



**UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro**

**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS - CCH**

**ESCOLA DE EDUCAÇÃO**

**CURSO DE PEDAGOGIA**

**CARLA LIMA CABRAL**

**A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL  
NOS ÚLTIMOS TRINTA E SETE ANOS**

**Rio de Janeiro**

**2007**

**CARLA LIMA CABRAL**

**A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL  
NOS ÚLTIMOS TRINTA E SETE ANOS**

**Por  
Carla Lima Cabral**

Monografia apresentada à Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, como requisito indispensável para conclusão do Curso de Pedagogia e obtenção do Grau de Licenciatura Plena em Pedagogia, orientada pelo Prof. Dr. José Nunes Fernandes.

**Rio de Janeiro**

**2007**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho ao meu pai e irmão, José Carlos e Leonardo, que me apresentaram o mundo da música, despertando meu imenso gosto pelo mesmo.

Ao meus demais familiares e amigos, que sempre me incentivaram e acreditaram em mim.

E em especial à minha mãe, Maria da Glória, por me oferecer educação digna e pela imensa dedicação, compreensão e incentivo em todos os momentos de minha vida.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos professores José Nunes, Janaína e Guaracira, pela grande orientação e apoio.

Aos grandes amigos que fizeram parte dessa jornada, me ajudando e me ensinando muito.

À minha mãe e ao meu namorado, pelos momentos de auxílio e incentivo.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

"A música, eu a considero, em princípio, como um indispensável alimento da alma humana. Por conseguinte, um elemento e fator imprescindível à educação da juventude."

(Villa-Lobos, 1946)

## RESUMO

Este trabalho corresponde a uma pesquisa e análise históricas sobre a evolução do ensino da música na educação regular brasileira no período dos últimos trinta em sete anos. Através do mesmo, objetivamos compreender como e por que a música era e é utilizada nas escolas de ensino fundamental em nosso país. Assim, descrevemos, num primeiro momento, o ensino da música nas escolas regulares desde seu início, analisando os objetivos da implementação da educação musical na educação básica em cada época. Pesquisamos também as principais tendências da educação musical, bem como seu surgimento e participação no contexto histórico da educação ao qual estão inseridas. Por fim, procuramos descrever e analisar a educação musical na escola regular brasileira no período delimitado – trinta e sete anos, indo, assim, das décadas de 1970 e 1980 até os dias atuais, salientando, ainda, a educação artística musical inserida na legislação brasileira. Com isso, procuramos entender as mudanças, transformações e diferentes objetivos e práticas desta educação nas escolas regulares, bem como a visão que a sociedade tem da mesma.

Palavras-chave: ensino da música, música na escola regular, história da educação musical no Brasil

## SUMÁRIO

I. INTRODUÇÃO.....	8
II. A EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA REGULAR.....	10
2.1 Um Pouco de História.....	11
2.2 Tendências da Educação Musical.....	15
III. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL NOS ÚLTIMOS 37 ANOS.....	20
3.1 Anos 70 e 80.....	21
3.2 Anos 90.....	24
3.3 A Atualidade.....	26
IV. A NORMATIZAÇÃO ATUAL NO ENSINO DA MÚSICA NA ESCOLA REGULAR BRASILEIRA.....	30
4.1 A Legislação.....	30
4.2 Os Parâmetros Curriculares Nacionais.....	32
V. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
VI. REFERÊNCIAS.....	36

## I. INTRODUÇÃO

Através do presente trabalho, procuramos compreender as mudanças e transformações no ensino da música, por meio de um estudo histórico a cerca do tema.

Assim, delimitando nossa pesquisa num período dos últimos trinta e sete anos, objetivamos descrever a história da música no ensino fundamental nesse momento-recorte, bem como investigar como e por que a música era e é utilizada nas escolas de ensino fundamental. Desta maneira, pretendemos responder as seguintes questões: Como se caracteriza o ensino da música no Brasil nos últimos trinta e sete anos, no Ensino Fundamental? Como e por que a música era e é utilizada nas escolas? Como a educação musical está normatizada e é aplicada nas escolas de Ensino Fundamental? Quais seus feitos e efeitos?

Desta forma, entenderemos as implicações que a música trouxe para a educação, particularmente para o ensino fundamental, nesses anos aqui demarcados.

Além disso, compreendemos que a arte é algo que fascina e que trabalha várias esferas: a linguagem, a criatividade, a imaginação, o cognitivo, a arte por si própria, enfim, promove diferentes prazeres, saberes e atitudes.

Desta forma, procuramos destacar, tal como apontou Villa-Lobos em 1959, que o estudo da música ultrapassa apenas conhecer notas e técnicas musicais: “Por que se estuda música? Não há de ser, por certo, com o único propósito de ser capaz de ler ou escrever notas. Se não houver nenhum sentido, nem alma, nem vida na música, esta deixa de existir.” (RIBEIRO, 1987, p. 13 apud SANTOS, 2001, p.36).

A música, sendo arte, faz parte dessa gama de meio e fim no processo de ensino e aprendizagem, seja este qual for.

Visto isso, a pesquisa em questão é fruto de uma apreciação pessoal pelo tema, pois a música por si só já nos aguça sentimentos, sensações e aprendizados. A educação musical, mais do que isso, nos traz um novo olhar sobre a música: qual é sua história? Quais os seus feitos e efeitos? Enfim, uma série de questões.

Ao mesmo tempo, procuramos aqui estender as pesquisas sobre o assunto, visto que o mesmo, embora tão interessante e relevante para a educação, é pouco trabalhado e analisado no meio acadêmico, na área da pedagogia.



Por fim, por se tratar de um trabalho de cunho histórico, optamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, em textos e livros, na legislação e nos PCN, particularmente os relativos à Arte, em um estudo descritivo.

Destacamos, assim, como referencial teórico, autores tais como: Mateiro e Oliveira, que trabalham a educação musical no decorrer da história; Lisboa, Kerr e Silva, com grandes contribuições a cerca do canto orfeônico de Villa-Lobos; Mateiro, Fernandes e Penna, discutindo a educação musical na atualidade; Penna e Fernandes, que analisam a Música a partir do foco constitucional; Swanwick, Fernandes, Fonterrada e Fuks, apontando as diferentes tendências em que a educação musical se distribui ao longo da história, entre outros.

Com isso, objetivamos conhecer e analisar as principais contribuições teóricas acerca do tema em questão, recolhendo informações sobre o mesmo.

Começamos nossa análise com um trabalho de contextualização histórica, pesquisando o início da educação musical nas escolas regulares, situando a análise em um espaço/tempo e descrevendo as diferentes visões sobre a educação musical e suas diversas formas de utilização e desenvolvimento ao longo dos anos na educação básica. Desta maneira, compreendemos as influências destas questões e acontecimentos históricos, bem como o início da trajetória da educação musical no ensino regular.

Posteriormente, destacamos as principais tendências da educação musical, bem como seu surgimento e participação no contexto histórico da educação ao qual estão inseridas.

Finalmente, descrevemos e analisamos a educação musical na escola regular no período delimitado – trinta e sete anos, indo, assim, das décadas de 1970 e 1980 até os dias atuais. Com isso, procuramos entender a evolução (no sentido de desenvolvimento e, se ocorrido, de melhora) desta educação. Salientamos, ainda, a educação artística musical inserida na legislação brasileira.

## II. A EDUCAÇÃO MUSICAL NA ESCOLA REGULAR

Conforme é observado por Oliveira (2005), “é inevitável constatar, século XXI incluído, que o homem é produto de seu meio e todo ser humano identifica sons, canções, melodias e ritmos aliados ao seu cotidiano, à sua cultura...” (OLIVEIRA, 2005, p. 5)

Ainda assim, a Educação Musical na Escola Regular (bem como o ensino de Artes como um todo) raramente é incluída no currículo escolar (SCHWARZ e GONÇALVES, 2002), embora a Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabeleça sua obrigatoriedade nas instituições de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ainda, como mais um agravante para a problemática da Educação Musical na Escola Regular, temos a falta de profissionais capacitados e qualificados para o ensino da música (SCHWARZ e GONÇALVES, 2002; ABRAHÃO, 2004).

O objetivo do ensino da música em escolas regulares deveria ser o de promover o poder de criação do aluno, bem como a liberdade expressiva, a originalidade, o experimentar do aluno, possibilitando, ainda, a integração com as demais formas de linguagens. Cabe destacar também que o profissional incumbido para essa função precisa conhecer o que é música, quais suas conseqüências pessoais e sociais, além de compreender como se dá o processo de ensino-aprendizagem.

A educação musical, utilizando-se do princípio de começar pela realidade do aluno, ou seja, pelo que ele conhece e vivencia, para as demais instâncias, deve procurar trabalhar não só o lado artístico do aluno, mas a socialização, o combate ao preconceito, autodisciplina, concentração etc.

Apesar disso, a escola regular baseia-se num

ensino tradicional de música, que tem caráter elitista, por sua própria estruturação e que exige treino exaustivo e prolongado para sua compreensão, execução e elaboração. Tal caráter elitista e grau de dificuldade de compreensão bloqueiam o acesso à música de muitos alunos. Embora a escola defenda, enalteça e inclua a música no currículo, não tem meios para sua realização. (FERNANDES, 1997)

Porém, a partir dos anos 60 inicia-se um processo de transformação na educação musical, que se estende até os dias atuais. De acordo com Penna (2005) “a área de educação musical – assim como o ensino das demais linguagens artísticas – encontra-se em um momento de reafirmação de sua especificidade, de seus conteúdos próprios” (PENNA, 2005, p.1), principalmente devido a um conjunto de fatores, como: a formação do educador musical, as

tendências da educação musical, o objetivo do ensino da música nas escolas e a normatização da educação musical no ensino regular, os quais serão melhor desenvolvidos no decorrer do referente trabalho.

### **Um Pouco de História...**

Ao longo da história da humanidade, a educação musical ocorreu das mais variadas formas, em certos momentos apoiando-se em práticas vivenciadas por um músico, denominadas “métodos”, em outros se restringindo ao canto, a um instrumento ou a voz e outros ainda dando maior enfoque a função artística da música (BEYER, 1993).

Sabe-se que a música faz parte da educação – formal ou não-formal – há muito tempo, tendo diferentes enfoques no decorrer dos anos.

