

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

JOSIAS DE OLIVEIRA PADILHA

**A PRÁTICA DA MUSICALIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
CAMPINA GRANDE DO SUL - PR**

CURITIBA

2025

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

JOSIAS DE OLIVEIRA PADILHA

**A PRÁTICA DA MUSICALIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINA GRANDE
DO SUL - PR**

**CURITIBA
2025**

JOSIAS DE OLIVEIRA PADILHA

**A PRÁTICA DA MUSICALIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINA GRANDE
DO SUL - PR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação Stricto Sensu – Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação e Novas Tecnologias.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Joana Paulin Romanowski

CURITIBA

2025

P123p Padilha, Josias de Oliveira
A prática da musicalização nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de educação de Campina Grande do Sul - PR / Josias de Oliveira Padilha. – Curitiba, 2025.
177 f. : il. (algumas color.)

Orientadora: Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional Uninter.

1. Música na escola – Instrução e estudo. 2. Ensino fundamental – Campina Grande do Sul (PR). 3. Música na educação. 4. Prática de ensino. I. Título.

CDD 371.334

Catalogação na fonte: Vanda Fattori Dias - CRB-9/547

CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIA
Secretaria do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 011/2025

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO PARA CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

No dia 17 de novembro de 2025, às 14h, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Programa de Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores doutores: Joana Paulin Romanowski (Presidente-Orientador-PPGENT/UNINTER), Juliana Domit (Integrante Externo Titular/UNICENTRO), Valentina Daldegan (Integrante Interno Institucional/UNINTER), Desire Luciane Dominschek Lima (Integrante Interno Titular - PPGENT/UNINTER), André Luiz Moscaleski Cavazzani (Integrante Interno Suplente - PPGENT/UNINTER), para julgamento da dissertação: "A PRÁTICA DA MUSICALIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINA GRANDE DO SUL - PR", do mestrando Josias de Oliveira Padilha. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida ao mestrando, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, o candidato foi arguido oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que o mestrando foi:

() APROVADO, devendo o candidato entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.

O Presidente da Banca Examinadora declarou que o candidato foi aprovado e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da dissertação devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

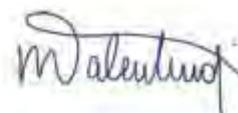
Recomendações: A banca aprova a dissertação com louvor e recomenda a publicação.



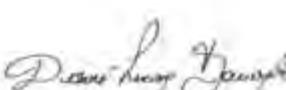
Dra. Joana Paulin Romanowski
Presidente da Banca



Dra. Juliana Domit
Integrante Externo



Dra. Valentina Daldegan
Integrante Interno Institucional



Dra. Desiré Luciane Dominschek Lima
Integrante Interno Titular

Dr. André Luiz Moscaleski Cavazzani
Integrante Interno Suplente



Josias de Oliveira Padilha
Mestrando

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por ser minha força constante, por iluminar meus caminhos mesmo nos momentos mais difíceis e por me conceder saúde, coragem e sabedoria para chegar até aqui. À minha família, base fundamental em minha vida, agradeço por todo amor e apoio. Em especial, aos meus pais, que sempre acreditaram no meu potencial, e à minha filha Gaby, minha maior inspiração e motivo diário para buscar ser uma pessoa e profissional melhor. É por ela e para ela que trilho este caminho. Agradeço à gestão municipal de Campina Grande do Sul - PR e à equipe da Secretaria da Educação, tanto à gestão anterior quanto à atual, pelo apoio contínuo e pela confiança em meu trabalho. Representando este reconhecimento, expresso minha gratidão ao Prof. Me. Tiago Trevisan, Coordenador das Disciplinas Especiais, pelo incentivo e parceria. Estendo esse agradecimento a todos os professores da rede municipal e aos especialistas que participaram desta pesquisa, cuja colaboração foi essencial para a concretização deste estudo. Com carinho e gratidão, agradeço aos professores que me incentivaram desde o início deste processo, em especial ao Prof. Marcos Simioni, à Profª. Dra. Belenice K. B. Rotini, à Profª. Dra. Denize Kaminski e à Profª. Me. Expedita Estevão. Suas palavras e exemplos foram fundamentais para que eu acreditasse ser possível ingressar e trilhar este percurso no mestrado. Aos meus amigos e colegas de mestrado, que tornaram essa caminhada mais leve e significativa, deixo meu sincero agradecimento. Em especial, à Adriana Freitas, Aline Pereira da Silva Moreira, Josiane dos Santos Kwiatkowski, Clárisse Moreira Dias, Gabrielle Ascari Adam Nunes e Liane Broilo Bartelle. Levo comigo os momentos de parceria, aprendizado e amizade que construímos juntos. A todos, sem exceção, minha gratidão. Aos professores doutores do Programa de Mestrado em Educação e Novas Tecnologias, agradeço por cada ensinamento compartilhado ao longo das disciplinas que participei. Meu reconhecimento e apreço aos professores: Dra. Gláucia da Silva Brito, Dr. Luciano Frontino de Medeiros, Dr. Rodrigo Otávio dos Santos, Dr. Luis Fernando Lopes, Dra. Desiré Luciane Dominschek Lima, Dr. Alvino Moser, Dr. Daniel Guimarães Tedesco, bem como à dedicada secretária Daniele Nunes da Motta. Agradeço aos professores da banca Profa. Dra. Desiré Luciane Dominschek Lima, Prof. Dr. Luís Fernando Lopes, Profa Dra. Valentina Daldegan, Prof Dr André Cavasani pelo aceite de participação na banca qualificação. Em especial, meu profundo agradecimento à

minha orientadora, Prof^a. Dra. Joana Paulin Romanowski, pela orientação atenta, pelo conhecimento transmitido e pela confiança depositada em meu trabalho. Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram direta ou indiretamente para que eu chegasse até aqui. Não os nomeio para não cometer injustiças, mas saibam que cada gesto, palavra ou apoio recebido foi essencial neste percurso. Finalizo estes agradecimentos com o coração cheio de gratidão por todas as pessoas que fizeram parte desta caminhada. Esta conquista não é apenas minha, mas de todos que estiveram ao meu lado, incentivando, acolhendo e acreditando.

