

A educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil: a dicotomia entre o direito e o fato

Sergio Luis de Almeida Álvares

Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
salvares@npd.ufes.br

Resumo. O texto aborda o momento atual da educação musical formal nas escolas básicas do Brasil. Em um primeiro momento, o autor faz um levantamento da opinião recente de vários autores brasileiros sob diferentes perspectivas, ponderando sobre a relevância da música na formação do ser humano e a realidade da educação musical contemporânea no país. O texto também aborda experiências musicais extracurriculares, questões legislativas e a mobilização de certos setores da sociedade. Em seguida, apresenta alguns relatos de experiência, e conclui buscando uma reflexão sobre a dicotomia entre o direito e o fato da educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil.

Palavras-chave: educação musical escolar e extra-escolar, legislação do ensino básico, associações e organizações profissionais e educacionais

Abstract. the paper discusses contemporary issues in formal music education in Brazilian schools. At first, the author reviews related literature produced by diverse Brazilian authors recently, concerning the value of music in education and the status of music education in Brazil. The paper also includes topics on extra-curricula music experiences, lawful issues, and selected society's motions. Then the author reports personal related experiences and closes reflecting upon the double status of formal music education in Brazilian schools.

Keywords: school and extra-school music education, legal acts in education, professional and educational associations and organizations

A vida sem a música é simplesmente um erro, uma tarefa cansativa, um exílio.

Friedrich Nietzsche (1844-1900)

A música tem tanta relação com a formação do caráter humano, que é necessário ensiná-la às crianças.

Aristóteles (384-332 a.C.)

Introdução

Ao ser convidado a participar do XIII Encontro Nacional da Abem,¹ no Fórum 4,² me deparei com uma pergunta simples porém abrangente: onde está a música no currículo escolar? Tal pergunta certamente ecoa nos pensamentos de muitos professores e estudantes de música, bem como nas instituições e profissionais afins por todo país. A relevância

¹ "A realidade nas escolas e a formação do professor de música: políticas públicas e soluções construídas".

² "Articulando projetos de formação: realidades sócio-culturais e políticas de formação – Fechando um currículo: música na formação do professor das séries iniciais, formação do professor de música para a educação infantil, básica e escolas profissionalizantes. Abrindo novos currículos para a formação de formadores: novos cursos, novas terminalidades, novas instancias de formação, novas redes de formação. Mídia e tecnologia na educação musical. Inclusão social e escolar".

da música na formação do ser humano e a realidade da educação musical contemporânea no Brasil têm sido abordadas recentemente por vários autores brasileiros sob diferentes perspectivas, como veremos a seguir.

A educação musical e o cotidiano sócio-educacional

Souza (2004, p. 7) ressalta a música como um fato social citando o conceito, utilizado por Green (1987) da “música como comunicação sensorial, simbólica e afetiva [...] subjacente a nossa consciência” e utiliza idéias de Dumazedier (1994, p. 85) sobre a dicotomia no processo de formação do aluno, ou seja, a “heteroformação” imposta pela instituição escolar contraposta a “autoformação” delineada pelo próprio estudante (Souza, 2004, p. 11). Neste último sentido, Pellanda (2004, p. 13) destaca o processo de fragmentação das dimensões humanas resultando numa educação formal divorciada do cotidiano, e propõe o reencatamento da educação através do potencial da música em disparar processos cognitivo-ontológicos.

Álvares, S. (no prelo) trata o ensino e aprendizagem da música como um modo distinto do saber, enquanto Corazza traz à tona paradigmas contemporâneos do saber, tais como o “desafio da diferença pura”, exemplificando a educação pela mídia paralela à escola,³ e Cseko discursa sobre uma “escuta diferenciada” no processo de “formação [e ampliação] da audiência [e clientela estudantil formal]”.⁴

A educação musical e o sentimento individual

Segundo Freire (1992, p. 10), “contraditoriamente, numa época em que os recursos tecnológicos se multiplicam, e em que o acesso a eles se tornou bastante fácil, a música parece esvaziada de seus significados”. Sekeff (2003, p. 108, 115) procura “mostrar que a música é uma forma de comportamento que estimula as pessoas a pensar, desenvolvendo um considerável papel no desenvolvimento da personalidade”, e destaca a necessidade de propiciar ao educando possibilidades de desenvolvimento de suas faculdades superiores, numa inter-relação constan-

te com o desenvolvimento de sua sensibilidade, emoção e criatividade, a fim de que este possa viver “a maravilhosa aventura de existir”.

