

Ensino de música, currículo e interdisciplinaridade em diálogo com a legislação educacional brasileira

Music teaching, curriculum and interdisciplinarity in dialogue with Brazilian educational legislation



Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo

Afiliação (Universidade do Estado de Santa Catarina/UDESC, Florianópolis, Brasil)

sergiofigueiredo.udesc@gmail.com

Resumo: Ensino de música, currículo e interdisciplinaridade são três temáticas tratadas neste texto em diálogo com documentos selecionados pertencentes à legislação educacional brasileira. Três focos principais norteiam as discussões sobre os temas: a inclusão da música na legislação brasileira e sua obrigatoriedade no currículo; a música como disciplina específica no currículo ou inserida em práticas polivalentes; e as perspectivas interdisciplinares na formação e atuação de profissionais que trabalham nas escolas de educação básica. Tais temáticas são apresentadas e discutidas à luz da literatura especializada da área de educação musical e educação, tendo a legislação educacional como referência para aspectos selecionados de diferentes normativas. Com base nas discussões apresentadas, o texto conclui com reflexões que contemplam a viabilidade da música no currículo da educação básica, a revisão de práticas polivalentes e a perspectiva interdisciplinar como formas de superação da fragmentação do conhecimento e do currículo, tanto na educação básica quando na formação de professores. Para que se conquistem espaços para a educação musical no currículo, incluindo perspectivas interdisciplinares nas ações pedagógicas escolares, é necessária a mobilização dos profissionais da educação musical junto a diferentes instituições e órgãos governamentais, visando a um trabalho coletivo em prol de mudanças efetivas que

garantam a presença da música na escola brasileira, tornando-a acessível, de forma democrática, a todos os estudantes.

Palavras-chave: educação musical; educação básica; legislação educacional; currículo; interdisciplinaridade.

Abstract: Music education, curriculum and interdisciplinarity are three themes addressed in this text in dialogue with selected documents that belong to Brazilian educational legislation. Three main focuses guide the discussions on: the inclusion of music in Brazilian legislation and its mandatory inclusion in the curriculum; music as a specific subject in the curriculum or inserted in multipurpose practices; and interdisciplinary perspectives in the training and performance of professionals who work in basic education schools. These themes are presented and discussed considering specialized literature in music education and education, with educational legislation as a reference for selected aspects of different regulations. Based on the discussions presented, the text concludes with reflections that contemplate the viability of music in the basic education curriculum, the review of multipurpose practices and the interdisciplinary perspective as a way of overcoming the fragmentation of knowledge and curriculum, both in basic education and in teacher preparation. To create spaces for music education in the curriculum, including interdisciplinary perspectives in school pedagogical actions, it is necessary to mobilize music education professionals together with different institutions and government agencies, for collective work in favor of effective changes for the presence of music in Brazilian schools, making it democratically accessible to all students.

Keywords: music education; basic education; educational legislation; curriculum; interdisciplinarity.

Submetido em: 3 de julho de 2025

Aceito em: 12 de julho de 2025

Publicado em: setembro de 2025

1 Introdução

O ensino de música, o currículo e a interdisciplinaridade são temas que podem ser tratados em suas singularidades. Ao mesmo tempo, é possível estabelecer conexões entre essas três temáticas, discutindo o ensino de música com base em propostas curriculares que incluam perspectivas interdisciplinares. As três temáticas fazem parte de documentos normativos da educação brasileira, com diferentes orientações para serem aplicadas e adaptadas a distintos contextos educacionais, seja na educação básica, na educação superior ou em outros espaços educativos.

Tendo em vista que a legislação educacional define, determina e orienta ações diversas, é possível discutir acerca do ensino de música, do currículo e da interdisciplinaridade com base em documentos oficiais produzidos ao longo do tempo. O foco principal, neste texto, está na educação básica, considerando, também, documentos relativos à educação superior no que diz respeito à formação de professores, estabelecendo conexões entre o que está definido para compor a formação escolar em diferentes níveis e a preparação de profissionais capacitados para conduzir tal formação.

O objetivo geral deste artigo é discutir e propor reflexões sobre o ensino de música no currículo da educação básica – incluindo a interdisciplinaridade – com base em documentos oficiais que fazem parte da legislação educacional brasileira. Os documentos específicos foram selecionados para esta discussão, em diálogo com a literatura que vem sendo produzida nas áreas de educação musical e de educação, oferecendo, principalmente, análises de aspectos da legislação educacional brasileira relacionados ao currículo escolar e à presença da música na educação básica.

A discussão apresentada parte de três questionamentos:

1. A legislação é favorável à presença da música na educação escolar, no entanto, o ensino de música na educação básica brasileira tem se configurado de forma irregular, estando ou não

presente na formação escolar, à medida em que há sistemas educacionais que não oferecem essa disciplina e não dispõem de profissionais devidamente licenciados para atuarem como professores de música. *Se existe uma legislação que estabelece a música como uma das linguagens da arte que deve fazer parte dos currículos da educação básica, por que este ensino não está devidamente formalizado em todas as escolas brasileiras?*

2. A música é uma das linguagens do componente curricular Arte, podendo ser oferecida de diversas maneiras nos contextos escolares. Um modo ainda frequentemente encontrado em escolas e em editais de concurso para contratação de professores de Arte está diretamente ligado ao modelo polivalente definido a partir da Lei nº 5692/71, que estabeleceu a Educação Artística. Ou seja, contrata-se um professor que deve atuar de forma polivalente, ensinando todas as linguagens artísticas, ignorando as diretrizes nacionais que estabelecem a formação específica em cada linguagem artística nas licenciaturas oferecidas pelas universidades brasileiras. *Por que as mudanças na legislação não promoveram, até o momento, alterações efetivas no entendimento e na forma de incluir as linguagens da arte na educação básica, mantendo-se, em muitos casos, as práticas polivalentes instituídas na década de 1970?*

3. Ao longo dos tempos, novos elementos vêm sendo agregados à legislação educacional, ampliando os desafios para a implementação de medidas que promovam uma educação de qualidade para todos os indivíduos. A interdisciplinaridade também está incorporada em documentos normativos com a finalidade de aprimorar a formação escolar, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes, revisando a ideia de fragmentação curricular, onde cada área atua de maneira isolada no processo formativo. *De que forma estão sendo preparados os profissionais que atuam nas escolas para uma atuação adequada e alinhada às propostas educacionais vigentes, incluindo as perspectivas interdisciplinares?*

As discussões sobre esses três questionamentos serão apresentadas ao longo do texto, assumindo, desde já, que representam uma perspectiva analítica e não a única possível. Os desafios presentes na educação brasileira não se resolvem de maneira rápida nem por decreto. Ao longo do artigo serão discutidos, também, os limites da própria legislação educacional, que não tem conseguido resolver certas questões que perduram nos sistemas educacionais e nos cursos superiores formadores de licenciados em cada linguagem artística, apesar de mudanças estabelecidas nos documentos normativos.