A educação musical tem seus registros mais antigos datados em torno de 2500 a.C. no Egito (BEYER, 1993) e possui como marco o ensino da música na Grécia e a Reforma de Lutero (BEYER, 1993), pois a escolaridade para mais crianças, a obrigatoriedade do canto e, posteriormente a viabilização de uma escola para todos e a exigência da música como elemento necessário para a formação das crianças ocorreram nesses dois momentos, respectivamente.

Assim, no Egito, por exemplo, o ensino da música tinha um caráter ritualístico ou de culto a uma divindade (BEYER, 1993). Já na China, a formação musical se dava pela música instrumental, canto e dança e tinha grande influência na formação do caráter (BEYER, 1993). No caso da Grécia, a educação musical era muito importante na formação das crianças e jovens e fazia parte de todo processo de educação do indivíduo (BEYER, 1993).

Pouco se sabe sobre o Império Romano, porém, ao final deste, com o início da Idade Média, o ensino da música passou por várias mudanças. Nesta época, a educação musical oscilava entre a prática e a teoria, obedecendo às definições impostas pelas autoridades religiosas. Assim, surgiram inovações, como a introdução do método quironômico (BEYER, 1993) e das linhas para as notas com as claves, esta última, contribuição de Guido d’Arezzo (BEYER, 1993).

No Brasil, entre os séculos XVI e XVII, a educação musical iniciou-se por meio dos jesuítas (DINIZ, 1994 apud OLIVEIRA, 2005), que, através de cantos religiosos, ensinavam e convertiam a população nativa ao catolicismo, conforme os interesses da Igreja e da Coroa de Portugal (ALVARES, 1999).

Já no século XVIII, Comenius e Rousseau promovem uma nova visão sobre a criança, que influencia na educação musical e abre espaços para outros pensadores. Para eles, a criança não deve ser avaliada conforme as medidas dos adultos e as aulas devem ter clareza e proximidade com o real. Assim, surge uma série de cancionários infantis, que procuram respeitar o desenvolvimento dos alunos e trabalhar a ética com eles através de letras sobre regras morais e sociais (BEYER, 1993).

Porém, devido à ênfase excessivamente dada à prática, surgem métodos com o objetivo de solucionar essa questão, voltando-se mais para a teoria da educação musical (BEYER, 1993).

Em nosso país, em fins do século XVIII, destacam-se Padre José Maurício e, já no século XIX, sociedades particulares que foram, segundo Oliveira (2005), citando Diniz (1994), “criadas para estimular, cultivar e sustentar as atividades musicais” (DINIZ, 1994 apud OLIVEIRA, 2005, p. 1).

Ainda no século XIX, o Decreto Federal nº 331<sup>a</sup>, de 17 de novembro de 1854, instituiu a implantação da educação musical nas escolas primárias e nos Cursos Normais (LISBOA e KERR, 2005).

Entre o fim do século XIX e início do XX, são encontradas várias tendências denominadas por Swanwick (1988) e Fernandes (2001) de: Tendência Tradicional da educação musical, Tendência Escolanovista da educação musical, Tendência Criativa da educação musical, Tendência Contextualista da Educação Musical e Tendência “Pró-Criatividade” da Educação Musical (FERNANDES, 2001), que, de certa forma, encaminham a didática musical ao longo do século XX. Assim, como destaca Mateiro (1999/2000), “No Brasil, a educação musical passou por uma trajetória lenta e reformista, observando-se as mais diversas concepções referentes ao ensino da música.” (MATEIRO, 1999/2000, p. 1).

Com isso, podemos perceber que a música possui diferentes papéis na relação com a aprendizagem e o conhecimento; ela, ao longo dos tempos, exerce uma função, ou várias funções de maneira simultânea na educação, até porque a música reflete o momento histórico em que a humanidade se insere.

Assim, abrimos caminho para o século XX. Nele, há o rompimento de limites e, desta maneira, a música constitui-se numa diversidade de formas, funções e meios de expressão (FONTERRADA, 1992), ou seja, diferentemente de outras épocas em que a música é vista e trabalhada seguindo uma linha – religiosa, cívica, para citarmos exemplos -, agora, há uma

variedade de tendências. Desta forma, a educação musical acaba por englobar toda uma questão cultural, pois dialoga entre diferentes contextos.

Porém, partindo dessa visão global e diversificada de se conceber a educação musical, as escolas acabam por atribuir a ela funções secundárias e/ou de apoio a outras disciplinas e ao bom funcionamento do ensino formal como um todo, tal como destaca Abrahão (2004):

As pesquisas de Loureiro (2003), Hentschke, Oliveira e Souza (1999, in Oliveira 1999) e outros, afirmam que a música da escola tem servido como: suporte didático no processo de alfabetização e às demais disciplinas, apoio para problemas de disciplina, recreação, problemas emocionais ou motivacionais, como terapia, como atividades festivas e até como passatempo. (ABRAHÃO, 2004, p. 4).

Desta maneira, a educação musical no ensino regular nos dias de hoje apresenta-se como polivalente, sendo trabalhada por profissionais mal capacitados, em que o aprendizado da música é tido no global, no âmbito de um ensino artístico polivalente (FUKS, 2005).

Visto isso, retomamo-nos à década de trinta (século XX) como marco na educação musical brasileira. Com a Revolução de 1930 e o início da Era Vargas, surgem novas propostas políticas, econômicas, educacionais e culturais.

Assim, Heitor Villa-Lobos inicia seu trabalho de educação musical através de seu projeto denominado Canto Orfeônico, liderando o momento de transformação dado pela obrigatoriedade do ensino da música nas escolas primárias e secundárias, imposta pelo Decreto nº 19891/31 (MATEIRO, 1999/2000).

Isto ocorreu pelo surgimento de ideais de implementação e valorização da cultura e consciência nacionais, e, segundo Loureiro (2003), com o objetivo de musicalizar a todos pelos caminhos da “educação de massa, buscando musicalizar os alunos da escola pública” (LOUREIRO, 2003, p. 34) e do ideário escolanovista que se voltava para o “atendimento individualizado da criança” (LOUREIRO, 2003, p. 34).

O Canto Orfeônico já era trabalhado na rede de ensino público de São Paulo, desde as décadas de 1910 e 1920. Porém, Villa-Lobos destacou-se por levá-lo à educação musical em âmbito nacional na década de 1930 (LISBOA e KERR, 2005).

Conforme já mencionado e, de acordo com Lisboa e Kerr (2005), este projeto de Villa-Lobos, bem como seus objetivos, estavam “intimamente ligados ao contexto histórico que os cercaram, contexto que engloba a Revolução de 1930 e a proliferação de novos ideais e propostas

nacionais nos campos político, econômico, cultural e educacional” (LISBOA e KERR, 2005, p. 417).

Com relação ao caminho da educação musical seguindo o ideário escolanovista, este foi iniciado principalmente pela inserção do ensino do Canto Orfeônico às atividades do SEMA (Serviço de Educação Musical e Artística do Departamento de Educação Complementar do Distrito Federal<sup>1</sup>), à época (1931) tendo como diretor o próprio Villa-Lobos, a convite do então Secretário de Educação Anísio Teixeira<sup>2</sup> (LISBOA e KERR, 2005).

Segundo Santos, podemos destacar também, entre tantas manifestações escolanovistas, a crítica ao acúmulo de informações “como quem ‘deposita coisas num armazém’” (grifos da autora. LOURENÇO FILHO, 1974, p. 205 apud SANTOS, 2001, p. 37):

Como uma das manifestações da Escola Nova, nessa mesma época, o Sistema de Projetos (Dewey) era uma experiência contrária ao ato de acumulação de informações – como quem “deposita coisas num armazém”: propõe partir de um pensamento completo, um ato conectado à vida real e que integrará capacidades, modos de pensar sentir e agir... (grifos da autora. LOURENÇO FILHO, 1974, p. 205 apud SANTOS, 2001, p. 37)

Tal como, posteriormente, afirmou Villa-Lobos sobre o ensino da música, citado anteriormente (RIBEIRO, 1987, p. 13 apud SANTOS, 2001, p.36).

Ainda com relação ao Canto Orfeônico, também merece destaque o álbum “Música nas escolas brasileiras”, composto por aproximadamente treze discos, gravados entre 1940 e 1944, em que Alunos dos Departamentos de Educação Primária, Técnico Profissional e Instituto de Educação (conforme creditado no folheto que acompanhava o álbum) (SILVA, 2006) cantavam diversas canções de cunho cívico e infantil. Segundo Villa-Lobos, “os discos foram gravados ‘pelos orfeões artísticos de várias escolas da municipalidade’ do Rio de Janeiro” (destaque do autor. SILVA, 2006, p. 9) e “constituem o único testemunho sonoro de atividade coral nas escolas brasileiras, no período do Estado Novo” (SILVA, 2006, p. 10). O álbum tinha por objetivo levar a cena os cantos patrióticos brasileiros, os quais não eram trabalhados pelas gravadoras, visto que estas, em sua maioria, eram orientadas por estrangeiros e, logo, atentavam apenas para a função comercial dos discos produzidos (SILVA, 2006). Afora isso, os discos tinham também a finalidade de difundir a chamada “música heróica brasileira”, conforme

---

<sup>1</sup> À época, a cidade do Rio de Janeiro.

<sup>2</sup> Anísio Teixeira, como se sabe, foi aluno e partidário das idéias do psicólogo, filósofo e educador John Dewey, grande difusor do movimento da Escola Nova.

informava à época o então secretário geral de Educação e Cultura da Prefeitura do Distrito Federal<sup>3</sup> coronel doutor Pio Borges: “Uma outra iniciativa, já em execução, se prende à música heróica brasileira (marchas e dobrados) destinada a substituir a música exótica, que, embora bonita, não traduz a nossa história, nem as emoções nacionalistas do nosso povo.” (apud SILVA, 2006, p. 12).

O álbum “Música nas escolas brasileiras” é de suma importância para o estudo histórico da educação musical brasileira, principalmente porque permite a compreensão de como era realizado o ensino da música nas escolas neste período da história do Brasil, suas causas e conseqüências. Portanto, podemos concordar com Figueiredo (apud SILVA, 2006), quando este afirma que “a ênfase do repertório Canto Orfeônico era cívico-didática, e não propriamente de cunho artístico” (FIGUEIREDO apud SILVA, 2006, p. 16). Ainda assim, consideramos este álbum um dos primeiros passos para a implantação da educação musical nas atividades escolares brasileiras.

