

PELA DISCIPLINARIZAÇÃO DA MÚSICA NO CURRÍCULO ESCOLAR?

Thaís Lobosque Aquino – Professora assistente na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/ UFG) / Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/ UFRJ)

A presença da música na educação básica é tema que vem ganhando cada vez mais visibilidade tanto em encontros que congregam profissionais da área educacional e/ou musical, quanto em produções escritas que versam sobre a atividade pedagógico-musical na escola. Os intrincados debates são perpassados por diversos assuntos que vão desde a explicitação do valor da música na formação do alunado até formas possíveis de se trabalhar conteúdos musicais nos diversos níveis de escolarização. As discussões têm trazido avanços importantes para a área de educação musical que historicamente enfrenta momentos de alternância entre silenciamento e inclusão da música no currículo escolar.

Tais avanços se fazem sentir especialmente quando do enfrentamento de temas frágeis e carentes de problematização. Afinal, o avançar tem sentido quando retrocedemos a pontos nevrálgicos numa tentativa desafiadora de iluminá-los com novas perspectivas. A presença da música na educação básica em seus múltiplos desdobramentos é, pois, temática crucial sobre a qual educadores, legisladores, instituições formadoras e entidades representativas precisam se deter. Aliás, necessitam se situar criticamente caso aspirem incrementar ideias, estratégias e ações para a democratização qualificada do ensino musical nas escolas brasileiras.

A este respeito, é fundamental considerar a recente aprovação da Lei nº 11.769 em 18 de agosto de 2008, que altera a LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas de educação básica. Ao artigo 26 da lei maior é acrescido o parágrafo 6 que torna a música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte de que trata o parágrafo 2 do mesmo artigo. Para além de ordenamento jurídico, o referido documento se constitui enquanto linguagem das práticas sociais, significando que está intimamente relacionado com os agentes e as instituições responsáveis por sua produção e realização.

A sanção da 11.769/2008 se deu impulsionada pela crescente luta de músicos atuantes na mídia, entidades musicais diversas, políticos e educadores musicais em prol da valorização da música enquanto área do conhecimento necessária à formação dos alunos da educação básica. Mas a lei, além de impulsionada pela luta, vem inspirando

práticas, produzindo novas relações sociais no campo da educação musical e incrementando disputas que geram múltiplas possibilidades para sua operacionalização.

Sobreira (2008) traz questões instigantes sobre o debate em torno da lei. Segundo a autora, há um estranho paradoxo à medida que as discussões sobre o documento não se encontram refletidas em produções escritas da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM¹ em desacordo com a situação dos intensos debates em eventos organizados pela entidade. Por isto, advoga que “a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas da rede pública é um tema que merece ser debatido mais amplamente nos periódicos de nossa entidade, de maneira a ser o reflexo desse momento histórico da educação musical no Brasil” (p. 51)

O alargamento do debate passa pelo enfrentamento de múltiplas questões. É preciso, por exemplo, repensar o próprio valor do ensino de música: aprender e ensinar música por que, para quê? Igualmente necessário é refletir sobre o profissional empenhado com tal prática: quem deve ministrar o ensino de música? Seria o próprio licenciado na área? Mas teríamos profissionais em número suficiente para atender a todas as turmas de todos os níveis da educação básica? Quais saberes são necessários à profissionalização do professor de música? Também parece vital indagar acerca de possibilidades curriculares para assegurar o ensino musical na educação básica: como esta área do conhecimento pode se fazer presente nos currículos das escolas? Qual perspectiva poderia ser adotada: a disciplinarização, o trabalho com projetos, as práticas no contra turno, a música perpassando os conteúdos das demais disciplinas e/ou os conteúdos da Arte?

