

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE MÚSICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES GENERALISTAS

ELIANE MARTINOFF

UNIVERSIDADE MUNICIPAL DE SÃO CAETANO DO SUL

Resumo

Nas séries iniciais do ensino fundamental no sistema educacional brasileiro, os conteúdos de quase todas as disciplinas são abordados por professores generalistas. A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 teve seu texto alterado em 2008, tornando obrigatórios os conteúdos de música no ensino de Arte na educação básica. Muitos professores têm se mostrado temerosos em desempenhar tais funções, possivelmente pelo fato de a música não ter estado presente na formação desses indivíduos. O presente estudo objetivou conhecer em que medida o aprendizado de um panorama da História da Música Popular Brasileira, olhando a música como produto cultural e histórico e os músicos como agentes sociais, poderia auxiliar os educadores na elaboração de estratégias pedagógicas para o estudo de conteúdos diversos na perspectiva contextualista, segundo Almeida (2001). Foram elaboradas com os alunos do curso de Pedagogia, algumas propostas interdisciplinares direcionadas aos alunos do ensino fundamental, utilizando a vida e obra de alguns compositores brasileiros. Observou-se que os pedagogos podem desenvolver a apreciação musical, traçando paralelos com conteúdos diversos. Concluiu-se que a contribuição do professor generalista para o desenvolvimento musical das crianças será proporcional à compreensão que este educador tem sobre música e arte na formação dos indivíduos.

Abstract

In the initial series of basic education in the Brazilian educational system, the contents of you discipline them are boarded for generalistas professors. The Law of Lines of direction and Bases 9394/96 had its text modified in 2008, becoming obligator the contents of music in the education of Art in the basic education. Many professors if have shown fearful in playing such functions, for the fact of music not to possibly have been present in the formation of these individuals. The present study it objectified to know where measured the learning of a panorama of the History of Brazilian Popular Music, looking at music as cultural and historical product and the musicians as social agents, it could assist the educators in the elaboration of pedagogical strategies for the study of diverse contents in the contextualista perspective, according to Almeida (2001). They had been elaborated with the pupils of the course of Pedagogy some proposals interdisciplinary directed the pupils of basic education, using the life and workmanship of some Brazilian composers. It was observed that the educators can develop the musical appreciation, tracing parallel with diverse contents. One concluded that the contribution of the generalist professor for the musical development of the children will be proportional to the understanding that this educator has on music and art in the formation of the individuals.

Introdução

Observa-se atualmente um interesse crescente pelas questões culturais nos âmbitos acadêmicos, políticos, ou até mesmo na esfera da vida cotidiana. A cultura perpassa tudo o que acontece em nossas vidas e todas as representações que fazemos desses acontecimentos. Gomes (2003) afirma que a cultura, na educação ou nas ciências sociais, é mais do que um conceito acadêmico. “*Cultura diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, à variabilidade de formas de conceber o mundo, às particularidades e semelhanças construídas pelos humanos ao longo do processo histórico e social*” (Gomes 2003, p. 75).

Se considerarmos a educação como um processo contínuo que acompanha, assiste e marca o desenvolvimento do indivíduo, e que envolve a preservação e a transmissão da herança cultural, rapidamente se deduz a importância que o sistema educativo, em geral, e a escola, em particular, assumem na socialização e perpetuação da cultura. Uma abordagem política e sociológica da escola não pode ignorar a sua dimensão cultural, quer numa perspectiva global, no quadro da relação que ela estabelece com a sociedade em geral, quer numa dimensão mais específica, em função das próprias formas culturais que ela produz e transmite.

Estudando a arte na cultura escolar, Célia Almeida (2001) observa que há duas concepções principais: a visão essencialista e a contextualista. Os essencialistas defendem o ensino da arte

Alejandro Pereira Ghiena, Paz Jacquier, Mónica Valles y Mauricio Martínez (Editores) *Musicalidad Humana: Debates actuales en evolución, desarrollo y cognición e implicancias socio-culturales*. Actas del X Encuentro de Ciencias Cognitivas de la Música, pp. 927-933.

