

**A música no Ensino Fundamental após a promulgação da Lei nº 11.769/08**

*Music in Elementary School after the enactment of Law n. 11.769/08*

*La musica en la escuela primaria después de la promulgación de la Ley n. 11.769/08*

*Jussara Cristina Barbosa Tortella<sup>1</sup>*

*Vivian Annicchini Forner<sup>2</sup>*

**Citação:** TORTELLA, J. C. B.; FORNER, V. A. A música no Ensino Fundamental após a promulgação da Lei nº 11.769/08. *Jornal de Políticas Educacionais*. V. 12, n. 5. Março de 2018.



<http://10.5380/jpe.v12i0.57528>

**Resumo:**

A pesquisa de levantamento bibliográfico tem base na Lei nº 11.769/08, que determina a música como conteúdo obrigatório para a Educação Básica. Formulou-se como objetivo geral de pesquisa construir um panorama, a partir de teses e dissertações publicadas na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), sobre o ensino de música de professores do Ensino Fundamental após a promulgação da Lei nº 11.769/2008. Os objetivos específicos foram: identificar a qualificação profissional, conhecimento e dificuldades geradas pela legislação; compreender as concepções sobre os benefícios do ensino da música; verificar se há relação entre a autorregulação e a atividade musical. Para desenvolver a pesquisa de cunho qualitativo realizou-se um levantamento bibliográfico de teses e dissertações entre os anos 2010 e 2014. Utilizou-se a análise de conteúdo. Os resultados apontaram que, apesar de haver a nova regulamentação referente à música na política educacional brasileira, essa não traz elementos - como a formação dos professores; a priorização da música como um fim; e, o acesso dos professores à recursos, materiais de apoio e orientação por parte da coordenação - que possam elucidar a resolução de problemas que existem na prática. Dessa maneira, o que se estabelece possui dificuldades para que seja executado, não havendo garantia da efetivação da música dentro do ambiente de ensino.

**Palavras-chave:** Ensino Fundamental; Autorregulação; Lei nº 11.769/08; Música.

<sup>1</sup> Professora do Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas E-mail: [jussaratortella@puc-campinas.edu.br](mailto:jussaratortella@puc-campinas.edu.br).

<sup>2</sup> Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, bolsista CAPES. E-mail: [vivianforner@gmail.com](mailto:vivianforner@gmail.com).

**Abstract:**

The present work describes the bibliographical research based on law No. 11,769/08, which determines music as a required content for basic education. The general objective of research was to construct a panorama involving theses and dissertations published in BDTD (Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations), about teaching of music of teachers of basic education after the promulgation of law No. 11,769/08. The specific objectives were: identify the professional qualification, knowledge and difficulties generated by the legislation; understand the conceptions about the benefits of music teaching; verify if there is a relation between self-regulation and musical activity. To develop the qualitative research, a bibliographic survey of theses and dissertations was carried out between the years 2010 and 2014. The analysis of content was used. The results show that, although there is the new regulation regarding music in Brazilian educational policy, it does not have elements – such as teacher training; the prioritization of music as an end; and, teachers' access to resources, support materials and guidance from the coordination – that can elucidate the resolution of problems that exist in practice. In this way, what is established has difficulties to be executed, not guaranteeing the effectiveness of music within the teaching environment.

**Keywords:** Elementary School; Self-regulation; Law No. 11,769/08; Music.

**Resumen:**

Esta investigación de levantamiento bibliográfico tiene base en la Ley nº 11.769/08, que determina la música como contenido obligatorio para la Educación Básica. Se formó como objetivo general de investigación construir un panorama, a partir de tesis y disertaciones publicadas en la BDTD (Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones), sobre la enseñanza de música de profesores de la Escuela Primaria después de la promulgación de la Ley nº 11.769/2008. Los objetivos específicos fueron: identificar la cualificación profesional, conocimiento y dificultades generadas por la legislación; comprender las concepciones sobre los beneficios de la enseñanza de la música; comprobar si hay relación entre la autorregulación y la actividad musical. Para desarrollar la investigación de cuño cualitativo realizó un levantamiento bibliográfico de tesis y disertaciones entre los años 2010 y 2014. Se utilizó el análisis de contenido. Los resultados apuntaron que, a pesar de haber la nueva reglamentación referente a la música en la política educativa brasileña, no trae elementos - como la formación de los profesores; la priorización de la música como un fin; y el acceso de los profesores a los recursos, materiales de apoyo y orientación por parte de la coordinación, que puedan elucidar la resolución de problemas que existen en la práctica. De esta manera, lo que se establece tiene dificultades para que sea ejecutado, no habiendo garantía de la efectividad de la música dentro del ambiente de enseñanza.

**Palabras clave:** Enseñanza Fundamental; la autorregulación; Ley nº 11.769/08; Música.

## **Introdução**

Estudos demonstram que com a música é possível que os alunos melhorem sua autoestima, seu relacionamento com o próximo e seu rendimento escolar. Beyer (1995) acredita que a cognição musical possibilita a aquisição de uma série de habilidades, como o aprimoramento de esquemas motores e sensoriais. Cantos (2014, p. 42), por sua vez, identifica que a música pode “proporcionar a formação completa dos alunos, respeitando suas limitações e origens e estimulando mais seu desenvolvimento como pessoa”. Assim, ambos os autores afirmam que a música é benéfica, sendo uma ferramenta para o desenvolvimento do aluno. Entretanto, para que esse desenvolvimento seja completo é preciso o envolvimento do professor ao utilizar estratégias de ensino adequadas, proporcionando o *feedback* das respostas das reflexões dos alunos.

Nesse sentido, Penna (2004), ao tratar da importância do professor a partir da perspectiva de pensamento dos autores supracitados, analisa como as políticas educacionais voltadas para a educação musical se concretizam na escola a partir de seus contextos reais, identificando que poucos professores possuem especialização em música. Dessa forma, para a autora, observa-se um ciclo vicioso, no qual, a música e professores de música tem se restringido a atuar em escolas especializadas que, de forma desconexa de funções sociais, transformam o ensino musical em um curso técnico-profissionalizante. Esta realidade reduz a presença de professores com especialidade em música nas escolas e, portanto, reduz o número de alunos que tem acesso a esse direito. A autora afirma que há uma tendência dominante do “tudo como estava” (PENNA, 2004, p. 12), onde a música é vista como assunto secundário mesmo quando há apresentação de um ilusório novo discurso.