O texto está organizado em três partes, correspondentes aos questionamentos propostos. Na primeira, são apresentados e discutidos documentos legais que, ao longo da história, incluíram – e ainda incluem – a música nos currículos escolares. A segunda parte trata da polivalência, prática ainda presente em diversos contextos educacionais, mesmo após análises críticas e discussões disponíveis sobre esse modelo na literatura. A imprecisão de documentos em relação ao ensino das artes na escola constitui um dado relevante para a discussão, pois permite que haja diferentes possibilidades interpretativas das normas legais. A terceira parte é dedicada a orientações legais mais recentes diversas, incorporadas aos documentos normativos, com foco na interdisciplinaridade, também contemplada na legislação educacional.

2 Legislação educacional e currículo escolar

A legislação brasileira tem sido estudada por diversos pesquisadores, tratando de temas gerais e específicos. Para este texto, importa a legislação que inclui, de alguma forma, a música na formação educacional. Autores como Penna (2004), Queiroz (2012) e Figueiredo (2023), entre outros, produziram materiais analíticos sobre diferentes documentos legais, proporcionando diversos entendimentos sobre o ensino de música na escola brasileira

em distintos períodos históricos. Os documentos normativos selecionados com base na literatura estão listados no Quadro 1, a seguir, representando uma parte significativa do conjunto normativo que influencia a educação musical escolar.

Quadro 1- Documentos normativos brasileiros e o ensino de música

Ano	Documento	Conteúdo
1854	Decreto nº 1.331	- Instituiu o ensino de música nas escolas públicas (“noções de música” e “exercícios de canto”).
1890	Decreto nº 981	- “Cânticos escolares [...]; Conhecimento e leitura das notas [...]; Conhecimento das notas, compassos, claves [...]; Primeiros exercícios de solfejo [...]; - Indicação de professor de música.
1931	Decreto nº 19.890	- Canto orfeônico como matéria obrigatória do currículo do ensino secundário.
1934	Decreto nº 24.794	- Canto orfeônico em todos os estabelecimentos escolares.
1971	Lei nº 5.692	- Educação artística.
1973	Parecer nº 1.284 Resolução nº 23	- Licenciatura curta e plena em educação artística; - Abordagem polivalente; - Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho.
1977	Parecer nº 540	- Educação artística; - Formação estética; - Práticas polivalentes.
1996	Lei nº 9.394	- Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDB; - Ensino de arte obrigatório.
1997	PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais – Primeiro e segundo ciclos; - Artes visuais, dança, música e teatro.
1998	PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e Quarto ciclos; - Artes visuais, dança, música e teatro.
2000	PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio; - Artes visuais, dança, música e teatro.
2004	Diretrizes	- Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música.
2008	Lei nº 11.769	- Altera a Lei nº 9.394/96; - Música como conteúdo obrigatório.
2016	Diretrizes	- Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica.
2016	Lei nº 13.278	- Altera a Lei nº 9394/96; - Linguagens da arte: artes visuais, dança, música e teatro.

2017	BNCC	- BNCC – Educação Infantil e Ensino Fundamental; - Área de linguagens; - Artes visuais, dança, música, teatro e artes integradas.
2018	BNCC	- BNCC – Ensino Médio; - Artes visuais, dança, música, teatro, audiovisual e artes integradas.

Fonte: elaborado pelo autor com base na literatura e em documentos legais.

Com base em documentos selecionados, observa-se que a legislação brasileira inclui o ensino de música no currículo escolar em distintos períodos históricos. Desde o século XIX até os dias atuais, a música tem figurado entre os conteúdos de documentos oficiais, que regulamentam e orientam sua inserção na formação escolar. Em 1854, o Decreto nº 1331 estabeleceu o ensino de música por meio do canto no ensino primário (Brasil, 1854). Em 1890, o Decreto nº 891 tratou da necessidade de um professor específico para o ensino de música, reiterando a presença dessa área nos currículos escolares (Brasil, 1890). Já na primeira metade do século XX, Villa-Lobos foi responsável pelo Canto Orfeônico, atividade musical oficialmente instituída nas escolas brasileiras (Brasil, 1931, 1934).

Independentemente das diferentes orientações definidas nos documentos, a música está presente nos documentos que tratam do currículo escolar desde o século XIX. Sem adentrar em questões teóricas do currículo – que poderiam trazer elementos que fundamentassem as ações previstas nos documentos –, cabe destacar a presença contínua da música ao longo dos diferentes períodos históricos. Evidentemente, cada período histórico possui características próprias que afetam diretamente o conceito de escola e, conseqüentemente, de currículo. O aspecto que se pretende destacar neste momento é justamente a presença da música, seja como disciplina, seja como atividade independente, ao longo do tempo, considerando que, a partir da segunda metade do século XX, a música passou a integrar uma área mais ampla – a

educação artística, posteriormente denominada apenas artes –, e sua inserção nos currículos escolares tornou-se irregular, inconstante ou até mesmo inexistente, por diversas razões discutidas na literatura especializada (Figueiredo, 2023).

A partir de 1971, com a aprovação da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), é possível traçar uma nova perspectiva para a música no conjunto de orientações legais, que, de certa maneira, diminuíram sua presença nos currículos escolares. A referida lei de 1971 estabeleceu a Educação Artística como parte do currículo escolar, e documentos derivados dela definiram quatro linguagens que faziam parte desse componente curricular: Artes Cênicas, Artes Plásticas, Desenho e Música (Brasil, 1973, 1977). Portanto, a música passou a integrar a Educação Artística, não necessariamente como uma disciplina independente, em razão da proposta polivalente para o ensino das artes, estabelecida por esse modelo.

Em 1996, com a aprovação da Lei nº 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), foram incorporadas mudanças em relação ao ensino de arte. Este documento deixou de utilizar a expressão Educação Artística em seu texto, determinando que “o ensino de arte é obrigatório” (Brasil, 1996), sem, no entanto, definir os conteúdos relativos a esse ensino, nem quais áreas artísticas deveriam ser contempladas. Uma possível análise para essa alteração referente ao ensino de arte é que as críticas ao modelo anterior de Educação Artística, presentes desde a década de 1970, foram, de alguma forma, incorporadas à nova orientação legal a partir de movimentos realizados pelas áreas das artes.

