

## Música na escola: um panorama a partir dos pressupostos legais e respectivas contribuições.

### Comunicação

Dárlem Brito Brandão  
darlembritto@gmail.com

**Resumo:** O presente trabalho é parte do resultado da minha pesquisa de trabalho de conclusão de curso, TCC, realizado no ano de 2021. Fruto de uma pesquisa qualitativa, realizada em uma escola pública de ensino público, esta objetivou identificar as funções sociais da música em um evento escolar realizado nessa escola e, como parte da edição do trabalho, reservou-se um capítulo a falar sobre a música na escola. Os múltiplos espaços em que ocorre a prática musical permite vislumbrar os valores que lhes são atribuídos pelos sujeitos que o compõe e de que modo cada sociedade estabelece para si usos e funções da música. Para tanto, faz-se necessário refletir sobre os percursos tomados pela educação musical enquanto elemento formador de pensamento e da personalidade.

**Palavras-chave:** educação musical. Música na escola. contemporâneo.

### Música na escola: questões históricas e legais.

As conquistas da educação musical têm garantido abertura nas escolas por promover entretenimento, conhecimento, diversão, cultura e trabalhos em geral. Os muitos estudos sobre a música e suas interfaces nos permitem dizer que ela é inerente à cada língua em diferentes formas de manifestação, o que lhe assegura consistência de patrimônio imaterial das sociedades. No contexto de sua singularidade, instituições sociais lançam mão de sua relevância funcional e passam a usá-la em múltiplos espaços. Nessa perspectiva, a escola, espaço de vivências e saberes empíricos e científicos, institui-se como ferramenta em potencial de formação musical, alinhando-se na modalidade da promoção de cultura, arte e conhecimentos basilares de intervenção social.

Sabe-se que as músicas eruditas foram as primeiras informações musicais pregadas no Brasil por meio dos Jesuítas no período da expansão territorial europeia, cujo objetivo era provocar sensibilização à civilização que aqui já existia, os indígenas. No período colonial, pensada sob a ótica de instrumentalização para a pregação da educação moral e cívica, o uso da música passa a ser potencializada dentro das igrejas e, posteriormente, em meados dos

anos 1840, em conservatórios musicais que objetivam, prioritariamente, a preservação do patrimônio musical. (AMATO, 2006; QUEIROZ, 2012).

Na primeira metade do século XIX, ainda no Império, a atividade docente em música passou a ser orientada a partir de decretos que regulamentavam o seu ensino em instituições educativas, fazendo-se necessário, para tanto, a admissão de professores com formação musical erudita para dar aula de música, retratando, portanto, “o perfil almejado pelos professores, já sendo destacados (no Documento): a necessidade da qualificação profissional [...]” (QUEIROZ, 2012, p. 26), para atuação no ensino primário e secundário, com conteúdos musicais gerais e específicos.

Nessa perspectiva, na segunda metade do século XIX, o Decreto 1.331, de 17 de Fevereiro de 1854, estabelece o ensino de música na educação básica. (AMATO, 2006, QUEIROZ, 2012, PENNA, 2013). No final do mesmo século, com o Decreto de nº 981/1890 trás novas perspectivas para o ensino de música no contexto da formação básica, caracterizando-a como conhecimento fundamental para os educandos.

A partir desse marco, passou-se a discutir posterior possibilidade da inserção da educação musical no universo escolar enquanto lei, visto que os decretos estabelecidos para a educação no currículo educacional, desde o Brasil império, “não garantiram a presença da música na realidade das escolas brasileiras.” (QUEIROZ, 2012, p. 28). No século XX ocorreram novos paradigmas para a educação, com incorporação de tendências pedagógicas diversas, norteadas por ideias de nacionalização e reformas de ensino.

A década de 1930 é um marco importante para a história da música na educação brasileira. É nesse âmbito de tendências que se institui, pelo Decreto nº 19.890, de 18 de Abril de 1931 a prática do canto orfeônico na educação básica, que, a partir da criação da Superintendência de Educação Musical e Artística (SEMA), pensada por Heitor Villa-Lobos (que se propusera traçar, por meio do canto orfeônico, uma diretriz artístico-educacional), propunha desenvolver a disciplina, o civismo e a educação artística (QUEIROZ, 2012; SANTOS, 2012; PENNA, 2013).

Nos anos posteriores, os movimentos da educação fomentam a discussão do ensino da música nas escolas, na perspectiva de que sua permanência na educação nacional se institucionalizasse por meio de Lei. De acordo com Amato (2006), entre outros, a prática do canto orfeônico foi substituída pela educação musical, instituída pela lei 4.024/1961. Porém, para Penna (2013) e Queiroz (2012), em análise detalhada do texto da lei, verifica-se que em

nenhum momento usa-se o termo *educação musical*, mas trata de “normas” de iniciação artística, onde esse termo “não permite uma relação direta com a educação musical”. (QUEIROZ, 2012, p. 30).

A comparação entre os dispositivos normativos a respeito do ensino de arte/música no corpo das leis da década de 1970 – a Lei 5692/71 – e da década de 1990 – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) – revelam uma situação bastante similar: em ambos os casos, apesar da nomenclatura diferente, há uma referência genérica à área de arte, sem qualquer indicação a respeito das linguagens artísticas que potencialmente integram esse campo. (PENNA, 2013, p. 55).

De acordo com a autora e Queiroz (2012), mais uma vez observa-se a não relação direta da educação musical com o componente curricular Artes, pois em decorrência das ideologias vigentes na época em educação a prevalência da linguagem artística não contemplava a música.

A LDB 5692/71 condensa as artes à disciplina Educação Artística, que evidenciava, “principalmente, conteúdos direcionados às artes plásticas” (FAÇANHA, 2015, p. 8), deixando-se portanto, de serem trabalhadas as demais linguagens artísticas. Tal atividade foi fortemente potencializada pelo projeto de formação de professores polivalentes, o que interferia negativamente no ensino de música na escola. Na tentativa de inserir-se significativamente no espaço escolar, projeta-se um plano de formação de professores de música que posteriormente, ainda sob regime da referida Lei, entra em crise.

Sobre as leis das décadas 1990, no que se refere à educação, vale destacar, respectivamente que, “Esses anos (1970) são os anos da Educação Artística em meio à ideologia dos métodos e técnicas, à Arte-Educação e a polivalência desenfreada e descabida. (SANTOS, 2012, P. 192).”

Na segunda metade da década de 1990, há necessidade de as políticas educacionais se ajustarem ao processo de reforma do Estado Brasileiro, atendendo às recomendações de organismos internacionais e em função das decisões tomadas pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizado em 1990. (SANTOS, 2012, p. 199).

Pode-se dizer, portanto, que a Lei 9.394/96 concerne ao poder público maior responsabilidade na gestão e financiamento da educação básica. (QUEIROZ, 2013; SANTOS, 2012). O artigo 26 desta lei garante o ensino da arte como componente curricular obrigatório da educação básica, “trazendo definições mais claras acerca das quatro linguagens artísticas

que devem compor o ensino de arte na escola” (QUEIROZ, 2012, p. 33). Em decorrência disso, a normatização do ensino da música no espaço escolar recebe um olhar mais atencioso, pois entendia-se que, por seu potencial educativo, ela deveria ser instituída como componente obrigatório, mas não exclusivo do componente Arte.

No final dos anos 1990 a educação passa a agregar mais perspectivas para o espaço escolar, consolidando, por meio das inserções das ideologias pedagógicas, uma nova maneira de trabalhar o desenvolvimento artístico e cultural dos educandos, pois, com maior acesso às escolas, os sujeitos da escola nesse período são outros, onde os educandos trazem sua bagagem empírica e experiências culturais diversas e contextualizam com outras realidades.

Nesse contexto, professores e diversas organizações da área da música mobilizam ações e reivindicam maiores definições para a permanência da obrigatoriedade do ensino de música na escola.

### **A lei 11.769/2008 no contexto da escola do século XXI**

A breve revisão acima nos permite dizer que a discussão da prática e ensino de música na formação básica obteve glórias e derrotas quanto à sua resistência nas instituições educativas. SANTOS (2012) afirma que o século XXI traz novos paradigmas para a questão do ensino da música na escola. O ensino de Artes é então entendido como área de conhecimento que, com conteúdos específicos das linguagens, estimula o desenvolvimento artístico e cultural dos educandos ao mesmo tempo que os coloca como agentes da realidade artística e cultural do seu meio social.

Nesse sentido, a discussão sobre a normatização da música na escola se consolida com a LEI 11.769/2008, que dispõe da obrigatoriedade da música na educação básica. De acordo com QUERIOZ (2012), SANTOS (2012), PENNA (2013), FAÇANHA (2015), tal lei altera o artigo 26 da LDB 9.394/96 (anteriormente citada) dispondo a obrigatoriedade do ensino de música no espaço escolar. “Desta forma, pela primeira vez desde a década de 1970, é assegurado um espaço para a música na escola através de um termo legal de validade nacional.” (PENNA, 2013, p. 63).

É válido destacar após o parágrafo acima que a música se fez presente em instituições sociais educativas (igrejas, conservatório, escolas, clubes) desde que há atividade musical no Brasil.

Os pressupostos dessa prática se dão em decorrência da atuação dos jesuítas na atividade educativa que exerciam prestação de serviço à coroa portuguesa. Em decorrência desse método de catequisar a mentalidade dos colonos por meio da música, consolidou-se ao longo da historicidade do Brasil o hábito de sempre haver música nas instituições, pois a cultura europeia entendia a prática musical como enriquecimento cultural que elevava a moral social de uma nação dominante, dominada e em construção.

A Lei 11.769/2008 entra em vigor depois de decênios de lutas travadas em prol da permanência da música na escola. As experiências legais obtida em decorrência das ocorrências históricas possibilitaram à comissão de frente dessa luta traçar estratégias de políticas educativas que objetivassem dar visibilidade à relevância da presença da música na escola enquanto disciplina que, além de proporcionar conhecimento específico da linguagem da música, favorece a formação acadêmica, social, cultural entre muitos outros benefícios que vão além de questões acadêmicas.

O século XXI é aquele que se configura como o tempo do propósito, onde aspira-se por produção pessoal, social e nacional. No âmbito brasileiro, pode-se observar tais perspectivas nas apostas que são feitas na economia, na política e na educação. Conforme o que retratam as pesquisas sobre o Brasil do século XXI, o país lança mão da originalidade mesmo que reconheça a recriação em boa parte do que produz. Nesse sentido, criar depende de dispor-se de tecnologias e é nesse contexto que discute-se a tecnologia em educação.

Sendo outros os sujeitos da escola, a escola do século XXI se vê na obrigatoriedade de oferecer ao público formação acadêmica, intelectual e principalmente emocional visto ser crescente e visível a presença tanto de educandos prodígios como os vítimas das mazelas sociais.

Nessa circunstância, na tentativa de agregar ao trabalho da educação sistematizada ferramentas para lidar com as múltiplas realidades nas escolas brasileiras, propõe-se formação específica do corpo pedagógico, formação esta que deverá dar-se obrigatoriamente por meio de nível superior. Contudo, considerando o perfil dos sujeitos da escola na contemporaneidade (deficiências múltiplas e superdotação), formação específica ao corpo administrativo e principalmente docente ainda não é suficiente para atender a demanda discente que perpassam pela escola.

Acerca do professor de música na educação básica, Na área da atuação docente, cada especificidade exige que este profissional se aproprie de conhecimentos inerentes à cada faixa

etária. Para tanto, ele precisa ter subsídio pedagógico e afins para proceder com sua prática com a devida competência. A respeito da formação docente, Ferreira (2014) afirma que,

O investimento na formação docente deve ser feito buscando efeitos que levem a transformação social. [...] torna-se essencial pensar a formação de professores não só na perspectiva do currículo, como apreensão de conteúdos, mas também a partir da incorporação das experiências práticas na sua aprendizagem. (FERREIRA, 2014, p. 225).

Desse modo, no que tange à docência, a escola do século XXI requer um professor com uma formação que ultrapassa o conhecimento teórico científico que adquire academicamente, mas abrange a formação humana em sua integralidade.

Nesse contexto, na intenção de promover atendimento de melhor qualidade aos educandos com diferentes graus cognitivos e emocionais, a escola passa então a dialogar com outras áreas científicas como Psicologia, Psicopedagogia e até mesmo Musicoterapia, por exemplo, para que juntos, possam elaborar e executar intervenções pedagógicas para estimular e melhorar o desenvolvimento do educando. A partir disso, a escola lança mão de tecnologias educacionais para potencializar as ações psicopedagógicas então pensadas para seus educandos de múltiplas realidades.

Considerando que as tecnologias educacionais não se resumem ao uso de recursos digitais como ferramentas para lecionar, a escola entende que deve investir em recursos pedagógicos que potencializarão o fazer docente na sala de aula. Desse modo, as áreas de conhecimento se mobilizam individual e conjuntamente para estimular a aprendizagem e favorecer uma formação significativa e integral ao educando.

Resultante de pesquisas científicas de áreas do conhecimento que tem se dedicado ao estudo da música e suas propriedades, é importante salientar que, no contexto das instituições educativas, música e educação alinham-se na modalidade da promoção de cultura, arte e de conhecimento empírico e científico. Enquanto situar-se intrínseca à cada pessoa, influenciando o fisiológico de cada uma e estimulando o desenvolvimento da inteligência, continuará existindo um significado também subjetivo para o que vem ser a música. Mas o que é a música? Há uma definição e/ou conceito para ela?

Desde os nossos antepassados, chegando ao homem primitivo e civilizações, a música ganhou diversas formas e contextos, sendo, no Brasil, trabalhada pedagogicamente com a chegada dos Jesuítas, inicialmente. (NAES, 2011). Ela transpassa o tempo histórico

De acordo com Severino (2017), a definição do conceito de Música, no Dicionário da Música, é:

Arte de combinar os sons de modo a agradar ao ouvido para, pondo em ação a inteligência, falar aos sentimentos e comover a alma. Como ciência, a música aprecia os sons nas suas relações com a melodia, o ritmo e a harmonia. [...] a música é uma arte puramente espiritual e subjetiva. Conforme as modalidades ou modos de expressão de que dispõe, a música é, de harmonia com estas diferenciais características, profana, religiosa, erudita, popular, vocal, instrumental, homófona, polifônica, pura, descritiva, imitativa, mecânica, mensural, dramática, coral, sinfônica, teatral, etc. (SOUZA apud SEVERINO, 2017, p. 17).

É inerente à todas as sociedades, épocas, e constitui-se como um fenômeno sonoro. Sobre este aspecto pode-se ter como suporte as concepções propostas por Chiarelli e Barreto (2005) que apontam que:

[...] de um modo geral, ela é considerada ciência e arte, na medida em que as relações entre os elementos musicais são relações matemáticas e físicas; a arte manifesta-se pela escolha dos arranjos e combinações. (CHIARELLI e BARRETO, 2005, p. 2).

Afirmando ainda que “a música é concebida como um universo que conjuga expressão de sentimentos, ideias, valores culturais e facilita a comunicação do indivíduo consigo mesmo e com o meio em que vive”. (CHIARELLI e BARRETO, 2005, p. 9). Nesse sentido, assenta-se como protagonista no desenvolvimento emocional e social das pessoas. No relacionamento entre música e comportamento, Weigsding e Barbosa (2013) afirmam que:

A música, mais do que qualquer outra arte, tem uma representação neuropsicológica extensa, com acesso direto à afetividade, controle de impulsos, emoções e motivação. Ela pode estimular a memória não verbal por meio das áreas associativas secundárias as quais permitem acesso direto ao sistema de percepções integradas ligadas às áreas associativas de confluência cerebral que unificam as várias sensações. (WEIGSDING e BARBOSA, 2013, p. 48).

Desse modo, mais uma vez protagoniza-se a música como ferramenta indispensável no desenvolvimento das faculdades cerebrais do ser humano. Importante considerar que, para Weigsding e Barbosa (2013), o cérebro da criança entende a música como forma de linguagem justamente pelo fato de influenciar diretamente o desenvolvimento e funcionamento cerebral.

Nessa perspectiva, o currículo recebe um olhar especial visto que a Lei determina os componentes curriculares obrigatórios para a escola em que cada componente curricular desenvolve habilidades específicas e conjunta no educando. Nesse contexto, a música passa a ser pensada como relevante para o cenário educacional, pois além de alegrar o ambiente escolar, contém conteúdo específicos e questões transculturais, como historicidade, escrita, simbolismo, usos e funções sociais, entre outros.

A partir do entendimento por parte das escolas da relevância da música para o educando, a instituição educativa passa então a compreender a importância da música no contexto escolar, pois verifica que sua presença nas salas de aula como lazer e ferramenta de fixação de conteúdo de outras disciplinas fortalecendo aprendizado do educando em perfeitas condições cognitivas e com condições cognitivas comprometidas.

Nesse cenário, a música se configura na sala de aula enquanto ferramenta de aprendizado sem, contudo, elucidá-la como ensino obrigatório de seus próprios conteúdos disposto pela lei 11.769/2008. Com a implementação da referida Lei ocorreu a discussão de: quem deveria dar aula de música? Quais as perspectivas da presença da música na escola? A música na escola é para formar músico instrumentista ou cidadão participante, ciente de sua contribuição social e cultural da sociedade em que se insere? Quais habilidades e competências se pode desenvolver no educando a música na escola para que este atue criticamente na sociedade em que vive?

Esses e outros questionamentos afins passaram a mobilizar músicos profissionais e professores da área da educação musical fazendo levantamentos documental na literatura científica para sustentar a justificativa de que a música na escola do século XXI é eficaz não somente na promoção de conhecimento específico mas também por suas propriedades terapêuticas em adultos, jovens, idosos e crianças, sendo, portanto, profícuo na formação cognitiva, cívica, moral e espiritual do estudante, carecendo-se, portanto, professor licenciado em música com conhecimento das pedagogias musicais para o processo de educação musical do educando.

Nessa perspectiva, a obrigatoriedade disposta em Lei “obriga” as instituições educativas pensarem na música sob viés de disciplina. Contudo, devido à ausência na LDB de uma definição específica “que a música deverá ser disciplina, como também não há qualquer especificação de que áreas como Biologia, Ciências, Geografia, História, entre outras, deverão

ser disciplinas” QUEIROZ, 2012, p. 34), discute-se de que modo a educação musical deve se inserir na grade curricular das instituições educativas.

Desse modo, respeitada a autonomia estabelecida na Constituição Federal e na própria LDB, as instituições de ensino tem autonomia para selecionar sistematizar sua grade curricular. Vale destacar que, em termos de sistematização educacional nos territórios nacionais brasileiros,

no âmbito regional, cada Estado tem sua própria legislação, adequando suas diretrizes à realidade de cada região. [...] Cada Estado brasileiro tem sua Secretaria de Estado de Educação, com suas próprias normas, estruturas e organização, segundo as Leis Federais.” (FAÇANHA, 2015, p. 2).

Como podemos observar, a Lei 11.769/2008 mobiliza o planejamento da grade curricular na perspectiva da inserção da música enquanto obrigatória na escola, quer na forma de disciplina específica ou extracurricular, de projeto extensionista, entre outros. Sobre isso, Santos (2012) afirma que

Deveria haver um estranhamento ante as duas lógicas praticadas na organização curricular, em que a música aparece na “grade (no currículo) e “fora da grade” (como projeto “extracurricular” – lugar dos escolhidos e “talentosos”, seja por conta de um meio social propício, seja por um discurso sobre o “inato” ou lugar de realização de projetos especiais, com apoio e verbas especiais). (SANTOS, 2012, p. 210).

Em suma, vale destacar o fato de que, em função de questões de nomenclatura na especificação da música enquanto disciplina, as Secretarias de Estado se reelaboraram na perspectiva de que, de alguma forma, fazer-se cumprir a Lei dentro de suas escolas, independente se instituída como disciplina ou não na organização da grade curricular. Desse modo, a promoção da educação musical na educação básica pode se fazer presente por meio do componente curricular Arte, eventos ou festivais escolar, atividade extracurricular e projetos de bandas escolares, que tem sido uma viabilidade crescente e aceitável nos contextos escolares nacionais.

### **Formação do Professor e o Cotidiano de Sala de Aula.**

Até o início do século XX o ensino da Arte perpassou por conflitos e desembaraços que acabaram convergindo para a discussão de sua possível obrigatoriedade na educação básica

discutindo-se, para tanto, maneiras de explorar o seu ensino abrangendo todas as linguagens artísticas – dança, teatro, artes visuais e música.

Nessa perspectiva, já no século XX, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 5692/71 - chega determinando a obrigatoriedade do ensino na escola. No entanto, ao não instituir a obrigatoriedade da formação de professores específicos da Educação Artística, deixou brechas que fizeram com que qualquer profissional da área da educação pudesse ministrar as aulas.

Diante disso não é difícil perceber que ensino da Arte sofre uma fragmentação, uma vez que a não obrigatoriedade da formação de professores para atuar nas diferentes linguagens com a devida competência gera uma debilidade no ensino. A partir desse fator – entre outros que contribuíram para a descaracterização da disciplina - inicia-se discussões em cima da formação do professor de Artes. Nessa perspectiva, os vários movimentos que surgiram ao longo da década de 90 buscaram consolidar as conquistas necessárias, por meio da “organização dos Arte-educadores brasileiros para o enfrentamento das mazelas do ensino de Artes.” (PERES, s/d, p. 3).

A trajetória do ensino da Arte, já como componente curricular obrigatório nas escolas, permite compreender que a conquista do seu espaço exige mobilização em toda a comunidade escolar, no qual o corpo docente como um todo é o membro que precisa estar munido de tecnologias educacionais de seu tempo para atuar efetivamente na regência da sua área do conhecimento, no mínimo.

Assim, o professor de Arte, a quem compete a responsabilidade de pôr o aluno à par das diversas linguagens artísticas tanto enquanto conteúdo quanto como linguagem que permita a compreensão do mundo através da sensibilidade, carece de formação à altura não somente do que dele se espera, mas também pelo seu valor social.

Muito se espera dos professores. No que compete à docência em Arte a formação que adquire no ambiente acadêmico não é suficiente para lidar com todos os dilemas da sala de aula, – uma percepção dada a partir da minha observação às aulas e mesmo na regência - uma vez que este ambiente abriga crianças, jovens e adultos com comportamentos e realidades de vida que variam desde níveis estáveis a complexas, conflitantes algumas vezes consigo mesmo e, sem dúvida, com a sociedade.

Ao profissional da educação que lida com a sala de aula compete que articule diversas linguagens ao mesmo tempo. Para tanto, ele precisa ter subsídio pedagógico e afins para

proceder com sua prática com a devida competência. Na área da atuação docente, cada especificidade exige que este profissional se aproprie de conhecimentos inerentes à cada faixa etária. A respeito da formação docente, Ferreira (2014) afirma que

O investimento na formação docente deve ser feito buscando efeitos que levem a transformação social. [...] torna-se essencial pensar a formação de professores não só na perspectiva do currículo, como apreensão de conteúdos, mas também a partir da incorporação das experiências práticas na sua aprendizagem. (FERREIRA, 2014, p. 225).

Observa-se que para atuar na educação espera-se um professor com uma formação que ultrapassa o conhecimento teórico científico adquirido na academia, isto é, um profissional com formação humana e não meramente tecnicista. Logo, para o professor que está diariamente frente a situações que desafiam a ordem da sala de aula, toda gama de experiência em lidar com pessoas, recebida e construída ao longo de sua vida, só vem a contribuir para a evolução das aulas, do cuidar e da relação entre professor e aluno.

A educação dada em sala de aula nunca esteve tão recheada de desafios como a que vê-se atualmente. O professor vê-se obrigado a aprender o que a academia não deu conta de ensinar. O professor que formou-se há três décadas atrás não é o mesmo que formou-se há quinze décadas atrás, e ainda assim, ambas as gerações convivem num mesmo ambiente e partilham das mesmas “aventuras” da sala de aula. Embora haja ainda uma debilitação na proposta curricular de instituições que formam formadores, não pode-se negar sua relevância para a existência desses profissionais que, mesmo tantas possibilidades de carreira, se vão para a sala de aula, alguns para educar por escolha, outros por ironia do destino.

Diante disso, saliento que, mesmo que a formação do professor precisa estar à altura do que as diretrizes pedem, tais profissionais não devem ficar a mercê de um programa federal, por exemplo, para poder obterem a tão falada formação continuada, mas irem em busca disso. E essa busca autônoma é o que não se vê, principalmente por aqueles que pensam o trabalho somente pelo sustento que este lhe promove, sem procurar verdadeiramente refletir sobre a ação social de sua profissão.

Mas, independentemente das faltas ainda persistentes no âmbito da formação de professores, podemos e devemos celebrar o que temos rumo ao que ainda queremos alcançar. As muitas realidades da sala de aula também têm seu papel formador na vida docente dos professores, de Arte, ou não.

## Considerações finais

Portanto, na perspectiva da legislação atual que rege a obrigatoriedade da música nas instituições educativas, após uma década de vigência, verifica-se ainda a revisão acerca do ensino de música nas escolas a partir dos seus pressupostos legais. Mediante a configuração política que estruturam e reestruturam nosso país, cabe ainda discutir as ações, reflexões e discussões da educação musical nas escolas brasileiras, cabendo às instituições educativas elucidar os benefícios da música na promoção da riqueza, diversidade e demais contribuições em geral para a formação de seus educandos.

Vale destacar que muitos tem sido as atividades musicais que tem se desenvolvido nas escolas a partir da Lei 11.769/2008, entre eles, podemos citar as bandas escolares e aulas de canto para formação de coral, atividades estas que obrigatoriamente necessitam de professor que entenda das linguagens musicais. Contudo, vale ressaltar que outras atividades musicais são desenvolvidas na escola oriundas de outras disciplinas que não seja a música, como os saraus literários, feira cultural, etc, fortalecendo a presença da música no espaço escolar.

## Referências

AMATO, Rita de Cassia Fucci. Breve retrospectiva histórica e desafios do ensino de música na educação básica brasileira. Opus [s.l.], v. 12, p. 144 – 168. Dez. 2006, ISS 15177017. Disponível em: <<https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/319> > acesso em 12, Ago. de 2024.

CHIARELLI, Lígia Karina Meneghetti; BARRETO, Sidirley de Jesus. *A música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser*. Santa Catarina: revista Recre@art N°3, junho de 2005.

FAÇANHA, Tainá Maria Magalhães. O Sistema de Ensino Paraense e o Ensino de Música. XXII Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. Educação Musical: formação humana, ética e produção de conhecimento, 05 a 09 de Outubro de 2015 - Natal, RN.

FERREIRA, Lúcia Gracia; FERREIRA, Lucimar Gracia; FERREIRA, Adriana Guerra. *Fazer Docente: reflexões em torno da formação, do trabalho e das especificidades da área de atuação docente*. In LOPES, Amélia (orgs.). Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a mudança. CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas. 2014.

NEVES, José Luís. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo | v. 1 | n° 3 | 2° sem./1996.

PENNA, Maura. A Lei 11.768/2008 e a Música na Educação Básica: quadro histórico, perspectivas e desafios. In: InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v. 19, n37, p. 53-57, Jan./Jun. 2013.

SANTOS, Regina Márcia Simão. **Música, cultura e educação musical**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

QUEIROZ, Luís Ricardo. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei 11.769/2008. REVISTA ABEM | Londrina | v.20 | n° 29 | p. 23-38. | Julho, Dez. 2012.

WEIGSDING, Jessica Adriane; BARBOSA, Carmem Patrícia. A influência da música no comportamento humano. Arquivos do MUDI, v 18, n 2, p 47-62. 2013.