“Sozinhos vamos mais rápido. Juntos, vamos mais longe.”

- Provérbio africano

Leve...

Que a vida seja leve...
Leve como a leveza do brincar...
Leve como a beleza de um sorriso...
Que bons sentimentos te leve...
E que assim você os leve e multiplique pelo caminho...

- Josias Padilha

RESUMO

A presente dissertação investigou as práticas de musicalização nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Campina Grande do Sul (PR), com o objetivo de compreender como professores e especialistas concebem, planejam e desenvolvem a música no contexto escolar, identificando desafios, possibilidades e impactos dessa prática, mediante a pergunta de pesquisa: Como a prática da musicalização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Campina Grande do Sul – PR é desenvolvida em todas as instituições dessa etapa de ensino, de que forma este estudo pode contribuir para que o docente sem formação específica na área de música consiga inserir a musicalização infantil em sua prática pedagógica? O estudo também resultou na elaboração de um caderno pedagógico como produto educacional, destinado a subsidiar o trabalho docente, especialmente de professores sem formação específica em Música. A pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional (UNINTER), integra a linha de pesquisa Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski. A metodologia adotou abordagem qualitativa e envolveu as etapas: elaboração do projeto e submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, aprovado pelo Parecer nº 7.602.691; revisão de literatura para situar o objeto de estudo teoricamente; revisão sistemática de literatura sobre a produção acadêmica nacional em educação musical e investigação empírica com coleta de dados por meio de questionários aplicados a docentes da rede municipal e especialistas da área. Os resultados revelaram que a musicalização ocupa um espaço relevante nas escolas investigadas, embora permeado por limitações estruturais, ausência de materiais adequados e lacunas na formação inicial. Verificou-se, contudo, o empenho dos professores em buscar formação continuada e utilizar metodologias criativas, como o canto, os jogos musicais e a percussão corporal, destacando o caráter lúdico e interdisciplinar da música no desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. Em relação aos especialistas, as principais indicações são a necessidade de políticas institucionais de incentivo à música na escola, programas contínuos de formação docente, ampliação de recursos didáticos e tecnológicos, e valorização da escola como espaço de criação e expressão artística, por meio de práticas coletivas e projetos que envolvam a comunidade. Conclui-se que a musicalização constitui uma prática pedagógica essencial para a formação integral do estudante e que o fortalecimento da formação docente e das políticas públicas é condição fundamental para sua consolidação na escola. Quanto ao produto, foi elaborado um Caderno Pedagógico com orientações para a Educação Musical nos Anos Iniciais, estruturado para oferecer fundamentação teórica, sugestões metodológicas e atividades práticas que apoiem o trabalho de professores, inclusive aqueles sem formação específica na área, estimulando a integração da música ao currículo escolar de forma lúdica, acessível e interdisciplinar.

Palavras-chave: Musicalização; Ensino Fundamental; Formação Docente; Educação Musical; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

This dissertation investigated music education practices in the early grades of elementary school in the municipal school system of Campina Grande do Sul, Paraná, with the aim of understanding how teachers and specialists conceive, plan, and develop music in the school context, identifying the challenges, possibilities, and impacts of this practice, based on the research question: How is the practice of music education in the early years of elementary school in the municipal school system of Campina Grande do Sul – PR developed in all institutions at this stage of education? How can this study contribute to enabling teachers without specific training in music to incorporate music education into their pedagogical practice? The study also resulted in the development of a pedagogical notebook as an educational product, intended to support teaching, especially for teachers without specific training in music. The research, linked to the Graduate Program in Education and New Technologies at the International University Center (UNINTER), is part of the research line "Teacher Training and New Technologies in Education," under the supervision of Prof. Dr. Joana Paulin Romanowski. The methodology adopted a qualitative approach and involved the following steps: project development and submission to the Research Ethics Committee, approved by Opinion No. 7.602.691; literature review to theoretically situate the object of study; A systematic literature review of national academic production in music education and empirical research were conducted, collecting data through questionnaires administered to municipal school teachers and experts in the field. The results revealed that music education plays a significant role in the schools studied, albeit plagued by structural limitations, a lack of adequate materials, and gaps in initial training. However, teachers' commitment to continuing education and the use of creative methodologies such as singing, musical games, and body percussion was observed, highlighting the playful and interdisciplinary nature of music in students' cognitive, emotional, and social development. The experts' main recommendations are the need for institutional policies to encourage music in schools, ongoing teacher training programs, expanded teaching and technological resources, and the appreciation of schools as spaces for artistic creation and expression through collective practices and projects involving the community. The conclusion is that music education constitutes an essential pedagogical practice for the comprehensive development of students, and that strengthening teacher training and public policies is a fundamental condition for its consolidation in schools. Regarding the product, a Pedagogical Notebook was prepared with guidelines for Music Education in the Early Years, structured to offer theoretical foundations, methodological suggestions and practical activities that support the work of teachers, including those without specific training in the area, encouraging the integration of music into the school curriculum in a playful, accessible and interdisciplinary way.