É compreendendo essa realidade e considerando a música além de uma oportunidade artística, que o novo texto do artigo 26 da Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, concebe a música como conteúdo obrigatório do componente curricular Arte para a Educação Básica.

Assim, o presente artigo apresenta uma pesquisa que teve por objetivo construir um panorama, a partir de teses e dissertações publicadas na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), sobre o ensino de música de professores do Ensino Fundamental após a promulgação da Lei nº 11.769/2008. Os objetivos específicos foram: identificar a qualificação profissional, conhecimento e dificuldades geradas pela legislação; compreender as concepções sobre os benefícios do ensino da música; verificar se há relação entre a autorregulação e a atividade musical.

### **O ensino de música: aspectos legais e a formação dos professores**

De acordo com Coelho e Favaretto (2010, p.4), “a música é uma área do conhecimento importante para o enriquecimento de experiências individuais e coletivas [...], essencial para o desenvolvimento da sensibilidade e da realização plena do ser humano”. Assim, para os alunos, a música pode representar familiarização com seu contexto real, passando a ser algo com sentido e que possibilita, muitas vezes, a diversão nos estudos; para os professores, ela é uma importante estratégia de ensino, além de desenvolver aspectos essenciais para o desenvolvimento da criança e também decifrar as riquezas presentes em todos os contextos, explorando a diversidade cultural. No

entanto, é realmente difícil uma definição precisa dessa arte, afinal, dentro de cada cultura e área do conhecimento elapossui uma representação e uma definição.

A musicalização é o processo pelo qual acontece a formação do conhecimento musical, que visa o desenvolvimento da audição, da imaginação, da expressividade, das sensações, do conhecimento, do raciocínio, da concentração, da memorização, da socialização e do respeito às diversidades. Além desses aspectos, pode auxiliar o desenvolvimento da alfabetização por trabalhar com a linguagem escrita e oral, e no conhecimento matemático, pois o mesmo se aplica na sua composição. Portanto, quanto antes a música for apresentada à criança no âmbito escolar, melhor será o seu desenvolvimento em vários aspectos. Entretanto, no contexto educacional, muitas vezes a música tem servido de pano de fundo, realidade que vem se demonstrando há tempos.

Analisando a história musical percebe-se claramente a influência das seguintes instituições: igreja, conservatório e escola. No contexto brasileiro, a educação musical tem seu início no século XVI com o Brasil-Colônia, onde a Igreja Católica utilizava a música para evangelizar o povo indígena e também para ensiná-los a ler e a contar.

No início do século XIX, com a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, músicos da Europa foram atraídos para o país. Nesse momento, segundo Jannibelli (1971, p. 40), “se inicia uma época de esplendor para a música no Brasil: Orquestras, Conjuntos Musicais, Coros, óperas”, rompendo o limite que estabelecia que a música erudita era apenas para a igreja e iniciando o processo de laicização da música. Observa-se, também nessa época, a fundação de conservatórios e o recorrente ensino musical com mestres independentes para famílias abastadas, o qual se conservou por décadas; e, a inclusão da música vocal como disciplina a ser cursada em oito anos nos colégios particulares, com o objetivo de formar uma plateia erudita.

É com o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, que a música foi determinada como componente optativo no ensino primário e secundário nas escolas públicas do Município da Corte e, com o Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, que foram citadas as definições mais pontuais sobre os conteúdos para a sua formação. Nesse momento, a música era considerada um conhecimento fundamental para a formação básica do cidadão. Com este decreto se passa a exigir que o professor de música seja específico, mediante concurso, “apesar de não haver no documento qualquer menção a respeito da formação desse docente” (QUEIROZ, 2012, p. 27). De acordo com Jannibelli (1971), essa formação era feita nos cursos mantidos pelos conservatórios, o

que, portanto, fazia com que a música se apresentasse nas escolas com propostas semelhantes às do conservatório.

No século XX, especificamente em 1926, houve a criação da Comissão de Música para organizar canções para as solenidades e as festividades escolares, surgindo, então, um livro de música para crianças. No entanto, a iniciação musical infantil somente surgiria com a Reforma Fernando de Azevedo pela Lei 3.281, DE 23/1/1928 que criou os Jardins de Infância (JANNIBELLI, 1971). Com o Decreto nº 19.890, de 18 abril de 1931, o Canto Orfeônico – uma “prática vocal em conjunto originária da França” (FUCCI-AMATO, 2012, p. 47) – lançou-se e legitimou-se no Brasil como base para as aulas de música no ensino secundário. Este projeto, de acordo com Fucci-Amato (2012), marcou a pedagogia da área principalmente entre as décadas de 1930 e 1950, pois, em 1932, o mesmo passou a ser obrigatório no Distrito Federal (Rio de Janeiro) e, em seguida, o Decreto 24.794 de 14 de julho de 1934 que ampliou a sua obrigatoriedade para todo o território nacional. Em 1946, o Decreto-Lei nº 8.529 de 2 de janeiro reforçou a importância do canto orfeônico, incluindo-o entre as disciplinas básicas. Nessa época, segundo Fucci-Amato (2012), ocorreu o nacionalismo musical, momento no qual as composições refletiam sentimentos patrióticos para a formação moral e cívica. Este nacionalismo esteve presente nas composições de Villa-Lobos, inspirado no folclore nacional.

Com o Decreto nº 4.993, de 26 de novembro de 1942, criou-se o CNCO (Conservatório Nacional de Canto Orfeônico), filiado ao Ministério de Educação e Saúde (decreto n.9.993, de 26 de novembro), para qualificar, em âmbito nacional, profissionais para o ensino do canto orfeônico. Assim, Villa-Lobos, através do Sema (Superintendência de Educação Musical e Artística), passou a formar professores através das matérias “Declamação rítmica e califonia”, “Preparação ao ensino de canto orfeônico”, “Música e canto orfeônico” e “Prática do canto orfeônico”. Destacou-se também a criação da cadeira de “música e canto orfeônico” no Instituto de Educação do Rio de Janeiro.