Meio século atrás, Maslow (1954, p. 91, tradução minha) já apontava para a necessidade de que “um músico precisa fazer música, um pintor precisa pintar e um poeta precisa escrever, para alcançar definitivamente a paz interior”.⁵ Nesse sentido, Álvares, T. (2003, p. 89) destaca o conceito de auto-atualização usado por Maslow (1999, p. 209), que enfatiza o crescimento e desenvolvimento pessoal, onde a música pode ser vista como um instrumento de promoção do bem-estar social e psicológico, e sugere que

se considerássemos as necessidades básicas de Maslow,⁶ a sociedade brasileira seria considerada portadora de “doenças de carência”. Milhões de brasileiros passam fome [de educação musical] diariamente [...]. A desvalorização da educação, no Brasil, refletida pelos péssimos salários e condições de trabalho afetam diretamente a satisfação das necessidades básicas de amor, pertinência, auto-respeito e aprovação do professor, seja este do ensino infantil, do fundamental, do médio ou do ensino superior. (Álvares, T., 2003, p. 94).

Loureiro (2004, p. 72) chama atenção para a

grande massa escolar, em milhares de alunos de escolas públicas e privadas que, na ausência de uma política educacional coerente com a formação plena do aluno, encontram-se desprovidos de uma educação musical que os acompanhe no percurso da escolaridade básica.

Santos, M. (2003, p. 39) ressalta que “a música brasileira é uma das expressões mais importantes da cultura nacional e talvez a nossa produção cultural mais reconhecida internacionalmente” e Beyer (1999, p. 10) destaca o contraste entre “o grande potencial criativo e musical do nosso povo” e a frustração de não “ver esta musicalidade emergir no espaço [escola] que por excelência poderia ampliá-la ainda mais”.

A educação musical, a legislação atual e o “círculo vicioso”

Após análise da legislação vigente, Fernandes (2004, p. 76) comprova a “obrigatoriedade do ensino

³ Por ocasião da conferência de abertura do XIII Encontro Anual da Abem.

⁴ Em palestra proferida no Fórum 1 do XIII Encontro Anual da Abem.

⁵ “A musician must make music, an artist must paint, a poet must write if he is to be ultimately at peace with himself.”

⁶ As necessidades básicas, segundo Maslow (apud Álvares, T., 2003, p. 90-91), se configuram de forma hierárquica: 1) Necessidades fisiológicas (sono, fome); 2) Necessidades de segurança (ordem, estabilidade); 3) Necessidades de amor e pertinência (sentir-se aceito dentro de um contexto familiar e/ou social); 4) Necessidade de estima (auto-estima, aprovação); 5) Necessidades de auto-actualização (desenvolvimento do potencial inerente a todo ser humano).

de música nas escolas regulares". Entretanto, Penna (2004b, p. 10) registra uma ausência de professores de música no espaço escolar na disciplina Arte como "um círculo vicioso a ser rompido", e destaca a preferência dos recém-formados em música na atuação em escolas especializadas (Penna, 2004b, p. 15), promovendo, assim, um esvaziamento de profissionais capacitados para uma atuação efetiva na escola regular. Ainda mais, Penna (2004a, p. 22) sugere que os conteúdos e metodologias utilizados nos conservatórios e bacharelados não são adequados para as escolas regulares, pois as especificações do que é idealizado ou desejável para o ensino de música, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, apontam que a música tem funções e objetivos distintos daqueles das escolas especializadas, voltadas majoritariamente para a formação de intérpretes (Penna, 2004a, p. 26).

Freire (2003, p. 35) recorre ao termo "círculo vicioso" e constata que

as políticas de respaldo ao magistério, que deveriam incluir melhores salários e condições de trabalho nas escolas, além de oportunidades permanentes de atualização, permanecem escassas, formando um contraponto que nega a pretensão de um profissional mais digno, acenado pela LDB e pelos diversos parâmetros e diretrizes curriculares publicados pelo MEC.

