

MÚSICA E EDUCAÇÃO: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL E A PRÁTICA PEDAGÓGICA



MUSIC AND EDUCATION: PERSPECTIVES AND POSSIBILITIES FOR HOLISTIC DEVELOPMENT AND PEDAGOGICAL PRACTICE

ANGELA MARIA CRUZ SOUZA

Graduada em Pedagogia pela Faculdade Campos Sales. Professora concursada da Prefeitura de São Paulo.

RESUMO

A música constitui linguagem artística, prática cultural e forma de conhecimento presente em diferentes sociedades, tempos históricos e experiências humanas. No campo educacional, sua presença não deve ser reduzida à ornamentação de eventos, à memorização de conteúdos ou ao controle disciplinar, pois envolve escuta, criação, interpretação, movimento, imaginação, expressão e participação social. Este artigo tem como objetivo analisar perspectivas e possibilidades da relação entre música e educação, considerando fundamentos históricos, legais, curriculares e pedagógicos. Trata-se de estudo bibliográfico e documental que mobiliza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 13.278/2016, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular e autores do campo da educação musical. Discute-se a música como conhecimento específico e como experiência interdisciplinar, sem confundi-la com recurso auxiliar subordinado a outras áreas. São examinadas contribuições para o desenvolvimento da percepção, da sensibilidade, da memória, da coordenação, da comunicação e da convivência, evitando interpretações deterministas sobre efeitos cognitivos. O texto aborda escuta e paisagem sonora, canto, exploração corporal, instrumentos, composição, improvisação, diversidade cultural, inclusão, tecnologias digitais, avaliação e formação docente. Argumenta-se que uma educação musical democrática deve ampliar repertórios, reconhecer culturas infantis e juvenis, combater hierarquizações e garantir experiências de produção, apreciação e

reflexão. Conclui-se que a música adquire potência educativa quando integra o currículo de forma contínua, crítica, criativa, culturalmente situada e pedagogicamente intencional.

Palavras-chave: Música; Educação Musical; Currículo; Formação Integral; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

Music constitutes an artistic language, a cultural practice, and a form of knowledge present across different societies, historical periods, and human experiences. In the educational realm, its presence should not be reduced to event ornamentation, rote memorization, or disciplinary control; rather, it encompasses listening, creation, interpretation, movement, imagination, expression, and social participation. This article aims to analyze perspectives and possibilities regarding the relationship between music and education, considering historical, legal, curricular, and pedagogical foundations. It is a bibliographic and documentary study drawing upon the Law of Directives and Bases of National Education (LDB), Law No. 13.278/2016, the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education, the National Common Curricular Base (BNCC), and authors in the field of music education. Music is discussed both as a specific body of knowledge and as an interdisciplinary experience, distinct from a mere auxiliary resource subordinate to other areas. The study examines contributions to the development of perception, sensitivity, memory, coordination, communication, and social interaction, while avoiding deterministic interpretations regarding cognitive effects. The text addresses listening and soundscapes, singing, bodily exploration, instruments, composition, improvisation, cultural diversity, inclusion, digital technologies, assessment, and teacher training. It argues that democratic music education must expand repertoires, acknowledge child and youth cultures, challenge hierarchies, and ensure experiences involving production, appreciation, and reflection. The conclusion is that music gains educational power when integrated into the curriculum in a manner that is continuous, critical, creative, culturally situated, and pedagogically intentional.

Keywords: Music; Music Education; Curriculum; Holistic Education; Pedagogical Practices.

INTRODUÇÃO

A presença da música na vida social antecede sua inserção formal nos currículos escolares. Cantos de trabalho, brincadeiras infantis, celebrações religiosas, manifestações comunitárias, rituais, meios de comunicação e plataformas digitais demonstram que os sujeitos produzem identidades, memórias e formas de pertencimento por meio de experiências sonoras. Na escola, entretanto, essa linguagem frequentemente ocupa posição ambígua. É valorizada em festas, apresentações e momentos de descontração, mas pode ser secundarizada quando se definem os conhecimentos considerados essenciais. Tal contradição revela que reconhecer a presença social da música não equivale a garantir uma educação musical sistemática, democrática e intelectualmente consistente.