© 2011 - Sociedad Argentina para las Ciencias Cognitivas de la Música (SACCoM) - ISBN 978-987-27082-0-7

centrado nas linguagens artísticas, ou seja, abordando apenas o que está diretamente relacionado com a arte. É essa concepção que fundamenta a maioria dos espaços alternativos de ensino de música, tais como conservatórios e academias. Por outro lado, os contextualistas entendem o espaço da arte na escola como uma abordagem sociológica, contribuindo para a ampliação de relações sociais e formando valores e hábitos, ou ainda sob uma abordagem psicológica, entendendo que a arte é responsável pelo desenvolvimento emocional e de aptidões cognitivas e motoras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 estabelece a arte como “*componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica*” (Art. 26, §2º, Brasil, 1996). A LDB teve seu texto alterado em 18 de agosto de 2008, por meio da lei ordinária 11.769, que torna obrigatório o ensino de conteúdos de música no ensino de Arte. Assim, dentro da disciplina de Arte está prevista, sob orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Brasil, 1997,1998) e Ensino Médio (Brasil, 2002), a inclusão de conteúdos específicos de música.

Nas séries iniciais do ensino fundamental, em grande parte dos sistemas educacionais brasileiros, os conteúdos de quase todas as disciplinas são abordados por professores generalistas, dos quais se espera que dêem conta de todas as áreas do conhecimento. Conforme a legislação vigente, os professores licenciados em Pedagogia estão autorizados também a ministrar aulas de Artes, na eventual falta do professor especialista na área. Muitos deles, entretanto, têm se mostrado preocupados com a forma como ela deve ser trabalhada na escola pública, temerosos e até mesmo resistentes em desempenhar tais funções, especialmente porque, embora seja conteúdo obrigatório, não existe a determinação de que essas aulas sejam ministradas exclusivamente por especialistas.

A pesquisa na área de formação musical de professores em cursos de Pedagogia discute a necessidade e a possibilidade de ampliação desta formação (Bellochio 2000, 2001; Bellochio et al. 2003; Figueiredo 2004; Figueiredo e Silva 2005; Figueiredo et al. 2006). Sob essa concepção, e levando-se em consideração o fato de que, do ponto de vista da psicologia do desenvolvimento, a música e a linguagem oral são formas de comunicação humanas consideradas igualmente importantes na infância, a formação musical do educador tem grande importância, não só na capacitação que esse futuro professor necessita para exercer bem as suas funções, mas também porque, devido à grande influência que poderá vir a exercer sobre seus alunos, decorrente de um contato diário e constante, a sua postura frente ao mundo – e frente à música - tem conseqüências no processo de formação de seus alunos, inclusive para a cidadania.

Sabe-se também que as atividades musicais realizadas na escola não visam a formação de músicos, e sim, através da vivência e compreensão da linguagem musical, propiciar a abertura de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser. Vale salientar também que as atividades musicais coletivas favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação. Dessa forma a criança vai desenvolvendo o conceito de grupo.

Sabemos que em diversos contextos educacionais os professores das séries iniciais se consideram inseguros para incluírem música em suas atividades e relacionam tal insegurança à falta de formação específica em seus cursos preparatórios. Uma das razões considerada importante no estabelecimento desta falta de confiança está relacionada também ao fato de a música não ter estado presente na formação dos indivíduos em sua educação básica. Além disso, o ensino de música tem sido compreendido pela sociedade e pela comunidade educacional como uma atividade destinada àqueles providos de talentos especiais. Nesse contexto, o professor generalista não se considera apto a lidar com música porque não é artista e julga não ter talento. Como, então, seleccionar adequadamente os conteúdos em música a serem trabalhados em um curso que visa a formação do professor generalista?

Faz-se necessário contemplar – ainda que rapidamente - o histórico da presença dessa disciplina, ou desses conteúdos, nos cursos de formação de professores no Brasil. Comentando sobre a importância do estudo da história das disciplinas, Pessanha, Daniel e Menegazzo (2004) observam que

“à medida que a história de uma disciplina se desenrola, sofre transformações no seu interior, as quais dificultam a análise de sua relação com a sociedade, dando a impressão de que só os seus fatores internos, ou aqueles relacionados com sua ciência de referência, foram responsáveis pela sua história. Encontrar os pontos principais desse processo, considerando as forças e os interesses sociais em jogo na história de determinadas disciplinas, pode lançar mais luz sobre seus conteúdos e suas práticas, com o objetivo de, se necessário, modificá-los para atender a novas necessidades, em vez de reproduzi-los, como se fossem neutros e independentes.”
(Pessanha, Daniel e Menegazzo 2004, p. 58)



Breve retrospectiva histórica

O processo de escolarização no Brasil iniciou-se com a vinda dos jesuítas no século XVI. Ainda na Europa, a música já foi um dos principais recursos utilizados pelos jesuítas no processo de escolarização da juventude, com vistas à formação do bom cristão. No mundo novo, os objetivos práticos da ação jesuítica eram o recrutamento de fiéis e servidores, pois, por meio da catequese, procuraram assegurar a conversão dos indígenas e a conseqüente instalação de núcleos missionários entre essas nações. Assim, no Brasil, devido à influência dos católicos, sobretudo dos jesuítas, e também dos protestantes, a educação musical nas escolas até o final do século XVIII foi praticada com fins estritamente religiosos.

O começo da escolarização fazia-se com aulas de 'ler, escrever e contar', que eram ministradas aos filhos dos reinóis, dos colonos, dos índios ou órfãos, vindos da metrópole. A importância atribuída à música na catequese fez com que ela integrasse o currículo das Escolas de Ler, Escrever e Contar. Segundo Loureiro (2001),

"No Seminário dos Órfãos, criado em 1759 [na Bahia], os jesuítas ensinavam além da gramática e do latim, música e cantochão. Para isso, chegaram a criar uma cartilha musical, denominada Artinha, usada pelos mestres nas aulas de iniciação musical, ao mesmo tempo em que se processava a alfabetização, datando dessa época o tratado do solfejo intitulado "Escola de Canto de Órgão", do baiano Caetano de Melo de Jesus. G." (Loureiro 2001, p.45)

Em 1759 foi editado o decreto do Marquês de Pombal – Sebastião de Carvalho e Mello – expulsando os jesuítas de Portugal e seus domínios. Ao suprimir o ensino dos jesuítas, em 1759, o Marquês de Pombal alegou, como razão de Estado, a necessidade de se conservarem a união cristã e a sociedade civil. Foram instituídas as chamadas 'aulas-régias', que se constituíam em unidades de ensino, com professor único, para determinada disciplina. Essas 'aulas' apesar de incorporarem disciplinas compatíveis com o momento histórico, preservaram as marcas da tradição jesuítica. Dessa forma, nelas a música continuava presente, com forte conotação religiosa, muito ligada às características e formas européias, conotação esta que se fez presente em toda a produção musical do período colonial. Segundo Mário de Andrade, *"embora seu valor artístico seja uma incógnita, pois pouco restou desta época, nela é evidente a influência do canto gregoriano, presente não só nas canções dos índios e dos negros, mas, sobretudo, nas dos portugueses e espanhóis"* (Andrade 1944, p.87).

O esgotamento da produção do ouro em Minas Gerais e os problemas políticos deram início à decadência e ao fim do profissionalismo musical. Esses fatos coincidiram com a chegada da família real ao Brasil, em 1808. Juntamente com o Príncipe Regente, aportaram no país, as idéias francesas do liberalismo enciclopedista. A presença da Corte estimulou o desenvolvimento de um processo de modernização, porém com a volta de D. João VI a Portugal, em clima de tensões políticas, as atividades culturais sofreram um abalo.

Com a Independência, em 1822, e a necessidade de imprimir ao país uma feição jurídica, D. Pedro I convocou uma Assembléia Constituinte em 1823. Nesses debates, a educação ocupava lugar importante. A Constituição outorgada em 1824 por D. Pedro I prometia a todos os cidadãos instrução primária gratuita e a criação de colégios e universidades. Em 15 de outubro de 1827, uma lei dispunha sobre a criação de escolas de Primeiras Letras, fixando-lhes o currículo e instituindo o ensino primário para o sexo feminino.

A implantação de um sistema de educação no país dependia da criação de uma rede de escolas e da formação de professores; por isso foi criada, em Niterói, a primeira Escola Normal em 1830 e, segundo Bueno, *"a pioneira na América Latina e de caráter público em todo continente, pois nos Estados Unidos, as escolas que existiam eram particulares"* (Bueno 1999, p.18).

A função da música nas instituições que formavam professores revelou-se eminentemente disciplinar, uma vez que as canções apontavam modelos a serem imitados e preservados, porém a forma com que esse ensino foi conduzido gerou inúmeras críticas. Segundo crônicas da época (Gazeta Musical, 1891, 1892, 1893, in Fuks 1991, p. 29), *"os [professores] mais antigos não sabiam música e os mais novos lhe atribuíam pouca importância"*. Entretanto, apesar do despreparo do(a) professor(a) e do descaso pela música, era de sua responsabilidade o ensino dessa disciplina nas escolas primárias.

Fuks ao analisar o universo dessas escolas encontrou

"uma prática musical que ocorre paralelamente às aulas de música, da qual quase toda a comunidade escolar participa. Trata-se de um repertório de cantigas utilizadas para introduzir as diversas atividades infantis na escola (um canto para a hora da entrada, outro para a hora da merenda, etc.). Isto integra a preparação da futura professora que as executará durante o período de estágio e no exercício do magistério diretamente com as crianças." (Fuks 1994, p. 164)

O final do século XIX foi marcado por mudanças nos planos cultural, social, político e econômico, culminando com a Proclamação da República, em 1889. A instituição do novo regime

marcou o início de uma nova fase no ensino das artes, caracterizada por um pensamento educacional que preconizava a importância da educação dos sentidos através do método intuitivo e ao ideário higienista, ambos em ampla circulação no Brasil já a partir das últimas décadas do século XIX.

No século XX, a década de 1930 foi marcada pelos movimentos nacionalistas e, também, por profundas mudanças sociais, políticas e educacionais. O modelo econômico agrário-rural foi dando lugar a um novo modelo econômico que passou a ser centrado nas cidades, dando origem ao desenvolvimento industrial. Pimenta comenta que nessa sociedade com desenvolvimento econômico configurado, *“a educação escolar atua como coadjuvante, não primeiro, mas imprescindível”* (PIMENTA 1992, p. 97). Desse modo, fez-se necessária a ampliação de vagas nas escolas e a expansão do quadro de professores existentes, o que também caracterizou o aumento de mão-de-obra na docência. Surgiu a participação das mulheres no mercado de trabalho, na qualidade de professoras. A feminização do trabalho acarretou não só a possibilidade de a mulher trabalhar, mas, também de estudar e tornar-se mais qualificada no desempenho das tarefas de dona do lar, esposa e mãe.

A partir da Revolução de 1930, o clima de nacionalismo dominante no país, fez com que o ensino da música, em virtude de seu potencial formador, dentro de um processo de controle e persuasão social, crescesse em importância nas escolas, passando a ser considerado um dos principais veículos de exaltação da nacionalidade, o que veio determinar sua difusão por todo o país. Nessa perspectiva, o presidente Getúlio Vargas assinou o decreto nº 18.890, de 18 de abril de 1932, tornando o Canto Orfeônico obrigatório nas escolas públicas do Rio de Janeiro, passando a ser, então, um dos principais veículos de divulgação do novo regime.

Após cerca de trinta anos de atividades em todo o Brasil, o Canto Orfeônico foi substituído pela disciplina Educação Musical, criada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961. Dez anos mais tarde, com a Lei 5.692/71, a música passou a ser incluída no currículo escolar com o nome de Educação Artística, porém não como disciplina, mas como prática educativa, juntamente com outras práticas. A esse respeito, Fonterrada comenta que

“Ao negar-lhe a condição de disciplina e colocá-la com outras áreas de expressão, o governo estava contribuindo para o enfraquecimento e quase total aniquilamento do ensino de música; os cursos de superiores de educação artística surgiram em 1974, um pouco depois da promulgação da lei, e tinham caráter polivalente. [...] O professor de educação artística [...] devia dominar quatro áreas de expressão artística – música, teatro, artes plásticas e desenho substituído mais tarde pela dança. [...] O resultado era a colocação, no mercado, de professores de arte com grandes lacunas em sua formação, entre outras coisas, pelo fato de terem que dominar, em tão curto tempo, quatro diferentes áreas artísticas, o que, certamente, impedia o aprofundamento em qualquer uma delas.” (Fonterrada 2008, p. 218)

Assim, durante os anos 70 e 80, configurou-se a formação do professor polivalente em Arte. A tendência passou a ser a diminuição qualitativa dos saberes (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro) quanto às especificidades de cada uma dessas linguagens artísticas. O discurso da educação artística amparava-se no conceito modernista (ampliação do universo sonoro, expressão musical comprometida com a prática e a livre experimentação), valorização do folclore e da música popular brasileira.

Em 1988, com a promulgação da Constituição atualmente em vigor, iniciaram-se as discussões sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Uma das versões dessa lei retirava a obrigatoriedade da aula de Artes nos currículos. Devido à movimentação dos professores dessa área, a Arte passou a ser considerada obrigatória na educação básica, com a LDB 9394/96, porém ainda como prática educativa.

Como vimos, a música esteve presente na maior parte do tempo, mas sempre cumprindo uma função religiosa, de aliciamiento de fiéis, ou puramente política e social. No entanto, a diversidade musical que compõe as distintas culturas do Brasil constitui um aspecto relevante que precisa ser considerado para a efetivação de propostas pedagógicas significativas e contextualizadas com a educação e a realidade sociocultural do Brasil no século XXI. Inserida na prática do cotidiano escolar, essa diversidade musical/cultural pode, e deve ser instrumento para melhor conviver e dialogar com as diferenças e similaridades culturais do alunado.

Objetivos

A pesquisa desenvolvida por Souza e colaboradores (2002) apresenta concepções de música e sua importância na escola elaboradas pelas professoras do ensino fundamental, que foram assim sintetizadas: (i) Música como terapia; (ii) Música como auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas; (iii) Música como mecanismo de controle; (iv) Música como prazer, divertimento e lazer;



(v) Música como transmissão de valores estéticos; (vi) Música como meio de trabalhar práticas sociais valores e tradições culturais; (vii) Música como disciplina autônoma.

Levando em conta que, independentemente da presença de professores especialistas na escola, os professores generalistas precisam estar preparados para tratar a música como um componente na formação das crianças, o presente estudo objetivou conhecer em que medida o aprendizado de um panorama da História da Música Popular Brasileira, olhando a música como produto cultural e histórico e procurando desenvolver um olhar para os músicos como agentes sociais, poderia auxiliar os futuros educadores na preparação de estratégias pedagógicas para o estudo de conteúdos diversos na perspectiva contextualista, segundo Almeida (2001).

Metodologia

Desde 2008, temos trabalhado na formação de professores generalistas no curso de Pedagogia da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS), na disciplina Metodologia e Prática do Ensino de Artes. Temos estudado métodos e abordagens para o ensino de Arte, sempre confrontados com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Arte e com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, além do papel do professor frente aos novos paradigmas e sua aplicação na prática pedagógica.

Assim, foram elaboradas com os alunos do curso de Pedagogia, algumas propostas interdisciplinares direcionadas aos alunos do ensino fundamental, utilizando como ferramenta a vida e obra de alguns compositores brasileiros que marcaram época, como Dorival Caymmi. Voltadas para alunos de 9 anos, primeiramente a proposta previa a apresentação da biografia do compositor às crianças, de maneira interdisciplinar, abordando música, história, geografia, conhecimentos gerais, deixando explícito que Caymmi em suas músicas sempre fazia alusão à Bahia, sua terra natal. Após a apresentação da biografia, as crianças seriam levadas a ouvir algumas de suas músicas, cantadas por ele, ou gravadas por outros. A proposta apresentada às crianças seria compor uma paródia da música 'O que é que a baiana tem', tentando demonstrar o que o seu município ou o seu Estado tem de interessante, como fazia o artista em suas composições.

As possibilidades de criação desta aula surgiram a partir da música do cantor e compositor Dorival Caymmi, estimulando os alunos a criarem suas próprias composições, valorizando e apresentando o que existe na cidade em que eles moram, fazendo uma relação com o amor e admiração que o próprio artista mostrou em suas canções por seu estado, a Bahia.

Outra proposta foi concebida baseando-se na obra de Adoniran Barbosa, que utilizava em suas canções a linguagem típica do bairro da Bela Vista, em São Paulo. Chamando a atenção dos alunos para o fato de que nem sempre pronunciamos as palavras da mesma forma como escrevemos, ou mesmo que as pessoas falam de maneiras diferentes umas das outras, foi explicado para os alunos o que é MPB (Música Popular Brasileira) e o valor da música brasileira em nossa cultura. Uma proposta de atividade foi reescrever as músicas 'Samba do Arnesto' ou 'Saudosa Maloca' utilizando a linguagem padrão. A partir daí, poder-se-ia trabalhar a prosódia musical ou mesmo a questão da desigualdade social.

Também conceituando a Jovem Guarda como um movimento surgido na segunda metade da década de 60 que mesclava música, comportamento e moda, onde o grande destaque foi a minissaia e as roupas coloridas, os alunos fizeram um paralelo com os dias atuais e apontaram o consumismo como um hábito mental forjado que se tornou uma das características mais marcantes da sociedade atual e que as crianças, ainda em pleno desenvolvimento e, portanto, mais vulneráveis que os adultos, não ficam fora dessa lógica e, infelizmente, sofrem cada vez mais cedo com as graves consequências relacionadas aos excessos do consumismo como, obesidade infantil, erotização prematura, consumo precoce de tabaco e álcool, estresse familiar, banalização da agressividade e violência.

Resultados

Para grande parte da população brasileira, que não tem acesso aos bens culturais, a escola configura-se, muitas vezes, como única possibilidade de acesso ao patrimônio cultural. Mediador entre a cultura e o aluno, o professor precisa também, por sua vez, ter amplo acesso às várias formas de expressão da cultura, para poder trabalhar com elas em sala de aula. Se tais atividades integrarem a vida docente esta mediação necessária entre as manifestações culturais e o aluno será mais facilmente realizada. Em um tempo em que a inclusão escolar e social é palavra-chave, a escola tem papel fundamental na divulgação e valorização de práticas culturais plurais.

Figueiredo (2007) observa que, independentemente da presença de professores especialistas na escola, os professores generalistas devem estar preparados para tratar a música como um componente na formação das crianças. Especialistas e generalistas desempenham papéis diferentes na escola, e antes de dizer que os professores generalistas não possuem as condições

adequadas para incluírem música em sua prática escolar, é preciso definir o que cada tipo de profissional deve fazer na escola.

Assim, observou-se que, mesmo que os estudantes não dominem a leitura da partitura, além de cantar com as crianças, poderão desenvolver a apreciação musical, traçando paralelos com conteúdos diversos e temas transversais.

Concluiu-se que a contribuição do professor generalista - que passa a maior parte do tempo com os alunos - para o desenvolvimento musical das crianças será proporcional à compreensão que este professor tem sobre música e arte na formação dos indivíduos e que, neste momento em que o trabalho dos conteúdos de música se torna obrigatório em toda a educação básica no Brasil, torna-se imperioso proporcionar uma formação musical eficaz aos futuros profissionais da educação.

Referências

- Almeida, C. (2001). Concepções e práticas artísticas na escola. *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas, SP: Papirus.
- Andrade, M. De (1987). *Pequena história da música*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.
- Bellochio, C. R. (2000). *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*. Tese (Doutorado)- Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, Porto Alegre.
- Bellochio, C. R. (2001). O espaço da música nos cursos de pedagogia: demandas na formação do educador. Em C. R. Bellochio e C. A. Esteves (Eds.) *Encontro Regional da Abem Sul E I Encontro do Laboratório de Ensino de Música/LEM – CE- UFSM, 4, Santa Maria. Anais*. Santa Maria: UFSM, pp. 13-25.
- Bellochio, C. R. et al. (2003). Pensar e realizar em Educação Musical: Desafios do professor dos anos iniciais do ensino fundamental. *Revista da FUNDARTE*, 5, pp. 42-46.
- Brasil (1997). Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais para 1ª a 4ª séries: arte. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil (1998). Parâmetros curriculares nacionais para 5ª a 8ª séries: arte. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- Brasil (2002). Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/SEMTEC.
- Bueno, N. de Lima (1999). *O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica*. 1999. Curitiba, Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná. Dissertação de Mestrado. En <http://www.ppgte.cefetpr.br/dissertacoes/1999/natalia.pdf>. (Página consultada el 20/04/2011).
- Figueiredo, S. L. de O. (2007). A pesquisa sobre a prática musical de professores generalistas no Brasil: situação atual e perspectivas para o futuro. Porto Alegre, *Em Pauta* 18 (31) - julho a dezembro, pp. 31-50.
- Figueiredo, S. L. F. (2004). A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da ABEM*, 11, pp. 55-61.
- Figueiredo, S. L. F. e Silva, F. D. (2005). O ensino de música na perspectiva de professores generalistas. In *Encontro Anual da Abem, 14, Belo Horizonte. Anais*. Belo Horizonte, CD Rom.
- Figueiredo, S. L. F.; Machado, C. M. P.; Silva, F. R. e Dias, L. G. (2006). Ensinando para séries iniciais do ensino fundamental. Em *Encontro Anual da Abem, 15, João Pessoa. Anais*. João Pessoa, CD Rom.
- Fonterrada, M. Tench de Oliveira (2008). *De tramas e fios. Um ensaio sobre música e educação*. 2. ed.-São Paulo: Editora UNESP; Rio de Janeiro: Funarte.
- Fuks, R. (1991). *O discurso do silêncio*. Rio de Janeiro: Enelivros.
- Gomes, N. L. (2003). Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 23, Mai/Jun/Jul/Ago.
- Loureiro, A. M. A. (2001). *O ensino da música na escola fundamental: um estudo exploratório*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica. Dissertação de Mestrado.



Pessanha, E. C.; Daniel, M. E. B. e Menegazzo, M. A. (2004). Da história das disciplinas escolares à história da cultura escolar: uma trajetória de pesquisa. In *Revista Brasileira de Educação*, set-out-nov-dez, **27**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, Brasil, pp. 57-69.

Pimenta, S. G. (Coord.) (1996). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez.

Souza, J. V.; Mateiro, T.; Ben, L. D. e Oliveira, A. J. (2002). *O que faz a música na escola? Concepções e vivências de professores do ensino fundamental*. Série Estudos 6, Porto Alegre: PPG-Música/UFRGS.