Hentschke e Oliveira (2000, p. 48) escrevem que "o ensino formal de música em grande parte das escolas continua sendo precário" (p. 48). Penna (2004b, p. 25, 27) pontua que, devido à imprecisão com que a atual LDB 9394/96 refere-se ao ensino da arte, a presença efetiva da música como conteúdo disciplinar, subordinada ao campo mais amplo e múltiplo das artes, depende fundamentalmente das decisões pedagógicas de cada escola, cabendo a nós, educadores musicais, influenciar e intervir concretamente de modo atuante na prática escolar em seus múltiplos espaços. Segundo Saviani (1978, p. 193), a legislação constitui uma "mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável [...] A organização escolar não é obra da legislação. Ambas interagem no seio da sociedade que produz uma e outra". Delannoy (2004, p. 227) sugere que "somente uma abordagem sistêmica, gerando coerência e sinergia entre os elementos da política até o professorado, e focalizada sobre a aprendizagem para todos, permitirá alcançar a visão expressa na LDB". Álvares, S. (2000, p. 9) escreve que "a história da educação musical no mundo e no Brasil revela

um padrão cíclico de desenvolvimento [...] e mostra que o declínio no desenvolvimento artístico e cultural é geralmente seguido por reformas educacionais".

A educação musical e os projetos de ação social

Kater (2004, p. 46) reflete sobre a atuação do educador musical não mais na escola regular ou especializada, mas sim em espaços alternativos, também conhecidos como terceiro setor, onde "a educação musical representa uma alternativa prazerosa e especialmente eficaz de desenvolvimento individual e de socialização", selecionando os estudantes mais musicalmente qualificados e "excluindo aqueles que em princípio mais precisariam se beneficiar do trabalho oferecido". Kater (2004, p. 46-48) verifica que nos projetos de ação social com jovens em situação de risco ocorre uma

ausência de consideração e reflexão sobre a importância de modelos didático-pedagógicos [...] determinantes no processo de aprendizagem [e a utilização de] modelos deformadores [...] inconscientemente reproduzidos e alimentados em seu transcurso [através de] autoritarismo, excesso de competição, concorrência, alheamento de si [...] geralmente sustentado por músicas e canções provenientes da mídia [...], modas fabricadas comercialmente para "sucessos" efêmeros [que] caminham no sentido oposto ao de uma proposta de educação intencionalmente criativa, transformadora e, sobretudo possibilitadora de formas mais legítimas de apreensão da realidade e de participação social.

Travassos discursa sobre uma atual proeminência da experiência musical fora do currículo oficial e a influência de setores sociais em projetos pedagógico-musicais,⁷ enquanto Müller (2004, p. 53) aponta uma farta proliferação de tais atividades e reflete sobre a necessidade de projetos de ações sociais fora da escola, *a priori* uma "instituição de (re)produção da cultura de um mundo". Loureiro (2004, p. 73) afirma que

a escola, como espaço de construção e reconstrução do conhecimento, pode [re]surgir como possibilidade de realizar um ensino de música que esteja ao alcance de todos. A ousadia ficaria por conta de tentativas de democratizar o acesso à arte, de se projetar nesta tarefa de renovação, reconstrução e, mais ainda, de apoiar as atividades pedagógicas musicais, considerando-as qualitativamente significativas.

Outrossim, Figueiredo fala sobre o aparente desprezo da sociedade com a música curricular,⁸ enquanto Conde (2003, p. 82) reflete sobre a necessidade de se "realizar ações que valorizem e dignifi-

⁷ Em palestra proferida no Fórum 2 do XIII Encontro Anual da Abem.

⁸ Em palestra proferida no Fórum 2 do XIII Encontro Anual da Abem.

quem os professores que já vêm trabalhando nas suas práticas apesar dos inúmeros entraves e desafios". Santos, R. (2004, p. 59) alerta "que estamos diante de uma crise dupla: a do projeto de formação profissional e a do projeto político-social pedagógico e curricular da escola".