A educação musical não se limita ao ensino técnico de instrumentos nem à preparação de músicos profissionais. Ela compreende processos de escutar, produzir, interpretar, organizar e compreender sons

em contextos culturais. Crianças, jovens e adultos chegam às instituições com repertórios construídos em suas famílias, territórios, grupos de convivência e redes digitais. O trabalho pedagógico precisa reconhecer essas experiências sem permanecer restrito a elas. Ampliar repertórios, oferecer contato com diferentes práticas e criar condições para autoria são responsabilidades escolares que articulam democratização cultural e formação estética (Penna, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular insere a música entre as linguagens da Arte no Ensino Fundamental e reconhece experiências sonoras na Educação Infantil, especialmente no campo “Traços, sons, cores e formas” (Brasil, 2018). Essa orientação oferece legitimidade curricular, mas sua concretização depende do modo como redes e escolas transformam prescrições em experiências. Existe risco de reduzir a música a habilidades isoladas, repertórios padronizados ou produtos para eventos. A organização curricular precisa preservar continuidade, experimentação e aprofundamento, articulando produção, apreciação, contextualização e reflexão.

Este artigo tem como objetivo analisar perspectivas e possibilidades da relação entre música e educação, discutindo fundamentos conceituais, históricos, legais e metodológicos. O estudo é bibliográfico e documental e mobiliza contribuições de Brito, Schafer, Swanwick, Fonterrada, Penna, Loureiro, Ilari e outros autores. A questão orientadora consiste em compreender sob quais condições a música pode integrar o currículo como linguagem, conhecimento e direito cultural, evitando tanto a instrumentalização utilitária quanto a especialização excludente.

A argumentação sustenta que a potência educativa da música decorre de experiências ativas e reflexivas. Escutar, cantar, tocar, mover-se, improvisar, compor, registrar, comparar e discutir são ações complementares. O estudante não deve ser tratado apenas como consumidor de repertórios nem como repetidor de modelos. A educação musical pode desenvolver percepção e sensibilidade, mas também precisa favorecer autoria, análise crítica da indústria cultural, reconhecimento da diversidade e participação coletiva. Nessa perspectiva, a música se relaciona com formação humana integral sem perder sua especificidade artística.

MÚSICA COMO LINGUAGEM, CULTURA E FORMA DE CONHECIMENTO

Compreender a música como linguagem significa reconhecer que os sons podem ser organizados em estruturas portadoras de sentidos, ainda que esses sentidos não sejam equivalentes aos da linguagem verbal. Alturas, durações, intensidades, timbres, silêncios e texturas articulam-se em formas que produzem expectativas, tensões, contrastes e movimentos. A experiência musical envolve corpo, memória, percepção e imaginação. Por isso, não pode ser reduzida à transmissão de informações sobre notas, biografias ou estilos, embora esses conhecimentos possam integrar processos mais amplos de compreensão.

A música é também prática cultural. Gêneros, instrumentos, modos de cantar e ocasiões de escuta são historicamente produzidos e marcados por relações sociais. O que uma instituição considera erudito, popular, infantil, adequado ou inadequado não resulta de critérios neutros. Hierarquias musicais podem reproduzir desigualdades de classe, raça, território, geração e religião. Uma educação musical

democrática questiona essas classificações, sem eliminar critérios estéticos, históricos ou técnicos. O objetivo é ampliar a capacidade de compreender diferenças e argumentar sobre elas.

Os repertórios dos estudantes constituem pontos de partida relevantes porque revelam pertencimentos, afetos e formas de circulação cultural. Entretanto, valorizá-los não significa limitar o currículo ao que já é conhecido. Penna argumenta que a escola precisa promover acesso à diversidade musical e desenvolver instrumentos para que os sujeitos ressignifiquem suas experiências (Penna, 2018). A mediação docente cria pontes entre músicas do cotidiano e produções de diferentes épocas, regiões e grupos, evitando tanto o preconceito cultural quanto a adesão acrítica às tendências de mercado.