É importante destacar que a LDB não trouxe informações específicas sobre as linguagens artísticas que deveriam compor o ensino de arte. Em decorrência desta falta de orientação específica, para muitos sistemas educacionais houve apenas a modificação da disciplina Educação Artística para a disciplina Arte na LDB de 1996. Os professores eram os mesmos que atuavam nas escolas anteriormente e o modelo polivalente permaneceu em diversos contextos. Cabe destacar, também, que a LDB de 1996 estabeleceu

autonomia e liberdade aos sistemas educacionais, o que significa que mudanças poderiam ocorrer em diferentes contextos, respeitando as orientações legais. O ensino de cada linguagem artística poderia ter sido definido pelos sistemas educacionais, valendo-se de sua autonomia; porém, na prática, poucas mudanças foram observadas em relação ao ensino das artes nas escolas após a aprovação da nova lei, em 1996.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram publicados após a aprovação da Lei nº 9.394/96, contendo orientações para todas as áreas do currículo escolar (Brasil, 1997, 1998, 2000). No entanto, os PCN não se configuram como documentos obrigatórios, constituindo-se em um conjunto de orientações para as escolas brasileiras. Os PCN possuem um volume dedicado à arte, no caso dos documentos referentes ao primeiro e segundo ciclos, bem como ao terceiro e ao quarto ciclo, definindo quatro linguagens artísticas: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. O que se observa é uma alteração das linguagens em relação à forma como estavam definidas na legislação anterior, já que o Desenho não aparece mais e a Dança passa a ser incorporada, além das mudanças de nomenclatura: Artes Visuais, anteriormente chamadas de Artes Plásticas, e Teatro, anteriormente denominado Artes Cênicas. Cabe o questionamento sobre a formação de professores para atuarem com as mudanças propostas pelos PCN, além da falta de indicações precisas sobre o tipo de professor que deveria atuar. Portanto, os PCN trouxeram propostas específicas para cada linguagem artística, mas não indicaram com clareza como tais linguagens seriam abordadas nas escolas, mantendo ou substituindo práticas polivalentes.

As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em cada linguagem artística (Brasil, 2004a, 2004b, 2004c, 2009) estabelecem a formação específica nas licenciaturas, com orientações próprias para a música, a dança, o teatro e as artes visuais. Não há diretrizes para a educação artística, ou seja, esses documentos reafirmam a formação específica dos profissionais que atuarão nas escolas brasileiras. A graduação em curso de licenciatura plena é parte

das exigências da própria LDB (Brasil, 1996, art. 62), portanto, os profissionais formados na vigência da educação artística possuíam (ou deveriam possuir) uma habilitação específica. No entanto, tais mudanças na legislação não modificaram a prática polivalente, que ainda continua sendo exigida em diferentes editais de concurso público para professores.

Em 2008, um movimento nacional foi deflagrado, contando com a participação da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), culminando com a aprovação da Lei nº 11.769/08 (Brasil, 2008). Tal legislação, que alterou o texto da LDB de 1996, incluindo o parágrafo 6º no artigo 26, estabeleceu a música como conteúdo obrigatório da educação básica¹. A LDB não trazia, em 1996, a indicação das linguagens a serem tratadas no ensino de arte. Com esta alteração, a partir da Lei nº 11.769/08, a música passa a ser definida como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do ensino de arte nas escolas. Esta alteração na LDB promoveu diversos debates nacionais, resultando em processos de contratação de professores de música para escolas de educação básica em diferentes contextos. No entanto, os reflexos das novas orientações legais não atingiram todos os sistemas educacionais, mantendo-se, em muitos deles, a mesma prática polivalente anteriormente estabelecida.

Na continuação desse processo pós-Lei nº 11.769/08, foram produzidas as Diretrizes Operacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica (2016b), trazendo diversas considerações sobre a relevância da música na formação escolar. Nestas Diretrizes, por exemplo, está explícita a necessidade de contratação de profissionais devidamente habilitados para o ensino de música nas escolas. Tais diretrizes não possuíam caráter de obrigatoriedade, funcionando principalmente para orientar

¹ Detalhes desse movimento político estão disponíveis na dissertação de mestrado defendida na UNIRIO por Pereira (2010), que coordenou o movimento nacional, contando com a participação da ABEM.

os sistemas educacionais em relação ao cumprimento da Lei nº 11.769/08. Apesar deste novo documento, a prática de contratação de um professor para ensinar todas as linguagens artísticas na escola permaneceu em diversos contextos educativos.

Nova alteração na LDB de 1996 foi aprovada a partir da Lei nº 13.278/16 (Brasil, 2016a), alterando o parágrafo 6º, no artigo 26: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2º deste artigo” (Brasil, 2016a, Art. 1º). As linguagens estabelecidas são exatamente aquelas presentes nos PCN, aprovados após a LDB de 1996. Esse poderia ser um elemento fundamental para a revisão das práticas escolares em relação ao ensino de artes nas escolas, mas, novamente, tal alteração não apresenta diretrizes sobre os professores e suas formações específicas para atuação, nem esclarece se permanece a prática do docente polivalente. Dessa forma, cabe aos sistemas educacionais, no uso de sua autonomia, definir como as artes serão ensinadas nas escolas. Em diversos contextos, no entanto, nenhuma mudança efetiva foi observada.

Finalizando esta primeira parte do texto, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC é introduzida como um documento mais recente, que também contempla o ensino de arte (Brasil, 2018). Especificamente para o Ensino Fundamental, além das linguagens da arte já estabelecidas por lei, é introduzida uma nova unidade denominada Artes Integradas, o que pode indicar a manutenção de práticas polivalentes (Del Ben; Pereira, 2019; Aquino, 2021; Figueiredo, 2023), uma vez que o documento oficial, mais uma vez, deixa de apresentar orientações sobre os tipos de professores responsáveis pelo ensino de arte nas escolas. No documento referente ao ensino médio, aparece, além das Artes Integradas, Audiovisual como um desdobramento das linguagens da arte. Seguindo a tradição dos conteúdos de documentos normativos para as artes, não está presente qualquer orientação sobre os

professores que deveriam atuar nesse componente curricular, perpetuando práticas debatidas há várias décadas e mantendo o ensino de música de forma irregular, inconsistente ou inexistente em diversos sistemas educacionais.

As mudanças descritas sinteticamente nesta parte do texto evidenciam que, apesar das alterações na legislação educacional ao longo do tempo, ainda não está disponível uma orientação clara sobre os professores que atuam na área de artes na escola. Aqui está uma grande contradição entre a formação e a atuação profissional. Os professores são formados em licenciaturas específicas em cada linguagem artística, mas quando chegam nas escolas podem ser obrigados a trabalhar com todas as linguagens, reproduzindo o modelo anterior da polivalência.

3 A polivalência para o ensino de artes nas escolas

A polivalência para as artes, estabelecida a partir da Educação Artística na década de 1970 (Brasil, 1973), considerava que um único professor seria responsável pelo ensino de todas as linguagens artísticas na escola. Para tanto, foram criados os cursos superiores, denominados Licenciatura em Educação Artística, com habilitação em uma das quatro linguagens². Os licenciados em Educação Artística eram contratados – e continuam sendo em muitos lugares do Brasil – para atuarem de forma polivalente, independentemente de sua habilitação específica. A inexistência de normativa legal que garanta a atuação de um profissional de acordo com sua habilitação permite diferentes interpretações do texto legal. Assim, a polivalência permanece em diversos sistemas educacionais em função da tradição, do entendimento das artes na formação escolar e, evidentemente, da questão econômica³.

2 Inicialmente foram oferecidas as licenciaturas curtas, com duração de dois anos, onde se tinha a intenção de preparar um professor nas quatro linguagens artísticas estabelecidas na lei (Artes Cênicas, Artes Plásticas, Desenho e Música); este professor estava habilitado para atuar nos anos iniciais da escola. Na continuação dessa proposta, estava a Licenciatura Plena em Educação Artística, onde o indivíduo se especializava, cursando mais dois anos, em uma das linguagens artísticas, vindo daí o nome da habilitação em Artes Cênicas, Plásticas, Desenho ou Música; esse profissional, com licenciatura plena, poderia lecionar para outros níveis escolares.

3 A inclusão das quatro linguagens artísticas no currículo escolar depende de reorganização das cargas horárias, da distribuição de disciplinas, além da contratação de professores. A hierarquização das disciplinas escolares também contribui para que não se discuta de forma mais definitiva o papel das artes na formação escolar e como elas poderiam estar incluídas de forma adequada no currículo escolar. Ou seja, há outras prioridades antes que se dê atenção às artes na escola.

A literatura da área de educação musical critica e destaca a fragilidade do modelo polivalente nas escolas,⁴ evidenciando a ineficiência de uma formação em quatro linguagens no período de quatro anos. Essa fragilidade do modelo polivalente também é apontada no próprio texto dos PCN, ao abordar de forma crítica a insuficiência do modelo adotado a partir da década de 1970 para as artes no currículo, considerando que o “resultado dessa proposição foi contraditório e paradoxal” (Brasil, 1998, p. 26). Tais práticas, de acordo com o documento, conduziram à:

[...] crença de que o ensino das linguagens artísticas poderia ser reduzido a propostas de atividades variadas que combinassem Artes Plásticas, Música, Teatro e Dança, sem aprofundamento dos saberes referentes a cada uma delas...

Com a polivalência as linguagens artísticas deixaram de atender às suas especificidades, constituindo-se em fragmentos de programas curriculares ou compondo uma outra área (Brasil, 1998, p. 27).

Apesar das críticas, a prática da polivalência ainda persiste até os dias atuais em diversos contextos, mesmo após várias mudanças legais. As orientações sobre as linguagens artísticas nos PCN, as alterações no texto da LDB de 1996, a Lei nº 11.769/08 – que incluiu a música como conteúdo obrigatório –, a Lei nº 13.278/16 – que estabeleceu quatro linguagens referentes ao ensino de Arte –, bem como a publicação de Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de licenciatura em cada linguagem artística separadamente, não foram suficientes para garantir o ensino de música em todas as escolas de educação básica no Brasil. Mesmo com a ausência da palavra polivalência em documentos oficiais, a oferta de vaga para professor de arte prevê, em diversos casos, o ensino de todas as linguagens artísticas pelo mesmo profissional,

4 Cf. Penna (2010); Queiroz (2012); Subtil (2012); Figueiredo (2017a, 2023); Aquino (2021).

com orientações bastante diferentes sobre o que se entende por ensino de arte,⁵ além de diversificados requisitos para concorrer a vagas nas diferentes linguagens.⁶

Focalizando documento mais recente para a educação brasileira, a BNCC trouxe orientações que, mais uma vez, permitem diferentes interpretações para o ensino de arte de um modo geral (Brasil, 2018). A BNCC manteve as quatro linguagens anteriormente definidas para o ensino de arte, novamente sem definição clara sobre os profissionais que deveriam atuar na escola. A análise detalhada dos conteúdos referentes às linguagens artísticas nas diferentes versões da BNCC foi realizada por Del Ben e Pereira (2019), destacando:

A segunda versão trazia de maneira clara e objetiva, pela primeira vez na história de documentos legais ligados ao ensino das Artes, a necessidade de professores com formação específica para atuar com cada uma das linguagens, como já salientamos. Além disso, explicitava a preocupação com “posturas polivalentes” [...] (Del Ben; Pereira, 2019, p. 201).

No entanto, o tema relacionado à contratação de profissionais com formação específica – que poderia representar um diferencial importante para conferir maior clareza às orientações legais sobre o ensino das artes –, foi suprimido da versão final da BNCC, atualmente em vigor. Novamente, a legislação deixa em aberto uma questão fundamental para o ensino de música e das demais artes nos currículos escolares, uma vez que não orienta como essas áreas, embora previstas em documentos legais, devem se concretizar na prática escolar.

5 Dois exemplos de editais recentes evidenciam a diversidade de entendimento ou interpretação da legislação vigente com relação à vaga para Professor de Arte ou Professor de Artes.

Prefeitura de Piçarra/PA – Edital para cargo efetivo, publicado em 28/4/25, que inclui vaga para Professor de Artes, solicitando Licenciatura em Artes ou Educação Artística. No texto do edital, o professor de artes deve “ensinar disciplinas artísticas, como desenho, pintura, escultura, fotografia, design gráfico e história da arte, promover a expressão artística e a criatividade dos alunos” (Prefeitura Municipal de Piçarra, 2025, p. 32).

Prefeitura de Joinville/SC – Edital de processo seletivo, publicado em 22/04/25, que inclui vaga para Professor de Arte. “Requisitos: Ensino Superior em Licenciatura em Educação Artística ou Licenciatura em Artes Visuais em Faculdade/Universidade com registro no MEC. Atribuições: é responsável pela gestão da sala de aula, trabalhando os conteúdos de sua área de atuação de forma dinâmica e variada, possibilitando o desenvolvimento intelectual do aluno, preparando-o para atuação responsável na sociedade, e, atualização do sistema de monitoramento de notas e frequência regularmente.” (Prefeitura de Joinville, 2025, p. 12).

6 Cf. Figueiredo; Meurer (2016); Del Ben *et al.* (2016); Wolffenbüttel (2019).

França (2020) problematiza os impactos da BNCC nos planejamentos e nas práticas de educação musical, analisando pontos que considera “equivocados” no documento no que diz respeito às orientações para a área de música. Um ponto destacado pela autora chama a atenção para a utilização de códigos para as habilidades pretendidas: “Colocar um código novo em uma antiga abordagem não a torna atual, refletida, dialógica; tampouco desobriga a reflexão sobre o que está implicado neles” (França, 2020, p. 33). A autora convida educadores musicais a dialogar com o documento de forma crítica e ativa, apropriando-se de pontos positivos que possam ampliar nossas reflexões e práticas educativas.

Há possibilidades de uso da legislação de forma ativa, a partir de interpretações que derivam das reflexões de cada educador em cada contexto. No entanto, seria fundamental que o modo como cada linguagem artística deve estar presente no currículo fosse definido com maior clareza – não de forma engessada, mas de maneira que as possíveis interpretações do documento conduzissem a avanços pedagógicos, e não a retrocessos para o ensino das artes nas escolas –, respeitando a formação específica dos profissionais licenciados em cada linguagem artística.

