Musical. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 9, n.9, p.7-16, set. 2003.

JORDÃO, Gisele, et al. A Música na escola. Allucci & Associados Comunicações. São Paulo, 2012. 288 p. Disponível em: <http://www.amusicanaescola.com.br/pdf/AMUSICANAESCOLA.pdf>. Acesso em 10 fev. 2016.

JÚNIOR, João Fortunato Soares de Quadro; COSTA, Fernanda Silva. Pibid e a formação inicial de professores de música no Brasil: uma análise exploratória. *Revista da ABEM*, Londrina, v.23, n.35, p.35-48, jul.dez. 2015.

LÉLIS, Úrsula Adelaide de e SILVA, Maria Vieira da . A CONSTRUÇÃO DE HEGEMONIAS ATRAVÉS DO CURRÍCULO ESCOLAR. III Congresso norte Mineiro em Educação. 2011. Disponível em: [http://www.coped-nm.com.br/terceiro/index.php?option=com\\_content&view=article&id=27:a-construcao-de-hegemonias-atraves-do-curriculo-escolar&catid=8:gestao-e-politicas-publicas&Itemid=28](http://www.coped-nm.com.br/terceiro/index.php?option=com_content&view=article&id=27:a-construcao-de-hegemonias-atraves-do-curriculo-escolar&catid=8:gestao-e-politicas-publicas&Itemid=28). Acesso em 06/10/2015.

LEMOS JUNIOR, Wilson ; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. A Legislação para o ensino de Arte e Música (1985-2008). *Roteiro*, v. 39, n. 1, p. 171-184, mar. 2014.

LEMOS, Maya Suemi. Música nas escolas: ações da Funarte em prol da implementação da Lei 11.769. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 24, n.24, p.117-120, set. 2010.

LIMA, Denise Maria de Oliveira. Campo do poder segundo Pierre Bourdieu. *Cógito*, Salvador, n.11, p. 14 -19, outubro, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cogito/v11/v11a03.pdf>

LOMBARDI, Silvia Salles Leite. *Música na Escola: um desafio à luz da cultura da infância*. 2010. 203 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes - IA, Universidade Estadual Paulista. São Paulo, 2010.

LUIZ, Magali Maria Géara. *Educação Musical na escola pública: em que medida contribui para a formação do cidadão?* 2012. 100 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.



MAFFIOLLETTI, Leda. As funções sociais da música no contexto escolar. *Caderno de formação*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação/Prefeitura Municipal, 1993, p.21-27.

MARTINS, Adriana dos Reis. *O ensino da música no município de Palmas, após o advento da Lei 11.769/2008*. 2011. 104f. Dissertação (Mestrado em música), Universidade Federal de Goiás, 2011.

MASSCHELEIN, Jan. *Em defesa da escola: uma questão pública*/Jan MasscheLein, Maarten Simons; Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. *Revista Nupeart*,v.4, n.4, set. 2006.

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.

MIRANDA, Paulo César Cardozo. *Jogos e brincadeiras na cultura escolar: uma perspectiva complexa e sistêmica da prática musical em escola de São Paulo*. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado), Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2012.

MORAES, Abel. Multifrenia na Educação Musical: diversidade de abordagens pedagógicas e possibilidades para as profissões da música. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.13, n.14, p.55-64, mar. 2006.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio Martins. Bourdieu & e a educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

OLIVEIRA, Fernanda de Assis. Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental: um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.17, n.17, p.77-85, set. 2007.

PEDERIVA, Patrícia Lima Martins; TRISTÃO, Rosana Maria. Música e cognição. *Ciências & Cognição*, v. 9, p. 83-90, nov. 2006. Disponível em:<[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1806-58212006000300009&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1806-58212006000300009&script=sci_arttext)>. Acesso em: 25 abr. 2016.

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

\_\_\_\_\_. Educação Musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19, n.25, p.141-152, jan.jun. 2011.

PENNA, Maura (Coord.) *É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais*. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. Disponível em:< <http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte>>. Acesso em 20 abr. 2016.

PEREIRA, Luís Felipe Radicetti. *Um movimento na história da Educação Musical no Brasil: Uma análise da campanha pela Lei 11.769/2008*. 2010. 464 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva. A Educação Musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional. *Revista da ABEM*, Londrina, v.20, n.28, p.35-46, 2012.

\_\_\_\_\_. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008, *Revista da ABEM*, Londrina, v.20, n.29, p. 23-38 | jul.dez. 2012.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Educação Musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.17, n.17, p. 69-76, set. 2007.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; PENNA, Maura. Políticas públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música. *Educação*, Santa Maria, v. 37, n. 1, p. 91-106, jan./abr. 2012.

REQUIÃO, Luciana Pires de Sá. Educação Musical em escolas da Costa Verde, Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008. *Revista da ABEM*, Londrina, v.21, n.30, p.91-102, jan.jun. 2013a.

REQUIÃO, Luciana. Música nas escolas: mercadoria ou formação humana? *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v.23, n.43, p. 169-181, Mai-Ago. 2013b.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. *A música que soa na escola: estudo etnográfico nas séries iniciais do Ensino fundamental*. 2009. 214f. Tese (doutorado em educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, CD de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, v.1, n. 1, p. 1-15, 2009. Disponível em: [http://www.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/pesquisa\\_documental\\_pistas\\_teoricas\\_e\\_metodologicas.pdf](http://www.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_documental_pistas_teoricas_e_metodologicas.pdf) Acesso em: 18/07/15

SEBBEN, Egon Eduardo; SUBTIL, Maria José. Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 23, n.23, p.48-57, mar. 2010.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 1999.

SOBREIRA, Sílvia. A disciplinarização do ensino de Música e as contingências do meio escolar. *Per Musi*, Belo Horizonte, n.26, p.121-127, 2012.

\_\_\_\_\_. Conexões entre Educação Musical e o campo do Currículo. *Revista da ABEM*, Londrina, v.22, n.33, p.95-108, jul.dez. 2014.

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

SOUZA, Jusamara. A experiência da Abem na coordenação do Grupo Técnico Música na Escola. *Revista da ABEM*, Londrina, v.19, n.25, p.153-159, jan.jun. 2011.

SOUZA, Jusamara et al. Audiência Pública sobre políticas de implantação da Lei Federal nº 11769/08 na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.23,n.23, p.84-94, mar. 2010.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, V. 10, 7-11, mar. 2004.

\_\_\_\_\_. Sobre as várias histórias da Educação Musical no Brasil. *Revista da ABEM*, Londrina, v.22, n.33, p.109-120, jul.dez. 2014.

TOURINHO, Cristina. Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.15, n.15, p.7-10, set. 2006

TRESOLDI, Mara Eloisa. *Agora, sim, o sol é para todos: a inclusão e a música no município de Cachoeirinha (RS)*. 2008.97 f. Dissertação (mestrado), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

VEBER, Andréia. A escola de tempo integral: um espaço potencial para as aulas de música na educação básica. *Revista da ABEM*, Londrina, v.20, n.29, p.39-50, jul.dez. 2012.

VIANNA, Heraldo Marelím. *Pesquisa em Educação – a observação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 108 p. (Série Pesquisa, v. 5).

WOLFFENBUTTEL, Cristina Rolim. *A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS*. 2009. 292 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós- Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes, 2009.

## ANEXO I

Quadro1 com a lista de trabalhos encontrados nos sites da CAPES e SCIELO.

AUTOR	TÍTULO	PERIÓDICO	ANO	PÁGINA
ARROYO, M.	Pensando a educação musical imaginativamente...	Per Musi	2013	p.231-236
CUSTÓDIO AMARAL, Alysson; DE MARQUE LOURO-HETTWER, Ana Lucia.	Entrevistando professores da disciplina Arte que lecionam o conteúdo música: encontro entre identidades profissionais	Revista Digital do LAV	2013	127-1401
DUARTE, Paulo César Xavier; SANTOS, Micaele Pereira dos.	Musicalizando o saber matemático: uma proposta interdisciplinar.	<b>Nucleus</b>	2014.	p. 57-68
ESPERIDIÃO, Neide.	<b>Educação musical e formação de professores:</b> suíte e variações sobre o tema.	Tese	2011	
FIGUEIREDO, Sérgio	O processo de aprovação da Lei 11.769/2008 e a obrigatoriedade da música na Educação Básica.	Anais do XV ENDIPE	2010	10 p.
GOHN, Maria da Glória; STAVRACAS, Isa.	O Papel da Música na Educação Infantil.	EccoS Revista Científica	2010,	pp. 85-103.
GUIMARÃES, Leila.	Políticas públicas educacionais: prática musical na escola pública paulista.	Dissertação	2008	164 p.
HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski.	A Educação Musical em cursos de Pedagogia do Estado de São Paulo.	Dissertação	2011	352 p.
JUNIOR, Wilson Lemos; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck.	A LEGISLAÇÃO PARA O ENSINO DE ARTE E MÚSICA (1985-2008).	<b>Roteiro</b> , [S.l.], v. 39, n. 1.	. 2014	p. 171-184
<b>LOMBARDI, Silvia Salles Leite.</b>	<i>Música na Escola:</i> um desafio à luz da cultura da infância.	Dissertação	2010	203 p.
LUIZ, M. M.G.	<b>Educação musical na escola pública:</b> em que medida contribui para a formação do cidadão?	Dissertação	2012.	83 p.
MARTINS, Adriana dos Reis.	O ensino da música no município de Palmas, após o advento da lei 11.769/2008.	Dissertação	2011.	104 p.
MIRANDA, P. C. C.	<i>Jogos e brincadeiras na cultura escolar:</i> uma perspectiva complexa e sistêmica da prática musical em escola de São Paulo.	Dissertação	2012.	171 p.

PUERARI, Márcia.	ENSINAR MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: um estudo de caso sobre o processo de escolarização da música na perspectiva de uma professora.	Dissertação	2011.	112 p.
QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; PENNA, Maura.	Políticas públicas para a Educação Básica e suas implicações para o ensino de música.	Educação, Santa Maria, v. 37, n. 1.	2012	p. 91-106.
REQUIÃO, Luciana.	Música nas escolas: mercadoria ou formação humana?	Educação: Teoria e Prática	2013	p. 169-181/ .
ROMANELLI, GUILHERME GABRIEL BALLANDE.	A música que soa na escola: estudo etnográfico nas séries iniciais do Ensino fundamental.	Tese	2009	214 p.
SOBREIRA, S.	A disciplinarização do ensino de Música e as contingências do meio escolar.	Per Musi	2012,	p.121-127
TRESOLDI, Mara Eloisa	Agora, sim, o sol é para todos: a inclusão e a música no município de Cachoeirinha (RS)	Dissertação	2008	97 p.
<u>WOLFFENBUTTEL,</u> <u>Cristina Rolim.</u>	A inserção da música no projeto político pedagógico: o caso da Rede Municipal de Ensino de porto Alegre/RS.	Tese	2009	292 P.

## Anexo II

## Quadro 2 com a lista dos artigos encontrados na Revista da ABEM

AUTOR	TÍTULO	PERIÓDICO	ANO	PÁGINA
ARROYO, Margarete.	O conteúdo música e jovens estudantes nas políticas educacionais e curriculares das redes públicas do estado e da cidade de São Paulo (2007-2013)	Revista da ABEM	2015	p.   58-79
BEAUMONT, Maria Teresa de; BAESSE, Janete Aparecida; PATUSSI, Marcela Elessandra..	Aula de música na escola: integração entre especialistas e professoras na perspectiva de docentes e gestores.	Revista da ABEM	2006	p. 115-123,
BEINEKE, Viviane	Ensino musical criativo em atividades de composição na escola básica.	Revista da ABEM	2015	p. 42-57
BERTONI, Cristina	Aula de música e escola: concepções e expectativas de alunos do ensino médio sobre a aula de música da escola.	Revista da ABEM	2012	p. 79-92
DEL-BEN, Luciana.	Sobre ensinar música na educação básica: ideias de licenciandos em música.	Revista da ABEM	2012	p. 51-61
FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila.	Ensino de Música na Escola: formação de educadores.	Revista da ABEM	2012	p. 131-138
GAULKE, Tamar Genz.	Aprendizagem da docência: um estudo com professores de música da educação básica.	Revista da ABEM	2013	p. 91-104
HENRIQUES, Wasti Silvério Ciszewski.	Educação musical na escola: concepções do aluno de pedagogia.	Revista da ABEM	2014	p. 39-51
JÚNIOR, João Fortunato Soares de Quadro; COSTA, Fernanda Silva.	Pibid e a formação inicial de professores de música no Brasil: uma análise exploratória.	Revista da ABEM	2015	p. 35-48
LEMOS, Maya Suemi.	Música nas escolas: ações da Funarte em prol da implementação da Lei 11.769.	Revista da ABEM	2010	p.117-120
MORAES, Abel.	Multifrenia na educação musical: diversidade de abordagens pedagógicas e possibilidades para as profissões da música..	Revista da ABEM	2006	p. 55-64
MENDES, Jean Joubert Freitas ; CARVALHO,	Ações para a implementação do ensino de música na escola: uma experiência no município de Natal/RN.	Revista da ABEM	2012	p. 118-130