A condição de conhecimento específico exige continuidade. Atividades esporádicas, mesmo prazerosas, raramente permitem que estudantes percebam progressões, refinem a escuta e desenvolvam autoria. O currículo precisa retomar conceitos e procedimentos em níveis crescentes de complexidade. Pulsação, ritmo, melodia, forma, timbre, improvisação e arranjo podem ser explorados de maneiras corporais, vocais, instrumentais e tecnológicas. O aprofundamento não requer antecipar conservatórios; requer construir experiências significativas que respeitem o estágio de desenvolvimento e o contexto escolar.

PERCURSOS HISTÓRICOS, LEGISLAÇÃO E CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO MUSICAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 reconheceu o ensino da arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica. Em 2008, a Lei nº 11.769 explicitou a música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, desse componente. Em 2016, a Lei nº 13.278 redefiniu o parágrafo correspondente da LDB, indicando artes visuais, dança, música e teatro como linguagens constitutivas do ensino de arte (Brasil, 1996; Brasil, 2008; Brasil, 2016). Essa trajetória evidencia o esforço de superar a indefinição curricular, mas também explicita a necessidade de políticas de implementação.

Na Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais definem interações e brincadeira como eixos e asseguram experiências que promovam expressão por diferentes linguagens gestuais, verbais, plásticas, dramáticas e musicais (Brasil, 2009). A música integra o cotidiano quando bebês e crianças exploram objetos sonoros, vozes, ritmos, movimentos e repertórios culturais. O objetivo não é escolarizar precocemente a linguagem por meio de notação formal, mas criar ambientes ricos em escuta, criação e participação.

A BNCC organiza a Educação Infantil por direitos de aprendizagem e campos de experiências. Em “Traços, sons, cores e formas”, propõe que crianças convivam com manifestações artísticas, expressem-se por diferentes linguagens e criem sons com materiais, objetos e instrumentos (Brasil, 2018). No Ensino Fundamental, a música integra a área de Arte e contempla criação, produção, apreciação, análise e contextualização. Tais orientações reconhecem que o conhecimento musical não se limita à reprodução de canções.

Entretanto, documentos curriculares não garantem condições materiais. Muitas redes não dispõem de professores licenciados em música, salas adequadas, instrumentos ou tempos suficientes. A ausência de especialistas não deve servir de justificativa para eliminar experiências musicais, mas também não pode naturalizar a precarização. Professores generalistas podem desenvolver propostas coerentes com sua formação, enquanto políticas públicas ampliam equipes, parcerias e formação continuada. A colaboração entre profissionais pode evitar tanto improvisação permanente quanto dependência exclusiva de projetos externos.

A gestão curricular deve garantir progressão e diversidade. Isso implica definir experiências possíveis em cada etapa, assegurar acesso a materiais, preservar momentos de exploração e criar formas de articulação com outras áreas. O currículo não precisa adotar sequência única nem repertório nacional uniforme. Deve oferecer referências comuns e abertura às culturas locais. A autonomia escolar adquire sentido quando sustentada por condições, formação e compromisso com equidade.

MÚSICA, DESENVOLVIMENTO, ESCUTA E EXPERIÊNCIA ESTÉTICA

As relações entre música e desenvolvimento humano atraem interesse educacional, mas precisam ser tratadas com rigor. É comum atribuir à música efeitos automáticos sobre inteligência, rendimento ou comportamento. Essa perspectiva instrumentaliza a arte e simplifica processos complexos. A participação musical pode mobilizar atenção, memória auditiva, coordenação, linguagem, emoção e interação social, mas seus efeitos dependem da qualidade, da duração, do contexto, das características dos participantes e das formas de mediação. Não existe garantia de transferência generalizada para todas as aprendizagens.