Em meados das décadas de 1940/1950, com o fim da Segunda Guerra, surge um movimento liderado por Hans-Joachim Koellreuter, o qual teve grande apoio de compositores brasileiros (como Cláudio Santoro, Edino Krieger, Eunice Katunga, entre outros), que defendia “uma arte musical que seja a expressão real da época e da sociedade” (MATEIRO, 1999/2000, p.1): era o movimento Música Viva (MATEIRO, 1999/2000). O movimento Música Viva, participante também da educação musical no Brasil, enfatizava a importância de atentar-se às necessidades da coletividade e do combate ao preconceito e opiniões pré-estabelecidas, tidas como dogmas, além de defender o canto orfeônico e conjunto instrumental no ensino da música (Manifesto de 1945, citado por KATER, 1992 apud MATEIRO, 1999/2000).

Com tudo isso, podemos perceber grandes influências e transformações na educação musical brasileira, tendo como destaque, entre outros fatores, as tendências da educação musical, advindas da educação regular ao longo dos anos.

### **Tendências da Educação Musical**

As tendências da educação musical são extensões de linhas filosófico-pedagógicas da educação como um todo e dos próprios pressupostos teóricos que surgiram em decorrências históricas.

---

<sup>3</sup> À época, a cidade do Rio de Janeiro.

Além disso, estas tendências são resultado de paralelos estabelecidos com casos de outros países, como a Inglaterra e suas tendências apontadas por Swanwick (FERNANDES, 2001).

Assim, analisamos estas diferentes concepções da educação musical a seguir.

- Tendência Tradicional

Esta concepção trabalha com a transmissão da tradição musical (FERNANDES, 2001), sem a preocupação com a música que faz parte da realidade do aluno.

Aqui, são utilizados os mesmos procedimentos de ensino tanto para as crianças como aos adultos (FERNANDES, 2001) e se enfatiza a estrutura musical em detrimento do significado da mesma, tal como afirma Fernandes: “A teoria Tradicional impõe métodos e materiais enfatizando somente o ‘como fazer’ e o ‘que fazer’, negligenciando o ‘por que fazer’” (grifos do autor. FERNANDES, 2001, p. 53).

Deste modo, a educação musical baseada nestes conceitos preza ensaios e apresentações mecanizadas, tendo “o aluno como aprendiz do mestre” (FERNANDES, 2001, p. 53) e o professor é mais um músico do que propriamente um educador, conforme analisa Fernandes: “A concepção tradicionalista da educação musical resgata um professor mais músico do que educador, privilegiando o aspecto competitivo e a determinação, oferecendo recompensas e oportunidades aos que se sobressaem.” (FERNANDES, 2001, p. 52).

Com relação à esta concepção da educação musical, Fonterrada (1993) afirma que se trata de uma das duas linhas pedagógicas identificadas pela análise da situação da música no país na década de 1970. Neste sentido, a autora considera que a linha tradicional da educação musical no Brasil “aproxima-se do modelo de educação tecnicista” (FONTERRADA, 1993, p. 78 apud MATEIRO, 1999/2000, p.4), em que o ensino segue um conjunto de técnicas do “como ensinar bem” (SANTOS, 2001, p. 30).

Mateiro acrescenta que esta “linha pedagógica” (assim denominada por Fonterrada) segue uma concepção romântica do ensino, que vê a “música como privilégio somente daqueles bem dotados musicalmente” (MATEIRO, 1999/2000, p. 4).

Ainda assim, a tendência tradicional da educação musical é a mais aceita e utilizada pelos professores e que possui maior valor aos olhos dos pais, devido à “sua efetiva função social e pela facilidade de avaliação, já que o aprendido é demonstrado claramente.” (FERNANDES, 2001, p. 52). Aqui, podemos traçar um paralelo com a educação escolar como um todo: pais,



sociedade e até mesmo a equipe escolar ainda hoje têm como alunos educados/escolarizados aqueles que possuem boas notas e decoram conceitos.

Por sua vez, Swanwick destaca o lado positivo desta concepção de educação musical. Chamando-a de “educação musical receptiva” (SWANWICK, 1991. apud FERNANDES, 2001, p. 53), o autor aponta seus “méritos reconhecíveis como o saber, a continuidade, a tradição, a habilidade e a qualidade.” (FERNANDES, 2001, p. 53).

- Tendência Escolanovista

A concepção em questão surge na década de 30 com o movimento Escola Nova.

Esse movimento, como já abordamos nesta pesquisa, baseia-se nos fundamentos de Dewey, que, segundo Alvares (1999), “tende em ver a educação musical do ponto de vista estético-experimental, e descreve a música como de importância fundamental na educação, porque a música expressa os conflitos e resoluções inerentes ao ser humano.” (ALVARES, 1999, p. 3).

Visto isso, esta tendência da educação musical corresponde ao deslocamento da educação mecânica a um ensino que se importa com as experiências e vivências dos alunos e com sua realidade, tal como afirma Fernandes (2001), citando Gainza (1988), ao salientar que “o ensino da música, que era uma mera ‘transmissão mais ou menos mecânica e impessoal de um sistema de conhecimentos relativos à música, converte-se paulatinamente num ativo intercâmbio de experiências’.” (GAINZA, 1988, p. 104 apud FERNANDES, 2001, p. 53).

Assim, a educação musical passa a enfatizar a participação do aluno, ou seja, este não é mais um “herdeiro” (FERNANDES, 2001, p. 54), mais sim um “participante ativo, explorador” (FERNANDES, 2001, p. 54).

Neste sentido, o professor torna-se um orientador, e, mais que isso, como destaca Fernandes (2001), exerce a função de recriador, preocupando-se com o material e a metodologia utilizados no ensino da música.

Com isso, Fernandes (2001) aponta para o surgimento de uma didática tecnicista nesta tendência, pela preocupação maior com os aspectos metodológicos. A ênfase na metodologia foi tão grande, que se passou a considerar a técnica (o planejamento, as atividades, etc.) como mais importante.

Ou seja, enquanto Fonterrada destaca o âmbito tecnicista da tendência tradicional, que propõe uma educação seguindo regras e técnicas, Fernandes destaca essa perspectiva na tendência

escolanovista, visto que há o deslocamento da atenção do processo de ensino aos métodos que o compõe, devido à mudança de papel do professor.

Afora isso, Mateiro (1999/2000) analisa a tendência Escolanovista, denominando-a de “Progressista”. Baseando-se na definição de Swanwick - Teoria “Centrada na Criança” (FERNANDES, 2001, p. 52; MATEIRO, 1999/2000, p.5), Mateiro assinala o valor dado à auto-educação e à espontaneidade da criança, tendo o professor como auxiliar no desenvolvimento dessas características no aluno e no grupo (MATEIRO, 1999/2000).

Outro autor que enfatiza a participação do aluno e, mais que isso, a prática antes da teoria é Carl Orff (MATEIRO, 1999/2000). Para ele, “a música é resultado natural da fala, do ritmo e do movimento” (CHOSKY, 1986 apud MATEIRO, 1999/2000, p. 6).

- Tendência Criativa

Esta teoria surgiu no Brasil com o movimento das Oficinas de Música, na década de 1960 (FERNANDES, 2001). Nesta concepção, como o próprio nome explicita, há uma maior importância ao ensino criativo, em que o aluno inventa, compõe, improvisa, cria. Assim, mais do que interpretar uma composição, o aluno cria ele mesmo suas obras (FERNANDES, 2001).

Podemos considerar que essa criatividade, tão valorizada nessa concepção, “é uma herança das idéias ativistas da Escola Nova, inspiradas pela contracultura, apoiadas em teorias da arte-educação e pela arte contemporânea.” (FERNANDES, 2001, p. 55).

Quanto ao professor, este não é mais considerado técnico ou recriador, mas sim um estimulador, que instiga o aluno – através de questionamentos, informações... – a se expressar e criar (FERNANDES, 2001). Assim, mais do que ensinar técnicas, métodos e conceitos ou apenas selecionar materiais e recursos para as aulas, o professor questiona, encaminha o aluno para suas próprias descobertas.

Algumas das críticas a essa tendência é o risco da “inobjetividade” e a falta de professores que possuem a sensibilidade necessária ao conceito de criatividade (SWANWICK, 1991 apud FERNANDES, 2001), visto que as próprias escolas e faculdades não atentam para essa questão, o que faz com que o próprio professor não esteja preparado para isso, numa espécie de círculo vicioso.

Outro problema diz respeito à avaliação, pois nesta concepção, avalia-se de maneira coletiva, ou seja, há uma auto-avaliação do grupo, que é influenciada pelo nível de consciência do grupo

(FERNANDES, 2001). Desta forma, o grupo precisa atentar muito mais para o que efetivamente aprenderam ou ainda possuem dificuldade, deixando de lado uma concepção tradicionalista de avaliação, onde quem tem resultados satisfatórios é considerado melhor.

- Tendência Contextualista

A tendência contextualista – também chamada por Mateiro (1999/2000), citando Swanwick (1988) de “Teoria Multicultural”, diz respeito à introdução de

“um novo conceito de escola: a escola hoje deve considerar as inúmeras influências externas que recebe do seu meio, inclusive no que se refere às suas diversas culturas simultâneas, à educação voltada para a terceira idade e à veiculação feita pela mídia de diversos elementos culturais distintos...” (FERNANDES, 2001, p. 56).

Ou seja, de acordo com essa concepção, a educação musical deve atentar-se para os diferentes aspectos culturais presentes na sociedade como um todo. Desta forma, o papel da educação musical seria o de trabalhar as diferentes culturais e diversas influências não-formais presentes no contexto social do aluno e também apresentar a ele o que ainda lhe é desconhecido, rompendo a “visão naturalizada que torna o nosso próprio ‘mundo’ uma referência única” (PENNA, 2005, p. 5). Do mesmo modo, como analisa Fernandes:

Na educação musical, essa tendência se consolida em grande parte defendendo a adoção de princípios derivados dos processos de educação musical não-formal presentes na sociedade (SANTOS, 1991; CONDE e NEVES, 1984/85), além de tentar centralizar a metodologia em um princípio de adoção do ‘fato sócio-cultural como fonte geradora do processo de construção do conhecimento’ (SANTOS, 1990, p.42) e do planejamento participativo (LOPES, 1992, p.41-52). (FERNANDES, 2001, p. 57).