A educação musical e a mobilização de setores da sociedade

Arroyo (2004, p. 30) destaca as "ações da sociedade civil" para romper o "círculo vicioso relativo à presença/ausência de um trabalho sistemático e contínuo da música na escola básica", ressaltando a associação dos professores de música. Álvares e Moraes (2002, p. 132) apontam considerações sobre a estruturação do ensino de música no Brasil, com destaque para a "racionalidade, meta e estruturação de organizações e associações profissionais e/ou educacionais". Kleber e Álvares relatam que a Associação Brasileira de Educação Musical vem contribuindo significativamente para a fundamentação do estatuto epistemológico da área de educação musical, e apontam para a necessidade atual de se investir em ações políticas que incidam nas decisões e encaminhamentos das políticas educacionais pertinentes, bem como a necessidade da classe dos educadores musicais demarcar seu espaço político nos processos deflagrados pela reforma universitária e a reforma dos PCNs.⁹

Em 22 de outubro de 2004, um grupo liderado pelo Sindicato/Ordem dos Músicos do Rio de Janeiro organizou o I Fórum Permanente de Música, em São Paulo, e no dia 25 de outubro de 2004, o ministro da Cultura, Gilberto Gil, anunciou a formação de câmaras setoriais em todas as áreas artísticas, inclusive música, onde a formação musical constitui uma subcâmara temática. Em 4 de novembro de 2004, o Seminário Políticas de Formação em Música, realizado pela Prefeitura de Diadema (SP) em parceria com a Funarte (Fundação Nacional de Arte – Ministério da Cultura), destacou, entre outros pontos:

- a) a necessidade de formação musical ao professor generalista¹⁰ (professores de educação infantil e fundamental – 1ª à 4ª séries);
- b) a recomendação aos cursos de bacharelado em música que incluam em seus currículos disciplinas pedagógicas, em geral, e, especialmente, pedagogia do instrumento;

c) a destinação de porcentagem de valores de projetos aprovados em leis de incentivo à cultura, provenientes de renúncia fiscal, à formação de professores de música e/ou atividades musicais na escola;

d) modificações nos editais de concursos públicos que contemplem os licenciados em Música (Conselho Estadual de Educação) e Educação Artística,¹¹

e) o objetivo da educação musical na escola, não em profissionalizar, mas sim em contribuir com a formação integral dos alunos (sensibilizar, pensamento lógico, criatividade, etc.).

No dia 20 de dezembro de 2004, o governo federal, através do Serviço Federal de Processamento de Dados (Serpro), sediou uma videoconferência entre dez estados que reuniu artistas, músicos, educadores, produtores, compositores e pessoas envolvidas com a música e a cultura em debates para a convergência de idéias na construção de uma grande política nacional voltada para a música brasileira, resultando na criação do Fórum de Mobilização Musical, onde o item "inclusão da música no currículo escolar" ocupa o primeiro lugar em prioridades de mobilização. Em 16 de janeiro aconteceu o I Encontro do Fórum Permanente de Música de Brasília, como parte do XVII Curso Internacional de Brasília (www.mobilizacaomusical.com.br).

Nos últimos anos, a educação musical curricular também vem recebendo um apoio otimista e incentivador na mídia. Camargo (2002, p. 9) escreve que

embora a música esteja longe de ocupar o mesmo patamar das matérias tradicionais, a tendência de ensiná-la em escolas não especializadas se revela cada vez mais forte. Sufocada durante anos por um currículo tecnicista, a música começa a ressurgir como parte importante do programa pedagógico de boas instituições particulares. [...] "A aula de música é uma das que mais gosto", conta o aluno do Vera Cruz, em São Paulo.

Entre as razões para o ensino musical voltar a ocupar um espaço maior nas atividades escolares, encontra-se uma demanda da própria sociedade, em que a música retorna como aspecto fundamental da formação do indivíduo. [...] A música encerra como nenhuma outra arte a dicotomia entre disciplina e liberdade.

Mesmo no mundo do trabalho, há quem veja na música um "diferencial competitivo" [...] o que se busca hoje

⁹ Em relatório do Grupo de Trabalho 2 do XIII Encontro Anual da Abem.

¹⁰ Para mais informações sobre o tópico, ver Figueiredo (2004).

¹¹ Para mais informações sobre o tópico, ver Arroyo (2004, p. 32-33).

no mercado de trabalho são pessoas equilibradas. “Valorizamos muito a pessoa como um todo”. A música, mesmo como hobby, contribui para a composição desse perfil. “Posso dizer que valorizo um currículo de um candidato que tenha música, pelos aspectos de equilíbrio e sensibilidade que sugere” [relato de um consultor de recursos humanos]. [...] Antigamente, a educação buscava formar crianças e jovens para um futuro já conhecido, mas hoje não sabemos para que futuro preparamos as pessoas – daí a importância de ampliarmos a sensibilidade dos alunos (p. 9).

Leal (2004) relata um trabalho acadêmico da Universidade de Toronto, no Canadá, publicado no jornal da Sociedade Americana de Psicologia, revelando evidências científicas que crianças com instrução musical tendem a usufruir de um desenvolvimento intelectual mais aprimorado.

Um grupo de 144 crianças na faixa de 6 anos foi dividido em quatro atividades: canto, teclado, artes cênicas ou nenhuma aula. Comparando-se ao último grupo, os alunos dos grupos musicais apresentaram aumento de Q.I. em relação aos testes feitos antes do início da experiência. Foi também demonstrado que a iniciação musical precoce trabalha a área emocional, a coordenação motora, a expressão corporal e a percepção auditiva (Leal, 2004, p. 64).

Alguns relatos de experiências

Segue agora uma *fermata cadencial* para alguns relatos de experiências. Durante a década de 1990 até 2002, tive a oportunidade de viver nos EUA, onde, após a conclusão dos estudos de pós-graduação, me dediquei à profissão de educador musical em escolas públicas e privadas, atuando desde o ensino infantil até o médio por meia década. Na época, 97% das escolas públicas de ensino fundamental ofereciam educação musical curricular, e nessas escolas 70% das aulas de música eram ministradas por educadores musicais chamados de especialistas, enquanto 8% pelos professores generalistas nas séries iniciais. Dos especialistas, 53% tinham emprego integral e 39%, parcial. A média de instrução musical por aluno nas escolas com especialistas era de 72 minutos por semana, e com generalistas, 49 minutos. Dessas escolas, 72% tinham um espaço físico exclusivo para a instrução musical, 89% ofereciam musicalização, 79% algum tipo de música vocal e 71% algum tipo de música instrumental; 94% das escolas públicas de ensino médio ofereciam instrução musical, das quais 51% integravam música e tecnologia.¹²

O departamento estadual de educação (equivalente à secretaria estadual de educação no Brasil) concedia um licenciamento definitivo para os licenciados em música, obrigatoriamente renovável de

cinco em cinco anos através de cursos de atualização e/ou provas específicas, porém também concedia um licenciamento temporário de dois anos para candidatos com aptidão musical sem embasamento pedagógico. A vasta maioria das escolas públicas com instrução musical contribuía voluntariamente com verba própria para a representação local (estadual, municipal e/ou distrital) da Associação de Educadores Musicais, que organizava festivais de música e estimulava as escolas contribuintes a participarem selecionando um ou mais grupos (solistas e/ou grupos pequenos, médios ou grandes) para apresentações musicais avaliadas por um júri especializado, e também promovia *workshops* educacionais para alunos e professores. Era comum a participação ativa e muitas vezes financeira de associações de pais e amigos da educação musical em cada escola.

Tal cenário promovia aos alunos e professores a oportunidade de não somente vivenciar a prática musical, mas também servia de propaganda da instrução musical, pois as apresentações musicais cativavam os dirigentes públicos, familiares e membros da comunidade escolar. Ao mesmo tempo, estimulava a indústria de fabricação de instrumentos, publicação de material pedagógico, edição de partituras com arranjos e composições, fomentando a produção de direitos autorais, além de promover uma integração entre as instituições de ensino e seus membros, tirando o alunato e principalmente o professorado de uma espécie de exílio institucional cotidiano. Nem por isso problemas e críticas deixavam de existir, principalmente no que dizia respeito ao repertório, padrões de qualidade para avaliação das apresentações e, muitas vezes, à marginalização do ensino privado.

De volta ao Brasil, desde 2002, venho atuando como professor adjunto do recém-criado curso de licenciatura em Música da Universidade Federal do Espírito Santo, onde recentemente tive a oportunidade de orientar um grupo de licenciandos curiosos em investigar a situação da educação musical nas escolas municipais da capital do estado. Apesar da educação musical formal ainda não fazer parte das experiências escolares, 55% das escolas abordadas possuíam algum tipo de atividade musical extracurricular, sendo que 65% dos professores responsáveis por tais atividades possuíam algum tipo de formação em música. Foram apontadas algumas dificuldades prioritárias na realização de atividades musicais, dentre as quais:

- a) falta de recursos financeiros para mantê-las (40%);

¹² National Center for Education Statistics (1994).