Ilari discute contribuições da neurociência para a educação musical, destacando plasticidade, desenvolvimento auditivo e importância das experiências, sem autorizar conclusões deterministas (Ilari, 2003). Pesquisas sobre envolvimento ativo com música indicam associações com aspectos cognitivos, pessoais e sociais, mas a interpretação deve distinguir correlação, causalidade e qualidade da intervenção (Hallam, 2010). O argumento mais consistente para a presença da música na escola não é que ela aumentaria notas em outras disciplinas; é que constitui conhecimento e direito cultural com valor próprio.

O corpo possui papel central. Pulsação, acentos, frases e dinâmicas podem ser percebidos por deslocamentos, gestos, percussão corporal e dança. Em crianças pequenas, a experiência sensorio-motora antecede explicações abstratas. Mesmo em etapas posteriores, o movimento ajuda a compreender estrutura e expressividade. Essa integração não deve ser usada para impor coreografias uniformes. O corpo é também espaço de invenção, identidade e diferença, exigindo propostas que permitam múltiplas formas de participação.

A atividade musical coletiva pode favorecer comunicação e cooperação porque exige escuta mútua, sincronização, alternância e tomada de decisões. Cantar em grupo, construir arranjos ou improvisar em conjunto demanda atenção ao próprio papel e ao resultado comum. Contudo, a simples

reunião de estudantes não garante cooperação. O professor precisa distribuir oportunidades, evitar que poucos monopolizem instrumentos e criar regras que sustentem autoria compartilhada.

A escuta é fundamento da educação musical e não corresponde a permanecer em silêncio diante de uma gravação. Escutar envolve direcionar atenção, selecionar informações, comparar, interpretar e responder. Schafer propõe uma educação voltada ao ouvido pensante, capaz de perceber a paisagem sonora e refletir sobre a qualidade dos ambientes acústicos (Schafer, 1991). Essa abordagem amplia o currículo para além de obras musicais consagradas, incluindo sons do corpo, da natureza, da cidade, das máquinas e das relações cotidianas.

A apreciação musical precisa apresentar diversidade de obras e modos de escuta. Repertórios breves, contrastantes e contextualizados podem gerar perguntas sobre instrumentos, vozes, estruturas, funções e histórias. O professor não deve antecipar todas as respostas nem exigir uma reação correta. A experiência estética admite interpretações, desde que sustentadas por elementos percebidos. Explicar por que uma passagem parece tensa, leve, repetitiva ou inesperada fortalece vocabulário e argumentação.

CRIAÇÃO MUSICAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NAS DIFERENTES ETAPAS

A criação musical precisa ocupar posição central no currículo. Compor não é atividade reservada a especialistas nem depende, inicialmente, de domínio avançado da notação. Organizar sons, escolher sequências, combinar timbres, inventar letras e definir formas já constituem ações composicionais. Brito destaca que crianças produzem ideias musicais quando encontram materiais, tempo e adultos capazes de escutar seus processos (Brito, 2003). O professor pode propor limites produtivos sem determinar antecipadamente todos os resultados.

A improvisação desenvolve resposta, atenção e decisão em tempo real. Jogos de pergunta e resposta, diálogos de percussão corporal, variações vocais e exploração de escalas ou conjuntos restritos de sons permitem participação de diferentes níveis. Para que improvisar não se transforme em emissão aleatória, é útil estabelecer regras claras: duração, turnos, contrastes, sinais de início e fim. A liberdade artística torna-se mais significativa quando existe um campo de relações a ser explorado.

O canto oferece acesso direto porque o corpo é o instrumento disponível a todos, mas requer cuidado. Extensões vocais inadequadas, volume forçado e repertórios escolhidos apenas para apresentações podem gerar desconforto. É necessário considerar tessitura, respiração, articulação e saúde vocal. Cantar não deve excluir quem apresenta dificuldade de afinação ou timidez. A participação pode ocorrer por ostinatos, falas rítmicas, movimentos, efeitos sonoros ou pequenos grupos.

Arranjos coletivos constituem outra estratégia. Uma canção conhecida pode receber introdução, interlúdios, ostinatos, movimentos e mudanças de dinâmica. O professor não precisa fornecer todas as partes; pode organizar propostas dos estudantes e ajudá-los a avaliar o conjunto. Esse processo desenvolve negociação, escuta e compreensão formal. O produto final importa, mas seu valor educativo depende da participação efetiva e da possibilidade de revisar decisões.

Na Educação Infantil, a música emerge das relações corporais e afetivas. Bebês percebem voz, pulso, contorno melódico, intensidade e ritmo nas interações antes de dominar palavras. Cantigas de cuidado, brincos, acalantos e jogos de movimento articulam comunicação e vínculo. A instituição precisa ampliar essas experiências sem transformar todo momento em estimulação dirigida. Pausas, respostas às vocalizações e exploração espontânea de objetos são partes relevantes do desenvolvimento musical.

Para crianças pequenas, o trabalho deve integrar escuta, movimento, canto, exploração e criação. Caixas sonoras, objetos de diferentes materiais, tecidos, água, sementes e instrumentos simples permitem investigar timbres e gestos. O professor observa preferências, imitações e invenções, oferecendo novas possibilidades. A qualidade depende menos da quantidade de recursos e mais da atenção aos processos. Gravações podem complementar, mas não substituir experiências presenciais e produção sonora.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, jogos rítmicos, canções, notações inventadas e composição de pequenas peças podem articular alfabetização musical e ludicidade. A criança já consegue comparar estruturas, registrar sequências e discutir escolhas com maior precisão. A notação convencional pode ser introduzida gradualmente, relacionada ao que foi ouvido e produzido. Ensinar símbolos sem experiência sonora anterior tende a transformar música em código abstrato.

Nos anos finais, estudantes podem aprofundar análise, tecnologias de gravação, composição, história dos gêneros e relações entre música e sociedade. O repertório juvenil não deve ser tratado como ameaça, mas como objeto de investigação. Letras, videocliques, modos de produção, circulação e consumo permitem discutir identidade, mercado, gênero, raça e território. A análise crítica não exige desqualificar preferências; exige construir critérios e ampliar referências.

DIVERSIDADE CULTURAL, IDENTIDADE, INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE

A diversidade musical brasileira resulta de encontros, conflitos, resistências e criações de povos indígenas, africanos, europeus e de múltiplas migrações. Trabalhar essa diversidade exige superar repertórios folclorizados e apresentações descontextualizadas. Manifestações como samba, jongo, maracatu, coco, carimbó, congada, rap, funk, choro e cantos indígenas possuem histórias, territórios e sujeitos. A escola deve reconhecer autoria, transformação e contemporaneidade, evitando tratar culturas negras e indígenas apenas em datas comemorativas.

As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 tornam obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. Na música, isso implica estudar contribuições, estruturas, instrumentos, trajetórias e lutas, não apenas selecionar canções temáticas. Ritmos e gêneros precisam ser compreendidos em seus contextos e nas relações de poder que marcaram sua valorização ou marginalização. A educação musical pode contribuir para uma prática antirracista ao questionar apagamentos e estereótipos.

A ideia de gosto musical precisa ser problematizada. Preferências são pessoais, mas também socialmente formadas. Afirmar que determinado gênero “não é música” frequentemente escondem preconceitos. Ao mesmo tempo, respeito à diversidade não elimina a possibilidade de análise.

Pode-se discutir complexidade, função, forma, produção e efeitos sociais sem hierarquizar pessoas. O professor precisa criar um ambiente em que discordâncias sejam argumentadas e não convertidas em humilhação.

A educação musical inclusiva parte do princípio de que todos podem participar, embora não da mesma forma. Atividades centradas em reprodução uniforme, velocidade e exposição individual tendem a produzir barreiras. O planejamento precisa oferecer diferentes modos de ouvir, mover-se, produzir sons, escolher e registrar. A qualidade musical não depende de homogeneidade. Conjuntos podem integrar vozes, gestos, instrumentos, tecnologias assistivas e silêncios com funções significativas.

Estudantes surdos podem vivenciar música por vibração, movimento, visualização, luz, ritmo e experiências compartilhadas, respeitando identidades e preferências. Não é adequado presumir uma única relação da comunidade surda com a música. Recursos visuais, pisos vibratórios, instrumentos de baixa frequência e intérpretes podem ampliar acesso, mas precisam estar articulados ao projeto pedagógico. A inclusão não se reduz a adaptação técnica; envolve pertencimento e autoria.

Crianças e jovens com transtorno do espectro autista podem apresentar perfis sensoriais variados. Para alguns, sons são fontes de interesse e comunicação; para outros, intensidade e imprevisibilidade geram desconforto. Antecipação, controle de volume, possibilidade de pausa e escolha de instrumentos ajudam a reduzir barreiras. A música não deve ser apresentada como terapia quando o objetivo escolar é educativo. Resultados clínicos e metas curriculares pertencem a campos distintos, embora possam dialogar com responsabilidade.

A avaliação inclusiva precisa considerar progressos, escolhas e formas de participação, sem diminuir expectativas. Adaptar não significa substituir o conhecimento musical por ocupação recreativa. Todos devem ter acesso a desafios intelectuais e estéticos, com apoios diferenciados. O professor registra como cada estudante percebe, organiza e comunica ideias sonoras, comparando-o consigo mesmo e com objetivos compartilhados, não com um modelo corporal ou sensorial único.

TECNOLOGIAS, FORMAÇÃO DOCENTE, GESTÃO E AVALIAÇÃO

As tecnologias digitais ampliaram formas de produzir, editar e compartilhar música. Aplicativos de gravação, sequenciadores, instrumentos virtuais e bancos de sons permitem experiências antes restritas a estúdios. Na escola, esses recursos podem favorecer composição, registro e análise, especialmente quando instrumentos convencionais são escassos. Contudo, a tecnologia não substitui objetivos pedagógicos. Utilizar um aplicativo sem compreender suas escolhas pode produzir produtos visualmente atraentes e musicalmente pouco elaborados.

A gravação é ferramenta potente de documentação. Ao ouvir a própria produção, estudantes percebem equilíbrio, precisão, entradas e decisões formais que podem passar despercebidas durante a execução. O professor pode orientar ciclos de produzir, gravar, escutar, discutir e revisar. Essa prática desenvolve autorregulação e transforma avaliação em parte da criação. É importante obter autorizações adequadas e proteger imagens, vozes e dados.

A inteligência artificial generativa começa a produzir letras, acompanhamentos e gravações com rapidez. Seu uso educacional exige transparência, autoria e análise crítica. Uma ferramenta pode gerar materiais para comparação ou apoiar experimentos, mas não deve substituir o núcleo criativo da atividade. Questões sobre direitos autorais, treinamento de modelos, padronização estética e trabalho artístico precisam integrar o debate. A tecnologia deve ampliar perguntas, não encerrar processos.

A qualidade da educação musical depende de formação docente. Professores especialistas necessitam articular domínio musical, conhecimento pedagógico e compreensão da escola pública. Virtuosismo instrumental não garante capacidade de planejar experiências inclusivas. Professores generalistas, por sua vez, precisam superar a ideia de que somente pessoas consideradas talentosas podem trabalhar com música. Formação continuada pode desenvolver escuta, repertório, confiança vocal, criação e critérios de seleção.

Espaços e materiais precisam ser planejados. Instrumentos devem ser acessíveis, mantidos e organizados para uso frequente, não guardados exclusivamente para apresentações. Tratamento acústico ideal nem sempre é possível, mas horários, disposição das salas e combinados podem reduzir conflitos. A gestão deve compreender que fazer música produz som e não pode exigir silêncio incompatível com a atividade. Ao mesmo tempo, cuidado auditivo e convivência precisam orientar volumes e duração.