Neste sentido, procura-se também evitar a “rotulação e a estereotipação” (MATEIRO, 1999/2000, p. 7), através do contato com outras “manifestações musicais” (MATEIRO, 1999/2000, p. 7), e, por extensão, com diversas manifestações culturais. Com isso, evitam-se fenômenos, como a guetização e o folclorismo<sup>4</sup>, tal como destaca Penna (2005): “O diálogo entre diferentes práticas culturais, artísticas e musicais é, portanto, essencial para o crescimento de todos, para evitar não só a tentação do etnocentrismo, mas também os riscos do folclorismo ou da

---

<sup>4</sup> Penna explica que tanto a guetização como o folclorismo são manifestações reducionistas, que cristalizam, congelam e fixam determinadas práticas culturais, tidas como “típicas” ou “exóticas”. (PENNA, 2005).

guetização.” (PENNA, 2005, p. 5). Assim, o ensino da música não é trabalhada como um fim em si mesmo, mas também no auxílio às demais áreas da educação como um todo.

Quanto às dificuldades, destacamos o papel do professor na escolha do repertório. Em primeiro lugar, pela diversidade musical, que dificulta “identificar e definir que estilos e gêneros musicais seriam mais próprios para a utilização em suas práticas.” (FERNANDES, 2001, p. 57); em segundo lugar pela própria formação do educador, “requisitando dele habilidades, procedimentos, técnicas e estilos pertencentes a cada estilo/gênero que possa vir a ser adotado ou usado.” (FERNANDES, 2001, p. 57). Desta forma, o professor precisaria se especializar muito mais, e conhecer a fundo os processos que compõe a educação musical.

- Tendência “Pró-Criatividade”

Esta tendência é uma denominação dada por Fuks (1991) ao ensino encontrado nas escolas públicas a partir da década de 1970 (FERNANDES, 2001).

Este conceito, segundo a autora, deriva-se de “uma deturpação dos métodos da arte-educação” (FERNANDES, 2001, p. 57), advindas a partir da implantação da LDB de 1971, que tornava obrigatório o ensino de Artes nas escolas de 1º e 2º graus<sup>5</sup>.

Assim, professores das escolas públicas tornaram-se polivalentes, trabalhando não só com a educação de conteúdos tidos como “formais”, mais também com a educação artística, sem nenhum preparo, denominado por Fuks como “pró-criatividade”, que, conforme analisa a autora, “se constitui numa prática polivalente, geralmente caracterizada pelo “laissez-faire” e que se realiza intercaladamente ou simultaneamente ao canto cívico na escola.” (grifos da autora. FUKS, 1991 apud FERNANDES, 2001, p. 58).

Fuks acrescenta que é neste período e com o surgimento desta tendência que se dá o “início à desinstalação do canto orfeônico nas escolas.” (FUKS, 1991 apud FERNANDES, 2001, p. 57).

### **III. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL BRASILEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL NOS ÚLTIMOS 37 ANOS**

Aqui, iniciamos nossa pesquisa, análise e observações a cerca da história da educação musical no ensino fundamental nos últimos trinta e sete anos.

---

<sup>5</sup> Hoje chama-se de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Assim, começamos com a década de 70, com um marco que foi a lei 5692/71. Esta lei tornava obrigatória a Educação Artística – incluindo, assim, a Educação Musical – no ensino de 1º e 2º graus<sup>6</sup>. Destacamos as conseqüências desta lei e sua inserção nas escolas até meados da década de 1990.

Segundo Fernandes, citando Conde e Barbosa, trata-se de uma educação falida, pela contradição entre o que é dito e feito na relação arte-escola (CONDE, 1987; BARBOSA, 1982 apud FERNANDES, 1997).

Os anos passam e a educação musical continua com um papel de obrigatoriedade, deturpação e desvinculação da realidade dos alunos (FERNANDES, 1997), ou seja, o ensino da música continua de maneira tradicional, fazendo com que o aprendizado encontre-se distante das novas tendências da educação musical, pois se ignora a vivência, espontaneidade e improvisação do aluno.

Ressaltamos ainda as mudanças advindas da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), que torna o ensino das artes (e, logo, da música) obrigatório não só nos Ensinos Fundamental e Médio, como também na pré-escola, e também os PCN, que vem com uma proposta flexível de fomentar e ajudar na reflexão sobre a organização curricular, bem como a educação como um todo, sendo incluída, assim, a Arte, e, conseqüentemente, a música.

### **Anos 70 e 80**

Como já observamos anteriormente, a educação musical nas escolas regulares brasileiras teve grandes e importantes mudanças no século XX.

Na década de 1960, novas possibilidades surgiram, principalmente com as transformações da própria música. Em decorrência disto, a educação musical no Brasil também sofreu modificações, onde eram ressaltadas a sensibilidade, a criação e improvisação (MATEIRO, 1999/2000). Deste modo, passou-se a discutir “o que é sensibilizar e musicalizar” (MATEIRO, 1999/2000, p. 2), afirmando ainda “palavras-chave como Iniciação Musical, Musicalização, Arte-Educação, Sensibilização, Métodos” (MATEIRO, 1999/2000. p.2).

Porém, com a implantação da Lei 5692 de 1971, o ensino da música nas escolas regulares passa por um período de crise até meados da década de 1990, principalmente pela função deturpada atribuída às concepções desta lei, como, por exemplo, a Arte-Educação.

---

<sup>6</sup> Hoje se chama de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Esta lei tornava a Educação Artística – Música, Teatro e Artes Plásticas – disciplina obrigatória ao Ensino Fundamental e Médio (à época, 1º e 2º graus) nas escolas regulares brasileiras. Assim, a lei 5692/71 concebia as diversas linguagens artísticas de maneira integrada (PENNA, 2005). Com isso, iniciou-se um ensino interdisciplinar, mas que, na realidade, esvaziava a proposta da educação artística, pois a tratava de maneira global.

Assim, com relação a educação musical, esta era pouco ou não trabalhada, pois, devido a esta política de implantar a Educação Artística nas escolas, alguns segmentos da mesma não foram desenvolvidos, ou tiveram um papel secundário.

Com relação ao professor, este passou a exercer uma prática pedagógica polivalente, em que deveria ensinar as três áreas da Educação Artística (MATEIRO, 1999/2000). Isto, obviamente, resultou em uma “aprendizagem rápida e superficial” (MATEIRO, 1999/2000, p. 2) do docente das escolas regulares e, logo, de seus alunos, criando-se, assim, tal como observa Mateiro (1999/2000), citando Hentschke (1993):

“um círculo vicioso: o aluno não possui educação musical a nível de I e II Graus<sup>7</sup>, conseqüentemente chega nas graduações sem muito conhecimento prévio, e retorna como professor sem muitas condições de desenvolver um ensino apropriado de música.” (HENTSCHKE, 1993, p. 52 apud MATEIRO, 1999/2000, p. 2).

Desta maneira, a educação artística, particularmente o ensino da música na educação básica, não evoluía, pois os próprios profissionais da mesma tinham sua formação insuficiente. Afora isso, entendemos que uma prática pedagógica polivalente fatalmente acabará por afetar a qualidade do ensino.

Além disso, de acordo com a lei citada, os concursos públicos só permitiam que o professor de educação artística ministrasse aulas ao segundo ciclo do Ensino Fundamental (antigas 5ª a 8ª séries) e ao Ensino Médio (MATEIRO, 1999/2000), o que prejudicava ainda mais o ensino da música às séries iniciais do Ensino Fundamental, que, na maioria das vezes, era ministrada por professores não especializados.

Visto isso, compreendemos um paradoxo existente na própria lei, pois ao mesmo tempo que torna obrigatória a Educação Artística tanto para o Ensino Fundamental como Ensino Médio, não os assiste plenamente.

---

<sup>7</sup> Hoje se chama de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Vale destacar ainda que a implantação de uma educação artística polivalente é algo inalcançável, principalmente com relação a formação dos professores, o que contribui para a crise da educação artística – principalmente de música – nos anos 70, 80 e início de 90. Um ensino artístico polivalente exige que um professor entenda e saiba trabalhar com os alunos todas as esferas deste ensino, o que, como já observamos, é insuficiente e ineficaz, por sua qualidade.

Contudo, a época era de intensa propaganda pela valorização das propostas de Arte-Educação, enfatizando “a liberdade criativa e a expressão pessoal, os estados psicológicos e a revelação de emoções, valorizando o processo de trabalho em detrimento do produto” (PENNA, 2005, p. 2). Neste sentido, as escolas começaram a dar maior atenção ao que o aluno criava; os atores principais passaram a ser os alunos e os métodos pelos quais eles poderiam aprender, se expressar e criar, tal como analisamos na questão sobre a Tendência Escolanovista, que desencadeou um processo tecnicista, conforme destacou Fernandes (2001).

Desta maneira, a conjunção da ineficiente formação e a falta de embasamento teórico dos professores (MATEIRO, 1999/2000) com o surgimento de uma didática tecnicista (FERNANDES, 2001), resulta na inserção de uma “prática modelar” (ALMEIDA, 2001, p. 26-28 apud PENNA, 2005, p.4) no ensino das artes nas escolas regulares. Ou seja, docentes utilizam atividades prontas (“receitas”), como métodos, cartilhas e/ou livros na educação artística.

Salientamos, todavia, que o problema não está no emprego destas atividades, que poderiam nortear as aulas, sendo reapropriados ou redirecionados conforme as metas almejadas (PENNA, 1990 apud MATEIRO, 1999/2000). Questiona-se, sim, quando a prática modelar é tida como a única alternativa, ou quando esta é desprovida de sentido, ou ainda, como destaca Almeida (2001): “quando a técnica se transforma em um fim em si mesma”. (ALMEIDA, 2001, p. 26-27 apud PENNA, 2005, p. 4).

Com isso, assim como há anos foram e até hoje continuam sendo adotados no processo de ensino/aprendizagem das demais disciplinas, o livro e métodos estanques passaram a ser único referencial também à educação artística nesta época.

Concomitantemente, a educação musical – diluída na educação artística como um todo – também se alicerçou em práticas pedagógicas espontaneístas (PENNA, 2005), em que o professor não possuía domínio técnico, teórico ou profissionalizante, conduzia as aulas com atividades recreativas ou relaxantes, conforme afirma Beyer (1993):

Quando há aulas de música, restringem-se seguidamente às mais variadas atividades recreativas, como pintar, dançar ou relaxar o corpo com um *fundo musical*, sem estabelecer uma relação sequer entre a música e a outra atividade. Se, por um lado, o fundo musical parece ser benéfico aos alunos (...), mostra-se na realidade que esta exposição produz o efeito de um “anestésico”. (grifos da autora. BEYER, 1993, p. 14).