Valéria Lázaro de.				
OLIVEIRA, Fernanda de Assis.	Materiais didáticos nas aulas de música do ensino fundamental: um mapeamento das concepções dos professores de música da rede municipal de ensino de Porto Alegre..	Revista da ABEM	2007	p. 77-85
PENNA, Maura.	Caminhos para a conquista de espaços para a música na escola: uma discussão em aberto.	Revista da ABEM	2008	p.57-64
PENNA, Maura.	Educação musical e educação integral: a música no Programa Mais Educação.	Revista da ABEM	2011	p.141-152
QUEIROZ, Luis Ricardo Silva.	Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008,	Revista da ABEM	2012	p. 23-38.
QUEIROZ, Luis Ricardo Silva.	A educação musical no Brasil do século XXI: articulações do ensino de música com as políticas brasileiras de avaliação educacional.	Revista da ABEM	2012	p.35-46
QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho.	Educação musical nas escolas de educação básica: caminhos possíveis para a atuação de professores não especialistas.	Revista da ABEM	2007	p. 69-76
REQUIÃO, Luciana Pires de Sá.	Educação musical em escolas da Costa Verde, Sul Fluminense: problematizando possibilidades de implementação da Lei 11.769/2008.	Revista da ABEM	2013	p. 91-102
SEBBEN, Egon Eduardo; SUBTIL, Maria José.	Concepções de adolescentes de 8ª série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. Revista da ABEM, Porto Alegre, V. 23, 48-57, mar. 2010.	Revista da ABEM		
SOBREIRA, Silvia G..	Conexões entre Educação Musical e o campo do Currículo.	REVISTA DA ABEM	2014	95-108   jul.dez
SOBREIRA, Sílvia.	Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas.	Revista da ABEM,	2008.	p. 45-52.
SOUZA, Jusamara.	A experiência da Abem na coordenação do Grupo Técnico Música na Escola.	Revista da ABEM	2011	p. 153-159
SOUZA, Jusamara et al.	Audiência Pública sobre políticas de implantação da Lei Federal nº 11769/08 na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul.	Revista da ABEM	2010.	p. 84-94



SOUZA, Jusamara.	Sobre as várias histórias da educação musical no Brasil.	Revista da ABEM.	2014	p.109-120
TOURINHO, Cristina..	Espaços e ações profissionais para possíveis educações musicais.	<i>Revista da ABEM,</i>	2006	p. 7-10
VEBER, Andréia.	A escola de tempo integral: um espaço potencial para as aulas de música na educação básica.	REVISTA DA <b>ABEM</b>	2012	p. 39-50

Anexo III

Projetos da professora Helen Barra de Moura

Arquivo pessoal da profesora Helen Barra de Moura

Ano 1996

Apresentação do Coral - 1996



Ano: 1997





## Anexo IV

Aulas de violino na E.M. Thereza Falci

Ano 2007

Arquivo da Professora Elcely Cintra Ferraz



Anexo V

Aulas de Educação musical na E. M. Professor Paulo Rogério

Ano: 2015

Arquivo da Professora Thais de Oliveira Braga





Anexo VI

Aulas de violão E..M. Professora Núbia Pereira Magalhães (CAIC)

Ano: 2012

Arquivo pessoal da pesquisadora



## Anexo VII

Aulas de violão E..M. Professora Núbia Pereira Magalhães (CAIC)

Ano: 2014

Arquivo pessoal da pesquisadora



Apresentação na escola Caia Núbia Pereira M. Gomes



Apresentação na abertura do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em Juiz de Fora.

Anexo VIII

Projeto de Educação Musical para a E. M. Antonio Faustino para o ano de 1996.

Arquivo SE

E D U C A Ç Ã O M U S I C A L  
na Escola Municipal "Antônio Faustino"

por  
Helen Barra de Moura Dutra

Projeto de Trabalho apresentado à  
Secretaria Municipal de Educação de  
Juiz de Fora

Juiz de Fora  
Novembro de 1995



## Anexo IX

### Questionário aplicado à Supervisão de Planejamento e Articulação de Programa de Educação Integral (SPAPEI)

1. Como a rede interpreta a lei 11.679/08 que torna a música conteúdo obrigatório, porém não exclusivo da educação básica?
2. Qual a orientação da Rede municipal para a implantação desta lei?
3. Quantas escolas tem aula de música na Rede municipal?
4. Quantas em cada área (educação musical, violão, teclado, flauta)?
5. Quantas escolas tem projeto intracurricular e extracurricular?
6. As aulas de música são destinadas a quais níveis da educação básica?
7. Quantos professores de música contratados e efetivos?
8. O número de professores é suficiente para atender as escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora?

## Anexo X

Questionário utilizado em entrevista a Chefe do Departamento de Planejamento Pedagógico e de Formação (DPPF), Iêda Loureiro de Carvalho

1. Como, quando se iniciou o projeto de música na rede municipal e com quais objetivos?
2. Como as aulas de música foram ampliadas para as demais escolas da rede? Existem registros?
3. Existem registros do projeto inicial?
4. Houve modificações nas aulas de música após a lei 11.769/2008?
5. Com a aprovação da lei 13.278/2016, que colocou as linguagens artísticas como conteúdos de arte, houve alguma alteração nas aulas de música? Porquê?
6. Qual sua visão sobre a importância da música na educação básica?

## Anexo XI

Questionário utilizado em entrevista com a professora Helen Barra de Moura

1. Como, quando e com quais objetivos se iniciou o projeto de música na rede municipal?
2. Qual foi sua atuação na implantação do ensino de música na rede?
3. Como as aulas de música foram ampliadas para as demais escolas da rede? Existem registros?
4. Existem registros do projeto inicial?
5. Qual sua visão sobre a importância da música na educação básica e como você visualiza o ensino de música depois da lei 13.278/2016?