Keywords: Music Education; Elementary School; Teacher Training; Music Education; Pedagogical Practice.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa dos bairros de Campina Grande do Sul - PR	80
Figura 2 – Formação continuada em musicalização	84
Figura 3 – Atua com música nos anos iniciais.....	85
Figura 4 – Principais objetivos da prática musical.....	87
Figura 5 – Frequência das atividades.....	88
Figura 6 – Materiais e fontes para atividades de musicalização.....	91
Figura 7 – Tecnologias nas práticas de musicalização.....	92
Figura 8 – Como os alunos participam das atividades.....	94
Figura 9 – Apreciação dos alunos.....	95
Figura 10 – Principais desafios na prática de musicalização.....	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estudos do tipo estado da arte em educação musical.....	36
Quadro 2 – Escola em que atua.....	80
Quadro 3 – Tempo de atuação.....	82
Quadro 4 – Formação inicial.....	83
Quadro 5 – Categorização – Prática de musicalização.....	89
Quadro 6 – Categorização – Impactos da musicalização.....	98
Quadro 7 – Categorização – Aspectos importantes.....	100
Quadro 8 – Categorização – Formação acadêmica e tempo de atuação.....	102
Quadro 9 – Categorização – Formação complementar ou continuada.....	103
Quadro 10 – Instituição de atuação profissional.....	105
Quadro 11 – Níveis de ensino.....	106
Quadro 12 – Categorização – Finalidades da educação musical.....	108
Quadro 13 – Categorização – Saberes e conhecimentos.....	110
Quadro 14 – Recursos e estratégias para a educação musical.....	112
Quadro 15 – Categorização – Sugestões de melhorias da prática em educação musical.....	115
Quadro 16 – Categorização – Desenvolvimento da educação musical no espaço escolar.....	116
Quadro 17 – Categorização – O que dizem os especialistas sobre professores sem formação musical atuando na área.....	118

LISTA DE SIGLAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IES	Instituição de Ensino Superior
ISME	International Society for Music Education
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno Espectro Autista
UNINTER	Centro Universitário Internacional

A CONEXÃO PESSOAL COM A PESQUISA

Falar sobre a musicalização infantil é, para mim, mais do que relatar uma prática pedagógica: é revisitá-la vivência profundamente significativa que marcou minha trajetória como educador da rede municipal de ensino de Campina Grande do Sul – PR, entre os anos de 2013 e 2016. Tive a oportunidade de experienciar, vivenciar a criação e o desenvolvimento do Coral Turminha da Alegria, uma proposta que nasceu do desejo de levar a música para o interior da sala de aula e, mais do que isso, fazer com que ela ecoasse além dos muros da escola.

A proposta, surgiu inicialmente, a partir do planejamento da disciplina de Arte. Como professor regente, percebi que havia ali um espaço relevante para integrar a musicalização às práticas pedagógicas de forma transversal, contribuindo não apenas para o aprendizado musical em si, mas também para o desenvolvimento da oralidade, da escrita, da expressão corporal e da convivência social.

Com o tempo, a musicalização foi ganhando força na rotina da escola. Criamos o coral com as crianças dos anos iniciais, ensaiávamos com frequência, e logo estávamos realizando apresentações em diversos espaços – hospitais, encontros da comunidade, outros colégios e eventos pedagógicos. A música se tornou uma ponte entre escola e comunidade, entre arte e educação, entre conhecimento e sensibilidade.

Foi nesse percurso que comprehendi, na prática, aquilo que muitos teóricos já defendem: a música é um instrumento poderoso de desenvolvimento integral. Vi alunos tímidos se soltarem com o canto. Vi crianças com dificuldades de fala ganharem segurança por meio da melodia. Vi famílias se aproximarem da escola por meio das apresentações do coral. E, acima de tudo, vi a alegria e o encantamento brotarem em cada ensaio, em cada apresentação, em cada atividade musical.

Assim, minha experiência dialoga diretamente com o tema da presente pesquisa, que investiga a prática da musicalização nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Campina Grande do Sul - PR. Afinal, o que realizamos ali não foi um projeto isolado, mas parte de um movimento maior de valorização da música como ferramenta pedagógica e formativa. Acredito que, ao registrar essa trajetória, contribuo para o entendimento de como a musicalização pode – e deve – estar presente no cotidiano escolar de forma estruturada, sensível e integrada ao currículo, pois mais que uma ferramenta a musicalização é uma prática

estética, cultural e formativa (Zagonel et al, 2012) valorizando o corpo, o improviso, a ludicidade e a escuta sensível.

Além disso, o projeto esteve alinhado ao Programa Agrinho do SENAR/PR, o que possibilitou uma abordagem interdisciplinar e contextualizada. Utilizamos cartilhas como *Palavras com Asas* e *Daqui pra lá, de lá pra cá* para trabalhar leitura, escrita, interpretação, produção textual e cidadania, sempre com a música como fio condutor. Em sala, as músicas do musical *Os Saltimbancos* nos ajudaram a refletir sobre temas sociais e emocionais, ao passo que atividades como a Rádio Escola tornaram o ambiente mais dinâmico, participativo e autoral.

Se hoje defendo a musicalização como prática pedagógica essencial, é porque observei suas possibilidades educativas, seus efeitos concretos no dia a dia escolar. A música aproximou saberes, integrou disciplinas, mobilizou afetos e promoveu aprendizagens significativas. E é justamente essa vivência, enraizada no chão da escola pública, que articulo como contribuição a esta pesquisa.

Mais do que um relato de experiência, este é um testemunho do que acredito como educador: **a música transforma**. E quando ela é oferecida com propósito, cuidado e continuidade, ela transforma não só a aprendizagem, mas a escola inteira.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 METODOLOGIA	25
2.1 QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO	29
2.1.1 Caracterização dos participantes na pesquisa	29
2.1.2 Caracterização da prática pedagógica	30
2.1.3 Caracterização da participação dos alunos	31
2.1.4 Avaliação, desafios e percepções	32
2.2 ROTEIRO DE COLETA DE DADOS COM ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL.....	33
2.2.1 Formação e trajetória profissional	33
2.2.2 Finalidades da educação musical na infância	33
3 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA EM EDUCAÇÃO MUSICAL.....	35
3.1 LACUNAS INDICADAS NA PESQUISA	56
4 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL	59
5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR À LUZ DA EDUCAÇÃO MUSICAL	
.....	72
5.1 EDUCAÇÃO MUSICAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	75
6 A PRÁTICA DOCENTE COM A MUSICALIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE APONTAM PROFESSORES E ESPECIALISTAS	
.....	78
6.1 CAMPINA GRANDE DO SUL: DADOS DO MUNICÍPIO	79
6.2 A PRÁTICA DOCENTE COM A MUSICALIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE DO SUL.....	81
6.2.1 Caracterização dos participantes da pesquisa.....	81
6.2.2 Prática da educação musical realizada pelos professores.....	86
6.3 PRÁTICA DA EDUCAÇÃO MUSICAL: INDICAÇÕES DOS ESPECIALISTAS.....	101
6.3.1 Caracterização dos professores especialistas.....	102
6.3.2 Indicações sobre a prática em educação musical apontadas pelos especialistas.....	106