4 Interdisciplinaridade e ensino de música

A interdisciplinaridade é tema discutido por diversos autores, destacando que este termo não possui um sentido único e estável. Conforme apontado por pesquisadores como Fazenda (1991), Japiassu (1992), Paviani (2014), Jantsch e Bianchetti (2011), a interdisciplinaridade não se limita a uma técnica pedagógica. Ela implica uma mudança na atitude do professor, que deve estar aberto a novas formas de pensar e ensinar, buscando a integração entre diferentes áreas do conhecimento. Dessa forma, a prática interdisciplinar “caracteriza-se por uma imensa reciprocidade nas trocas, visando a um enriquecimento mútuo” (Fazenda, 2011, p. 73).

Para Thiesen (2008, p. 545), é possível atribuir dois enfoques principais para a discussão da temática da interdisciplinaridade: “o epistemológico e o pedagógico, ambos abarcando conceitos diversos e muitas vezes complementares”. Dessa forma,

[...] a interdisciplinaridade será articuladora do processo de ensino e de aprendizagem na medida em que se produzir como atitude (Fazenda, 1979), como modo de pensar (Morin, 2005), como pressuposto na organização curricular (Japiassu, 1976), como fundamento para as opções metodológicas do ensinar (Gadotti, 2004), ou ainda como elemento orientador na formação dos profissionais da educação (Thiesen, 2008, p. 546).

Ao sintetizar conceitos apresentados por diferentes autores, Thiesen (2008, p. 547) destaca a interdisciplinaridade como “possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas”. No contexto escolar, essa superação se refletiria na organização curricular, indo além das disciplinas isoladas e independentes.

Interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e o engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo, e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (Luck, 2009, p. 47).

Com base nessas breves considerações sobre a interdisciplinaridade, é possível estabelecer diálogos com questões referentes ao ensino de música, ensino de artes e legislação educacional. A polivalência⁷ para as artes pode trazer traços da interdisciplinaridade ao propor uma abordagem que

⁷ A palavra polivalência também é empregada para práticas da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, onde os professores lidam com todas as áreas do conhecimento nos primeiros anos da escolarização. A polivalência nas artes significa a atuação de um mesmo profissional com as linguagens artísticas definidas na legislação.

inclui diferentes linguagens artísticas. No entanto, Barbosa (2001, p. 48) já alertava sobre esse problema conceitual, afirmando que “[a] chamada polivalência é, na verdade, uma versão reduzida e incorreta do princípio da interdisciplinaridade, ou artes relacionadas, muito popular nas escolas americanas”. Em outro trabalho com essa temática, Figueiredo (2017a) destaca a necessidade de pesquisas com foco em práticas polivalentes ou interdisciplinares, identificando e fundamentando diferenças que poderiam ser incorporadas ao cotidiano do ensino de artes nas escolas e à formação dos professores em cursos de licenciaturas. Há exemplos na literatura que discutem a possibilidade da formação artística em uma perspectiva polivalente agregada à interdisciplinaridade,⁸ o que poderia fomentar o debate sobre tais perspectivas na educação contemporânea. Qualquer argumento, favorável ou não ao uso da polivalência, deveria estar embasado em resultados de pesquisas sistemáticas e consistentes, capazes de oferecer elementos que justifiquem ou refutem esse tipo de abordagem. Nesse sentido, definir com clareza o que é polivalência e interdisciplinaridade é fundamental para fortalecer os argumentos em defesa do ensino das artes nas escolas.

Uma revisão de literatura sobre educação musical e interdisciplinaridade, com caráter exploratório, apresenta trabalhos que discutem diferentes perspectivas. Albano de Lima (2007) apresenta elementos da interdisciplinaridade, reiterando a necessidade de um ensino voltado para a formação integral e mais humanista, que promova a superação da fragmentação do conhecimento, e fundamenta-se nas bases teóricas oferecidas por Ivani Fazenda, reconhecida por seus estudos na área da interdisciplinaridade. O autor defende a importância da integração dos saberes disciplinares “de forma a contribuir nos processos de apreensão do real em constante mutação, resolvendo os problemas do mundo contemporâneo, caracterizado por uma extrema complexidade” (Albano de Lima, 2007, p. 53). Fucci Amato (2010, p. 32) discute a “desmedida especialização das diversas

8 Cf. Cunha; Lima (2020).

áreas do conhecimento” que conduz as visões fragmentadas da realidade, defendendo uma outra perspectiva que leve em conta as relações entre saberes. A autora alerta para a existência de vários níveis de integração entre disciplinas, exemplificando o uso da interdisciplinaridade de maneira básica, como a realização de um projeto escolar envolvendo várias disciplinas. Uma integração mais densa e mais profunda entre as áreas de conhecimento poderia promover, de fato, experiências mais significativas com a interdisciplinaridade.

França (2016, p. 87) chama a atenção para a “complexa rede de interações entre conceitos e ideias” que constituem o conhecimento, salientando a dimensão interdisciplinar que caracteriza a música como parte da vida e da cultura. A autora discute a experiência interdisciplinar para além das disciplinas que, por vezes, encontram-se “afastadas da dinamicidade que caracteriza a vida” (França, 2016, p. 87). Figueiredo (2017b) analisa documentos normativos, incluindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica de 2002 e a versão destas diretrizes de 2015, destacando que, em ambos os documentos, a interdisciplinaridade está presente em diversos pontos sem que se defina claramente quais as bases teóricas para tal indicação. Considerando que o “conceito de interdisciplinaridade [...] não é consensual [...] quando o documento estabelece a interdisciplinaridade como possibilidade formativa deveria indicar referências que efetivamente orientem as instituições formadoras” (Figueiredo, 2017b, p. 48). Em outros trechos dos documentos destaca-se a “sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais” (Brasil, 2015, p. 5), bem como a necessidade de integração curricular. No entanto, essas diretrizes não são acompanhadas de orientações específicas, ficando a cargo das instituições a organização e a definição de procedimentos que envolvam a interdisciplinaridade.

Rodrigues e Lemos Junior (2021) discutem a interdisciplinaridade especificamente na proposta pedagógica de Murray Schafer, utilizando a fundamentação teórica proposta por Ivani Fazenda sobre

a interdisciplinaridade e a integração das disciplinas, superando a fragmentação do conhecimento. Ao discutir as questões de interdisciplinaridade nos PCN, os autores trazem a perspectiva de Schafer, que reitera a necessidade de “uma abordagem confluyente das Artes; práticas que integram igualitariamente as manifestações artísticas em prol do experimento e máximo proveito das vivências, uma superação à fragmentação e desagregação do homem” (Rodrigues; Lemos Junior, 2021, p. 14). A polivalência e a interdisciplinaridade no ensino de arte são discutidas por Costa e Ribeiro (2022) com base nas percepções de professores. As análises realizadas conduzem à conclusão de que os professores participam de ações interdisciplinares propostas em escolas em contextos específicos, mas defendem a atuação do professor de arte na área para a qual está habilitado. Gularte e Wolfenbüttel (2023) apresentam definições de interdisciplinaridade com base na literatura específica, defendendo a substituição de modelo monodisciplinar por diálogos interdisciplinares. Os autores citam a BNCC e suas orientações interdisciplinares, realçando a importância da interdisciplinaridade na formação de professores. Camargo e Nascimento (2023), com base nos conceitos formulados por Paulo Freire, discutem perspectivas interdisciplinares que utilizam a música integrada a diferentes componentes curriculares. Para os autores, a música pode fazer parte de uma proposta que lida com questões socioculturais, promovendo o contato com temas que incentivem a participação ativa dos educandos em relação a questões relevantes para a sociedade.

Os textos brevemente revisados tratam, de um modo geral, da interdisciplinaridade como forma de superação da fragmentação curricular, sendo uma perspectiva que amplia as possibilidades de integração. Há autores que destacam a integração entre disciplinas, assim como há os que ampliam a ideia de interdisciplinaridade para além do currículo fragmentado, promovendo a reflexão sobre temas relevantes para a formação do cidadão, superando a noção de disciplinas independentes no currículo. As discussões apresentadas também evidenciam a necessidade de uma formação

para a interdisciplinaridade, prevista em documentos legais, mas nem sempre aplicada nos cursos de licenciatura. Os currículos universitários, em sua maioria, ainda seguem a lógica de um conjunto de disciplinas isoladas, reproduzindo uma perspectiva fragmentada do conhecimento. Assim, perpetua-se um círculo vicioso em que se prepara profissionais da educação em currículos fragmentados para atuarem nas escolas de educação básica com currículos também fragmentados. As orientações legais para a formação interdisciplinar, embora importantes, não são suficientes para provocar mudanças significativas neste modelo, pois os documentos legais por si só não promovem mudanças – estas dependem de sua interpretação e, sobretudo, de sua implementação no campo da prática.

Autores que discutem currículo e política educacional abordam questões relacionadas ao estabelecimento de políticas públicas e à sua efetiva implementação nos contextos educativos. Ball e Mainardes (2011) analisam, entre outros temas, os processos de produção das políticas educacionais e as formas como essas políticas são interpretadas e praticadas em distintos contextos. Lopes e Macedo (2011), por sua vez, trazem para a discussão questões relacionadas à micropolítica institucional, evidenciando que há um processo de recontextualização das políticas nas escolas. Tais discussões no campo das políticas educacionais e do currículo articulam-se com questões relacionadas à presença da música no currículo das escolas brasileiras, a qual se dá de maneira diversa nos contextos educacionais – mesmo existindo legislação que prevê sua inclusão nos currículos. Observa-se que: a) documentos normativos incluem e favorecem a presença da música no currículo; b) diretrizes específicas para as licenciaturas em cada linguagem artística garantem a formação específica em música; c) a tradição polivalente para as artes permanece no currículo e é aceita passivamente em diferentes contextos. Ou seja, as políticas educacionais e a legislação delas decorrente não têm sido suficientes para promover mudanças efetivas na oferta do ensino de música na educação básica brasileira, especialmente no sentido de garantir seu acesso a todos os estudantes.

Da mesma forma, os documentos legais incluem a noção de interdisciplinaridade como uma forma de ampliar as experiências formativas dos estudantes da educação básica, mas tais orientações não são suficientes para promover mudanças efetivas na educação superior, que mantém, em muitos casos, perspectivas fragmentadas na formação de professores em cursos de licenciatura⁹, conseqüentemente afetando a atuação de professores na educação básica. Portanto, várias questões relacionadas à interdisciplinaridade no campo musical necessitam de aprofundamentos teóricos, estudos práticos e divulgação de experiências que contribuam para o aprimoramento do ensino de música no contexto educativo de modo geral.

5 Reflexões transitórias

Com base no exposto neste texto com relação ao ensino de música, o currículo e a interdisciplinaridade, em diálogo com a literatura e a legislação educacional, algumas reflexões são contempladas nesta fase final do texto, com o propósito de contribuir para as discussões já existentes. Essas reflexões sintetizam parte dos elementos trazidos, reiterando a complexidade inerente a todas as temáticas abordadas de forma individualizada, assim como as possibilidades de conexões entre elas. Trata-se de considerações transitórias sem a pretensão de apresentar respostas únicas ou definitivas a todos os questionamentos levantados nas discussões anteriores.

A primeira reflexão está associada à primeira questão anunciada no início do texto: *Se existe uma legislação que estabelece a música como uma das linguagens da arte que deve fazer parte dos currículos da educação básica, por que este ensino não está devidamente formalizado em todas as escolas brasileiras?*

⁹ Para além da fragmentação curricular, cabe um comentário também sobre os conteúdos específicos para o ensino de música nas escolas e nas universidades. Queiroz (2017), por exemplo, analisa currículos universitários brasileiros, dimensionando a questão da colonialidade como traço marcante em tais currículos. Os documentos legais apresentam orientações para valorização das culturas populares, da produção musical local, do contato com outros tipos de produção musical, além da música europeia de séculos passados; aos poucos, tais questões vêm sendo tratadas por educadores musicais, mas há muito o que fazer para a efetividade de mudanças significativas em diversos contextos. Perspectivas interdisciplinares poderiam favorecer novas práticas nos currículos, integrando experiências e conhecimentos que se aproximem de uma formação integral, revendo hierarquias e modelos curriculares que são reproduzidos em diversos contextos.

Diferentes documentos foram destacados para abordar uma discussão que não é nova, estando presente há décadas em diversos estudos conduzidos por estudiosos da área de educação musical. Mudam-se as leis, as normativas, os documentos, mas não se resolve adequadamente a oferta da música na escola. Neste sentido, cabe questionar sobre a responsabilidade governamental a respeito dessa matéria, assim como de outros agentes envolvidos nos processos educacionais que envolvem a música na escola.

Considerando que a inserção da música nos currículos escolares envolve diferentes atores, uma proposta apresentada na Resolução nº 2/2016, que estabelece as Diretrizes para a operacionalização do ensino de Música na educação básica (Brasil, 2016b), poderia ser parafraseada nesta reflexão. O documento indica diferentes órgãos que devem contribuir para a “operacionalização” do ensino de música na escola: a) Escolas; b) Secretarias de Educação; c) Instituições Formadoras de Educação Superior e Educação Profissional; d) Ministério da Educação; e e) Conselhos de Educação. Estes setores cumprem diferentes funções para a educação brasileira, cada um com suas atribuições, sempre visando à qualidade da educação oferecida nas escolas. Portanto, a articulação de tais setores é fundamental para que se concretize de forma efetiva o ensino de música nos currículos escolares. A referida Resolução foi elaborada e aprovada a partir da Lei nº 11.769/08, como forma de orientar a inclusão da música nas escolas. Embora essa lei tenha sido posteriormente substituída pela Lei nº 13.278/16, a música permanece como componente previsto na legislação atual. Assim, as orientações contidas na referida resolução ainda podem ser válidas para o tempo presente, independentemente da lei em vigor. Neste sentido, a mobilização de educadores musicais em diferentes contextos seria fundamental para que se pudesse acionar, de forma coletiva, os diferentes órgãos responsáveis, a fim de assegurar a presença efetiva da música nos currículos, em cumprimento à legislação.