A avaliação em música não deve restringir-se à afinação, precisão rítmica ou conhecimento de termos. Esses aspectos podem ser observados, mas precisam integrar um conjunto que inclui escuta, criação, participação, argumentação e capacidade de revisar. Critérios devem ser apresentados previamente e adequados à proposta. Avaliar uma improvisação pelos mesmos parâmetros de uma reprodução literal produz incoerência. O instrumento avaliativo precisa corresponder ao objetivo musical.

Portfólios, gravações, relatos, mapas de escuta, partituras e autoavaliações tornam processos visíveis. O professor pode documentar como uma composição mudou, quais decisões foram justificadas e como o grupo resolveu problemas. A avaliação formativa oferece devolutivas específicas: em vez de afirmar que algo ficou bom ou ruim, indica equilíbrio, contraste, continuidade, clareza de entradas ou relação com a intenção. Esse feedback sustenta revisão e autonomia.

A formação também deve incluir análise de preconceitos musicais, direitos autorais, tecnologias, saúde vocal e acessibilidade. O professor seleciona repertórios e, com isso, define quais vozes entram na escola. Essa responsabilidade requer estudo e disposição para revisar escolhas. A autoridade docente não se fortalece pela imposição do gosto pessoal, mas pela capacidade de justificar critérios, acolher diferenças e ampliar horizontes.

Políticas públicas são indispensáveis. A legislação criou base normativa, porém a implementação requer concursos, formação, materiais, acompanhamento e produção curricular. Projetos temporários podem complementar, mas não substituir a responsabilidade dos sistemas. A universalização da educação musical depende de continuidade institucional. Sem isso, o acesso permanece condicionado ao território, à renda e à iniciativa local, contrariando o princípio de equidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre música e educação apresenta possibilidades amplas, mas não automáticas. A música não transforma a escola apenas por estar presente em festas, gravações ou atividades de rotina. Sua potência emerge quando é reconhecida como linguagem, prática cultural e forma de conhecimento. Isso exige continuidade curricular, mediação qualificada, diversidade de repertórios e participação ativa dos estudantes.

É necessário evitar argumentos utilitaristas que defendem a música somente por possíveis efeitos sobre rendimento, memória ou disciplina. Esses efeitos dependem de múltiplas condições e não constituem o fundamento principal do direito à educação musical. A música tem valor porque permite produzir e compreender formas simbólicas, ampliar a sensibilidade, participar de culturas e criar sentidos coletivamente.

Uma perspectiva democrática reconhece repertórios dos estudantes, mas não se limita ao já conhecido. A escola deve ampliar acesso, questionar hierarquias e apresentar produções de diferentes grupos, tempos e territórios. Esse compromisso inclui práticas antirracistas, respeito à laicidade, análise crítica da indústria cultural e reconhecimento de identidades. Diversidade não significa ausência de critérios; significa construir critérios que não confundam preferência com superioridade social.

A inclusão requer múltiplas formas de participação. Corpos, sentidos, experiências e habilidades não são homogêneos. Atividades acessíveis preservam objetivos musicais e criam apoios para que todos possam perceber, decidir e produzir. Tecnologias convencionais, assistivas e digitais ampliam caminhos, desde que subordinadas à autoria, à privacidade e à equidade.

Conclui-se que música e educação se articulam de modo fecundo quando a escola cria condições para ouvir criticamente, produzir com liberdade responsável e compreender a pluralidade das práticas musicais. A educação musical pode formar sujeitos mais atentos às relações entre som, cultura e sociedade. Sua contribuição mais consistente não está em prometer resultados externos, mas em garantir experiências estéticas, intelectuais e coletivas que ampliem formas de conhecer, expressar e habitar o mundo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 19 ago. 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 dez. 2009.

- BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 3 maio 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRITO, Teca Alencar de. **Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança**. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2008.
- HALLAM, Susan. **The power of music: its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people**. International Journal of Music Education, London, v. 28, n. 3, p. 269-289, 2010.
- ILARI, Beatriz. **A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical**. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 11, n. 9, p. 7-16, set. 2003.
- PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2018.
- SCHAFER, R. Murray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1991.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.