6.3.3 Indicações sobre a formação dos professores propostas pelos especialistas.....	117
6.4. SÍNTESE PROVISÓRIA	119
7 PRODUTO: CADERNO PEDAGÓGICO COM ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL	121
7.1 APRESENTAÇÃO	122
7.2 OBJETIVOS DO CADERNO	123
7.3 A MÚSICA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA	124
7.4 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL	126
7.5 EDUCAÇÃO MUSICAL NA BNCC	129
7.6 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS	132
7.7 SUGESTÕES DE PRÁTICAS MUSICAIS NOS ANOS INICIAIS	136
7.8 MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS	140
7.9 PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO	142
7.10 PROJETOS E VIVÊNCIAS	145
7.11 ATIVIDADES	146
7.12 CONCLUSÃO	155
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIAS	161
ANEXO I	168

1 INTRODUÇÃO

A musicalização nos anos iniciais do Ensino Fundamental é uma prática pedagógica que pode colaborar com o desenvolvimento integral da criança. Carneiro et al. (2023) corroboram dizendo que a musicalização neste período educacional pode se tornar uma estratégia pedagógica, pois ajuda a transformar a educação dos indivíduos promovendo o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos estudantes.

Visto isto, nas escolas, a musicalização não se limita ao ensino de instrumentos ou canto, ela abrange também o desenvolvimento de habilidades auditivas, rítmicas e criativas, promovendo então como exposto o desenvolvimento cognitivo, motor, emocional e social das crianças. Estudos como os de Bréscia (2003) e Xavier e Romanowski (2017) destacam a importância da música como prática educativa, pois ela contribui para a formação de habilidades sociais, expressão emocional e a construção do conhecimento de maneira mais envolvente e significativa.

Xavier e Romanowski (2017), também consideram a música como cultura e se amparam na observação de Sobreira (2012) ao refletir a respeito do ensino de Música, pois este contribui significativamente para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. A música, nesse sentido, colabora como um processo de ensino e aprendizagem que ajuda no desenvolvimento da sensibilidade, da expressão e da criatividade dos estudantes. Assim, compreender a educação musical como prática cultural pode ajudar a construir sua função formadora no contexto escolar, podendo igualmente estimular a formação de saberes que dialogam com as vivências cotidianas e com a diversidade social presente na sala de aula.

Na área da psicologia, segundo Campos (1997), além de abordagens mais amplas sobre a relação entre percepção e cognição, destacam-se também estudos específicos, sobretudo aqueles voltados para a discriminação de tons. No que diz respeito às propostas de educação musical examinadas, a autora afirma que há uma ênfase nas ideias e práticas que visam desenvolver a percepção musical.

A educação musical, segundo Copetti, Zanetti e Camargo (2011), além de contribuir para o desenvolvimento de múltiplas competências, também pode favorecer o processo de aprendizagem dos estudantes. No entanto, é fundamental que as atividades sejam previamente planejadas. Utilizar a música em sala de aula vai muito além de apenas tocar uma canção e afirmar que a escola contempla a disciplina de

arte musical; é necessário ter clareza sobre os propósitos pedagógicos que se pretende atingir por meio dessa linguagem artística.

Ademais, a prática de musicalização é reconhecida como conteúdo obrigatório da educação básica pela Lei nº 11.769/2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 2008). Com efeito, a educação musical vai além do ensino de instrumentos e do canto, favorecendo a escuta sensível, a criatividade e a expressão. No entanto, apesar da sua relevância, a efetivação da musicalização nas escolas públicas enfrenta desafios relacionados à formação docente e à infraestrutura escolar (Souza, 2024).

Esta dissertação busca investigar como no município de Campina Grande do Sul – PR, que conta com diferentes contextos escolares, incluindo escolas urbanas, rurais e de tempo integral, da rede municipal de ensino, a prática da musicalização tem sido implementada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a realidade dos docentes que, em muitos casos, não possuem formação específica em música. A proposta é compreender como esses profissionais têm inserido a música em sua prática pedagógica, identificar os principais obstáculos enfrentados e refletir sobre possibilidades formativas que valorizem a musicalização com uma prática educacional.

Portanto, o **problema da pesquisa** gerado é: Como a prática da musicalização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Campina Grande do Sul – PR é desenvolvida em todas as instituições dessa etapa de ensino, de que forma este estudo pode contribuir para que o docente sem formação específica na área de música consiga inserir a musicalização infantil em sua prática pedagógica?

E para tanto o **objetivo geral** da pesquisa é compreender como professores de Campina Grande do Sul e especialistas concebem, planejam e desenvolvem a música no contexto escolar, identificando desafios, possibilidades e impactos dessa prática.

E como **objetivos específicos**, a pesquisa busca:

- a) Situar como base na literatura e em estudos de revisão sistemática a prática pedagógica de musicalização no ensino fundamental;
- b) Analisar como se constitui a prática da musicalização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Campina Grande do Sul – PR em suas dificuldades e desafios;

- c) Circunscrever a compreensão de especialistas em musicalização sobre a essa prática no ensino fundamental;
- d) Desenvolver um caderno pedagógico com orientações de educação musical para professores do ensino fundamental anos iniciais, como produto da pesquisa.

Esta investigação se insere no grupo de pesquisa em Educação, Tecnologia e Sociedade, vinculado a linha de pesquisa Formação Docente e Novas Tecnologias na Educação, orientado por Joana Paulin Romanowski, do Centro Universitário Internacional (UNINTER).

A metodologia adotada nesta pesquisa é de abordagem qualitativa voltada à compreensão das práticas de musicalização nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Campina Grande do Sul – PR. Inicialmente, realizou-se uma revisão sistemática de literatura, com o objetivo de mapear a produção acadêmica sobre educação musical no Brasil, identificar temáticas recorrentes, lacunas investigativas e contribuições relevantes, tendo como principal referência a tese de Pereira (2019), entre outros trabalhos.

Na etapa empírica, os dados foram coletados por meio de questionários estruturados via Google Forms e enviados a dois grupos: professores da rede municipal que atuam com musicalização, e especialistas da área de educação musical vinculados a instituições de ensino superior.

A seleção dos participantes ocorreu com o apoio da Secretaria Municipal de Educação e de instituições acadêmicas da cidade de Curitiba – PR. O estudo buscou compreender como a musicalização é desenvolvida na prática docente, mesmo em contextos de professores sem formação específica na área, e identificar os principais desafios e estratégias utilizadas.

A pesquisa seguiu os princípios éticos exigidos para investigações com seres humanos, respeitando o anonimato dos participantes e o consentimento livre e esclarecido. A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da UNINTER e foi aprovado sob o nº 7.602.691.

Como resultado aplicado, foi desenvolvido um caderno pedagógico com orientações práticas e teóricas voltadas à musicalização nos anos iniciais, buscando apoiar a formação docente e ampliar o uso da música como ferramenta pedagógica no cotidiano escolar.

Assim, esta dissertação está organizada em oito capítulos, conforme descrito a seguir:

O **Capítulo 1**, intitulado “Introdução”, apresenta a contextualização do tema, fundamentando a relevância social, educacional e científica da musicalização nos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse capítulo, são explicitados o problema de pesquisa, os objetivos geral e específicos, a justificativa e as motivações que conduziram o estudo. Além disso, são discutidas as transformações históricas e pedagógicas que influenciam a presença da música na escola, situando a pesquisa no campo da educação musical e da formação docente. O capítulo também estabelece o percurso teórico e metodológico que orienta a investigação e evidencia a pertinência do estudo no contexto da rede pública de ensino.

O **Capítulo 2** descreve os procedimentos metodológicos adotados na investigação. Detalha o tipo de pesquisa, de natureza qualitativa, com enfoque descritivo e interpretativo, e apresenta o contexto em que o estudo foi desenvolvido — a rede municipal de Campina Grande do Sul (PR). São explicitados os critérios de seleção dos participantes, compostos por professores e especialistas em educação musical, bem como os instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados. O capítulo também aborda os aspectos éticos que nortearam a pesquisa e as etapas de organização e categorização das informações obtidas, assegurando a validade científica do processo investigativo.

O **Capítulo 3** comprehende uma revisão sistemática de literatura, cuja finalidade foi identificar e analisar as principais produções acadêmicas e documentos oficiais relacionados à musicalização nos anos iniciais e à formação de professores para o ensino de música. Foi realizada uma síntese integrativa considerando os estudos de revisão sistemática localizados nas bases de dados consultadas. Esse capítulo igualmente permitiu mapear lacunas de pesquisa e contribuições relevantes, observadas na análise dos dados empíricos e para a elaboração do produto educacional.

O **Capítulo 4** traz a história da educação musical no Brasil, reconstruindo em perspectiva histórica, marcos, debates e inflexões da educação musical no país, relacionando mudanças legais e curriculares a práticas escolares e a discursos formativos. Examina continuidades e descontinuidades nas concepções pedagógicas, a circulação de repertórios e a tensão entre tradições eurocêntricas e

valorização de culturas locais/populares, oferecendo lastro histórico para a compreensão do cenário contemporâneo.

O **Capítulo 5** fala sobre a formação de professores com um olhar à luz da educação musical, analisa a formação inicial e continuada de docentes que atuam com musicalização nos anos iniciais, tratando sobre competências requeridas, lacunas recorrentes (especialmente entre professores sem licenciatura específica em música) e possibilidades de desenvolvimento profissional. Discute referenciais pedagógicos, integração curricular e o papel das atividades realizadas (criação, apreciação, improvisação, percussão corporal), destacando condições institucionais e recursos acessíveis ao cotidiano escolar.

O **Capítulo 6** apresenta os resultados e discussões oriundos da pesquisa de campo, a partir da análise dos depoimentos e experiências compartilhadas pelos professores e especialistas participantes. São evidenciadas as práticas musicais já desenvolvidas nas escolas, os desafios enfrentados para a efetiva implementação da musicalização e as estratégias pedagógicas que se mostraram mais exitosas. A discussão dos resultados articula as percepções dos participantes com o referencial teórico da revisão sistemática, destacando as potencialidades da música como recurso didático e formativo. Esse capítulo revela, ainda, como a musicalização contribui para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças, fortalecendo vínculos e promovendo inclusão.

O **Capítulo 7** dedica-se à apresentação do produto educacional desenvolvido a partir das análises teóricas e empíricas realizadas ao longo da pesquisa. Trata-se de um Caderno Pedagógico que reúne orientações práticas, fundamentos teóricos e sugestões de atividades musicais voltadas a professores dos anos iniciais. O capítulo descreve a estrutura, os objetivos e as possibilidades de aplicação do material, destacando sua contribuição como instrumento de apoio didático e de formação continuada docente. O produto educacional busca articular teoria e prática, valorizando a música como linguagem expressiva e promotora do desenvolvimento integral das crianças.

Por fim, as considerações finais são apresentadas, sintetizando as principais conclusões e contribuições do estudo, retomando os objetivos propostos e discutindo os resultados alcançados. Nessa seção, são destacadas as implicações pedagógicas e formativas da musicalização nos anos iniciais, bem como as perspectivas para futuras pesquisas no campo da educação musical. O texto finaliza ressaltando a

importância de políticas públicas e iniciativas formativas que assegurem a presença da música na escola como conteúdo essencial para o desenvolvimento humano e social.

2 METODOLOGIA

Com base nas experiências vivenciadas pelo pesquisador da rede municipal e nas diretrizes legais (como a Lei nº 11.769/2008 e a BNCC), este trabalho busca compreender como a prática da musicalização ocorre nas escolas do município, quais os desafios enfrentados pelos docentes, e como mesmo professores sem formação específica na área têm se apropriado dessa linguagem para enriquecer sua prática educativa. Inclui também as indicações de formadores de professores em educação musical, portanto especialistas no assunto, sobre as possibilidades da prática de educação musical e da formação de professores.

Para tanto, a metodologia da investigação comprehende inicialmente uma revisão sistemática de literatura no que diz respeito a um levantamento de trabalhos que tratam sobre a educação musical no Brasil, nessa pesquisa focalizando os estudos de revisões sistemáticas, a maioria estados da arte, que tenham examinado esse assunto. De acordo com Romanowski et al (2025) a Revisão Sistemática da Literatura (RSL) é uma etapa fundamental da pesquisa científica, especialmente em investigações que buscam rigor metodológico e fundamentação teórica sólida.

A RSL se diferencia da revisão tradicional, segundo os autores, por seguir um método estruturado e justificável, que envolve planejamento, coleta, avaliação crítica e síntese de estudos primários relacionados a uma questão ou tema específico. Segundo Brizola e Fantin, a RSL tem como objetivo mapear, encontrar, avaliar criticamente, consolidar e agregar resultados de estudos relevantes, além de identificar lacunas que possam orientar novas pesquisas.

Assim, para que a revisão sistemática de literatura deste trabalho fosse construída, a tese de doutoramento sobre o tema ‘A Educação Musical no Brasil: Temáticas, Concepções e Linhas Investigativas’, do autor Eliton Perpétuo Rosa Pereira, de 2019, foi tomada como ponto de partida e em seguida os demais trabalhos localizados.

Além disso, o estudo realizou uma revisão em torno da história da educação musical no Brasil e sobre a formação de professores em educação musical.

Quanto a coleta de dados na presente pesquisa feita por meio de questionário envolveu a população constituída principalmente por docentes atuantes no Ensino Fundamental nos anos iniciais da rede municipal de ensino de Campina Grande do Sul, com foco em professores que desenvolvem atividades de musicalização.

Participaram da investigação 19 professores da educação básica, respondendo o questionário e contribuindo para aprofundamento do tema.

Além disso, 6 professores especialistas na área de educação musical de instituições de ensino superior, localizadas na cidade de Curitiba, também fizeram parte da investigação a fim de trazerem uma perspectiva avaliativa sobre o tema. Assim, a pesquisa se concentra em identificar como a musicalização é trabalhada nas escolas e as dificuldades enfrentadas pelos docentes, especialmente aqueles que não possuem uma formação específica em música.

Para a realização de ambas as coletas de dados foram realizados dois questionários. O primeiro questionário enviado aos professores do ensino da Arte e Música da rede municipal de Campina Grande do Sul – PR via Google Forms. E, um segundo roteiro de questões abertas, também formulado no Google Forms enviado aos professores especialistas na área, de modo que, foi possível contemplar as suas contribuições para a melhoria na prática da música desenvolvidas no Ensino Fundamental nos Anos Iniciais.

O município de Campina Grande do Sul, localizado na Região Metropolitana de Curitiba, estado do Paraná, apresenta área territorial de aproximadamente 539,245 km² e população estimada em 47.825 habitantes (IBGE, 2024). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, sua economia baseia-se nos setores de serviços e indústria, além de abrigar áreas de preservação ambiental relevantes para o estado. Essa configuração territorial e socioeconômica influencia diretamente a organização e o acesso à educação municipal.

A rede municipal de ensino de Campina Grande do Sul é composta por instituições de educação infantil e escolas que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental, distribuídas em áreas urbanas e rurais. Os dados educacionais do município, disponibilizados pela plataforma QEdu (2024), indicam que o sistema público local busca assegurar o acesso e a permanência dos alunos na escola, ainda que enfrente desafios relacionados à infraestrutura, formação docente e práticas pedagógicas diversificadas. Esses indicadores, aliados às informações demográficas, justificam a escolha do município como campo empírico da presente pesquisa, que busca compreender como ocorre a prática da musicalização nas escolas municipais, considerando suas especificidades regionais e pedagógicas.

O convite para os participantes responderem o questionário foi realizado através de uma sondagem junto à Secretaria Municipal de Educação de Campina

Grande do Sul - PR, para identificar os docentes que desenvolvem práticas de musicalização nas escolas. A partir dessa informação, foi realizado o contato com os professores selecionados, por meio da coordenação pedagógica de cada unidade escolar, para convidá-los a participar da pesquisa. Já os professores especialistas da área de educação musical foram convidados conforme Instituições de Ensino Superior (IES) em Curitiba – PR.

Foram incluídos na pesquisa os seguintes participantes:

- a) Professores da rede municipal de ensino de Campina Grande do Sul – PR que desenvolvem atividades de musicalização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, independentemente da formação específica na área de música.
- b) Professores com ou sem formação específica na área de educação musical, desde que realizem práticas de musicalização nas escolas públicas.
- c) Professores especialistas da área de educação musical de instituições superiores localizadas em Curitiba - PR, que possam oferecer uma visão acadêmica e teórica sobre o ensino de música.

Além disso, para proteger os participantes e minimizar quaisquer riscos, a pesquisa foi conduzida de forma ética e respeitosa. Algumas medidas incluem:

- a) Mantém a confidencialidade dos dados coletados e protegem a identidade dos participantes, utilizando códigos e pseudônimos quando necessário.
- b) Os questionários foram respondidos de forma voluntária com os participantes sendo informados detalhadamente sobre os objetivos da pesquisa e sua contribuição.
- c) O consentimento informado foi obtido de todos os participantes, explicando que podem desistir da participação a qualquer momento sem qualquer prejuízo.
- d) Caso houvesse dúvidas, os participantes da pesquisa poderiam entrar em contato com o pesquisador para sanar quaisquer questionamentos.

Ademais, os riscos associados à participação na pesquisa foram mínimos, uma vez que os questionários foram realizados de forma ética e cuidadosa, respeitando a privacidade e confidencialidade dos dados. O risco potencial esteve na possibilidade de os participantes sentirem-se desconfortáveis ao compartilhar suas dificuldades ou desafios na prática de musicalização, especialmente se tivessem inseguranças quanto à sua formação ou ao apoio institucional recebido.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Centro Universitário Internacional – UNINTER e aprovada conforme o **Parecer nº 7.602.691**. Esse procedimento assegura o cumprimento integral das diretrizes éticas estabelecidas pela **Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde**, que regulamenta as pesquisas nas áreas de Ciências Humanas e Sociais.

Assim, todos os participantes foram informados sobre os objetivos, os procedimentos e a natureza voluntária de sua participação, por meio do **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, o respeitando a autonomia, a confidencialidade e ao direito de desistência a qualquer momento, sem prejuízo. O comprometimento com o Comitê de Ética reflete a responsabilidade científica e moral do pesquisador em assegurar que a investigação seja conduzida de forma transparente, segura e em conformidade com os princípios de respeito à dignidade humana e à integridade dos participantes.

Em contrapartida, os principais benefícios para os participantes incluem a oportunidade de refletir sobre suas práticas pedagógicas, trocar experiências com outros docentes e contribuir para um estudo que pode melhorar a implementação da música na educação municipal. Além disso, a pesquisa visa oferecer dados e informações sobre como melhorar a formação continuada dos professores e as condições estruturais das escolas para incorporar a musicalização de forma mais eficaz. Para os educadores da área de música, a pesquisa pode proporcionar um aprofundamento na prática pedagógica e contribuir para o avanço teórico e prático na área de educação musical.

A investigação de dados na comunidade se divide em dois eixos principais: (1) coleta de dados com professores que atuam diretamente com musicalização nas escolas do município; e (2) questionário com especialistas em educação musical vinculados a instituições de ensino superior. Com isso, busca-se integrar a percepção prática e o olhar acadêmico sobre o tema.

Portanto, nas seções a seguir são apresentadas as perguntas efetuadas nos questionários que foram enviados aos participantes conforme a pesquisa (1) e a pesquisa (2).

Após a coleta e análise dos dados, bem como de todo o aprendizado construído ao longo da investigação, foi elaborado um produto educacional que representa a consolidação prática dos objetivos propostos neste trabalho.

Como resultado, e alinhado ao objetivo específico de aplicar os conhecimentos adquiridos, foi desenvolvido um caderno pedagógico com orientações voltadas à educação musical, especialmente direcionado a professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse material busca oferecer subsídios teóricos e práticos que favoreçam a inserção qualificada da música no cotidiano escolar, contribuindo para a formação integral dos estudantes e para o fortalecimento do trabalho docente nessa área.

2.1 QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Este questionário tem por finalidade coletar informações sobre a prática da musicalização em sala de aula, considerando a formação dos professores, as estratégias utilizadas e os principais desafios enfrentados no cotidiano escolar. As respostas têm como objetivo ajudar a identificar caminhos para fortalecer essa abordagem no contexto local.

2.1.1 Caracterização dos participantes na pesquisa

- a) Escola em que atua
- b) Tempo de atuação na rede municipal
- c) Formação e experiência

- d) Qual sua formação inicial
 - Licenciatura em Pedagogia
 - Licenciatura em Música
 - Licenciatura em Artes
 - Outra (especificar): _____

- e) Possui formação continuada em musicalização?

- Sim, curso de extensão
- Sim, curso de pós-graduação
- Sim, oficinas ou cursos livres

- Não possuo
- Outro (especificar): _____
- f) Atua com musicalização nos anos iniciais?
- Sim – há quanto tempo?
- Menos de 1 ano
- 1 a 3 anos
- 4 a 6 anos
- Mais de 6 anos
- Não atuo
- 2.1.2 Caracterização da prática pedagógica
- a) Descreva brevemente sua prática de musicalização. Quais atividades você desenvolve?
- b) Quais os principais objetivos da sua prática musical?
- Estimular a percepção sonora e rítmica
- Desenvolver a coordenação motora
- Trabalhar expressão corporal e vocal
- Promover socialização
- Enriquecer o repertório cultural
- Melhorar atenção e concentração
- Desenvolver sensibilidade estética
- Estimular a criatividade
- Outro (especificar): _____
- c) Com que frequência realiza essas atividades?
- Diariamente
- 2 a 3 vezes por semana

- 1 vez por semana
 - Quinzenalmente
 - Eventualmente
- d) Quais materiais e fontes você utiliza para planejar suas atividades de musicalização?
- Livros didáticos
 - Colegas de profissão
 - Redes sociais ou grupos de professores
 - YouTube / Podcasts
 - Blogs / Sites especializados
 - Influenciadores da área
 - Outro (especificar): _____
- e) Quais tecnologias você costuma utilizar nas práticas de musicalização?
- Caixa de som
 - Computador ou notebook
 - Projetor multimídia
 - Celular
 - Aplicativos de música (ex: YouTube, Spotify)
 - Instrumentos digitais (ex: teclado eletrônico, apps)
 - Outro (especificar): _____

2.1.3 Caracterização da participação dos alunos

- a) Como os alunos participam das atividades?
- Cantam em grupo
 - Participam de jogos musicais
 - Tocam instrumentos
 - Criam sons com objetos cotidianos

- Dançam ou se movimentam com a música
- Realizam escuta e apreciação musical
- Reagem com expressões e interações
- Outro (especificar): _____

b) O que os alunos mais apreciam?

- Cantar músicas conhecidas
- Tocar instrumentos
- Brincadeiras musicais
- Dançar e se expressar corporalmente
- Criar sons e experimentar ritmos
- Usar tecnologias (vídeos, aplicativos)
- Interagir com os colegas
- Outro (especificar): _____

2.1.4 - Avaliação, desafios e percepções

a) Quais são os principais desafios enfrentados na prática da musicalização?

- Falta de formação na área
- Ausência de materiais e instrumentos
- Pouco tempo disponível na rotina escolar
- Falta de apoio da equipe gestora
- Dificuldade de planejamento interdisciplinar
- Outro (especificar): _____

b) Como você avalia os impactos da musicalização no desenvolvimento das crianças?

c) O que você gostaria de acrescentar sobre a prática de musicalização?

- É uma prática essencial para o desenvolvimento global

- Ainda é pouco valorizada nas escolas
- É possível mesmo sem formação específica
- Exige planejamento e sensibilidade
- Outro (especificar): _____

2.2 ROTEIRO DE COLETA DE DADOS COM ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL VINCULADOS A INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Com o intuito de ampliar a compreensão sobre a musicalização nos anos iniciais, este questionário busca reunir a visão de especialistas da área. As contribuições visam qualificar a análise da pesquisa, oferecendo subsídios teóricos e práticos para apoiar professores da educação básica, especialmente aqueles que atuam sem formação específica em música.

2.2.1 Formação e trajetória profissional

Nesta seção, a investigação com os professores especialistas propõe as seguintes questões:

- a) Qual sua formação acadêmica e tempo de atuação na área de educação musical?
- b) Possui formação complementar ou continuada em educação musical? Em quais instituições?
- c) Em quais níveis de ensino você já atuou com musicalização? Quais experiências destacaria?

2.2.2 Finalidades da educação musical na infância

Nesta seção, a investigação com os professores especialistas propõe as seguintes questões:

- a) Quais são, em sua visão, as principais finalidades da educação musical no desenvolvimento das crianças nos anos iniciais?
- b) Que saberes e conhecimentos devem ser desenvolvidos na formação docente voltada à prática da musicalização?

- c) Como professores sem formação musical podem planejar e executar práticas musicais com intencionalidade pedagógica?
- d) Quais recursos e estratégias acessíveis você recomenda para a inserção da música em escolas públicas com limitações estruturais?
- e) Que sugestões você daria para a construção de um material de apoio (como um caderno pedagógico) voltado para professores dos anos iniciais?
- f) Além dessas questões o que considera necessário para o desenvolvimento da educação musical no espaço escolar?

3 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA EM EDUCAÇÃO MUSICAL

Com a finalidade de examinar os estudos existentes e já publicados sobre educação musical na educação básica, no Brasil, foi realizado uma revisão sistemática de literatura que de acordo com Vosgerau e Romanowski (2016, p. 58) “tem como propósito reunir e integrar resultados de pesquisas anteriores, de modo a construir um panorama analítico do conhecimento produzido.”

Para a realização do estudo foi feito consulta a base de dados Educ@ - Fundação Carlos Chagas, considerando as recomendações de Vosgerau e Romanowski (2016). Os procedimentos envolveram o uso de descritores “ensino de música”, “educação musical”, “musicalização infantil”. Nessa consulta foram localizados 65 artigos. Na leitura flutuante desses artigos, como recomenda Bardin (2010), foram localizados vários artigos que se constituem em estudos do tipo estado da arte e estado do conhecimento. Na consulta ao Google Scholar foram localizados 12 estudos desse tipo. Diante desse resultado preliminar, a decisão em relação a revisão sistemática de literatura, considerando as indicações de Littel (2018), incide em desenvolver uma síntese integrativa desses estudos que abordam o estado da arte em educação musical evidenciando as tendências e lacunas das pesquisas nesse campo.

Além disso, uma nova consulta foi realizada na base de dados Educ@ da Fundação Carlos Chagas considerando como booleanos “**and**” e “**ano**” para **combinar termos de busca “educação musical” e “educação básica”**, do seguinte modo: educação musical [Assunto] and 2018, 2019, 2020, 2021, 2022, 2023, 2024, 2025 [Ano de publicação] and educação básica [Todos os índices]) e as referências encontradas = 0 (zero). Com a realização dessa busca obtendo a indicação de resultados nenhum artigo publicado, parece mais adequado realizar a síntese integrativa dos estudos de estado da arte anteriores em educação musical, pois no período de 2018 a 2025 não foi localizado nenhum artigo publicado referente à educação musical inviabilizando a realização de atualização de um estudo do tipo estado da arte.

Para a realização da síntese integrativa foi tomado como orientação as indicações de Romanowski et all (2025) que recomendam relacionar os artigos encontrados, descrever a síntese do artigo e em seguida apresentar as concepções e a metodologia dos estudos focalizados, as lacunas e as recomendações,

Os estudos examinados estão relacionados no quadro 1, a seguir, que foi organizado indicando o(s) autor(es), objeto de estudo, fonte de dados, metodologia, temas identificados e destaques. Somam 12 publicações e incluem uma tese, um livro e 1º artigos. O período de abrangência dos estudos vai de 1930 a 2017.

Quadro 1: Estudos do tipo estado da arte em educação musical

Autor (es) /Ano	Objeto de Estudo	Recorte Temporal	Fonte de Dados	Metodologia	Temas Identificados	Destaques
Alencar & Monti (2021)	História da educação musical nos anais da ABEM (2003–2015)	2003–2015	Anais dos Congressos da ABEM	Estado da arte, análise documental	Práticas educativas musicais, trajetórias docentes, políticas públicas, repertórios e ideologias	Valoriza abordagens narrativas e críticas; reforça a memória como elemento pedagógico; diversidade metodológica crescente
Almeida (2012)	Diversidad e educação musical	Não definido	Revisão de artigos	Revisão de literatura	Diversidade e Educação musical	Educação musical na educação básica
Araújo (2020)	Livro com vários capítulos	Vários	Anais, revistas científicas dissertações, teses	Estado da arte	História, educação musical, revisão sistemática	Coletânea envolvendo a educação em diferentes perspectivas.
Freitas & Pereira (2020)	Síntese dos estudos de revisão em música, educação e educação musical		Estudos de revisão publicados	Síntese integrativa de revisões	Tendências metodológicas e teóricas em revisões de literatura	Classifica e sintetiza os principais caminhos de pesquisa de revisão na área musical
Monteiro et al. (2014)	Educação musical escolar no	Até 2014	Anais, revistas científicas,	Estado da arte, análise de	Educação básica (Infantil,	Lacuna regional; base para agenda futura;

	Distrito Federal		dissertações (UnB)	conteúdo (Bardin)	Fundamental, