



A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE MÚSICA NA ESCOLA: REFLEXÕES NECESSÁRIAS

Esp. Laís Costa Rocha¹
Dra. Patrícia Ribeiro Feitosa Lima²

RESUMO

O ensino de música na educação básica torna-se obrigatório a partir da lei nº 11.769 sancionada em 2008, mas ainda esbarra em desafios antigos para efetivar-se. Desde os anos 1930, o Brasil encontra dificuldades na formação docente específica para o ensino de música e sofre com precárias políticas públicas para o fomento à música na escola. Conseqüentemente, ainda não se consegue democratizar o ensino de música para todos os estudantes da educação básica. Diante destas problemáticas, este artigo objetiva analisar os contextos históricos do desenvolvimento da música na educação básica desde a implementação do canto-orfeônico até a obrigatoriedade do ensino de música. Neste artigo, Usamos como metodologia a pesquisa bibliográfica para uma reflexão de cunho teórico; com base em Fucci-amato (2012) e Maura Penna (2017) como referencial teórico. Nos resultados, percebemos que, mesmo diante da instituição da obrigatoriedade do ensino de música, alguns documentos norteadores da educação formal, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, os Parâmetros Curriculares da Educação - PCN's e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, não conseguem abrigar todo o arcabouço filosófico, teórico, prático, metodológico e psicológico para orientar escolas e docentes acerca da prática pedagógica do ensino de música na escola.

Palavras Chave: Música na Escola, Formação docente, Ensino de música, Lei nº 11.769/08

INTRODUÇÃO

A educação musical no Brasil percorreu caminhos inconstantes na educação brasileira que, desde a criação das primeiras escolas, entrou e saiu do currículo diversas vezes e de modo irregular. Algumas vezes esteve presente como atividade obrigatória, noutras foi colocada como atividade optativa. Neste trabalho, realizamos uma pesquisa bibliográfica que

¹ Graduada no Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará - UFC, Especialista em Metodologia do Ensino de Música pela Universidade Cruzeiro do Sul - UNICSUL e mestranda do Programa de Pós - Graduação Profissional em Educação Profissional e Tecnológica - PROFEPT - IFCE - rocha.lais@ifce.edu.br;

² Graduada licenciatura em Educação Física pela Universidade de Fortaleza, UNIFOR (CE), Especialista em Treinamento Desportivo pela Universidade Veiga de Almeida, UVA (RJ), Mestra em Educação em Saúde pela Universidade de Fortaleza, UNIFOR (CE) e Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP (SP). Atualmente, realiza estágio pós-doutoral em Educação pela UNESP. patriciafeitosa@ifce.edu.br;



discute os principais acontecimentos na história da educação que se fizeram fundamentais para que, posteriormente, a música fosse instituída com obrigatoriedade na educação básica. A luta pela democratização do ensino de música é constante não apenas para que as práticas pedagógicas musicais ocorram de modo disseminado pelas escolas do país e em com qualidade, mas sobretudo para não perder as conquistas já alcançadas. Para a construção de uma pesquisa que objetivou compreender os acontecimentos que levaram à obrigatoriedade do ensino de música para a educação básica, fez-se necessário, antes de maiores avanços, entender os “caminhos e (des)caminhos” (FUCCI-AMATO, 2012) da música na escola brasileira. Registramos as principais mudanças que ocorrem ao longo do desenvolvimento do ensino de música na educação básica e citamos historicamente as diretrizes e propostas curriculares que buscam orientar a comunidade escolar acerca da metodologia e do currículo da música na escola. Para a pesquisa bibliográfica, escolhemos publicações da Associação Brasileira de Educação Musical - ABEM e da Associação Nacional de Pesquisa e de Pós - Graduação em Música - ANPPOM por serem duas associações que formaram uma frente nacional de enfrentamento para a implementação da música na escola. Dos artigos de tema correlato publicados na ABEM e na ANPPOM, escolhemos as autoras Rita de Cássia Fucci Amato e Maura Lúcia Fernandes Penna pela repercussão que suas publicações acerca do ensino de música na escola tiveram no meio acadêmico. Os resultados encontrados apontam para uma necessidade de criação de políticas públicas que dêem condições às escolas na implementação da obrigatoriedade do ensino de música e aos docentes, principalmente àqueles que já lecionavam artes antes da obrigatoriedade, mas que não tem formação específica. Percebemos também que a ausência de um currículo definido gera dificuldades na interpretação do currículo. Por um lado o docente tem a liberdade de escolher os conteúdos que irá trabalhar em sala de aula, porém este docente fica sem muitas orientações acerca dos conteúdos e metodologias mais adequados à prática pedagógica musical.

O PRIMEIRO PROJETO DE MÚSICA NA ESCOLA BRASILEIRA: CANTO ORFEÔNICO DE HEITOR VILLA - LOBOS.

Heitor Villa-lobos (1887-1959) foi notadamente um dos grandes nomes da música brasileira. De formação erudita e alma boêmia. Quando ainda menino, fugia dos ensaios eruditos



organizados por seu pai para ouvir a música das calçadas e dos bares. Incorporou a sonoridade popular às suas composições levando-as às salas de concerto num período em que o violão era ainda marginalizado. Contribuiu no resgate da música indígena, rearmonizando temas e levou sonoridade remetente às selvas brasileiras para os teatros.

Em 1930 desenvolveu um projeto educacional para estabelecer a música nas escolas por meio do Canto Orfeônico. Com grandes apresentações em ginásios e estádios, o objetivo era despertar o gosto pela música, a cidadania e o civismo. Destinadas a estudantes, trabalhadores, donas de casa, ricos, pobres, militares, civis, as concentrações apresentavam a verdadeira majestade da monumentalidade pretendida (BORGES 2008). No país, o movimento nacionalista se consolidava e os compositores exprimiam uma sonoridade imbuída de brasilidade em sua essência. Para tanto, fizeram pesquisas, expedições e resgates de canções folclóricas. Acerca do movimento nacionalista, entende-se que:

a efetivação do movimento nacionalista brasileiro deu-se 1928, quando o escritor e musicólogo Mário de Andrade propôs o desenvolvimento de um projeto nacional, erudito e popular para o país, colocando a intenção nacionalista e o uso sistemático da música folclórica como condição indispensável para o ingresso e a permanência do artista na república musical. (...) O projeto explícito foi o de fazer a composição erudita beber nas fontes populares, estilizando seus temas, imitando suas formas, em suma, incorporando sua técnica. (FUCCI-AMATO, 2012, p. 39)

Entre Villa-lobos e o Estado havia um elo, que foi fundamental para que o Canto Orfeônico pudesse alcançar as proporções pretendidas. O Governo de Getúlio Vargas difundia o patriotismo, numa tendência nacionalista e Villa-Lobos via a oportunidade de lançar noções de civilidade e elevação da pátria apreciadas pelo governo através da música no contexto escolanovista. Seja como ideologia ou como movimento artístico, o nacionalismo forneceu base para fundamentar o canto orfeônico de Villa-Lobos. O Brasil estava num efervescente momento de conquistas trabalhistas, Segundo Borges (2008), o governo dialogava com os trabalhadores, e esta, não era uma classe trabalhadora manipulada e sem consciência. As pessoas sabiam negociar com o poder. O modelo adotado pelo estado seria o de ampliação da participação do povo e assim organizar e direcionar as reivindicações trabalhistas. A educação também estava diante de um período de grandes mudanças com a reforma da instituição pública no Distrito Federal (1931-1935) liderada por Anísio Teixeira, à época superintendente



do ensino público do Distrito Federal e um dos pioneiros na luta pela educação do país. Uma das suas maiores contribuições foi criar uma rede de ensino do primário ao universitário. Em 1931, Villa-Lobos foi convidado por Anísio Teixeira para assumir a diretoria de ensino artístico da prefeitura do Rio de Janeiro, e de posse desse cargo, instituiu o canto orfeônico como obrigatório Distrito Federal. Esta medida foi ampliada para todo o território nacional, de modo que, em 24 de julho de 1934, por meio do decreto n. 24.794, o canto orfeônico seria matéria obrigatória no currículo dos anos primário e secundário em todas as escolas do país. Anteriormente, em 1932, Villa-Lobos assumiu a Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), cujo plano geral de orientação ateu-se à formação docente para a disciplina de canto orfeônico por meio de cursos preparatórios, uma vez que muitos professores não eram músicos ou tinham formação específica. Foram ofertados cursos de rítmica, oratória, canto e civilidade. Villa-Lobos também criou um material didático extenso para a difusão do canto orfeônico nas escolas. Desta obra, destaca-se um Guia Prático lançado com mais de cem canções folclóricas infantis, cirandas, cantigas de roda, canções de ninar e parlendas nacionais e internacionais, hinos patrióticos e até canções com sonoridades ameríndias e afro-brasileiras. O guia apresentava as canções em diversas formações: harmonização a duas vozes, coral a quatro vozes, voz/piano e piano solo. Ao lado do *Guia Prático* foram publicados dois volumes de *Solfejos*: material avançado com exercícios de ditados, imitações, cânones e fugas. Esse fomento à formação docente foi imprescindível nos primeiros passos à implantação do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico (CNCO), em 1942, cujo objetivo principal era formar professores capacitados à disciplina de canto orfeônico (Fucci-Amato 2012). Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) substituiu o canto orfeônico pelo ensino optativo de música. Muitas escolas deixaram de ofertar educação musical, exceto aquelas cujo docentes responsáveis pelo canto orfeônico ainda se dispuseram a trabalhar com música. Contudo, a prática vocal orfeônica foi ano a ano, entrando em decadência. O acesso à prática da música vocal na rede oficial de ensino difundiu a música brasileira por décadas, e foi portanto, apesar de suas incompletudes, um processo de valorização cultural e de democratização do ensino de música, permeando sons entre gerações. Com a saída do canto-orfeônico as escolas brasileiras silenciaram por cerca de 40 anos.



A LDB DE 1971 E A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

A musicalidade praticada naquelas escolas que optaram por ofertar educação musical, direcionou-se a uma pedagogia musical embasada nas metodologias ativas, difundidas internacionalmente por Dalcroze, Orff e Kodály e que estavam sendo incorporadas pelos educadores musicais brasileiros. Porém, isso ocorreu de forma assistemática, irregular e desorganizada, de modo que nunca se conseguiu desenvolver um modelo brasileiro de educação musical (FUCCI-AMATO, 2012). É válido contextualizar que na década de 1960 as ideias tecnicistas começam a penetrar no âmbito educacional caminhando na contramão do ensino das linguagens artísticas, culturais ou da concepção de formação humana mais ampla. A relação educação-trabalho é vorazmente imediatista e focaliza a celeridade da conclusão dos estudos para inserção do egresso no mercado de trabalho. A Ditadura Militar (1964-1985), que viera acompanhada de ideias subservientes ao sistema capitalista como: eficiência da produção no trabalho e autoritarismo nas relações de produção, deixou cada vez mais a educação musical à míngua. À exceção da reprodução de hinos cívicos de exaltação patriota, não havia mais incentivos do governo às práticas musicais dentro das escolas, como quando Villa-Lobos dirigia a SEMA. O pensamento educacional ditatorial voltava-se ao ensino tradicional contrapondo-se à ideologia escolanovista que punha o estudante no centro do processo de construção do conhecimento. Também perdia-se a compreensão sobre a importância da sociabilidade promovida no canto coletivo. As aulas de música agora reduziam-se à entonação em uníssono de um hino antes de conduzir uma turma escolar para a sala de aula. A disciplina de educação musical esteve até 1970 nos currículos escolares, mas no ano seguinte a partir da Lei 5.692/71 o Conselho Federal de Educação a substituiu pela educação artística. Esta última, seria atividade obrigatória nos 1º e 2º graus (hoje ensinos fundamental e médio) substituindo as disciplinas de artes industriais, música, e desenho. A nova lei ocasionou mudanças nos cursos superiores que agora deveriam contemplar a exigência polivalente. Foi criado então, o curso de Licenciatura em Educação Artística cujo currículo contemplava quatro áreas artísticas distintas e obrigatórias: música, artes plásticas, artes cênicas e desenho. A partir desse momento a formação docente estaria imbricada numa *peseudo-polivalência*, pois curta licenciatura, de apenas quatro anos, certamente não disporia aos docentes todo o arcabouço filosófico, pedagógico, teórico, técnico, prático, metodológico



e psicológico necessário para lecionar quatro linguagens artísticas de modo equilibrado. O egresso desse curso tão curto estaria inclinado ao desenvolvimento prodigioso na área com a qual tivesse mais identificação, e lhe restava, portanto, a busca por formação continuada para tentar suprir suas lacunas e deficiências. Quando a Lei 5.692/71 foi instituída, verificando-se que a licenciatura em educação artística sequer havia formado sua primeira turma de egressos, o governo permitiu que atuassem na área os antigos docentes de desenho, música e artes industriais. Foi publicado um guia curricular para orientar esses docentes às novas diretrizes, mas o guia, além de não dar suporte metodológico, não embasava o ensino de artes na escola. Diante do baixo quantitativo de docentes habilitados e da polivalência na formação docente, o desenvolvimento das capacidades artísticas dos estudantes não foi viabilizado adequadamente. Na ausência de professores habilitados em alguma linguagem das artes, seria posto aquele mais afeito ou que se dispusesse a lecionar essa matéria. E assim, na educação básica, a educação artística passou a ser compreendida como atividade de recreação sendo, muitas vezes, e por também não ter um guia curricular, subserviente às datas comemorativas. Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) alterou a disciplina de educação artística para arte. Esta última deveria ofertar pelo menos quatro linguagens artísticas: teatro, música, dança e artes visuais. Mesmo assim, o problema da formação docente ainda persistia e na realidade escolar da educação básica, via-se pouca mudança. Segundo Marcílio Vieira (2011), a arte ainda não tem sido devidamente ensinada e aprendida pelos brasileiros porque “ainda surge como reprodução e não como reflexão na escolarização básica sem ressignificação dos conteúdos abordados nem reelaboração dos saberes em Arte por professores e alunos”. A professora e pesquisadora Maura Pena nos alerta que na pesquisa em educação musical muitas vezes as LDB’s de 1971 e a de 1996 são confrontadas como se fossem opostas “a primeira sendo vista como responsável pelo desaparecimento da música nas escolas, e a atual LDB como tendo resgatado o ensino de música” (PENNA - 2004), mas enfatiza que ambas previam o ensino de música no entanto, esbarrava na mesma problemática da formação docente. Sem docente qualificado e sem orientações mais concisas, as escolas não conseguiriam incluir este arsenal. A professora alerta ainda para que a LDB de 1971 é a primeira a estabelecer o dever do Estado com oferta pública e gratuita do ensino por oito anos. Estaríamos então diante de uma mudança na concepção, no modo de se pensar a educação em



função dos interesses políticos pertinentes naquele momento histórico em que o país estava sob o governo militar e diante do “milagre econômico”.

Refletindo acerca do alerta que nos traz a professora a Maura Penna, as distinções nos textos das leis de 1971 e 1996 não seriam as principais responsáveis pela oferta precária de ensino de música nas escolas, mas, sobretudo:

as decisões quanto ao tratamento das várias linguagens artísticas ficam a cargo de cada estabelecimento de ensino, aos quais cabe “elaborar e executar sua proposta pedagógica”, de acordo com os princípios de flexibilidade e autonomia da LDB (Lei 9394/96 – Art. 12; Brasil, 1999, p. 42). Por outro lado, nem a LDB, nem os vários documentos curriculares mencionados indicam com clareza qual deve ser a formação de quem ensina arte ou música nos diversos níveis da educação básica. (PENNA, 2017, p.54)

Acerca da formação de professores, há flexibilização nos termos da lei, que sequer indica a formação docente para o ensino de música. Quanto ao conteúdo, estaríamos diante de situação semelhante, pois ambas as legislações não indicam conteúdos e metodologias a serem adotadas em práticas pedagógicas para o ensino musical.

A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE MÚSICA E A LEI 11.769

A música voltaria às escolas, pelo menos no quesito legal, somente com o fortalecimento da pesquisa em Educação Musical, que é recente no Brasil, remonta a década de 1980, e o fortalece com a criação da Associação Brasileira em Educação Musical - ABEM. A partir de discussões e críticas, construiu-se um movimento em prol da obrigatoriedade do ensino de música na educação básica que culminou na Lei 11.769 de 18 de agosto de 2008 e altera a Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Em seu parágrafo sexto do artigo 26 a Lei 11.760/08 afirma que: “A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo do componente que trata o § 2º deste artigo e o artigo 3º” acrescenta: “Os sistemas de ensino terão até 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei”. Porém o artigo 2º da lei que previa um parágrafo único no artigo 62 da LDB, que versa acerca formação docente, foi vetado. Pretendia-se inserir na LDB: “O ensino da música será ministrado por professores com formação específica na área”. A Presidência da República justificou o veto informando que:



A música é uma prática social e existem diversos profissionais atuantes nessa área sem formação acadêmica oficial(...) Note-se que não há qualquer exigência de formação específica para Matemática, Física, Biologia etc. Nem mesmo quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define conteúdos mais específicos (...) ela estabelece qual seria a formação mínima daqueles que passariam a ministrar esses conteúdos (BRASIL, lei nº 11.769/08)

Infelizmente a justificativa do governo, ao comparar a educação musical com outras matérias, desconsidera que, diferentemente destas, o currículo de artes não é bem definido. O

que por um lado dá liberdade ao docente na escolha de conteúdos, mas ao mesmo tempo o deixa sem adequada orientação. Desconsidera também o tempo de ausência da prática musical escolar efetiva desde o canto-orfeônico. Não se deve desconsiderar que, de fato, existam artistas, músicos informais e docentes de outras disciplinas que tem habilidade e competência para lecionar música na escola, mas se a Lei não é clara quanto a formação docente, corre-se o risco de que as aulas de música não atendam ao ideal pretendido.

Na tentativa de propor melhorias ao ensino de artes, Lucian Costa, apesar de reconhecer que a arte na educação básica não tem por finalidade a formação de artistas profissionais, mas sim a vivência, a apreciação, o reconhecimento de sua cultura e inserção social, nos aponta:

Para que o ensino de Arte na educação básica seja gradativo e principalmente organizado de forma que os alunos compreendam cada linguagem, faz-se necessário que os cursos de formação de nível superior em consonância com as políticas públicas em vigor tracem metas para educação básica vinculada ao ensino de artes, para que cada profissional assuma sua “identidade” na sua linguagem de formação e evite ministrar aulas de outras linguagens que comprometem seu processo acadêmico e profissional. (COSTA, 2020, p.22).

Mesmo com o veto acerca da formação específica, a Lei 11.769/08 trouxe impactos e mudanças ao instituir a música com obrigatoriedade em todos os níveis da educação básica, e mesmo que ainda não hajam diretrizes claras quanto à metodologia, configura-se, até então, como a maior conquista da educação musical brasileira. Instituições de ensino superior públicas e privadas criaram cursos de Licenciatura em música “que vem se multiplicando pelo país formando profissionais que saibam lidar com a



diversidade cultural brasileira, conjugando o saber popular e a prática social” (FUCCI-AMATO, 2012, p. 79).

Com a volta da música às escolas, há sim uma grande conquista instituída pela Lei 11.769/08. Em 2016, com a Lei 13.278, o teatro, a dança e as artes visuais tornaram-se, também, obrigatórias. Este novo contexto apresentará desafios voltados desde a formação docente à prática escolar. Ainda é recente a inclusão obrigatória das quatro linguagens de artes, e diante de constantes discussões e reformulações, a presença da arte no currículo escolar é questionada. A exemplo dessa fragilidade ainda persistente no ensino de artes, verifica-se que a Medida Provisória nº 746 retira a obrigatoriedade da disciplina de artes no Ensino Médio, ao passo que institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino de tempo integral. Uma vez que a preocupação pedagógica com as outras matérias “mais importantes” para o mercado de trabalho sucumbe a arte no contexto escolar, faz-se necessária a conquista de espaços em busca de políticas públicas para implementação da disciplina prevista em Lei.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisar acerca do ensino de música no Brasil torna-se impossível dissociá-lo do ensino de artes. Não apenas porque a música é uma subárea dentro do campo das artes, mas porque as Leis de Diretrizes e Bases da Educação – LDB’s 1970 e de 1996 a trazem como um componente curricular da disciplina de artes. Se a música já estava instituída em legislações anteriores porque deveríamos buscar a sanção de uma lei que a reiterasse? Obviamente percebeu-se que a música não estaria soando na sala de aula. Docentes sem formação específica muitas vezes assumem a carga horária da disciplina de artes por falta de profissional qualificado nas escolas. Ainda não instituímos no Brasil nenhuma iniciativa de formação continuada para aqueles docentes que já lecionavam a disciplina de artes antes mesmo das sanções de obrigatoriedade, e os novos concursos para ensinos fundamentais e médios aceitam que o docente tenha formação docente em pelo menos uma das quatro linguagens artísticas mencionadas pela lei 13.278/16. Ou seja, um professor licenciado em teatro, por exemplo, teria de ir buscar por formação continuada em outras três subáreas das artes.

A recente criação de associações como a ABEM e a ANPOMM denuncia espaço



pertinente para a pesquisa em educação musical no Brasil. A exemplo, poderíamos pensar nas recentes licenciaturas que eclodiram no Brasil após a obrigatoriedade do ensino de música. Estariam os primeiros egressos destas graduações a amenizar ausência de profissionais com formação específica?

A professora e pesquisadora Maura Penna nos alerta que a música na escola não tem o objetivo de formar profissionais, mas sim de promover o acesso à vivência musical nos seus mais amplos aspectos para uma qualitativa formação humana utilizando-se da música para desenvolvimento de competências musicais inerentes ao ser humano seja na apreciação, composição ou na prática de conjunto. Na ludicidade da contação de histórias com música na educação infantil ou na prática de flauta doce no ensino fundamental. A pesquisadora afirma ainda que a educação musical no Brasil está caminhando sob seus primeiros passos, e elucidar desafios pertinentes ao ensino de música seria, portanto, resultado de trabalho com afincada pesquisa com contribuição de toda a comunidade acadêmica. A presença de uma lei sem orientações de como executá-la torna urgente e necessária a construção coletiva de instrumentais de orientação à comunidade escolar.



REFERÊNCIAS

- BARROS, José D' Assunção. Nacionalismo e Modernismo – a Música Erudita Brasileira nas duas primeiras décadas do século XX / Rio de Janeiro, CELA, 2002
- BRASIL. Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 ago. 1971, Seção 1. p. 6377.
- BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833-27841.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino de Arte.
- COSTA, L.; FREITAS, A. Reflexões sobre o ensino de artes/música na educação básica no atual cenário. In. Revista do programa de pós-graduação em artes da UFPA. Volume 6/N.10. Junho de 2020.
- ESPERIDIÃO, Neide. Educação musical e formação de professores suíte e variações sobre o tema. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- FUCCI-AMATO, Rita. Escola e Educação Musical: (Des)caminhos Históricos e Horizontes - Campinas, SP: Papirus, 2012.
- PENNA, A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: II – da legislação à prática escolar. *Revista da Abem*, n. 11, p. 7-16, set. 2004b.
- PENNA, Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. *Revista da Abem*, n. 16, p. 7-16, mar. 2017.