Embora as questões sejam numerosas e complexas, há urgência de um enfrentamento que aponte possibilidades e formas diferentes de se conceber a educação musical no universo da educação básica. Queiroz e Marinho (2009) reconhecem a necessidade e a importância de propostas consistentes de educação musical nas escolas afirmando que “no Brasil já temos uma trajetória histórica, educativa e cultural que nos permite uma reflexão crítica acerca de perspectivas e caminhos concretos que possam subsidiar a inserção da educação musical nas escolas” (p. 61). De fato, analisar o difuso

¹ Fundada em 1991, a ABEM é uma entidade nacional, sem fins lucrativos que além de congrega profissionais da área, organiza, sistematiza e sedimenta o pensamento crítico, a pesquisa e a atuação na área da educação musical. Ao longo de seus vinte e um anos, a ABEM vem promovendo encontros, debates e a troca de experiências entre pesquisadores, professores e estudantes da educação musical dos diversos níveis e contextos de ensino do país (*site* da Abem). A entidade publica anais de seus encontros nacionais e regionais, bem como a *Revista da Abem*, uma revista científica que tem como objetivo divulgar a pluralidade de conhecimento em educação musical, com contribuição de autores das diversas regiões brasileiras e também de pesquisadores internacionais.

devir histórico da educação musical no Brasil pode contribuir para fomentar debates e ações em favor da presença da música nas escolas. Mas de qual presença estamos falando?

Parece difícil negar a forte inserção da música no ambiente escolar. Cotidianamente, professores cantam com os alunos melodias que auxiliam o momento do lanche, da higiene pessoal, das práticas cívicas, das brincadeiras, das festividades... A música é explorada com finalidades lúdicas, como recurso pedagógico para outra área do saber, como mecanismo de controle, porém dificilmente trabalhada enquanto área do conhecimento autônoma dotada de especificidades: objeto de estudo, conteúdos, técnicas, referenciais e metodologias particulares. Assim, embora práticas musicais estejam presentes no cotidiano da escola, há um esvaziamento de intencionalidade quanto ao seu ensino sistemático. Daí que discutir sobre a presença da música na educação básica seja, aqui, sinônimo de refletir sobre sua inserção enquanto área do conhecimento nos currículos das escolas brasileiras.

A propósito, este artigo se propõe a analisar uma possibilidade de emergência da educação musical nas estruturas curriculares a partir do pensamento mais atual de Michael Young (2011), eminente sociólogo britânico precursor da Nova Sociologia da Educação, que parte para a defesa da disciplinarização no currículo escolar. Evidentemente, a abordagem ora eleita não esgota as variadas formas de inserção da música nos currículos das escolas. Tampouco captura a multiplicidade de elementos que compõem o emaranhado de concepções, leis, instituições e sujeitos que viabilizam uma estrutura curricular. Mesmo porque, por mais totalizante que aspire ser, uma análise não passa de uma tentativa de aproximação do fenômeno que vive enquanto se desdobra multifacetado no cotidiano das práticas embebidas de ideias. Por isto, a escolha por uma perspectiva ao mesmo tempo em que auxilia a compreensão, também silencia outras vozes. Afinal, o ato de pensar por si mesmo pressupõe a criação de linhas de visibilidades que, por sua vez, não se descolam da construção de zonas de invisibilidades.

Levando em conta os horizontes vislumbrados por este jogo dialético, o presente trabalho, longe de apresentar uma maneira definitiva de viabilizar a música nas escolas, parte para a tentativa de compreender uma matriz de pensamento qualitativamente descritiva que se constitui em ponto de cristalização provisório sobre o qual podem prismar novas formas de pensar e fazer música nas escolas de educação básica brasileiras.

Em texto atual e polêmico publicado na tradicional *Revista Brasileira de Educação*, Young (2011) parte em defesa de um currículo centrado em disciplinas. O autor inicia suas ponderações com a constatação de que “as recentes reformas de currículo estão levando a uma redução ou mesmo a um ‘esvaziamento do conteúdo’” (p. 609). Segue dizendo que o caráter progressista destas reformas torna difícil problematizá-las sem parecer conservador e elitista. Mesmo antecipando possíveis críticas que possam ser-lhe dirigidas, radicaliza na opção por uma “abordagem do currículo baseada no conhecimento e na disciplina, e não baseada no aprendiz, como presume a ortodoxia atual” (p. 610).