- b) falta de espaço físico adequado (26%);
- c) falta de profissional na área (24%);
- d) falta de continuidade dos projetos musicais (10%).

Outrossim, foram citados alguns aspectos prioritariamente favorecedores de atividades musicais, dentre os quais:

- a) interesse dos alunos (50%);
- b) envolvimento dos pais e da comunidade (18%);
- c) espaço físico e instrumentos através de parcerias (18%);
- d) musicalidade e criatividade dos alunos (14%).

No decorrer da pesquisa, foram feitas as seguintes observações pelos alunos que conduziram a investigação:

- a) todas as escolas entrevistadas mostraram interesse em incorporar a educação musical na grade curricular;
- b) foi comentado que a educação artística escolar tende a destacar somente as artes visuais;
- c) foi sugerido que a secretaria de educação municipal e/ou associações profissionais e/ou educacionais organizasse núcleos regionais para atender professores e alunos do município (Lemos et al, 2004).

Considerações reflexivas

Após uma revisão de temas relacionados à educação musical no país, abordados recentemente por autores brasileiros, retornamos à questão inicial: onde está a música no currículo escolar atual no Brasil? Bem, por *direito*, a música é uma subárea da disciplina Arte, componente obrigatório da educação básica, segundo a legislação vi-

gente. Porém, de *fato*, a música sobrevive no currículo oculto¹³ da grande maioria das escolas regulares, ou seja, nas atividades extracurriculares, nos projetos comunitários, nas experiências socio-culturais e demais variantes.

No entanto, apesar do suporte acadêmico e epistemológico das associações profissionais e educacionais, do amparo jurídico atual, da mobilização de diversos setores da sociedade e do alto índice de simpatizantes e pró-justificativas, os educadores musicais deparam-se com a conseqüente questão: como (re)colocar a música em seu devido lugar, de volta à grade curricular? O autor conclui deixando ecoar essa questão e buscando provocar uma reflexão diante da dicotomia entre o *direito* e o *fato* da educação musical curricular nas escolas regulares do Brasil contemporâneo, confiante de que todo desafio traz sempre uma contrapartida de esperança e motivação, resultando na criação e ampliação das modalidades de atuação.

Coda

Se essa escola, se essa escola fosse minha
Eu mandava, eu mandava musicalizar
Com educadores musicais brilhantes
Pro aluno cantar, tocar e criar

Nessa escola, nessa escola tem um bosque
Que se chama, que chama emoção
Dentro dele, dentro dele mora a música
Que tocou, que tocou meu coração

Se eu toquei, se toquei teu coração
Foi porque tu tocaste o meu também
Se a música foi a arte qu'eu te ensinei
É porque, é porque te quero bem

¹³ Labuta e Smith (1997, p. 59) definem toda experiência escolar não explicitamente incluída no currículo oficial da escola como currículo oculto – “hidden curriculum”.

Referências

ÁLVARES, Sergio L. A. 500 anos de educação musical no Brasil: aspectos históricos. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, 12., 1999, Salvador. *Anais...* Salvador: Anppom, 2000. 1 CD-ROM.

_____. Vertentes do saber musical. In: ILARI, Beatriz (Org.). *Música, cognição e desenvolvimento humano: aspectos multidisciplinares*. No prelo.

ÁLVARES, Sergio L. A.; MORAES, Marcos R. Perfil do calouro do curso de licenciatura em música da UFES. *Farol: revista de artes, arquitetura, design e música/UFES*, Vitória, v. 3, p. 131-137, 2002.

ÁLVARES, Thelma B. S. Considerações sobre as necessidades básicas do homem descritas por Maslow e o conceito de Music Child no processo de educação musical. In: SEMINÁRIO MÚSICA NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1., 2003, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música, 2003. p. 88-96.

ARROYO, Margarete. Música na educação básica: situações e reações nesta fase pós-LDBEN/96. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 29-34, mar. 2004.

BEYER, Esther. Fazer ou entender música? In: BEYER, Esther (Org.). *Idéias em educação musical*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 2-15.