Em 1961 houve a determinação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) 4.024, de 20 de dezembro 1961 (primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e, no mesmo ano, o Decreto 51.215, de 21 de agosto, estabeleceu normas e conteúdos para a educação musical nos Jardins de Infância, nas escolas Pré-Primárias, Primárias, Secundárias e Normais, em todo o país. Sobre a formação de professores, a Lei n. 5.540/68 reformulou o ensino superior para as modalidades de “licenciatura em

educação artística (habilitação em música, artes plásticas, artes cênicas ou desenho) e bacharelado em música (habilitação em instrumento, canto, regência e/ou composição)” (FUCCI-AMATO, 2012, p. 74).

Entretanto, com a lei n. 5.692 de agosto de 1971, a educação musical deixou de ser disciplina curricular e passou a ser uma das quatro áreas artísticas que compunham o curso de licenciatura em educação artística, entre elas: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho. Assim, a educação artística passou a ser a atividade obrigatória nos 1º e 2º graus.

No âmbito da educação artística, a licenciatura curta era, geralmente, oferecida em cursos de dois anos de duração, contemplando conteúdos relacionados às diferentes linguagens artísticas e, ainda, conteúdos específicos da educação. Para a licenciatura plena, de maneira geral, eram acrescidos mais dois anos, considerando a opção do aluno por uma das linguagens (artes plásticas, artes cênicas, desenho ou música) a fim de obter a uma habilitação específica (QUEIROZ, 2012, p. 32).

Em seguida, a LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, substituiu o termo “Educação Artística” por “Arte”, fortalecendo a polivalência dos professores no âmbito das disciplinas artísticas, fato que também motivou a reivindicação da população. Essa reivindicação culminou na Lei 11.769/08, pela qual se pedia “a construção de projetos de formação musical e pedagógico-musical continuada para os professores em serviço na educação básica” (FUCCI-AMATO, 2012, p. 79), fato que não aconteceu.

Esse movimento nacional em busca de definições mais precisas na área da música perante a legislação conseguiu alterar o art. 26 da LDB de 1996, incluindo o parágrafo 6º: “§ 6o A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2o deste artigo. (Incluído pela Lei nº 11.769, de 2008)” (BRASIL, 2008, s/p.).

Com a exigência do ensino obrigatório, a formação dos docentes mostrou indícios de voltar à tona nas discussões no âmbito educacional. Sobre esse aspecto formativo, vale citar que já na década de 70 do século passado, Janibelli (1971) discutia sobre duas formas de professores que atuam na área da música: a primeira forma é a atuação do Professor de Classe, ou seja, aquele que “utiliza-se da música para educar e, conseqüentemente acaba por ensinar música [...] na sua função de ensino globalizado” (JANNIBELLI, 1971, p. 35) – neste caso, a música é um meio para o ensino; a segunda forma é o Professor Especializado em música, ou seja, “a pessoa a quem se recorre, para resolver assuntos de sua competência” (JANNIBELLI, 1971, p. 36). De acordo com a

autora, tanto o professor de classe, quanto o especializado, devem seguir unidos, afinal, estes se complementam “na tarefa de educar por meio da música.

Assim, segundo Bellochio (2009), é possível delimitar que é importante a articulação do domínio musical e do pedagógico e que, o compromisso da universidade é promover a renovação, quando preciso, para que o professor, que está sendo formado, seja completo. Da mesma forma, quando formado, o professor precisa refletir sobre sua prática e renová-la completamente. No entanto, de acordo com Cunha, Lombardi e Ciszewski (2009, p. 42) “pode-se dizer que falta a muitos professores uma sólida formação em música e em educação”.

Percebe-se com isso, que a formação dos professores indica uma necessidade de revisão para que aspectos musicais sejam pedagogicamente transformados em saberes escolares. Dessa forma, haverá possibilidade de a música estar na escola de forma democrática, possibilitando a formação de crianças autônomas que conseguem “ao longo de sua trajetória educacional, construir e constituir uma rica variedade de recursos para lidar com a diversidade do mundo” (BRASIL, 2012, p. 12).

Acrescido a esse aspecto, é importante levar consideração que, num estudo realizado por Abrahão (2006) com professores para conhecer suas concepções sobre a importância da música na escola, o aspecto mais destacado foram os estados de emoção provocados pela relação subjetiva com essa arte, sendo que, o desenvolvimento cognitivo foi pouco citado. Ou seja, de acordo com a autora, os próprios professores indicam não compreender características importantes do trabalho com a música na sala de aula.

É importante destacar que as Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica informam que, com a aprovação da Lei nº 11.769, é de extrema necessidade a formação de professores para a área específica da linguagem musical, para que estes estejam mais bem qualificados para o ensino da Música pois, “ao trabalharem com conteúdos alheios aos do seu campo de formação, os professores compreendem que sua prática pedagógica e a aprendizagem musical dos estudantes ficam fragilizadas” (BRASIL, 2013, p. 2). Quando há a adequação dos cursos de formação inicial e continuada de professores para as especificidades do ensino da música, o conteúdo ganha destaque para potencializar o processo formativo dos estudantes, promover o desenvolvimento cultural dos mesmos e contribuir para a promoção da qualidade social da Educação Básica.

### **Autorregulação e a atividade musical**

Pautando-se nos estudos de Zimmerman (2002), sabe-se que as intervenções educativas com foco na autorregulação da aprendizagem podem auxiliar na superação de alguns problemas encontrados no âmbito educacional. Para o autor, a aprendizagem autorregulada refere “a pensamentos, sentimentos e ações autogeradas que são planejadas e ciclicamente adaptadas para realização de metas pessoais” (p. 14). Compreendendo as discussões que estão se ampliando a respeito da música na educação, esse artigo aponta para a possibilidade de o estudo musical ser potencializador da autorregulação de estudantes.

Sobre esse aspecto, é importante destacar que para dominar a música é preciso enfrentar desafios como se dedicar a horas de estudo, ser capaz de se concentrar (principalmente em apresentações), superar a autocrítica e a queda de desempenho, além de desenvolver ferramentas psicológicas e habilidades comportamentais que serão hábeis para superar os vários tipos de pressão e dificuldades para alcançar seus objetivos (MCPHERSON; RENWICK, 2001).

Assim, pode-se dizer que, especificamente com a música trabalhada na escola, os alunos podem desenvolver “maior autonomia no desenvolvimento de suas próprias estratégias de aprendizagem” (SIMÃO SANTOS, 2010, p. 12). A música, dependendo da forma como for trabalhada, pode, portanto, ser um “laboratório” para o desenvolvimento de “qualidades transversais a toda educação, como a cooperação, a paciência, a gentileza, a relativização da competição, a escuta de si e do outro” (BRASIL, 2012, p. 7), além da motivação, da autoestima e da autorregulação.

Defende-se aqui a ideia de que o sucesso escolar, em qualquer área, envolve o ensino e a aprendizagem das estratégias de aprendizagem. Sobre essa afirmação, Serafim e Boruchovitch (2010, p. 45) indicam que “estudos recentes confirmam o uso das estratégias de aprendizagem como mediadoras de um bom desempenho escolar”. Os alunos costumam utilizar algumas estratégias de aprendizagem em seus estudos, tais como a autoavaliação e o pedir ajuda. Nesse sentido, “os alunos com melhores desempenhos não só dispõem de um repertório mais alargado como dispõem de um conhecimento preciso sobre a utilidade das mesmas” (ALMEIDA *et al*, 2005, p. 3631), caso que não ocorre com os alunos com desempenho insatisfatório, que não conseguem explicar com clareza as causas desse desempenho. Entretanto, segundo Rosário, Núñez e



González-Pienda, (2007) isso só ocorrerá se esse aluno tiver oportunidade de vivenciar diversas atividades e se desejar utilizar essas estratégias.

O papel do docente, nessa perspectiva, é fundamental, pois, ele é o responsável por apresentar e ensinar algumas estratégias, acompanhar a utilização das mesmas pelos alunos durante as aprendizagens dos diferentes conteúdos propostos no currículo, dando *feedbacks* contínuos sobre o desempenho e utilização das dessas pelos alunos. Nessa perspectiva, a autorregulação é compreendida como algo dinâmico e aberto que pressupõe sempre um movimento cíclico (ROSÁRIO, PÉREZ, GONZÁLEZ-PIENDA, 2007).

A estratégia voltada para a prática musical é definida por Galvão (2006) como pensamentos e comportamentos que são utilizados durante o estudo da música e que influenciam a aprendizagem. Nesse sentido, faz-se necessário que os alunos confiem nas suas capacidades, pois este é o elemento central do processo de autorregulação, portanto, o professor pode possibilitar que seus alunos reflitam sobre as motivações em aprender música, afinal, por vezes os mesmos não colocam para esse conhecimento o valor atribuído à outros conteúdos por conta de “não valer nota”.

Mcpherson e Renwick (2001), pautados no modelo cíclico de Zimmerman (2000) escreveram sobre como utilizar a teoria da autorregulação para esclarecer o domínio das habilidades musicais, incorporando em sua explicação o foco do processo de aprendizagem para sustentar a motivação, cognição, afeto e comportamento. Observa-se, portanto, a fase prévia, momento em que o aluno analisa o que deverá estudar e como estudar para aprender determinado instrumento; a fase de desempenho, na qual o aluno coloca em prática o que planejou anteriormente; e, a fase de autorreflexão, onde o aluno julga se o que desempenhou está de acordo com o que colocou como meta. Para os autores, a prática musical eficiente depende de quão bem os músicos são capazes de incorporar, em suas sessões de prática, essas estratégias que maximizem o seu potencial, especialmente, quando se tenta enfrentar desafios difíceis. Músicos especialistas são altamente estratégicos em usar estruturação musical para organizar a resolução de problemas.

Portanto, a teoria da autorregulação da aprendizagem pode ajudar a redefinir e atualizar concepções sobre como desenvolver a música na escola de forma com que os alunos adquiram habilidades musicais, maximizando o potencial da aprendizagem em geral.

## **Metodologia**

A presente pesquisa é uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa. O estudo foi iniciado a partir de leituras prévias para que houvesse uma ambientação com o tema, seguido do levantamento bibliográfico de teses e dissertações na BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) a partir do descritor “práticas pedagógicas musicais”. A periodicidade pesquisada pautou-se nos anos de 2010 a 2014. A técnica de análise de dados baseou-se na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), considerando as etapas de trabalho sugeridas por essa autora.

Iniciou-se o estudo com a pré-análise, a partir do levantamento inicial dos documentos que tem por objetivo a organização e a sistematização do material para o planejamento preciso de como iriam ocorrer as operações que se sucederiam. Nesse momento, foram encontrados 204 resultados. A partir da leitura dos títulos, e dos critérios de exclusão (seleção de teses e dissertações; relação com o objetivo da pesquisa; e, periodicidade correspondente com os anos de 2010 a 2014) apenas 24 trabalhos se mostraram relevantes para a presente pesquisa. O passo seguinte envolveu a leitura dos resumos desses trabalhos, buscando identificar aspectos teóricos, metodológicos e os resultados dos mesmos.

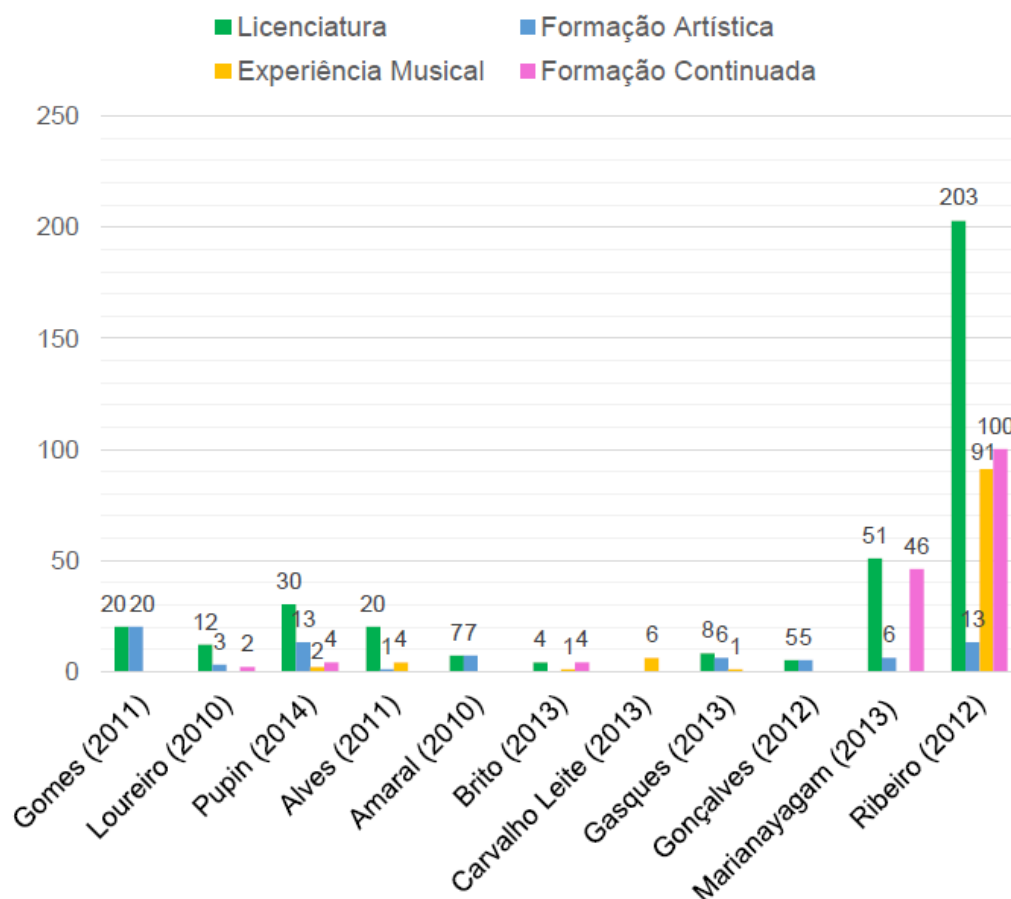
Na sequência, seguindo as orientações de Bardin (2011), ocorreu a exploração do material para que fossem lançados procedimentos de categorização, fichamento e a identificação de como as práticas pedagógicas dos trabalhos selecionados abordavam a música. Nesse momento, qualquer indício de que o texto não fazia parte do que se propunha no problema da presente pesquisa, fazia com que o mesmo fosse excluído do corpus. Assim, 14 trabalhos passaram a compor a pesquisa – sendo 13 dissertações e 1 tese.

Por fim, houve o tratamento dos resultados, onde os dados obtidos foram analisados. Para este artigo, apenas esse momento final será apresentado.

## **Análise dos resultados**

Desses 14 textos, onze autores abordam a qualificação profissional e a música na graduação e/ou extensão dos professores, são eles: Gomes (2011), Loureiro (2010), Pupin (2014), Alves (2011), Amaral (2010), Brito (2013), Gasques (2013), Gonçalves (2012), Marianayagam (2013) e Ribeiro (2012). Com os dados apresentados por esses autores, observa-se que, entre os participantes das pesquisas dos mesmos, a maioria

possui formação em licenciatura em várias áreas, dentre elas Letras, Pedagogia, entre outras - o que mostra que estão em consonância com a LDB 9.394/96 que estabelece a formação superior na modalidade de licenciatura para professores da Educação Básica. No entanto, há um número reduzido de profissionais formados com especificidade em áreas artísticas. Dos trabalhos analisados destacamos no gráfico 1 os participantes formados em música e em artes, que representa uma minoria dos sujeitos investigados.



**Gráfico 1:** Formação Profissional

**Fonte:** Dados coletados pelas autoras.

Esses dados revelam que nas escolas participantes das pesquisas poucos profissionais têm formação para desenvolver práticas pedagógico-musicais na educação.

É importante citar que Amaral (2010), Gonçalves (2012) e Gomes (2011) tem como participantes apenas professores especialistas, sendo que, na pesquisa de Gasques (2013) 5 participantes são docentes do curso de música. Os dados de Brito (2013) também precisam ser destacados pois os quatro participantes de sua pesquisa apontam não terem tido experiências musicais em seu curso de pedagogia. De acordo com Pupin

(2014), os professores têm vontade de aprender e buscam por cursos específicos, assim como Alves (2011) que aponta que 14 de seus 20 professores querem participar de cursos; e, os dados de Ribeiro (2012) que aponta que 136 de seus 228 participantes entram em cursos. No entanto, observa-se que há um número reduzido de participantes que continuam sua formação.

Fica claro, portanto, que com o contexto de reconhecimento da importância da Música na escola a Formação de Professores precisa ser repensada. Assim, é fundamental que os cursos incluam

[...] em seus desenhos curriculares conteúdos relacionados ao ensino de Música para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesse sentido ainda, os cursos de formação continuada, visando uma melhor qualificação pedagógica para o ensino de Música, precisam promover o aprofundamento dos saberes e experiências adquiridos na formação inicial e na prática docente, bem como promover a produção de novos saberes que concebam a música como instrumento pedagógico (BRASIL, 2013, p. 5).

Poucos são os autores que apresentam dados referentes à Implementação/Conhecimento da lei, são eles: Ahmad (2011), Alves (2011) e Amaral (2010), os quais, juntos, têm o total de 93 participantes, sendo que desses, apenas 40 tem conhecimento da lei e 37 não compreendem a mesma. Esses dados são impactantes pois, mesmo que não sejam formados em artes ou música, os professores precisam estar atentos às discussões que envolvem às áreas da educação.

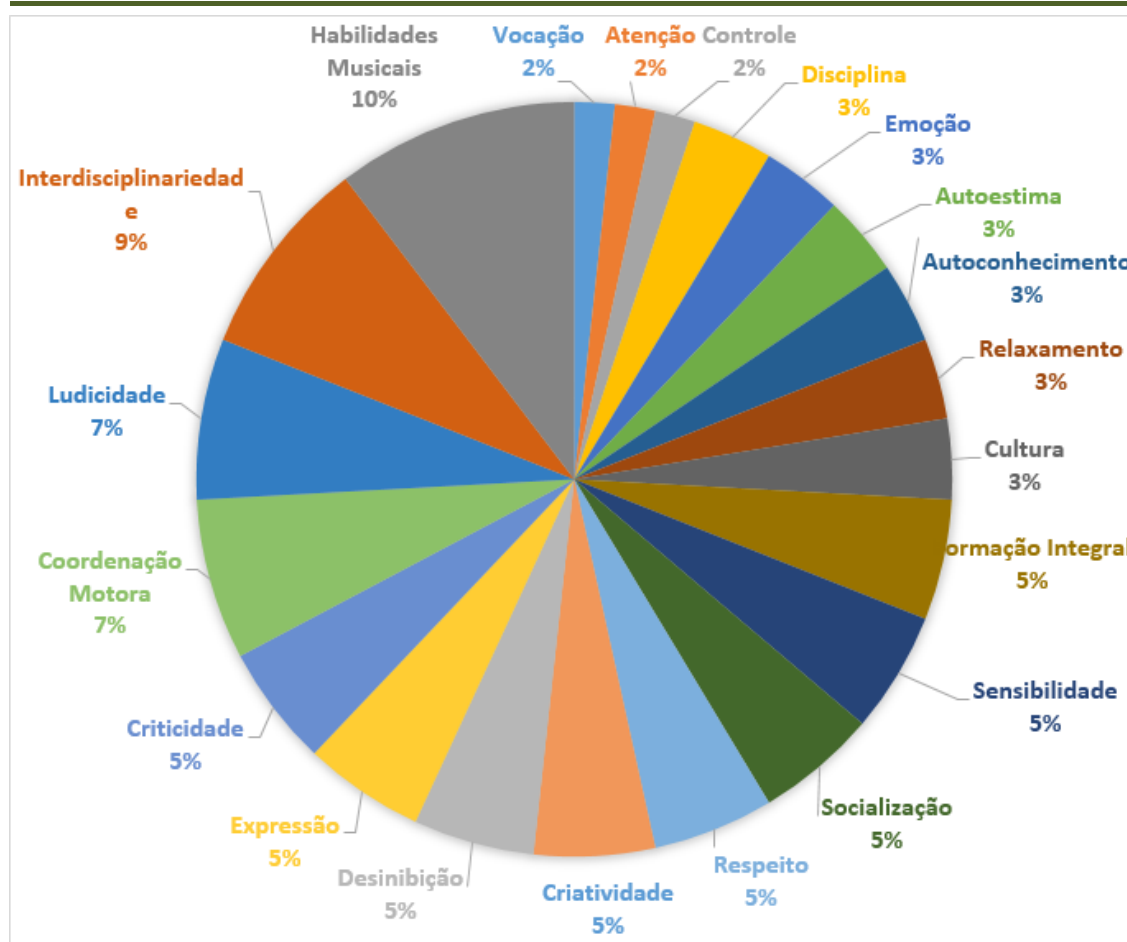
Todas as pesquisas analisadas têm como foco os professores que trabalham com a disciplina Arte, com destaque naqueles que desenvolvem o conteúdo de Música em sala de aula. Alguns autores dessas pesquisas citam dados numéricos: Ahmad (2011) – 36 participantes que trabalham com a música em sala de aula; Alves (2011) – dos 20 participantes, 14 trabalham com a música em sala de aula; Amaral (2010) - 7 participantes que trabalham com a música em sala de aula; Brito (2013) - 4 participantes que trabalham com a música em sala de aula; Carvalho Leite (2013) – dos 36 participantes, 30 trabalham com a música em sala de aula; Marianayagam (2013) – 36 participantes que trabalham com a música em sala de aula; Ribeiro (2012) - dos 228 participantes, 223 trabalham com a música em sala de aula. No entanto, Ahmad (2011), Alves (2011), Amaral (2010), Brito (2013), Gasques (2013), Marianayagam (2013) e Ribeiro (2012) apontam que a música é utilizada para outros fins que não o ensino

musical, como exemplo, o canto para festividades. Ahmad (2011), Marianayagam (2013) e Ribeiro (2012) apontam, também, que não há uma frequência temporal para as aulas.

As Políticas Públicas de Educação precisam, nesse sentido, favorecer o acesso ao conhecimento necessário para o reconhecimento da importância do componente curricular Música e das orientações específicas para o trabalho com o mesmo. Consequentemente, os que trabalham com a área da educação precisam estar atentos à legislação que envolve sua área de atuação o que, do contrário, pode evidenciar a falta de discussões nas escolas sobre esses assuntos, além de um descaso/ secundarização do componente música.

Assim, se torna necessário compreender quais as dificuldades que advém dessas práticas citadas nos textos. Perante as dificuldades, as mais citadas são a falta de espaço específico para as aulas (23%), os quais por vezes ocorrem na sala de aula e atrapalham as aulas dos demais professores por conta do barulho; os materiais (23%) além de escassos são, em maioria, aqueles que podem ser usados para outras atividades, como exemplo o aparelho de som; o tempo (17%) nunca é planejado e também o tempo de implementação da lei que, aparentemente, não foi suficiente; a formação específica (17%); o professor especialista (16%) aponta a necessidade do trabalho em conjunto com o professor pedagogo por não conseguir envolver-se com as crianças; e, o professor pedagogo (16%) aponta a necessidade do trabalho em conjunto com o professor especialista por não conseguir desenvolver aulas voltadas para especificidades musicais. Esses dois últimos pontos indicam que ambos (professor especialista e pedagogo) devem auxiliar o trabalho musical. Os outros pontos citados foram a legislação (6%), apoio institucional (6%), o incentivo familiar (4%), a remuneração (2%), e propostas concretas (2%).

Sobre os benefícios que o ensino musical pode trazer para a formação integral dos alunos, pode-se dizer que todos os autores apontam influências positivas, como se observa no gráfico a seguir:



**Gráfico 2:** Aprendizagens Musicais

**Fonte:** Dados coletados pelas autoras.

Apesar de um único ponto contraditório se fazer presente – a possibilidade da música como um mecanismo de controle coercitivo – o que se observa é a música como ação multidisciplinar, como exemplo, o aprendizado de valores e aspectos culturais; e apontamentos voltados para a autorregulação do aluno, como exemplo, o desenvolvimento da atenção, da emoção, da autoestima, do autoconhecimento, enfim, a formação integral do aluno relacionando-se com outras áreas do conhecimento– foco em um trabalho interdisciplinar.

Vale especificar que a opção por envolver a autorregulação, a música e a educação, é apresentada nessa pesquisa como uma possibilidade, o que aponta a abertura para novos estudos. Dessa forma, considera-se que o componente curricular Música pode, além da aprendizagem dos conteúdos específicos da área, ser utilizada para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem – tais como o planejamento, a

organização e a motivação – que auxiliarão os alunos no decorrer da vida acadêmica e pessoal.

Especificamente em Lopardo (2014, p. 194), o Grupo Focal formado por alunos que possuem aulas de música, apontou que a mesma os proporcionou “a abertura de espaços e tempo de comunicação, diálogo, expressão, criatividade, noção de grupo, respeito de normas e regras; entre outros fatores” que desenvolvem, segundo os alunos, o melhor desempenho nas outras áreas.

## **Conclusão**

Os dados revelaram que em diferentes contextos educacionais do país existe uma situação semelhante: a presença da música como algo positivo para se incorporar como mais uma área de conhecimento na escola. No entanto, percebe-se que a lei não traz elementos que possam elucidar importantes aspectos que dificultam essa implementação, como exemplo, a formação dos professores para que se viabilize o trabalho e a parceria entre especialistas e pedagogos; a priorização da música como um fim e não como uma atividade passiva ao aluno; e, a falta de acesso dos professores à recursos, materiais de apoio e orientação por parte da coordenação.

Assim, a importância do planejamento não está apenas com o aluno que vai aprender a ser agente da sua aprendizagem, mas também, com o professor e a escola como um todo, pois, para fazer um trabalho e atender as exigências da lei, é preciso a intencionalidade, elencar um lugar adequado, material adequado e uma prática adequada para os fins musicais que se estabelecem como metas.

Por fim, o estudo aponta que mesmo estando no Projeto Político Pedagógico da Escola e mesmo existindo uma legislação, não há garantia da efetivação da música dentro do ambiente de ensino. A superação dos dados que se mostraram insatisfatórios, pode ocorrer por meio da formação contínua dos professores e no investimento da infraestrutura das escolas para o ensino de música. Somente assim, a lei poderá ser colocada em prática.

## **Referências**

ABRAHÃO, A. M. P. L. C. *A música na escola: um privilégio dos especialistas? – Concepções dos professores sobre as capacidades musicais no ambiente escolar e a representação gráfica do som de crianças de 3 a 6 anos de idade.* Dissertação de Mestrado. Campinas, SP: [s.n.], 2006.

AHMAD, L. A. S. *Música no ensino fundamental: a lei 11.769/08 e a situação de escolas municipais de Santa Maria/RS*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS, 2011.

ALMEIDA, L. et al. *Actas do VIII Congresso Galaico Português de PsicoPedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 14 - 16 Setembro 2005.

ALVES, E. P. *A música nas escolas de Mossoró-RN: Um estudo junto à Rede Municipal de Ensino*. Dissertação (Mestrado em música). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – PB, 2011.

AMARAL, A. C. *Processo identitário do professor de arte do sudoeste do Paraná: diálogos sobre o conteúdo música*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS, 2010.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BELLOCHIO, C.R. *A educação musical e o professor de educação infantil e anos iniciais: um mapeamento das produções da ABEM*. XVII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical e 15º Simpósio Paranaense de Educação Musical. Londrina, 06 a 09 de outubro de 2009.

BEYER, E. Os múltiplos desenvolvimentos cognitivo-musicais e sua influência sobre a educação musical. *Revista da ABEM*. Porto Alegre – ABEM, v. 2, nº 2, p. 53-67, 1995. Disponível em: <[http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/revista2/artigo\\_6.pdf](http://www.abemeducaomusical.org.br/Masters/revista2/artigo_6.pdf)>. Acessado em: 12 set. 2014.

BRASIL. *Decreto nº 1.331 de 17 de fevereiro de 1854*. Disponível em:<[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_fontes/acer\\_histedu/decreto%20n.%201331.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_fontes/acer_histedu/decreto%20n.%201331.pdf)>. Acessado em: 03 out. 2015.

BRASIL. *Decreto nº 19.890 de 18 abril de 1931*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>>. Acessado em: 03 out. 2015.

BRASIL. *Decreto nº 24.794 de 14 de julho de 1934*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-24794-14-julho-1934-515847-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acessado em: 03 out. 2015.

BRASIL. *Decreto nº 4.993 de 26 de novembro de 1942*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4993-26-novembro-1942-415031-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acessado em: 03 out. 2015.

BRASIL. *Decreto nº 51.215 de 21 de agosto de 1961*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-51215-21-agosto-1961-390857-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acessado em: 03 out. 2015.

BRASIL. *Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acessado em: 10 fev. 2015.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 8.529 de 2 de janeiro de 1946*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acessado em: 03 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica*. Brasília, 2013. Disponível em:



<http://abemeducacaomusical.com.br/sistemas/news/imagens/Diretrizes%20do%20cne%20para%20o%20ensino%20de%20musica.pdf>. Acessado em: 20 mai. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem*. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008*. Brasília/DF, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm)>. Acessado em: 11 fev. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Brasília, 1961b. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/listapublicacoes.action?id=102346>>. Acessado em: 03 out. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm)>. Acessado em: 03 out. 2015.

BRASIL. Presidência da República. *Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Brasília, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm)>. Acessado em: 03 out. 2015.

BRITO, M. C. P. *A linguagem musical: uma investigação na formação inicial do professor de educação infantil*. Dissertação (Mestrado do Oeste Paulista. Presidente Prudente – SP, 2013).

CANTOS, M. Music Education in Brazil: Music as a Toll for the Complete Development of Students. *Global Education Magazine*, Sevilha, nº8. 2014. Disponível em: <<http://www.globaleducationmagazine.com/music-educacation-brazil-music-tool-complete-development-students/>>. Acessado em: 20 set. 2014.

CARVALHO LEITE, M. *Música, comunidade e escola: Relações vividas por professores não-especialistas em música*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre - RS, 2013.

COELHO, M.; FAVARETTO, A. *Batuque batuta: música na escola, 1º ano*. São Paulo: Saraiva, 2010.

CUNHA, S. M.; LOMBARDI, S. S. L.; CISZEWSKI, W. S. Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”. *Revista ABEM*, n. 33, 2009. Disponível em: <[http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista22/revista22\\_artigo4.pdf](http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista22/revista22_artigo4.pdf)>. Acessado em 22 ago. 2014.

FUCCI-AMATO, R. *Escola e educação musical: (Des)caminhos históricos e horizontes – Campinas*, SP: Papirus, 2012.