Assim, destacamos a tendência “pró-criatividade”, elaborada por Fuks (1991), em que ela descreve e analisa a educação musical após a implementação da Lei de 1971, como já foi visto. Além do destaque ao valor secundário dado a música, a educação musical proveniente desta lei e desenvolvida ao longo das quase três décadas seguintes caracterizou-se também pelo enfraquecimento gradual e desaparecimento do canto orfeônico nas escolas regulares (FUKS, 1991 apud FERNANDES, 2001; FUKS, 2005).

Desta forma, podemos considerar que os anos 70 e 80 foram marcados por uma profunda crise da educação musical, em virtude, fundamentalmente, das mudanças introduzidas no ensino desta disciplina pela Lei nº 5692/71 (LOUREIRO, 2003). Afora isso, a interpretação equivocada de um ensino integrado e interdisciplinar acabou por englobar a educação artística em algo único e tornar seu ensino superficial e insuficiente.

Assim, a música muitas vezes era excluída dos currículos escolares ou possuindo carga horária mínima, com professores despreparados para a função de educação musical.

Com tudo, mais tarde, em fins dos anos 90, mudanças e transformações importantes foram inseridas na educação musical.

### **Anos 90**

A década de 90 constitui-se como marco da educação regular brasileira, pela implementação da nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96. Com esta lei, importantes mudanças foram legisladas, tornando-se um divisor de águas para educação brasileira (FUKS, 2005), principalmente pelas expectativas atribuídas à ela. Através da nova LDB, a Educação Artística – agora denominada como ensino de Arte<sup>8</sup> – é obrigatória não só para os Ensinos Fundamental I e II e Ensino Médio, como também para a Educação Infantil.

Contudo, muitas questões ainda ficam em aberto.

---

<sup>8</sup> Conforme destaca Fernandes (2004): “a Lei atual trata do ensino da arte como o que se refere à presença de diferentes linguagens artísticas na escola. Não se fala, porém, em educação artística, mas sim em arte e no seu ensino.” (p. 3). Falaremos mais sobre isso posteriormente.



De acordo com a lei, a formação de docentes para atuar na educação básica deveria ser em nível superior, sendo que na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I (que compreende suas quatro primeiras séries), a formação dos professores poderá ser em nível médio, na modalidade Normal (Art. 62 da LDB 9394/96). Porém, encontra-se indefinida a situação dos docentes quanto ao ensino da arte. Não há clareza sobre a formação do mesmo (PENNA, 2004), resultando no ensino das artes tal como já havíamos visto nas décadas anteriores.

O ensino de Arte continua com caráter polivalente e abrangente, na medida que ela ainda é tratada de maneira ampla, sem distinção entre as diferentes instâncias artísticas (PENNA, 2004; FUKS, 2005). A forma como as diferentes linguagens artísticas serão trabalhadas fica a critério dos estabelecimentos de ensino (PENNA, 2004).

Desta maneira, as Artes são desenvolvidas nas escolas regulares ainda de forma global. Ou seja, não é dada atenção para as características próprias e especificidades de cada modalidade artística.

Além disso, constatamos que, embora algumas concepções pedagógicas diferenciadas sejam trabalhadas esporadicamente no ensino da música (como as concepções progressista e interacionista), ainda há a “predominância de uma abordagem tradicional nas práticas educativas musicais” (LOUREIRO, 2003), principalmente porque esta é a mais valorizada nas diferentes instâncias sociais, conforme já destacamos. Os pais, professores e até os próprios alunos dão maior valor e importância ao que é quantificado e pode ser claramente demonstrado.

Esta abordagem tradicionalista de ensino é perpetuada principalmente pelos professores unidocentes. Estes ainda acreditam que aprender um repertório de músicas pedagógicas é condição necessária ao exercício do magistério (FUKS, 2005). Músicas que muitas vezes não são reconhecidas pelos alunos, pois não fazem parte de seu cotidiano, são trabalhadas por esses professores, seguindo este ideal de tradição.

Os anos 90 também foram marcados pela criação dos PCN – os Parâmetros Curriculares Nacionais, que, apesar de não serem obrigatórios, servem como base na educação regular.

Apesar de os PCN trabalharem pela primeira vez com as Artes de maneira diferenciada, distinguindo suas diferentes modalidades, eles não indicam como trabalhá-las nas escolas (PENNA, 2004). Afora isso, há aqui também a questão da formação do docente: mesmo que as diversas esferas do ensino de Artes estejam sendo trabalhadas separadamente nos Parâmetros,

poucas escolas apresentam docentes especializados em cada uma delas, especialmente em se tratando de educação musical.

Neste contexto, consideramos que “A Educação brasileira vive um momento ímpar de expectativa positiva enquanto são tomadas providências relativas à implementação gradativa e obrigatória dos preceitos contidos na Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996” (OLIVEIRA, 2005, p.1). Porém, esse trabalho é difícil, devido à falta de professores especializados para cada uma das áreas de conhecimento artístico (OLIVEIRA, 2005).

Uma das alternativas utilizadas pelas instituições escolares (públicas e privadas) é a capacitação de profissionais através de projetos educacionais, cursos de extensão, entre outros.

Com isso, podemos perceber que há um empenho das instituições escolares e do próprio governo em solucionar os problemas quanto à educação musical, tentando, desta maneira, suprir as deficiências que ainda são encontradas na educação musical nas instituições de ensino regular do país, pelo menos com relação à teoria da mesma.

### **Atualidade**

Assim, chegamos ao século XXI com poucas modificações a cerca da educação musical, sobretudo com relação ao cotidiano escolar e à visão de alunos e professores sobre a mesma.

Ainda hoje, o ensino de música é ministrado com carga horária reduzida, poucos recursos materiais adequados e sem a preocupação de estabelecer um espaço físico para o mesmo (MATEIRO, 1999/2000). Ou seja, passados onze anos desde a LDB de 1996, poucas mudanças foram feitas na prática escolar, embora podemos perceber várias transformações na normatização da educação regular brasileira.

Traçando um paralelo, percebemos que as aulas de música ainda estão muito aquém dos avanços tecnológicos ocorridos nos últimos anos.

Afora isso, embora a lei atual tenha denominado a Educação Artística como ensino da Arte, com o intuito de trabalhar as diferentes linguagens artísticas de forma separada, esta permanece enjaulada no campo “arte”, que dá, ainda, exclusividade às artes plásticas (FERNANDES, 2004).

Em março de 2005, por exemplo, reforçou-se o ideal de uma educação das Artes respeitando a diversidade e características próprias de cada linguagem artística, através da solicitação feita pela Federação de Arte - Educadores do Brasil para que fosse retificado o termo

que designa a área de conhecimento "Educação Artística" pela designação "Arte" na Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998 (Parecer nº 22/2005). Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, e esse pedido de modificação teve como base o objetivo de uma formação específica plena em linguagens: Arte Visual, Dança, Música e Teatro. Isto resultou na Resolução CNE/CEB nº 1/2006.

Obviamente, esta mudança de designação tem um caráter mais formal do que de modificação na prática educacional propriamente dita. Porém, além de colocar-se em consonância com a atual LDB, A Resolução CNE/CEB nº 1/2006 reforça a idéia de trabalhar a Arte de acordo com as especificidades de cada um de seus segmentos, assim como "fornece argumentos para a presença da educação musical nas escolas de ensino fundamental" (PENNA, 2006). Ainda assim, a prática do ensino das Artes nas escolas sofreu poucas mudanças.

Com isso, além dos problemas que observamos desde a década de 70 (carga horária mínima, falta de professores especializados, ausência de espaço físico adequado, abordagem tradicional, entre outros), que ainda se conservam na educação musical, vemos ainda a desvalorização da arte pelos alunos e profissionais (FERNANDES, 2004). Isto se dá devido ao ensino tradicional excludente e estanque existente em nosso país, que trabalha com uma educação seletiva, à base de aprovação/reprovação. Como as Artes não são sujeitas a essa forma de avaliação, são consideradas sem importância pela sociedade.

O ensino da música na educação básica ainda apresenta como referencial as teorias da Arte-Educação (FERNANDES, 2004).

Assim, podemos considerar que grande parte das escolas regulares adotam em suas propostas curriculares a filosofia intrínseca da educação musical, que

"refere-se à educação musical como educação estética e está baseada na promoção da música por ela mesma, não requerendo justificativa externa, ou seja, os valores da educação musical estão contidos no valor da própria música." (TEMMERMAN, 1991, p. 152 apud FERNANDES, 2004, p. 17).

Ou seja, a prática modelar empregada no ensino das artes na década de 70 não está mais em voga. Porém, os ideais da Arte-Educação que ganharam força àquela época, conservam-se nas escolas regulares atualmente, o que ainda causa confusão: a música é trabalhada, em sua maioria, na recreação, numa abordagem espontaneísta. E isto continua sendo consequência de diversos problemas, como a formação do professor, a carência de material e espaço físico, entre outros.

Porém,

“alguns autores já apontam que a adoção dos princípios da Arte-Educação torna o currículo vulnerável, já que a Arte-Educação está, no Brasil, ligada ao evento de Educação Artística e é também uma área hoje considerada como fraca, sendo, portanto, desvalorizada. Ao contrário, outros autores apontam para um revigoramento dos conteúdos específicos de cada linguagem artística, ao invés de globalizar e tomar a Arte como um todo.” (FERNANDES, 2004, p. 21)

Podemos observar este feito constatando que grande parte das escolas já adotam a Proposta Triangular em suas construções curriculares, influenciadas, principalmente pelos PCN, que também foram fundamentados nesta proposta.

A Proposta Triangular, divulgada no Brasil por Ana Mae Barbosa, é baseada em três aspectos: integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica (FERNANDES, 2004). Ele é um referencial de um enfoque recente da educação musical no Brasil<sup>9</sup>: a tendência de “resgatar os conteúdos de linguagem, repudiando a denominação de educação artística em prol do ensino da arte com suas respectivas áreas (ensino da música, ensino das artes plásticas, etc.)” (FERNANDES, 2004, p. 4).

Assim, procura-se trabalhar cada linguagem da Arte de forma específica, com seus conteúdos próprios. E os PCN possibilitaram que as escolas focassem e trabalhassem desta forma no ensino das Artes e, logo, da música propriamente dita.

Desta maneira, compreendemos que muito há de se fazer para a educação musical no ensino fundamental nas escolares regulares. Mas, como pudemos ver, algumas transformações significativas já foram lançadas e até mesmo adotadas na educação brasileira.

Um grande passo para a Educação Musical, que corrobora a afirmação acima, é o Projeto de Lei 343/2006<sup>10</sup> do Senador Roberto Saturnino, que será votado em 4 de dezembro deste ano. Este projeto, que focaliza o tema “a inclusão da educação musical no currículo escolar no ensino

---

<sup>9</sup> De acordo com Penna (1995,1998 apud FERNANDES, 2004, p. 3-5), o ensino da arte no Brasil pode ser caracterizado historicamente pela presença de três tendências: o enfoque técnico, profissionalizante; o enfoque que traz a arte na educação vinculada à formação plena do indivíduo; e o enfoque que destacamos acima: aquele que tenta resgatar os conteúdos de linguagem, visando a apreensão, compreensão e apreciação. Já havíamos falando sobre algumas tendências da educação musical, mas é claro que existem outras, dependendo da abordagem e do autor. As que analisamos foram escolhidas pelo enfoque específico dado à educação musical, que é o objeto de nosso estudo.

<sup>10</sup> Outros Projetos de Lei que tratam da volta da educação musical à educação básica estão em tramitação: o Projeto de Lei 330/2006 da Senadora Roseana Sarney e o 337/2006, também do Senador Roberto Saturnino, que pretende incluir duas outras formas de educação artística.

fundamental”, é resultado de uma audiência pública que aconteceu em novembro do ano passado, entre a Subcomissão Permanente de Cinema, Teatro, Música e Comunicação Social e a Comissão de Educação (CE), com participação também do Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música (GAP)<sup>11</sup>. O tema desta audiência foi “Inclusão da Música Como Disciplina Obrigatória no Currículo Escolar”.

Na audiência foram discutidas questões relativas à qualificação dos professores, ao trabalho conjunto entre educação musical e educação integral, o incentivo aos graduados em Música a trabalhar mais com a área pedagógica e, evidentemente, a obrigatoriedade de educação musical nas escolas, com o intuito de construir um cidadão mais consciente e por uma inclusão social, com acesso igualitário aos bens culturais (HENTSCHKE, 2006). Destacou-se também o ensino da música como fundamental para o desenvolvimento de aptidões em outras áreas e, como assinalou Cristovam Buarque:

A primeira coisa é trazer a idéia de que educação é mais do que ser um bom profissional. Em segundo lugar, voltar à idéia de que cultura é educação. Não dá para separar as duas coisas. O último ponto é nacionalizar a educação, cuja gerência pode até ser dos pais e professores, mas o padrão tem que ser nacional. (BUARQUE, 2006).

Na ocasião, também foi entregue à subcomissão, pelo coordenador do Grupo de Articulação Parlamentar Pró-Música, Felipe Radicetti, o "Manifesto pela Implantação do Ensino de Música nas Escolas", assinado por 1.100 pessoas de diversos setores, apoiando a iniciativa.

Este Manifesto destaca que a atual LDB é ambígua em seus termos, ao falar sobre “ensino das artes”. Neste sentido, possibilita diferentes interpretações a cerca deste segmento da educação, o que abre espaço para um ensino polivalente, em que a educação musical muitas vezes nem mesmo ocorre.

Desta maneira, nele são solicitadas: a garantia de um espaço legal para o ensino da música nas escolas de educação básica; a implementação gradativa do ensino de música nas escolas de educação básica; a elaboração de concursos públicos com mais vagas específicas na área de música, tendo em vista que resultados de trabalhos realizados em diferentes estados do país sugerem que são escassos os professores de música nas escolas de educação básica, bem como

---

<sup>11</sup> O GAP reúne o Núcleo Independente de Músicos (NIM, tendo à frente, entre outros, Ivan Lins, Francis Hime e Fernanda Abreu), o Sindicato dos Músicos do Rio de Janeiro (SindMusi), o Fórum Paulista Permanente de Música (FPPM), a Associação Brasileira de Música Independente (ABMI) e a Rede Social da Música.

práticas sistematizadas de ensino musical; e a construção de projetos de formação musical e pedagógico-musical continuada para os professores em serviço na educação básica ("Manifesto pela Implantação do Ensino de Música nas Escolas", 2006).

Com isso, percebemos que uma maior importância está sendo dada a essa esfera da educação, principalmente no que diz respeito à consciência de que a educação musical é de grande relevância para a formação plena do cidadão, pois se trata de uma das peculiaridades de uma expressão cultural maior.

#### **IV. A NORMATIZAÇÃO ATUAL DO ENSINO DA MÚSICA NA ESCOLA REGULAR**

Como já foi dito, a Educação, incluindo a Educação Artística e, assim, a Educação Musical, possui alguns marcos em sua concepção e processo.

A seguir, analisaremos estes marcos referentes à normatização da Educação Musical, dando maior ênfase às últimas Leis (5692/71 e 9394/96), e aos PCN que, como já vimos, correspondem às principais mudanças na educação musical atualmente.

##### **A Legislação**

Sabemos que a educação musical brasileira sofreu diferentes e importantes transformações desde a vinda dos colonizadores ao país. Porém, em se tratando das últimas décadas, temos como principais contribuições normativas as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5692/71 e 9394/96.

Conforme já analisamos, a lei 5692 foi de suma importância para a educação básica brasileira, particularmente por tornar obrigatória a inclusão da Educação Artística aos estabelecimentos dos antigos 1º e 2º graus (Art. 7º da referida lei).

Esta lei, instituída em 11 de agosto de 1971, representa um marco em nossa educação, por procurar inserir a educação musical no contexto escolar.

Porém, como já pudemos ver ao longo de nossa análise, a Educação Artística empregada no âmbito educacional das escolas foi trabalhada a partir dos moldes da Arte-Educação mal interpretada, numa espécie de "política laissez-faire", em que o professor não interferia de nenhuma forma no processo de ensino-aprendizagem da educação artística.

Além disso, a Lei 5692/71 trouxe com ela a prática modelar de ensino e a inserção de professores não especializados e polivalentes na educação brasileira.

Apesar do “Parecer 540/77, que dava tratamento detalhado de como o ensino da arte devia se fazer nas escolas” (FERNANDES, 2004, p.3), a Educação Artística foi desenvolvida nas escolas como um todo, no global, com uma diluição dos conteúdos específicos e, logo, não havendo distinção entre as diferentes linguagens artísticas e, mais que isso, excluindo algumas delas. A educação musical foi a mais prejudicada entre elas.

Apesar dessas deficiências no ensino artístico e, conseqüentemente, na educação musical, a Lei 5692/71, através da obrigatoriedade imposta por ela, trouxe a “popularização do ensino da arte nas escolas, mesmo que de forma deturpada”. (FERNANDES, 2004, p. 4).

Visto isso, talvez a maior diferença entre as Leis 5692/71 e a seguinte (9394/96) esteja no fato de que a última trata o ensino da Arte levando em conta as diversas linguagens que constituem este campo da educação, pois nela “não se fala (...) em educação artística, mas sim em arte e no ensino” (FERNANDES, 2004, p.3). Porém, como já vimos anteriormente, na prática as diferentes modalidades artísticas, muitas vezes, ainda não são trabalhadas de forma plena, com seus conteúdos próprios.

A Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, também trata da Arte como componente curricular obrigatório ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, porém com a implantação desta obrigatoriedade também aos níveis pré-escolares,

“de modo a propiciar o desenvolvimento da criatividade, percepção e sensibilidade estética, através da construção, apreciação e crítica da arte, na linguagem específica de cada área, e do contato com o patrimônio artístico e cultural da humanidade” (SANTOS, 1990 apud FERNANDES, 1997)<sup>12</sup>.

Assim, conforme podemos observar em seu Artigo 26, parágrafo 2, a Lei atual destaca que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”. Além disso, declara que “o ensino será ministrado com base nos princípios de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (Art. 3º, item II). Ou

---

<sup>12</sup> Em 1990, o projeto de lei da Câmara dos Deputados – Comissão de Educação, Cultura, Esporte e Turismo – substitutivo do Relator Deputado Jorge Hage (agosto, 1989), já tratava a arte como obrigatória à educação básica, destacando enfoques importantes deste campo. Esta citação é componente do Artigo 38º do referido projeto de lei.

seja, mais que implementar uma obrigatoriedade, a nova Lei pretende também promover uma integração das Artes no contexto social e escolar, conforme observamos na atual proposta de contextualização da arte e o trabalho de produção, criação e apreciação da mesma conforme seus conteúdos específicos, destacada por Penna (1995, 1998 apud FERNANDES, 2004).

Apesar disso, a Lei 9394/96 não apresenta clareza quanto a essas diferentes linguagens artísticas e nem com relação a formação do profissional que deverá ministrar as aulas dessas diversas modalidades. E mais: também não é especificado quem será encarregado de trabalhar com a Arte em cada nível de ensino. Serão os mesmos professores das demais disciplinas? Será um professor para todas as modalidades artísticas, numa prática polivalente? Será o mesmo professor para todas os níveis? Enfim, ainda há uma série de questões em aberto.

Além disso, a nova LDB baseia-se em princípios de flexibilidade e autonomia, em que a elaboração e execução de propostas pedagógicas, bem como a forma como as várias linguagens artísticas serão tratadas ficam a cargo de cada estabelecimento de ensino (PENNA, 2004). Desta forma, questões regionais, culturais e sociais de um país com tanta diversidade podem ser respeitadas e valorizadas. Porém, devido a essa política flexível e a esse poder de decisão dado às instituições escolares, o ensino das Artes não tem sua presença garantida nas escolas. Assim, percebemos que, neste sentido, “a situação atual não apresenta mudanças expressivas em relação à Educação Artística: a música, como conteúdo curricular, continua subordinada ao campo mais amplo e múltiplo das artes.” (PENNA, 2004, p. 3).

Não obstante, apesar de a própria LDB 9394/96 não apresentar tratamento detalhado de como o ensino da arte deve ser feito nas escolas, este tratamento é apresentado no PCN (FERNANDES, 2004), que é utilizado pelas escolas como orientação às suas práticas pedagógicas.

### **Os Parâmetros Curriculares Nacionais**

Os PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais – são referências para o Ensino Fundamental e Ensino Médio. Eles não são obrigatórios e pretende-se com eles justamente aplicar a já falada flexibilidade, conforme peculiaridades locais e regionais.