Para evitar confusões, contrapõe sua perspectiva ao modelo tradicional que trata o conhecimento como dado e como algo que os estudantes tem de acatar. Diferente disto, embora o modelo defendido “trate o conhecimento como exterior aos aprendizes, ele reconhece que esta exterioridade não é dada, mas tem uma base social e histórica” (p. 611). Daí que Young (2011) defina sua abordagem como “currículo baseado em engajamento” em oposição à visão tradicional do “currículo baseado no acatamento”.

Ao desenvolver seus pontos de vista, afirma categoricamente que as escolhas curriculares são maneiras alternativas de promover o desenvolvimento intelectual dos jovens sendo as escolas “lugares onde o mundo é tratado como um ‘objeto do pensamento’ e não como um ‘lugar de experiência’” (p. 615). Por isto, a afirmação de que “o currículo deve excluir o conhecimento cotidiano dos estudantes, ao passo que este conhecimento é recurso para o trabalho pedagógico dos professores. Os estudantes não vão à escola para aprender o que já sabem” (p. 614).

Young (2011) ainda defende que o conhecimento a ser incluído no currículo deva basear-se “no conhecimento especializado desenvolvido por comunidade de pesquisadores” (p. 614). Isto porque as disciplinas possuem dinamicidade histórica e desenvolvem-se graças a pressões políticas externas e também aos próprios especialistas. Com este raciocínio, acredita novamente estar opondo-se à visão tradicional de disciplinas já que em sua abordagem estas não são vistas como cânones fixados pela tradição, com conteúdos e metodologias imutáveis.

Segundo o autor, num “currículo de engajamento” as disciplinas possuem três papéis. O primeiro é curricular à medida que garantem o acesso dos estudantes ao conhecimento mais confiável disponível em determinado campo. O segundo papel é pedagógico e está relacionado com a ponte que as disciplinas fazem entre os “conhecimentos cotidianos” e os “conceitos teóricos” dos alunos. O terceiro é um papel

gerador de identidade para professores e aprendizes à medida que as disciplinas são fundamentais para a construção da identidade dos professores como membros de uma profissão e dos estudantes enquanto sujeitos sociais cognoscentes.

As afirmações feitas por Young (2011) ao longo do artigo são, no mínimo, provocadoras. A opção pelo largo uso de citações diretas do autor se deu justamente para trazer a lume suas concepções literais, conferindo aos seus argumentos maior fidedignidade. Mesmo concordando com a válida crítica que faz quanto à redução ou esvaziamento de conteúdos nos currículos em função de um entendimento raso do uso do cotidiano dos alunos, não é possível passar a ele sem problematizá-lo. Aqui, o foco da análise será dirigido para a discussão da perspectiva defendida por Young (2011) tematizada a partir da possibilidade de disciplinarização do ensino de música no currículo da educação básica a partir da aprovação da Lei nº 11.769/2008.

Mesmo com ressalvas, não podemos negar as contribuições dos apontamentos de Young (2011) para a reflexão em torno do currículo das escolas brasileiras que, em grande parte, ainda se organiza sob a forma de disciplinas. Longe de se constituir uma escolha arbitrária, a perspectiva da disciplinarização possui historicidade. Burke (2003) afirma que o século XVI assistiu a um movimento “disciplinador” nas escolas, universidades e igrejas e que as disciplinas científicas podem ser consideradas como uma invenção de fins do século XVIII e princípio do XIX completando que “o que era novidade por volta do 1800 não era tanto a ideia de uma disciplina, mas sua institucionalização na forma de departamentos” (p. 86).

No contexto deste embrionário movimento disciplinarizante, situa-se Comenius (2003). O autor, em sua *Didática Magna* publicada pela primeira vez em 1657, estabelecia a organização de quatro tipos de escola - escola da infância; escola primária ou escola pública de língua vernácula; escola latina ou ginásio e academia – cada qual com “coisas úteis” aos alunos. Embora não fossem ainda nomeadas como disciplinas, estas “coisas úteis” são listadas detalhadamente pelo educador tcheco de modo a garantir a consecução de sua didática pautada na arte universal de ensinar tudo a todos através de “um método para que os docentes ensinem menos e os discentes aprendam mais” (COMENIUS, 2003, p. 12).

Ao se aventurar no detalhamento de seu método universal, o autor traz a música enquanto área do conhecimento a ser trabalhada nos três primeiros tipos de escolas, os quais englobam os alunos desde seu nascimento até os dezoito anos com duração de seis anos cada. A temporalização do conteúdo desta obra representativa do pensamento

moderno torna razoável a hipótese de que seja uma estruturação canônica basilar para os desdobramentos que matizam a música enquanto disciplina escolar.

Partindo de uma análise historiográfica da presença da música na educação básica brasileira também é possível visualizar momentos em que a educação musical foi instituída na perspectiva da disciplinarização (LOUREIRO, 2003; FUCCI-AMATO, 2012). A título de exemplo, é emblemático o trabalho de Villa-Lobos em prol da aprovação e regulamentação do decreto nº 19.980 de 1931 que em seu artigo terceiro determinava a obrigatoriedade da aula de música para as três primeiras séries do curso fundamental². Villa-Lobos não apenas lutou pela aprovação do decreto como colocou em prática um plano de ação pluridimensional para o ensino do canto orfeônico, estabelecendo diretrizes e implementando medidas como: a criação de cursos para a formação de professores especializados na disciplina, de um orfeão para cada escola, organização de bibliotecas e discotecas, realização de grandes espetáculos orfeônicos e sistematização de um detalhado programa de canto coletivo para orientar os professores. A proposta villalobiana atingiu proporções nunca vistas na esfera escolar, talvez por isto continue inspirando defesas calorosas pela disciplinarização da música, especialmente na modalidade do canto coletivo.

Impregnados por contingências históricas, certo número de educadores musicais tem direcionado suas lutas para a efetivação da Lei nº 11.769/2008 através da inclusão da música como disciplina no currículo escolar. O argumento central diz respeito ao fato de que a perspectiva de organização sob a forma de disciplinas é ainda dominante nas matrizes curriculares brasileiras dos diversos níveis da escolarização. Por isto, mesmo considerando a viabilidade e até mesmo a necessidade de novas formas de se conceber os currículos, há a defesa de que enquanto a escola se organizar por disciplinas, se mostra necessário eleger a música enquanto tal.

² **Art. 3º** Constituirão o curso fundamental as matérias abaixo indicadas, distribuídas em cinco anos, de acordo com a seguinte seriação:

1ª série: Português - Francês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - **Música (canto orfeônico)**.

2ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Ciências físicas e naturais - Desenho - **Música (canto orfeônico)**.

3ª série: Português - Francês - Inglês - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho - **Música (canto orfeônico)**.

4ª série: Português - Francês - Inglês - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História Natural - Desenho.

5ª série: Português - Latim - Alemão (facultativo) - História da civilização - Geografia - Matemática - Física - Química - História natural - Desenho. (grifo meu)

Não se pode perder de vista que os currículos são documentos que contém incongruências, silenciamentos e estão em permanente processo dialético de elaboração e ressignificação. Processo este que envolve as diversas instâncias de preparo, promulgação e sua vivência na escola. Os currículos não são testemunhos de verdades irrefutáveis, não são estáticos, tampouco elementos neutros a serem obedientemente cumpridos. Neste sentido, é preciso analisá-los de modo consciente, colocando em xeque visões ingênuas que deixem de considerar a forte relação entre currículo e poder. Afinal, “qualquer análise das maneiras pelas quais o poder desigual é reproduzido e discutido na sociedade não pode deixar de levar em conta a educação. As instituições de ensino representam um dos maiores mecanismos pelos quais o poder se mantém ou, então, é enfrentado” (APPLE, 2006, p. 7)

Antes de prosseguir, é importante repetir que a Lei nº 11.769/2008 torna a música conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte. A redação abre margem para uma variedade de interpretações quanto à sua regulamentação. Assim, embora não torne a música disciplina também não renega a possibilidade de fazê-lo. Mas existem outros dispositivos legais que podem auxiliar na compreensão de como a música pode se fazer presente nas estruturas curriculares da educação básica.

