A música na rede municipal do ensino fundamental de Indaiatuba – SP: o desafio da polivalência para o professor de Arte

Karen Ildete Stahl Soler Zaneti
Universidade Estadual de Campinas – Unicamp
karen.ildete@gmail.com.br

Resumo: Este artigo é parte da pesquisa de doutorado em andamento que busca entender como a música está inserida nas aulas de Arte do primeiro ciclo do ensino fundamental da rede municipal de Indaiatuba – SP. A metodologia utilizada é o estudo de caso e tem como técnica o questionário auto administrado. Os resultados obtidos ainda que parciais, possibilitaram uma maior compreensão do perfil do profissional que desenvolve conteúdos musicais em sala de aula, tendo em vista que o município não conta com profissionais específicos da área da educação musical, gerando dados para a discussão e entendimento da proposta musical desenvolvida por esses profissionais em sala de aula.

Palavras-chave: Educação Musical. Ensino Fundamental. Professor de Arte.

Introdução

É preciso conhecer tanto as políticas educacionais e como elas interferiram/interferem na formação dos professores de Arte e em se ensino, quanto agir coletivamente através das associações dos profissionais da área, pesquisas conjuntas, intercâmbio de informações entre as graduações e os programas de pós-graduação das diferentes linguagens artísticas para fortalecer, ainda mais, a área de Arte. Outro aspecto a ressaltar é a necessidade de uma análise acerca da realidade e de como os professores de Arte compreendem esse contexto, pois, de modo geral, a legislação é resultado do processo de disputa entre sociedade e poder legislativo. Igualmente, tanto na docência como na pesquisa, há uma relação intrínseca entre os percalços vigentes na área de Arte e nas demais licenciaturas, assim como uma relação intrínseca com o modelo de sociedade e, portanto, com a escola necessária ao capitalismo.

De acordo com Diniz-Pereira (2011), no final da década de 1970, houve uma expansão do sistema público de ensino, o que permitiu ampliar o

acesso e a democratização da educação básica. Todavia, tal expansão não foi acompanhada pelos devidos investimentos financeiros e produziu uma grande demanda por docentes.

Dentre as licenciaturas criadas, estavam os cursos de Educação Artística, área que se tornou obrigatória na educação básica a partir da LDB nº 5.692/71, como se lê em seu artigo sétimo: "Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [..]" (Brasil, 1971). Naquele momento, a Educação Artística era entendida como atividade e não como uma área de conhecimento.

Para atender à demanda de formação, foram criados cursos de curta duração, os chamados polivalentes, que possuíam, em média, dois anos. Essa estruturação das licenciaturas deixou marcas profundas no ensino de Arte na educação básica e nos cursos de ensino superior, pois as aplicações dessa polivalência, através de uma concepção generalista, contribuíram para "[...] a superficialidade da área nos currículos escolares e impossibilitaram o conhecimento sistematizado, sua contextualização histórica e a especificidade de cada linguagem artística" (Barbosa, 2002, p.162).

A crescente problemática dessa formação/atuação polivalente no ensino de Arte fomentou a indignação dos professores da área, que resolveram articular-se, através da criação de associações regionais, para tentar mudar esse quadro. Após o surgimento das primeiras associações de arte-educadores para lutar contra o modelo de licenciatura que fora instituído, criou-se, em 1987, a Federação dos Arte-Educadores do Brasil (FAEB), a qual ser tornou uma representante e "[...] vem empreendendo um vigoroso movimento nacional em favor da presença da Arte na educação brasileira, mobilizando reflexões e debates em torno das políticas públicas da arte-educação e empreendendo ações concretas nas instâncias legisladoras do país" (FAEB, 2016).

A mobilização dessa associação possibilitou que houve a alteração da nomenclatura de Educação Artística para Arte e de atividade para disciplina. Segundo Nunes (2007), essas políticas públicas do ensino de Arte para a educação básica trouxeram problemas de ordem conceitual e estrutural tanto para a atuação docente nesse nível de ensino, como para as licenciaturas do ensino superior, o que tencionou práticas e posicionamentos.