Assim, os PCN não são um conjunto de regras, que devem ser cumpridas, e sim uma orientação ao ensino dos diferentes conceitos e conhecimentos reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.



Com relação ao Ensino Fundamental, os PCN, publicados em 1997 e 1998, se subdividem em dois conjuntos: um para os 1º e 2º ciclos (antigas 1ª a 4ª séries) e 3º e 4º ciclos (antigas 5ª a 8ª séries)<sup>13</sup>.

Quanto aos Parâmetros referentes às Artes, estes sugerem que a Educação Musical deve abrir espaço para que o aluno traga música para a sala de aula, de forma a contextualizá-la, além de permitir o acesso a outras obras que levem ao desenvolvimento, apreciação e produção do aluno, conforme observado no segundo parágrafo da parte referente à Música, no PCN-Artes:

“...abrir espaço para o aluno trazer música para a sala de aula, acolhendo-a, contextualizando-a e oferecendo acesso a obras que possam ser significativas para o seu desenvolvimento pessoal em atividades de apreciação e produção. A diversidade permite ao aluno a construção de hipóteses sobre o lugar de cada obra no patrimônio musical da humanidade, aprimorando sua condição de avaliar a qualidade das próprias produções e as dos outros.” (Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes, 1997, p.53)

Percebemos aqui claramente referências da proposta triangular enfocada por Penna (1995, 1998), em que o ensino da Arte envolve o fazer, o fruir e o refletir sobre ela (FERNANDES, 2004).

Outro diferencial relevante dos Parâmetros Curriculares Nacionais reside no fato de que eles apresentam quatro modalidades artísticas – Artes Visuais, Música, Teatro e Dança – separadamente, destacando suas especificidades e objetivos próprios. Isto orienta uma nova maneira de ensinar Arte – e, logo, a música – que nunca antes havia sido apresentado por documentos oficiais. Desta forma, poderia haver educação musical qualificada, individualizada e plena.

Porém, devido a flexibilidade atribuída aos PCN, pelo seu caráter opcional, não-obrigatório, este possibilita também uma leitura polivalente e, por especificar as diferentes linguagens artísticas, acaba por exigir do professor uma polivalência mais ampla que o da Educação Artística já criticada (PENNA, 2004).

Assim, tanto quanto a LDB 9394/96, os Parâmetros também não garantem a inserção e o trabalho da educação musical nas escolas brasileiras.

---

<sup>13</sup> Atualmente, as séries possuem nomenclatura diferente, devido à mudança de Classe de Alfabetização (C.A.) para 1ª série. Desta forma, o Ensino Fundamental passou a ser constituído por 1ª a 5ª séries (Ensino Fundamental I, que corresponde aos 1º e 2º ciclos) e 6ª a 9ª séries (Ensino Fundamental II, constituintes dos 3º e 4º ciclos).

## VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação musical como educação básica não é uma novidade. Ela existe há muito tempo, com diferentes funções educativas, sendo trabalhada ao longo de séculos em diversas instâncias.

Compreendemos que se trata de uma educação milenar, que, mesmo visando diferentes fins, tem como principal objetivo o de educar para o desenvolvimento do aluno, seja de suas capacidades puramente artísticas ou de mecanismos e teorias para sua prática, seja para auxiliar demais esferas educativas, sociais, políticas, culturais e/ou individuais.

É a partir das manifestações da Escola Nova e do trabalho de Heitor Villa-Lobos, que a educação musical ganha maior espaço nas escolas regulares brasileiras, em âmbito nacional. Com isso, a música passou a ter um espaço de desenvolvimento cultural na educação básica, possibilitando a posteriori que se abrisse um leque de opções do ensino da música no Brasil.

Assim, muitas teorias e tendências foram formuladas e trabalhadas separadamente ou ao mesmo tempo nas últimas décadas.

Percebemos que as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por uma diversidade de tendências, em que foi dada importância à prática, aos moldes do ideal de Arte-Educação, que visava um desenvolvimento do aluno através de suas próprias manifestações artísticas, mas acabou por ser deturpado e levado à um excessivo espontaneísmo e ausência do professor. Paralelamente, essa época foi marcada também por uma prática modelar da educação, que tinha os métodos e cartilhas como detentores do saber absoluto, também no ensino da música.

No final da década de 1990, algumas mudanças possibilitaram uma nova visão da educação musical. Uma visão que procura trabalhar as Artes de acordo com suas características próprias, indo contra a prática polivalente da educação artística em voga na época. E este objetivo de ensinar Arte levando em conta suas diferentes expressões e linguagens perpetua até hoje.

Entendemos que, embora a atual LDB apresente ambiguidade de interpretações do que é e de como trabalhar as Artes, é válido destacar que foi um dos primeiros passos de uma educação que pretende um ensino mais amplo, para além de práticas, modelos e conceitos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também apresentam lacunas, principalmente porque, assim como a LDB 9394/96, dá autonomia às escolas de como trabalhar o que neles são apresentados, o que faz com que o ensino das Artes seja mal organizado e insuficiente. Ainda assim, os PCN representam o novo ideal de educação musical (além das demais linguagens da Arte), trabalhando seus próprios conceitos, objetivos, conteúdos e características.

Quanto ao professor de educação musical na educação básica, este ainda tem muito caminho pela frente. Percebemos que ainda há uma desvinculação entre alunos de graduação em Música e os professores que ministram as aulas nas escolas regulares. Poucos são os primeiros que seguem carreira como educadores, principalmente no Ensino Fundamental. Isto se dá ao fato de a própria instituição escolar de ensino básico não desenvolver a educação musical em seu cotidiano, no sentido de educação “formal”, como as demais disciplinas educacionais.

Além disso, o ensino da Música ainda possui caráter secundário nas escolas brasileiras e, deste modo, é trabalhado pelos próprios professores unidocentes, ou por professores de uma educação artística globalizada (que abrange todos os segmentos da Arte de maneira unificada). O que acontece é que, neste sentido, a educação musical muitas vezes nem é desenvolvida, pois se dá prioridade às outras instâncias do ensino da Arte, principalmente às artes plásticas.

Quanto aos estilos musicais trabalhados nas escolas regulares, estes sofreram grande avanço ao longo dos anos. Hoje já atenta-se para o que o aluno conhece e o que faz parte de sua realidade. Porém, ainda existe uma necessidade de pedagogizar o ensino da música por parte dos professores e da própria sociedade como um todo (pais e até mesmo os próprios educandos), seguindo uma concepção tradicional da educação artística, e, logo, da educação musical.

Não obstante, as mudanças e transformações na educação musical nos dias de hoje correspondem um avanço, principalmente na concepção do que é e da função da música nas escolas regulares.

A partir de discussões a cerca do tema e de normatizações que pretendem colocar a educação musical no patamar de um ensino formal, inserido no cotidiano escolar, amplo e de qualidade, este segmento do ensino da Arte caminha para sua evolução.

O próprio Manifesto e o Projeto de Lei 343/2006 são indicativos de que a educação musical hoje em dia é vista como necessária para o desenvolvimento pessoal, social e cultural do cidadão. E, mais do que isto: pela primeira vez em tanto tempo esta concepção está efetivamente sendo colocada em prática, mesmo que ainda em fase inicial.

Por isso tudo, consideramos que a Educação Musical nas Escolas Regulares Brasileiras de Ensino Fundamental teve um caminho tortuoso, mas que atualmente direciona-se para uma prática que trabalha a educação musical de acordo com suas especificidades próprias, procurando atentar para o desenvolvimento de cidadãos plenos.

## V. REFERÊNCIAS

ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical). *Informativo Eletrônico da Abem* (2ª Parte), nº 15, mar. 2006. Disponível em: [www.abemeducaocaomusical.org.br](http://www.abemeducaocaomusical.org.br). Acesso em: 14/nov/2007.

\_\_\_\_\_. *Informativo Eletrônico da Abem*, nº 27c, abr. 2007. Disponível em: [www.abemeducaocaomusical.org.br](http://www.abemeducaocaomusical.org.br). Acesso em: 21/nov/2007.

\_\_\_\_\_. *Informativo Eletrônico da Abem*, nº 33, nov. 2007. Disponível em: [www.abemeducaocaomusical.org.br](http://www.abemeducaocaomusical.org.br). Acesso em: 14/nov/2007.

ABRAHÃO, Ana Maria Paes Leme Carrijo. *Anais Abem: A educação musical aos professores unidocentes em exercício: uma proposta construtivista*. 2004, p. 91-97.

ALVARES, Sergio Luis de Almeida. *500 anos de educação musical no Brasil: aspectos históricos*. 1999, p.1-15. Disponível em: [www.anppom.com.br/anais/12anais/1999](http://www.anppom.com.br/anais/12anais/1999). Acesso em: 9/ago/2007.

BEYER, Ester. A Educação Musical Sob a Perspectiva de Uma Construção Teórica: Uma Análise Histórica In: ABEM: *Fundamentos da Educação Musical, Associação Brasileira de Educação Musical*. Porto Alegre: Série Fundamentos, 1993, p.5-25.

BRASIL/CONGRESSO NACIONAL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília: DOU, 1996.

BRASIL/MINISTERIO DA EDUCAÇÃO/SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUARQUE, Cristovam. *Subcomissão vai preparar projeto para incluir Música como disciplina obrigatória no currículo escolar*. Agência Senado, nov. 2006. Disponível em:

[www.senado.gov.br/agencia/verNoticia.aspx?codNoticia=59641&codAplicativo=2&parametros](http://www.senado.gov.br/agencia/verNoticia.aspx?codNoticia=59641&codAplicativo=2&parametros).  
Acesso em: 14/nov/2007.

FERNANDES, José Nunes. A Música na Escola Regular de 1º e 2º Graus In: \_\_\_\_\_. *Oficinas de Música do Brasil – História e Metodologia*. Rio de Janeiro: Papéis e Cópias, 1997. p.17-37.

\_\_\_\_\_. Caracterização da didática musical. DEBATES: *Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música*, nº 4 - Centro de Letras e Artes UNIRIO, Rio de Janeiro, 2001, p.49-58.

\_\_\_\_\_. 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*, nº10, mar. 2004, p.1-25.

FIGUEIREDO, Carlos Alberto. Uma Abordagem Artística do Canto Orfeônico? In: SILVA, Flávio. *O álbum “Música nas Escolas Brasileiras” e outras gravações de 1940-1944. Brasileira*. nº 23. Rio de Janeiro, ABM, 2006, p. 16.