Em 13 de julho de 2010, o Conselho Nacional de Educação define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica através da Resolução nº 4. O documento esclarece as etapas e modalidades da educação básica, reitera o direito de acesso e permanência como conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo, além de trazer objetivos, referências e formas de organização curricular. No artigo 14, descreve a base nacional comum constituída por valores e saberes de Língua Portuguesa; Matemática; conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e das Culturas Afro-Brasileira e Indígena; Arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música; Educação Física e o Ensino Religioso. O parágrafo 2º do artigo esclarece que

tais componentes curriculares são organizados pelos sistemas educativos, em forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão (BRASIL, 2010)

A música encontra espaço enquanto parte constituinte da Arte, elemento da base comum nacional que pode ser operacionalizado pelos sistemas educativos de diferentes formas: área de conhecimento, disciplina ou eixo temático. Persiste então a ambiguidade quanto ao arranjo curricular que garanta a presença da música no ambiente escolar. Por consequência, permanece a disciplinarização como horizonte de possibilidade. Caso se opte por ela, qual seria seu teor? Em que bases epistemológicas a disciplina música estaria alicerçada? E ainda: será esta a estruturação curricular mais adequada para o trabalho com a música nos currículos da educação básica? As ideias trazidas por Young (2011) auxiliam a pensar tais problemas ainda que com ressalvas.

Em primeiro lugar, é preciso enfrentar a redução ou o esvaziamento de conteúdos de música, mesmo quando os professores alegam se valer de conhecimentos musicais em suas práticas. Cantar com os alunos melodias para decorar a tabela periódica não é exatamente ensinar música, do mesmo modo que ensinar em português uma aula de química não se constitui em ensino sistemático da língua portuguesa. Repetimos que a música é área do conhecimento autônoma dotada de especificidades, o que não significa necessariamente sua transformação radical em disciplina escolar, tampouco numa abordagem de “currículo baseado em engajamento” conforme defendido por Young (2011).

Partamos para uma análise hipotética em que a música fosse disciplinarizada num currículo pautado pelo engajamento e comprometido com o desenvolvimento intelectual dos estudantes, excluindo seus conhecimentos musicais cotidianos. Caso isto acontecesse, as aspirações de Young (2011) se concretizariam, mas trariam consigo inúmeras distorções. Afinal, é possível promover o engajamento ininterrupto de todos os alunos? A preocupação do processo pedagógico-musical pode se pautar prioritariamente no desenvolvimento intelectual secundarizando a dimensão do sensível e do ético? É possível desconsiderar os conhecimentos musicais cotidianos que irrompem espontaneamente durante o ensino musical com alunos da educação básica?

Parece crível que os conteúdos musicais a serem incluídos no currículo precisem levar em conta o conhecimento especializado desenvolvido por comunidade de pesquisadores da área. Igualmente importante é a consideração da dinamicidade histórica de tais conteúdos refutando um entendimento conservador que dimensiona a música em cânones fixados pela tradição, com conteúdos e metodologias imutáveis. Mas é possível negar o diálogo entre uma comunidade de especialistas e os múltiplos sujeitos envolvidos com a produção histórica do conhecimento musical? Silenciá-los

significaria criar zonas de invisibilidade que negam a diversidade constituinte da cultura musical brasileira.

Interessante é pensar e redimensionar os três papéis potenciais para a música enquanto área do conhecimento escolar tendo como ponto de partida os três papéis disciplinares defendidos por Young (2011). O primeiro dos papéis, curricular, garantiria o acesso dos estudantes a conhecimentos musicais possíveis. O segundo, pedagógico, estaria relacionado com a ponte que o ensino musical sistemático pode fazer entre as escutas/fazeres musicais espontâneos e a sistematização de conceitos teórico-práticos sensíveis construídos pelas vias da mediação. O terceiro, gerador de identidade, colaboraria para a problematização em torno da identidade dos professores de música, dos alunos das escolas e do próprio campo da educação musical.

De fato, inserir a música enquanto conhecimento especializado no ambiente escolar pode trazer transformações importantes que vão desde uma reorganização curricular até a construção coletiva de novas identidades para sujeitos, entidades e instituições comprometidos com uma educação musical democraticamente qualificada. Mas uma questão persiste: será a disciplinarização a possibilidade curricular mais adequada para o trabalho com a música nos currículos da educação básica?

Poder-se-ia elencar benefícios e desvantagens relacionados à institucionalização de uma área do saber sob a forma de disciplina escolar. Poder-se-ia também apresentar outras perspectivas diferentes daquela trazida por Young (2011). Porém, mais importante que estas tentativas, é reconhecer a riqueza que a diversidade de formas curriculares implementadas cotidianamente nos sistemas educacionais brasileiros pode trazer para as reflexões em torno da presença da música na educação básica. A área de educação musical está iniciando as discussões para a regulamentação da Lei 11.769/2008 e outros dispositivos como a Resolução CNE/CB nº 4/2010. Concepções plurais ancoradas em múltiplas formas de pensamento e ação podem ser especialmente interessantes neste momento de constituição e de tomada de posição da área.

Não duvidamos que a música precise se fazer presente na educação básica com seu conjunto de saberes particulares. Sob quais formas? Eis a questão! Mas acreditamos que o delineamento das particularidades da educação musical se constitui legítimo quando a área se situar reflexivamente em relação a si mesma e aos outros campos escolares. Esta perspectiva acolhe o trânsito crítico e permanente entre a indiferenciação de um campo sobre outro e da indiferença que evita qualquer possibilidade de interação comunicativa. Inclui ainda a necessária autorreflexão capaz de desmistificar a

disciplinarização como horizonte exclusivo, trazendo a tona um movimento permanente de tensão dialética que trafegue entre as particularidades trazidas pela multiplicidade de abordagens e a tentativa universalizante de uma educação musical qualificada para todos os alunos da educação básica.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. Tradução de Vinicius Figueira. Porto Alegre: Artmed, 2006, 3 ed.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Dispõe sobre a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas de educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03. Acesso em: 15/11/ 2012.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992:diretrizes-para-a-educacao-basica&catid=323:orgaos-vinculados. Acesso em: 15/11/ 2012.

BURKE, Peter. A Classificação do Conhecimento: Currículo, Bilioteca e Enciclopédias. In: **Uma história social do conhecimento**: de Gutemberg a Diderot. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. 241 p.

COMENIUS. **Didática Magna**. Aparelho crítico: Marta Fattori; tradução Ivone Castilho Benedetti 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. 3 ed.. 390 p.

FUCCI-AMATO. Rita. **Escola e Educação Musical**: (des)caminhos históricos e horizontes. Campinas: Papirus, 2012. 138 p.

LOUREIRO, Alicia Maria Almeida. **O ensino de Música na escola fundamental**. Campinas: Papirus, 2003.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. In: **Música na Educação Básica**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, outubro de 2009. (p. 60-75). Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista/revista_musica_na_escola/5_praticas_para_o_ensino.pdf. Acesso em: 20/11/ 2012.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. In: **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, set. 2008, p. 45-52. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.org.br/Masters/revista20/revista20_artigo4.pdf Acesso em: 15/11/ 2012.

YOUNG, Michael F. D. Ofuturo da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, set-dez 2011, p. 609-623.