Passados mais de vinte anos da LDB nº 9.394/96, pergunta-se: a

polivalência foi superada? De acordo com Nunes (2007) e Subtil (2009), essa atribuição ainda está fortemente presente na educação básica devido à falta de professores de Arte para atuar nesse nível de ensino.

> [...] pode-se dizer, hoje, que a nomenclatura Ensino de Arte se tornou um problema porque não deixa com clareza sua concepção na Lei e inclusive nos demais documentos oficiais (PCN – Ate e PCNEM – Arte) abrindo múltiplas interpretações, marcadas por uma flexibilização, que demarca e sugere algumas diretrizes e alguns parâmetros abertos [...] (NUNES, 2007, p.7)

Tal flexibilização ainda permite que as equipes pedagógicas das escolas exijam que o professor de Arte ensine as quatro linguagens artísticas, mesmo que ele tenha formação específica (em Música, por exemplo) e sob o argumento de que não há outros professores e que os alunos têm direito a acessar todas as linguagens artísticas.

A LDB nº9.394/96 (Brasil, 1996) possibilitou avanços nas licenciaturas da área de Arte ao mobilizar as associações de arte-educadores para reivindicar novos direcionamentos sobre as licenciaturas dessa área, como a ampliação da duração dos cursos, que passou para quatro anos, e a criação das habilitações por linguagens específicas nos cursos de Educação Artística. Todavia, a mudança mais pontual ocorreu a partir do surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação com linguagens artísticas específicas, que contribuíram para o fortalecimento dos cursos e para a sua ampliação. As DCNs de Música, Dança e Teatro foram aprovadas em 2004, e as DCNs de Artes Visuais foram aprovadas em 2009. Tais diretrizes apresentam orientações para os cursos de licenciatura e bacharelado.]

A amplitude da palavra arte contida na LDB nº9.394/96 levou ao surgimento da Lei nº 11.769/08 (Brasil, 2008), que complementa o artigo 26 daquela lei, acrescentando o parágrafo sexto: “[...] a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o 2º parágrafo deste artigo” (Brasil, 2008), De acordo com Alvarenga (2003), a Lei da Música motivou a criação do Projeto de Lei (PL) nº 7.032/10 (Brasil, 2010), que se transformou na Lei nº 13.278/16, a qual altera a LDB nº 9.394/96 da seguinte forma: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o 2º parágrafo deste artigo”

(Brasil, 2016). A inserção das outras três linguagens artísticas resolve a indefinição da palavra arte, contida na legislação, respeitando a nomenclatura da maioria dos cursos da área de artes atuais. Essa mesma lei estabelece que "[..] o prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos" (Brasil, 2016). Cabe ressaltar que essa lei advém de uma demanda antiga das licenciaturas, das associações de área e dos professores de arte, sendo que "[...] já em finais da década de 1970, havia uma discussão a respeito da especificidade de cada área artística como campo de conhecimento instituído." (Subtil, 2009, p. 190)

Metodologia

As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações.

O estudo de caso envolve análise particular e profunda de um fenômeno e tem como objetivo o relato detalhado de uma unidade. Esse tipo de investigação se caracteriza por ser uma pesquisa descritiva e interpretativa que não tem características de generalizações amplas devido à sua particularidade. Consiste em observar em detalhes um determinado contexto, pessoa ou pessoas, alguma fonte de documentos ou mesmo um acontecimento em especial. É, portanto, uma observação detalhada sobre algo, e que permite fornecer informações relativas ao caso em estudo, bem como aos elementos que a ele estão relacionados (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Conforme esclarece Yin (2005), um estudo de caso pode utilizar muitas técnicas, dentre as quais se encontram a observação dos acontecimentos e coleta de dados através de questionários com as pessoas neles envolvidas.

Denzin e Lincoln (2006) corroboram para o entendimento sobre a coleta dos dados. Para os autores, vários são os procedimentos a serem utilizados em uma coleta dos dados, pois o objetivo é gerar "um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo" (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17).

Nesse sentido, baseando-me em Denzin e Lincoln (2006) e Yin (2005), realizei a coleta dos dados através de técnicas como a aplicação de questionários auto administrados para professores de Arte do primeiro ciclo do ensino fundamental da rede municipal de Indaiatuba – SP.

A investigação da quantidade de professores dispostos a contribuir com a pesquisa, a distribuição dos questionários e a devolução dos mesmos, ficou sob a responsabilidade da Secretaria de Educação da cidade, em específico com a diretora do departamento de Educação Especial e Inclusiva. Para a pesquisa foram considerados somente os professores que atuam no Ensino Fundamental, que se subdivide do 1º ao 5º ano. A partir desses critérios, chegou-se ao número de 42 professores, de um total de 51, número que corresponde a 82,35% dos profissionais.

Resultados

Os professores de Arte foram questionados se eles trabalham com conteúdos musicais em sala de aula, abaixo os dados coletados:

Tabela 1 – Trabalho com conteúdos musicais em sala de aula

Trabalho com conteúdos musicais em sala de aula	Professores	Porcentagem
Sim	38	90,47%
Não	4	9,53%

A aprovação da lei 11.769/08, que trata da obrigatoriedade do ensino de música, foi apenas o passo inicial dentro da sua consolidação na Educação Básica, notamos através da tabela acima, que apesar da obrigatoriedade do ensino musical, há ainda professores relutantes em inseri-la na sala de aula. Diversos aspectos precisam ser solucionados para sua efetivação, dentre eles, aqueles referentes à forma e ao conteúdo a ser ensinado. Os documentos legais não especificam os conteúdos e a forma como o ensino de música deve ser conduzido.

As propostas apresentadas pelos documentos oficiais são bastante abertas, respeitando os diversos contextos existentes em âmbito nacional e as características regionais. Escolas em diferentes contextos já criaram suas propostas de ensino de música baseadas em orientações oficiais, oriundas de órgãos federais, estaduais e municipais.

O debate sobre quais conteúdos serão elencados para serem ministrados pelos educadores musicais e os professores de arte que não tem formação específica em música, ainda é muito tímido. Mais do que selecionar conteúdos, a principal abordagem na atualidade passa pela reflexão de como tratar os conteúdos musicais e sua prática e por meio de qual caminho ou metodologia poderá se alcançar maior sucesso diante dos educandos.

Uma vez definida a proposta e escolhidos os conteúdos, o desafio do professor está em adaptá-los de forma condizente e significativa para o educando, através de um ensino que coloque o aluno em contato com os conhecimentos musicais construídos socialmente ao longo da história e que possibilite uma manipulação consciente destes (MOREIRA e CANDAU, 2007).

Os professores pesquisados ainda foram questionados em relação a frequência com que desenvolvem as atividades musicais em sala de aula, têm-se os dados abaixo:

Tabela 2: Frequência das atividades musicais desenvolvidas

Atividades musicais que desenvolve na escola	**Professores**	**Porcentagem**
Esporádicas	30	71,43%
Permanentes	12	28,57%

Apesar da obrigatoriedade da lei e dos vários documentos orientando o trabalho com Música em sala de aula, nota-se que grande parte dos entrevistados desenvolve atividades musicais em sala de aula de forma esporádica. Diante das respostas explanaram que são: “atividades simples com abordagem geral do conteúdo de artes”; “bimestral”; “atividades voltadas para cumprir a lei que garante o ensino da música na escola”, “um bimestre por ano” e “datas comemorativas”.

Um dos motivos das atividades serem esporádicas pode estar ligado ao fato da formação do professor, que muitas vezes se dá em uma habilitação específica, dessa forma acabam explorando por exemplo mais o campo das artes visuais e deixando de lado as modalidades: teatro, música e dança. Nesse contexto, o teatro, a música e a dança, muitas vezes acabam sendo trabalhados de forma repetida e exaustiva com o único objetivo da criança se apresentar em datas festivas.

Para entender melhor como a música está inserida nos espaços escolares, os professores foram questionados em quais locais atividades de música são desenvolvidas. Segue tabela abaixo:

Tabela 3: Locais em que as atividades musicais são desenvolvidas

Locais	Número de Professores	Percentual
Sala de aula	40	95,24%
Sala de Arte	3	7,14%
Sala Multiuso	2	4,76%
Pátio da escola	9	21,42%
Espaços fora da escola	1	2,38%
Não respondeu	1	2,38%

Questão aberta: os professores poderiam assinalar mais de uma alternativa

Nota-se na tabela acima que a sala de aula é o espaço escolar mais frequente para as atividades musicais desenvolvidas com as crianças. De acordo com as respostas dadas, observa-se que apenas 3 professores têm Sala de Arte, sendo assim é notário que eles devam se locomover a cada troca de sala. Na grande maioria das escolas o professor de Arte não tem um espaço adequado para suas aulas, que é essencial, pois tem que lidar com materiais diversos, ficando impossibilitado de ir além das práticas cotidianas ou podendo levar os alunos a experimentar novas possibilidades, explorar novas práticas e materiais e instigando-os a olhar sobre os espaços de forma diferenciada.

Além do espaço físico, o professor também precisa lidar com os recursos que as escolas disponibilizam para a realização de atividades musicais. Nota-se que muitas vezes o professor precisa disponibilizar de recursos próprios para investir em equipamentos que deveria ser de responsabilidade de aquisição do governo. Abaixo apresento dados em relação aos professores da rede municipal de Indaiatuba:

Tabela 4: Recursos disponibilizados pela escola para as atividades musicais

Recursos	Número de Professores	Percentual
Instrumento Musical	21	50%
Aparelho de som	35	83,33%
Aparelho de DVD	24	57,14%
CDs	38	90,47%
DVDs	29	69,04%
Livros de música	22	52,38%
Partituras musicais	2	4,76%
Outros	3	7,14%
Não respondeu	1	2,38%

Questão aberta: os professores poderiam assinalar mais de uma alternativa

Fiquei surpresa ao evidenciar que 21 (50%) professores trabalham com instrumentos musicais em sala de aula. Todos responderam ser a bandinha rítmica. Na categoria "Outros" houve três menções, sendo elas: internet, lousa digital e notebook. Achei muito interessante o uso da lousa digital para o trabalho com música, tendo em vista que as crianças de hoje são extremamente ligadas a tecnologia, acredito que este recurso possa ser prazeroso e enriquecer o aprendizado.

Outro ponto de interesse para conhecer o perfil do professor e também a maneira como a música está inserida em ambientes escolar, são os propósitos das atividades musicais realizadas esporadicamente em sala de aula. Veja a tabela abaixo:

Tabela 5: Atividades musicais realizadas esporadicamente

Atividades	Número de Professores	Percentual
Apresentações em datas comemorativas	18	62,06%
Festivais de música	2	6,89%
Mostras artísticas	8	27,58%
Execução de hinos oficiais	8	27,58%
Outros	18	62,06%
Não respondeu	9	31,03%

Questão aberta: os professores poderiam assinalar mais de uma alternativa

Esta questão foi respondida por 29 professores que assinalaram trabalhar com atividades de forma esporádica na tabela 6. Analisando a tabela 5 acima, nota-se que as apresentações musicais em datas comemorativas é a atividade mais desenvolvida por esses profissionais.

O trabalho com música em sala de aula visando um único objetivo de preparar os alunos para uma apresentação em data comemorativa, acredito ser a forma mais errônea do trabalho em sala de aula, pois ensino da reprodução e interpretação de modelos já prontos, desvaloriza as possibilidades de os alunos improvisar, experimentar e inventar ferramentas importantes na construção do conhecimento musical.

Brito (2003) critica as apresentações musicais que se utilizam de movimentos repetitivos e mecânicos, pois considera que esta prática não acrescenta e não enriquece a proposta musical dentro da educação, apenas perde-se tempo e impossibilita a criação do aluno, impedindo-o de fazer qualquer manifestação criativa.