CAMARGO, Paulo. Ouvido musical. *Folha [sinapse]*, São Paulo, p. 9-14, 24 set. 2002.

CONDE, Cecília. Algumas reflexões para pensarmos nos cursos de formação de professores do ensino fundamental. In: SEMINÁRIO MÚSICA NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1., 2003, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música, 2003. p. 81-87.

DELANNOY, Françoise. Os docentes brasileiros: preparação, desenvolvimento profissional e incentivos: elementos para um marco estratégico. In: O DESEMPENHO DOS PROFESSORES NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE: NOVAS PRIORIDADES, 2002, Brasília. *Ofício de professor na América Latina e Caribe...* São Paulo: Fundação Vitor Civita, 2004. p. 221-227.

DUMAZEDIER, Jofre. *A revolução cultural do tempo livre*. Trad. Luiz Octavio de L. Camargo. São Paulo: Studio Nobel: Sesc, 1994.

FERNANDES, José N. Normatização, estrutura e organização do ensino de música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. *Revista da Abem*, Porto Alegre, v. 10, p. 75-88, mar. 2004.

FIGUEIREDO, Sergio L. F. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 11, p. 55-61, set. 2004.

FREIRE, Vanda L. B. *Música e sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de música*. Porto Alegre: Abem, 1992. (Serie Teses, 1).

_____. Políticas de educação musical. In: SEMINÁRIO MÚSICA NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1., 2003, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música, 2003. p. 34-38.

GREEN, Anne-Marie. Les comportements musicaux des adolescents. *Inharmoniques "Musiques, Identités"*, v. 2, p. 88-102, 1987.

HENTSCHKE, Liane; OLIVEIRA, Alda. A educação musical no Brasil. In: HENTSCHKE, Liane (Org.). *A educação musical em países de línguas neolatinas*. Porto Alegre: Ed. Universitária/UFRGS, 2000. p. 47-64.

KATER, Carlos. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 43-51, mar. 2004.

LABUTA, Joseph A.; SMITH, Deborah A. *Music education: historical contexts and perspectives*. Upper Daddle River, NJ: Prentice Hall, 1997.

LEAL, Renata. Infância musicada. *Época*, Rio de Janeiro, p. 64, 13 set. 2004.

LEMOES, Ana I. S. et al. Pesquisa sobre as atividades de educação musical nas escolas municipais de Vitória. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 13., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Porto Alegre: Abem, 2004. 1 CD-ROM.

LOUREIRO, Alícia A. L. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 65-74, mar. 2004.

MASLOW, Abraham H. *Motivation and personality*. New York: Harper and Brothers, 1954.

_____. *Towards a psychology of being*. 3rd. ed. New York: John Wiley & Sons, 1999.

MÜLLER, Vânia. Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo? *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 53-58, mar. 2004.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. *Fast Facts from Arts Education in Public Elementary and Secondary Schools*. 1994. Disponível em: <<http://www.menc.org/information/advocate/ncesrept.html>>. Acesso em: 28 jan. 2005.

PELLANDA, Nize M. C. A música como reencantamento: um novo papel para a educação. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 13-18, mar. 2004.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 19-28, mar. 2004a.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 11, p. 2-16, set. 2004b.

SANTOS, Marco A. C. Políticas públicas em educação musical. In: SEMINÁRIO MÚSICA NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, 1., 2003, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Conservatório Brasileiro de Música, 2003. p. 39-52.

SANTOS, Regina M. S. "Melhoria de vida" ou "Fazendo a vida vibrar": o projeto social para dentro e fora da escola e o lugar da educação musical. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 59-64, mar. 2004.

SAVIANI, Dermeval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5540/68 e 5692/71. In: GARCIA, Walter E. (Org.). *Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento*. São Paulo: Mc Graw-Hill, 1978. p. 174-194.

SEKEFF, Maria de Lordes. De música e educação. *Revista da Academia Nacional de Música*, Rio de Janeiro, v. 23, p. 108-117, 2003.

SOUZA, Jusamara. Educação musical e práticas sociais. *Revista da Abem*, Porto Alegre, n. 10, p. 7-12, mar. 2004.

Recebido em 30/01/2005

Aprovado em 10/02/2005