GALVÃO, Afonso. Cognição, emoção e expertise musical. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online] vol.22, n.2, 2006.

GASQUES, S. O. *A música como conteúdo obrigatório na Educação Básica: da lei à realidade escolar [de Uberlândia – MG]*. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia – MG, 2013.

GOMES, C. C. *O ensino de música na educação infantil da cidade de Natal: concepções e práticas docentes*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – PB, 2011.

GONÇALVES, R. M. *As necessidades/ expectativas de formação de professores em música da rede municipal de Santos*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Santos. Santos - SP, 2012.

JANNIBELLI, Emília D'Anniballe. *A musicalização na Escola*. Rio de Janeiro: Lidor, 1971. 1. ed.

LOPARDO, C. E. *A inserção da música na escola: um estudo de caso em uma escola privada de Porto Alegre*. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS, 2014.

LOUREIRO, A. M. A. *A presença da música na Educação Infantil: Entre o discurso oficial e a prática*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal em Minas Gerais. Belo Horizonte – BH, 2010.

MARIANAYAGAM, C. A. S. *A materialização da implementação do conteúdo de música nas escolas municipais de Cascavel* –PR. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel – PR, 2013.

MCPHERSON, G. E.; RENWICK, J. M. Self-Regulation and Mastery of Musical Skills. In ZIMMERMAN, Barry J; SHUNK, Dale H. *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York and London: Routledge, 2001, cap. 15. p.234-248.

PENNA, M. A dupla dimensão da política na escola: I – analisando legislação e termos normativos. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v.11, p. 07-16, mar. 2004. Disponível em: <<http://abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/358>>. Acessado em: 20 set. 2014.

PUPIN, R. P. *A música no ensino fundamental: condições de oferecimento e sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva dos professores*. Dissertação (Mestrado em Ciências). Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto – SP, 2014.

QUEIROZ, L. R. S. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. *Revista da Abem*, Londrina v.20 n.29, jul.dez 2012. Disponível em: <<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/viewFile/88/73>> Acessado em: 03 out. 2015.

RIBEIRO, R. M. *Música na educação infantil: um mapeamento das práticas pedagógico-musicais na rede municipal de ensino de Belo Horizonte*. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte – BH, 2012.

ROSÁRIO, P.; PÉREZ, J.; GONZÁLEZ-PIENDA, J. *Auto-regulação em crianças sub-10*. Projecto Sarilhos do Amarelo. Porto: Porto Editora, 2007.

SERAFIM, T. M.; BORUCHOVITCH, E. A estratégia de pedir ajuda em estudantes do ensino fundamental. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 30, n. 2, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141498932010000200014&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932010000200014&lng=pt&nrm=iso)>. Acessado em: 23 set. 2013.

SIMÃO SANTOS, R. M. Música na Escola: pra quê? Considerações a propósito da lei 11.769/08. In *IIIº Encontro de Educação Musical* – UNICAMP – agosto de 2010.

ZIMMERMAN, B. J. Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41 (2), 64-70, 2002.

---

*Recebido em Dezembro de 2017*

*Aprovado em Fevereiro de 2018*

*Publicado em Março de 2018*

---

# JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

ISSN 1981-1969

Volume 12

Número 5

07 de março de 2018



O Copyright é retido pelo/a autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação ao **Jornal de Políticas Educacionais**. Mais informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e pelo periódico.

JORNAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS é uma publicação do Núcleo de Políticas Educacionais do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR, em consórcio com a Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE/UFPR, que aceita colaboração, reservando-se o direito de publicar ou não o material espontaneamente enviado à redação. As colaborações devem ser enviadas ao NuPE/UFPR, conforme orientações contidas nas páginas do periódico na internet: <http://revistas.ufpr.br/jpe>.

#### Indexação:

*BBE – Biblioteca Brasileira de Educação (MEC/INEP)*

*Clase (Base de Datos Bibliográfica de Revistas de Ciencias Sociales y Humanidades)*

*Diadorim – Diretório de Política de Acesso Aberto das Revistas Científicas Brasileiras (IBICT)*

*Google Scholar*

*Index Copernicus*

*Portal de Periódicos (CAPES)*

*SER – Sistema Eletrônico de Revistas da Universidade Federal do Paraná (SER/UFPR)*

*Sumários de Revistas Brasileiras (FUNPEC-RP)*

*DRJI - Directory of Research Journals Indexing*

(Periódico integralmente disponível apenas em via eletrônica)

Jornal de Políticas Educacionais / Núcleo de Políticas Educacionais da Universidade Federal do Paraná – NuPE/UFPR – v.1, n. 1 (1º semestre de 2007) – Curitiba: NuPE/UFPR.

Volume 12, número 5 – Março de 2018

ISSN 1981-1969

1. Educação – Periódicos. 2. Política Educacional – Periódicos. I. NuPE/UFPR

#### Comitê Editorial:

Ângelo Ricardo de Souza (UFPR)

Ana Lorena Bruel (UFPR)

Marcos Alexandre Ferraz (UFPR)

#### Conselho Editorial:

Andréa Barbosa Gouveia (UFPR), Ângela Hidalgo (UNICENTRO), Cesar Gernomino Tello (Universidad Nacional Tres Febrero, Argentina), Gladys Beatriz Barreyro (USP), Juca Gil (UFRGS), Jefferson Mainardes (UEPG), João Ferreira de Oliveira (UFG), Luiz Souza Júnior (UFPB), Marcos Edgard Bassi (UFSC), Regina

Maria Michelotto (UFPR), Robert Verhine (UFBA), Rosana Cruz (UFPI), Rubens Barbosa Camargo (USP), Sebastián Donoso Díaz (Universidad de Talca, Chile), Taís Moura Tavares (UFPR), TheresaAdrião (UNICAMP), Vera Peroni (UFRGS).

---

Jornal de Políticas Educacionais  
Universidade Federal do Paraná  
Setor de Educação  
Núcleo de Políticas Educacionais – NuPE/UFPR  
Rua Gal. Carneiro, 460 – 4º andar – Sala 407/C  
80.060-150 – Curitiba – PR – Brasil  
Tel.: 41-3360-5380  
jpe@ufpr.br  
<http://revistas.ufpr.br/jpe>