Em relação a tabela 5, nota-se que 18 (62,06%) professores assinalaram trabalhar com outras atividades em sala de aula. Destaco aqui o material do Palavra Cantada; músicas de cultura indígena e africana; apresentação de instrumentos musicais e propriedades do som.

Os pesquisados foram questionados sobre as atividades musicais que desenvolvem na escola, têm-se a tabela abaixo:

Tabela 6: Atividades musicais desenvolvidas na escola

Atividades Musicais	**Número de Professores**	**Percentual**
Escutar músicas	37	88,09%
Cantar	31	73,81%
Expressar-se utilizando instrumentos musicais	19	45,29%
Compor	4	9,52 %
Interpretar a notação musical	7	16,66%
Relacionar o desenvolvimento da humanidade à história da música	17	40,47%
Entender a relação existente entre as músicas de diversas etnias	26	61,90%
Compreender a música na sociedade contemporânea	12	28,57%
Valorizar a música como auto expressão	29	69,04%
Despertar o desejo de continuar os estudos musicais	9	21,43%
Desenvolver a consciência estética	14	33,33%
Desenvolver o respeito pela música	29	69,05%
Outros	8	19,05%

Questão aberta: os professores poderiam assinalar mais de uma alternativa

Observa-se na tabela acima, que 88,09% dos professores tem como preferência escutar músicas, seguido de cantar (73,81%). Na categoria "Outros" têm-se: classificação dos instrumentos de sopro, cordas e percussão; projeto africanidade; transcrever a música por imagem; percepção auditiva e conhecimento de gêneros musicais; ampliação de repertório; apreciação musical, trabalho com ritmos e parâmetros musicais (timbre e altura); e efeitos sonoros.

De acordo com Figueiredo (2000), é evidente que a escola deve elaborar um planejamento com diversas e diversificadas opções de atividades musicais, tendo

claro o objetivo de proporcionar, como parte integrante da formação do sujeito, o acesso à educação musical, Estas atividades devem compreender a vivência de experiências musicais, de modo a ter em vista a ampliação da formação do indivíduo como cidadão.

Sobre repertório musical trabalhado em sala de aula, têm-se as respostas abaixo:

Tabela 7: Repertório usado nas atividades musicais

Repertório	**Número de Professores**	**Percentual**
Canções infantis	34	80,95%
Canções folclóricas	36	85,71%
Canções populares	31	73,81%
Música popular	25	59,52%
Música erudita	17	40,47%
Música instrumental	26	61,90%
Música da mídia	8	19,04%

Questão aberta: os professores poderiam assinalar mais de uma alternativa

A educação musical praticada nas instituições de ensino não visa à especificação, ou seja, à formação de músicos, porém, à oportunidade de conhecer a diversidade do universo sonoro. Para Koellreutter (Apud BRITO, 2001, p. 26) “a música é, em primeiro lugar, uma contribuição para o alargamento da consciência e para a modificação do homem e da sociedade”. Neste sentido, a música é um dos componentes da educação e o repertório musical, um elemento fundamental no trabalho deste ensino. Ao iniciar uma atividade que envolve a música, considera-se fundamental que o professor tenha em mente o propósito e os objetivos musicais, ou extramusicais, que pretende atingir. A escolha do repertório, portanto, se encontra vinculada à intenção dos aspectos que serão abordados. Visto que se apresenta como um dos elementos de uma orquestração maior, o repertório merece ser tratado com atenção e não pode ser olhado de forma isolada.

Snyders (1994) aborda a questão de como estabelecer o contato com um

repertório musical específico, por ele designado de obras-primas, referindo-se às produções da música aqui chamada de clássica ou erudita.

> o ensino da música destina-se a fazer com que os alunos encontrem mais alegria na música, e tem sua justificativa no fato de existirem obras muito mais bonitas do que as que ouvimos no dia-a-dia. A alegria musical atinge seu grau mais intenso e mais irrefutável na escuta elaborada de obras-primas. (SNYDERS, 1994, p. 30)

Para este autor, o estado de espírito desencadeado pela música é de grande importância. Entende-se que um repertório musical diversificado possibilita um enriquecimento de escuta musical e cultural sob vários aspectos. Cada um dos estilos e gêneros musicais tem características particulares, o que os torna incomparáveis e complementares e de forma alguma, excludentes. Da mesma forma, na seleção das músicas, é necessário observar as características e condições particulares de cada grupo. A este respeito Brito (2003, p. 94) diz:

> a escolha do repertório de canções deve privilegiar a adequação da melodia, do ritmo, da letra e da extensão vocal, ou seja, a tessitura" [...] "a cultura popular e, especialmente, a música da cultura infantil, são ricas em produtos musicais que podemos e devemos trazer para o ambiente de trabalho das creches e pré-escolas. A música da cultura popular brasileira e, por vezes, de outros países deve estar presente.

A contribuição da canção infantil, na formação básica do indivíduo, é indiscutível. Estas canções, pelo seu caráter elementar, contêm os elementos constitutivos da música, componentes fundamentais para a educação musical. Assimilar a sua estrutura significa construir a base para ser capaz de compreender formas e gêneros de músicas mais elaboradas. Observa-se, no entanto, a falta de informação do professor sobre a profundidade e significado destes aspectos, revelada na sua forma de abordar e utilizar este repertório.

Não se trata de discutir a qualidade do repertório utilizado, porém, considera-se importante ressaltar que a valorização atribuída aos diferentes estilos e gêneros, se estabelece na relação dos indivíduos com a música.

Considerações Finais

A análise dos dados revela muito a ser feito quanto à música nas escolas. Todavia, visto que o trabalho é focado em uma amostra, ele contribui para um melhor esclarecimento de dúvidas frequentes que surgem no cotidiano escolar de professores de arte, a fim de que possam desenvolver, da melhor forma possível, seu exercício docente, contribuindo para o sucesso de uma escola para todos.

Grandes desafios já foram enfrentados pelos profissionais do ensino das artes, evidenciando a possibilidade de se conquistar novos e mais dignos espaços para as artes na escola. Profissionais cada vez mais preparados para continuar enfrentando os desafios que se apresentam hoje e que certamente serão também apresentados no futuro é uma das metas para a melhoria da educação brasileira. E os profissionais que lidam com as artes na escola, sejam polivalentes ou professores especialistas, certamente fazem parte deste coletivo que trabalha em busca da formação de seres humanos mais completos.

Assim concluo que essa pesquisa pode contribuir para que seja repensado o papel da música no ensino fundamental, revendo a formação de professores, os recursos que eles têm a sua disposição, mostrando que é possível uma prática consistente com a música pelos professores de Arte, na falta do educador musical.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 nov. 2017.

BRASIL. Presidência da República. *Lei* n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html . Acesso em: 27 jun 2017.

BRITO, T. A. *Música na educação infantil:* propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2ª ed, 2003.

BRITO, T. A. *Koellreutter educador:* O humano como objetivo da educação musical. São Paulo: Peirópolis,2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. et al. *O planejamento da pesquisa qualitativa*: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O Ovo ou a Galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista Brasileira Estudos da Pedagogia*, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

FAEB *(Federação dos Arte Educadores do Brasil).* Histórico. Brasília, 2016. Disponível em: <Disponível em: http://faeb.com.br/historico-confaebs.html. Acesso em: 13 jan. 2017.

FIGUEIREDO, S. L. F. Documento referente à elaboração de currículos - Música. In *Subsídios para a reorganização didática no ensino fundamental*. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2000.

NUNES, Ana Luiza Ruschel. O Ensino de Arte na Educação Básica. In: *Congresso Nacional da Federação dos Arte/Educadores do Brasil*, 17.; Colóquio sobre o Ensino de Arte, 6., 2007, Florianópolis. Anais... Florianópolis: 2007.

SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SUBTIL, Maria José Dozza. *Educação e Arte:* dilemas da prática que a História pode explicar. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 4, n. 2, p. 185-194, jul./dez. 2009.

YIN, R. K. *Estudo de Caso:* planejamentos e métodos. Porto Alegre: Bookman, 3. edição, 2005.