FONTEERRADA, Marisa. *Música, Conhecimento e História: Um Exercício de Contraponto*. I ENCONTRO DA ABEM. *Anais...* Rio de Janeiro, 1992. p.47-57.

FUKS, Rosa. *O novo sentido do silêncio na escola normal: Considerações acerca da música da instituição em dois tempos (anos oitenta e noventa)*. XV CONGRESSO ANNPPOM. *Anais...* Rio de Janeiro, UFRJ, 2005, p.100-108.

HENTSCHKE, Liane. In: *Especialistas em música defendem inclusão de educação musical como disciplina obrigatória no currículo escolar*. Agência Senado, nov. 2006. Disponível em: [www.senado.gov.br/agencia/verNoticia.aspx?codNoticia=59643&codAplicativo=2&parametros](http://www.senado.gov.br/agencia/verNoticia.aspx?codNoticia=59643&codAplicativo=2&parametros). Acesso em: 14/nov/2007.

LISBOA, Alessandra C. & KERR, Dorotéa M. XV CONGRESSO ANPPOM. *Villa-Lobos e o Canto Orfeônico: Análise de Discurso nas Canções e Cantos Cívicos*. 2005. p. 415-422.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. *Anais Abem: O Ensino da Música na Escola Fundamental: um estudo exploratório*. 2003, p.33-39.

MANIFESTO PELA IMPLANTAÇÃO DO ENSINO DA MÚSICA NAS ESCOLAS. In: *Informativo Eletrônico Extraordinário da ABEM*, out. 2006. Disponível em: [www.abemeducacaomusical.org.br](http://www.abemeducacaomusical.org.br). Acesso em: 14/nov/2007.

MATEIRO, Teresa da Assunção Novo. *Educação Musical nas Escolas Brasileiras: Retrospectiva Histórica e Tendências Pedagógicas Atuais*. Revista Arte. (Periódico Online de Artes). Vol. 2. Florianópolis, 1999/2000. p. 1-10. Disponível em: [www.ceart.udesc.br/Revista\\_Arte\\_Online/Volumes/artteresa.htm](http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/Volumes/artteresa.htm). Acesso em: 9/ago/2007.

OLIVEIRA, Glacy Antunes de. O Ensino de Música no Brasil: Fatos e Desafios. In: *Revista da UFG*, Vol. 7, nº 2, dez/2005. Disponível em: [www.proec.ufg.br](http://www.proec.ufg.br). Acesso em: 9/ago/2007.

PENNA, Maura. Sobre a legislação referente ao ensino de música. In.: \_\_\_\_\_. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I - analisando a legislação e termos normativos. In: *Revista da ABEM*, nº 10, Porto Alegre, 2004. p.1-4.

\_\_\_\_\_. XIV ENCONTRO ANUAL DA ABEM. *Novos Desafios para a Educação Musical: Ultrapassar Oposições e Promover o Diálogo*. Fórum de Debate I: Educação Musical e Diversidade. Belo Horizonte, 2005. p.1-9. Disponível em: [www.uemg.br/maurapenna.htm](http://www.uemg.br/maurapenna.htm). Acesso em: 9/ago/2007.

\_\_\_\_\_. In: *Informativo Eletrônico ABEM (2ª Parte)*, nº 15, mar. 2006. Disponível em: [www.abemeducacaomusical.org.br](http://www.abemeducacaomusical.org.br). Acesso em: 14/nov/2007.

SCHWARZ, Patrícia & GONÇALVES, Nelsione Carla. *Anais Abem: A Situação da Educação Musical em Escolas de Primeira a Quarta Série em Curitiba: Dois Estudos de Caso*. 2002, p. 577-582.

SANTOS, Regina Márcia Simão. Jaques-Dalcroze, Avaliador da Instituição Escolar: Em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois? *DEBATES: Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música*, nº 4 - Centro de Letras e Artes UNIRIO, 2001. p.36.

SILVA, Flávio. O álbum "Música nas Escolas Brasileiras" e outras gravações de 1940-1944. *Brasiliana*. nº 23. Rio de Janeiro, ABM, 2006, p.8-17.

TOURINHO, Irene. *Uma Educação Musical para o Século XXI: Avaliação e Perspectivas*. Fórum de Debates. Rio de Janeiro, SEMINÁRIOS DE MÚSICA PRÓ-ARTE, 1994, p. 3-8.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO -UNIRIO  
Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH  
Escola de Educação - EE  
Departamento de Didática - DID

MONOGRAFIA II

ALUNO(A): Carla Lima Cabral (20031351044)

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: A história da Educação musical brasileira no ensino fundamental nos últimos trinta e sete anos.

ORIENTADOR(A): Prof. José Nunes (CLA)

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

PRIMEIRO AVALIADOR

Professor convidado: SANDRA ALBERNAZ DE MEDEIROS

Nota: 10,0

Considerações:

Confirmando a avaliação feita pelo prof. José Nunes.  
Considero<sup>que</sup> o trabalho em questão foi feito com  
uidade acadêmica, o que proporciona ao leitor  
uma visão bastante interessante do tema.  
A aluna Carla está de parabéns!

DATA: 12.12.2007

Assinatura:





UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO - UNIRIO  
Centro de Ciências Humanas e Sociais- CCH  
Escola de Educação – EE  
Departamento de Didática - DID

## MONOGRAFIA II

ALUNO(A): Carla Lima Cabral (20031351044)

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO: A história da Educação musical brasileira no ensino fundamental nos últimos trinta e sete anos.

ORIENTADOR(A): Prof. José Nunes (CLA)

### FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

<sup>2º</sup>  
**PRIMEIRO-AVALIADOR**

Professor <sup>orientador</sup> convidado: JOSÉ NUNES FERNANDES

Nota: DEZ

Considerações:


A aluna tem excelente reflexo crítico e boa redação, fazendo com que sua revisão da literatura seja aprofundada e consistente. Além disso, consegue apontar também os últimos acontecimentos da Educação Musical escolar no Brasil.

Baseada em escritos históricos, aborda a legislação e a prática durante um período de efervescência da Educação Musical escolar brasileira. Excelentes argumentações apontadas no final.


DATA: 12/12/07

Assinatura: José Nunes





**MP3 Player! Ipod e outras marcas, aproveite!**



prático  
compra



Windows Live™

Início

Hotmail

Spaces

OneCare

janainamenezes@... ▾

Sair

Caixa de Entrada

Lixo Eletrônico

Rascunhos

Enviados

Excluídos

Gerenciar pastas

Hoje

Email

Contatos

Calendário



Novo(a)

Responder

Responder a todos

Encaminhar

Excluir

Lixo Eletrônico

Mover para

## RE: Monografia aluna Carla-Pedagogia

De: **José Nunes Fernandes** (jonufer@globo.com)  
 Enviada: sábado, 1 de dezembro de 2007 9:36:30  
 Responder-Para: jonufer@globo.com  
 Para: Janaina Menezes (janainamenezes@hotmail.com)

Janaina,  
 minha nota para a monografia da aluna Carla Cabral é 10 )DEZ)  
 quando voltar para o Rio poss dar por escrito.  
 O Parecer é:  
 o trabalho cumpre as normas academicas gerais e especificas,  
 relevante para a área da educacao e faz excelente revisao da  
 pois é pertinente e atualizada,  
 atenciosamentente,  
 José Nunes Fernandes

'>'-- Mensagem Original --

'>'From: Janaina Menezes <janainamenezes@hotmail.com>

'>'To: <jonufer@globo.com>

'>'Subject: RE: Monografia aluna Carla-Pedagogia

'>'Date: Fri, 30 Nov 2007 20:28:58 +0300

'>'

'>'

'>'

'>'Olá professor,

'>'E a qual a nota que vc atribuiu ao trabalho da aluna? Nece  
 seu  
 parecer

'>'(escrito) e de sua nota, os quais podem ser encaminhados p  
 internet.

'>'Agradecida,

'>'Janaina> Date: Thu, 29 Nov 2007 19:09:13 -0200> From:  
 jonufer@globo.com>

'>'Subject: RE: Monografia aluna Carla-Pedagogia> To:  
 janainamenezes@hotmail.com>

'>'> Prezada Janaina, > eu já dei autorização para ela (Carla  
 pois

'>'ela já terminou, > tambem dei e-mail de uma professora par  
 leitora,

'>'> estou fora do Brasil num congresso na Espanha, volto som  
 11/12,

'>'o> que posso fazer para resolver?> aguardo resposta.> att,  
 Nunes>

'>'> '>'-- Mensagem Original --> '>'From: Janaina Menezes  
 <janainamenezes@hotmail.com>>

'>'>'To: <jonufer@globo.com>> '>'Subject: Monografia aluna C  
 Pedagogia>

'>'>'Date: Thu, 29 Nov 2007 22:13:50 +0300> '>'> '>'> '>'> '>'> '  
professor  
'>'José Nunes,> '>'Temos uma aluna da Pedagogia que está com  
monografia  
sob  
'>'sua orientação> '>'- Carla Lima Cabral.> '>'Tenho tentado  
mas  
estou  
'>'tendo dificuldades (celular na cx de> entrata,> '>'telefor  
atende...)>  
'>'>'Ocorre que a data limite para a entrega da monografia é  
dia  
30/nov,>  
'>'>'uma vez que tenho que repassá-la para o professor leitor  
ser>  
'>'da> '>'Escola de Educação)... A colação de grau está previ  
dia  
'>'21 de dezembro.> '>'A este respeito, solicito que, por ge  
entre  
'>'em contato o mais> breve> '>'possível.> '>'Agradecida,> '>  
S.S.  
'>'Menezes>  
'>'>'Diretora da Escola de Educação> '>'Fones; 2542 1783 (Ur  
9824  
1200>  
'>'>'>  
'>'Receba  
'>'GRÁTIS as mensagens do Messenger no seu celular quando voc  
'>'offline.  
'>'Conheça o MSN Mobile!> '>'http://mobile.live.com/signup/si  
lc=pt-br>  
'>'>  
'>'>  
'>'Receba as últimas notícias do Brasil e do mundo direto no  
Messenger  
com  
'>'Alertas MSN! É GRÁTIS!  
'>'http://alertas.br.msn.com/

Gostaria de examinar sua caixa de entrada ainda mais rápido? Experimente a versão completa do Windows Live Hotmail, também.)