Uma segunda reflexão parte do segundo questionamento apresentado no início do texto: *Por que as mudanças na legislação não promoveram, até este momento, alterações efetivas no entendimento e na forma de incluir as linguagens da arte na educação básica, mantendo-se, em muitos casos, as práticas polivalentes estabelecidas na década de 1970?* As questões que envolvem a polivalência também não são novas, fazendo parte de análises e críticas presentes em diversos trabalhos que tratam do ensino de artes nas escolas.

Com base em mais uma prerrogativa legal, observa-se que não há mais formação do professor polivalente, conforme estabelecido pelas Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura em cada linguagem artística. Portanto, os profissionais que vêm sendo preparados há mais de duas décadas possuem diplomas de licenciaturas específicas e estão preparados para atuar em suas áreas de formação. Mas, como exemplificado também no texto, editais de concurso ainda solicitam professores de arte em uma perspectiva polivalente. Esse descompasso, embora amplamente criticado há vários anos, persiste em diversos contextos educacionais. Esse cenário evidencia o papel atribuído pela Resolução nº 2/2016 às diferentes instâncias sobre as da educação na operacionalização do ensino de música na escola. O caso da polivalência configura claramente a necessidade de diálogo entre as instituições – instituições formadoras e secretarias de educação – para o encaminhamento de ações que favoreçam o ensino de música e das demais linguagens artísticas, assegurando a atuação de profissionais preparados para assumir tais tarefas na formação dos estudantes. Os desafios envolvem aspectos pedagógicos, organização curricular, distribuição das linguagens na educação básica, contratação de profissionais específicos e a disponibilidade de recursos financeiro para contratações, entre outros. São tarefas complexas que se resolverão a partir da ação coletiva de profissionais e órgãos educacionais.

Uma terceira reflexão também deriva do questionamento apresentado no início do texto: *De que forma estão sendo preparados os profissionais que atuam nas escolas para uma atuação adequada e condizente com as propostas educacionais vigentes, incluindo as perspectivas interdisciplinares?* A formação de professores é um dos pilares centrais na equação que envolve o que está definido nas orientações curriculares e a forma como os profissionais são preparados para atuar de acordo com tais orientações. A superação de currículos fragmentados é um ponto amplamente abordado na literatura, sendo a interdisciplinaridade um caminho para a revisão desses modelos curriculares, contribuindo de forma mais efetiva para a formação integral. Essa abordagem poderia contribuir não apenas com a aproximação entre disciplinas, mas com a ampliação das relações do conhecimento com a vida, com a realidade cultural e com as demandas sociais.

As exigências direcionadas aos professores em seus campos de atuação são múltiplas e complexas. Há demandas de conhecimento específico, assim como demandas de ordem pedagógica que se distribuem em várias disciplinas na licenciatura. No entanto, não é possível criar disciplinas para todos os temas relevantes para a formação dos indivíduos, mantendo a mesma perspectiva fragmentada do currículo. Assim, temas como justiça social, relações étnico-raciais, inclusão, questões afro-brasileiras e indígenas, gênero, sexualidade, dentre outros, ganham evidência em diversos estudos, mas ainda necessitam de maior ênfase nos processos formativos nas diferentes realidades educacionais no Brasil. As aproximações entre as áreas do conhecimento oferecem uma possibilidade concreta para a revisão da perspectiva curricular fragmentada, permitindo avanços para além da organização de disciplinas isoladas.

Os temas tratados neste texto exploraram aspectos pontuais que, embora relevantes, estão longe de oferecer respostas objetivas e soluções para problemas complexos que envolvem o ensino de música, o currículo e a interdisciplinaridade, mesmo quando analisados à luz de orientações legais e das contribuições da

literatura especializada. No entanto, a mobilização dos educadores musicais faz-se necessária para que mudanças possam ocorrer de forma satisfatória e para que a música seja parte da formação escolar de maneira sistemática, com qualidade e em diálogo com os desafios da formação humana. Os textos legais não promovem mudanças automaticamente, uma vez que a incorporação e a prática de conteúdos instituídos para a educação dependem de vários atores. São as pessoas – os cidadãos, os profissionais da música, da educação musical, da educação em geral – que têm a possibilidade de protagonizar mudanças desejadas, alinhadas aos contextos múltiplos, respeitando as culturas valiosas que estão presentes em cada canto do país. E, como ninguém poderá resolver todos os problemas de forma individual, o trabalho coletivo, o diálogo permanente com os órgãos educacionais e a participação política para o estabelecimento de propostas educacionais deveriam fazer parte das agendas já bastante lotadas dos profissionais comprometidos e que lutam por uma educação pública cada vez melhor e com mais qualidade.

Referências

ALBANO DE LIMA, Sonia. Interdisciplinaridade: uma prioridade para o ensino musical. **Musica Hodie**, Goiânia, v. 7, n. 1, p. 51-65, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/musica/article/view/1754/12183>. Acesso em: 12 jul. 2025.

AQUINO, Thaís Lobosque. **Epistemologia em educação musical escolar**: escritos sobre os saberes musicais nas escolas brasileiras de educação básica. Goiânia: Editora UFG, 2021. 383 p.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jeferson. **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011. 288 p.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 198 p.

BRASIL. Poder Executivo. **Decreto nº 1.331 A, de 17 de fevereiro de 1854.** Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario no Município da Côrte. Coleção das Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, tomo 17, parte 2ª, seção 12ª, 17 fev. 1854.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890.** Approva o regulamento da instrucção primaria e secundaria do Districto Federal. Rio de Janeiro, 1890.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934.** Cria, no Ministério da Educação e Saúde Pública, sem aumento de despesa, a Inspetoria Geral do Ensino Emendativo, dispõe sobre o Ensino do Canto Orfeônico, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1934.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1971.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 1.284, de 9 de agosto de 1973.** Fixa conteúdos mínimos e duração do curso de Educação Artística. Brasília, DF: Secretaria de Ensino de Primeiro e Segundo Grau, 1973.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 540/77, de 10 de fevereiro de 1977.** Sobre o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71. Rio de Janeiro: CFE, 1977.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (1ª a 4ª séries).** Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries)**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**: bases legais. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Música e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2004a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 3, de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Dança e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2004b.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 4, de 8 de março de 2004**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Teatro e dá outras providências. Brasília DF: Conselho Nacional de Educação, 2004c.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008**. Altera a Lei nº 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 1, de 16 de janeiro de 2009**. Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Artes Visuais e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. [Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada]. Brasília: Conselho Nacional de Educação/CP, 2015.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Brasília: Congresso Nacional, 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016.** Define Diretrizes Nacionais para a operacionalização do ensino de Música na Educação Básica. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 42, 11 de maio de 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

CAMARGO, Illo Wagi Soares Bueno de.; NASCIMENTO, Andréia Miranda de Moraes. Música, consciência e educação: perspectivas interdisciplinares da música no contexto sociocultural. *In*: CONGRESSO NACIONAL DA ABEM, 26., 2023, Ouro Preto. **Anais [...]** Ouro Preto: Editora UFOP, 2023. p. 1-12.

COSTA, Lorena Feitosa; RIBEIRO, Giann Mendes. A percepção docente sobre a polivalência e a interdisciplinaridade no ensino de arte. *In*: ENCONTRO REGIONAL NORDESTE DA ABEM, 16., 2022, Natal. **Anais [...]** Natal: EDUFRN, 2022. p. 1-15.

CUNHA, Daiane Solange Stoeberl da; LIMA, Sonia Albano de. A interligação da polivalência com a interdisciplinaridade e o ensino integrado das artes. **Revista Música**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 97-120, 2020. Disponível em: <https://revistas.usp.br/revistamusica/article/view/167859>. Acesso em: 12 jul. 2025.

DEL-BEN, Luciana *et al.* Sobre a docência de música na educação básica: uma análise de editais de concurso público para professores. **Opus**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 543-567, dez. 2016. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/430>. Acesso em: 12 jul. 2025.

DEL-BEN, Luciana; PEREIRA, Marcus Vinícius Medeiros. Música na Educação Básica: sentidos em disputa. *In*: SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; XAVIER FILHA, Constantina (org.). **Conhecimentos em disputa na Base Nacional Comum Curricular**. Campo Grande: Editora Oeste, 2019. p. 189-210.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade**: Um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: Efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A música e as artes na formação do pedagogo: polivalência ou interdisciplinaridade? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 26, n. 48, p. 79-96, jan./abr. 2017a. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-70432017000100079&script=sci_abstract. Acesso em: 12 jul. 2025.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. A formação de professores de música em cursos de licenciatura: uma análise de documentos normativos. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 23, n. 45, p. 35-60, jan./jun. 2017b. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/index>. Acesso em: 12 jul. 2025.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. O ensino de música na educação básica: legislação educacional, conquistas e desafios para uma educação musical democraticamente acessível na escola brasileira. *In*: BEINEKE, Viviane. (org.). **Educação musical**: diálogos insurgentes. São Paulo: Hucitec, 2023. p. 175-189.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de; MEURER, Rafael Prim. Educação musical no currículo escolar: uma análise dos impactos da Lei nº 11.769/08. **Opus**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 515-542, dez. 2016. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/issue/view/37>. Acesso em: 12 jul. 2025.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. A Interdisciplinaridade da Vida e a Multidimensionalidade da Música. **Revista Música na Educação Básica-MEB**, Londrina, v. 7, n. 7/8, p. 86-95, 2016. Disponível em: http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed7e8/Revista%20Musica%207_França.pdf. Acesso em: 12 jul. 2025.

FRANÇA, Cecília Cavalieri. BNCC e educação musical: muito barulho por nada? **Revista MEB – Música na Educação Básica**, Natal, v. 10, n. 12, p. 30-47, 2020. Disponível em: <https://revistameb.abem.mus.br/meb/article/view/236>. Acesso em: 12 jul. 2025.

FUCCI AMATO, Rita de Cássia. Interdisciplinaridade, música e educação musical. **Opus**, [s. l.], v. 16, n. 1, p. 30-47, maio 2010. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/view/224>. Acesso em: 12 jul. 2025.

GULARTE, José Luiz Domingues; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Educação musical e Interdisciplinaridade. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 12, n. 1, p. 345-358, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2023v12n1p345-358>. Acesso em: 12 jul. 2025.

JANTSCH, Ari Paulo.; BIANCHETTI, Lucídio. (org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 208 p.

JAPIASSU, H. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 108, p. 83-94, jan./mar. 1992.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. 279 p.

LUCK, Heloisa. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 71 p.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade: conceito e distinções**. 3. ed. Caxias do Sul: Educs, 2014. 135p.

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional na escola: I – analisando a legislação e termos normativos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, n. 10, p. 19-28, mar. 2004. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/358>. Acesso em: 12 jul. 2025.

PENNA, M. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010. 247 p.

PEREIRA, Luís Felipe Radicetti. **Um movimento na história da educação musical no Brasil**: uma análise da campanha pela Lei nº 11.769/2008. 2010. 464 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto Villa-Lobos, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOINVILLE – SC. **Edital de Abertura n. 01/2025** – Processo Seletivo Simplificado para provimento de cargos temporários e formação de cadastro reserva. Joinville, 22 abr. 2025. 21 p. Disponível em: https://arq.pciconcursos.com.br/prefeitura-de-joinville-sc-divulga-retificacoes-de-dois-processos-seletivos/1673455/178e20e42a/edital_de_abertura_n_02_2025_1673455.pdf. Acesso em: 1 maio 2025.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PIÇARRA. **Edital de Abertura n. 001/2025** – **PMP**: concurso público para provimento de 270 vagas e formação de cadastro de reserva – Prefeitura Municipal de Piçarra. Piçarra, 2025. Disponível em: <https://www.pciconcursos.com.br/noticias/prefeitura-de-picarra-pa-abre-270-vagas-em-novo-concurso-publico-retificado>. Acesso em: 1 maio 2025.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Música na escola: aspectos históricos da legislação nacional e perspectivas atuais a partir da Lei nº 11.769/2008. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 23-38, jul/dez. 2012. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/88>. Acesso em: 12 jul. 2025.

QUEIROZ, Luís Ricardo Silva. Traços de colonialidade na educação superior em música do Brasil: análises a partir de uma trajetória de epistemicídios musicais e exclusões. **Revista da Abem**, Londrina, v. 25, n. 39, p. 132-159, 2017. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/726>. Acesso em: 12 jul. 2025.

RODRIGUES, Daniel Silva; LEMOS JUNIOR, Wilson. Interdisciplinaridade e Murray Schafer: articulação com o ensino fundamental. **Revista Mundi Sociais e Humanidades**, Curitiba, PR, v. 6, n. 2. p. 1-19, ago/dez, 2021. Disponível em: <https://revistas.ifpr.edu.br/index.php/mundisociais/article/view/820>. Acesso em: 12 jul. 2025.

SUBTIL, Maria José Dozza. A Lei n. 5.692/71 e a obrigatoriedade da educação artística nas escolas: passados quarenta anos, prestando contas ao presente. **Revista brasileira de história da educação**, Campinas, SP, v. 12, n. 3, p. 125-151, set./dez. 2012. Disponível em: <https://doi.editoracubo.com.br/10.4322/rbhe.2013.006>. Acesso em: 12 jul. 2025.

THIESEN, Juarez. S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 13, n. 39, p. 545-598, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/swDcnzst9SVpjvpx6tGYmFr/?lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2025.

WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Concurso público para professor de música: investigando o Rio Grande do Sul. *In*: REUNIÃO DA ANPED, 39., 2019, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro: Eduff, 2019. p. 1-8.

Publisher

Universidade Federal de Goiás. Escola de Música e Artes Cênicas. Programa de Pós-graduação em Música. Publicação no Portal de Periódicos UFG. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.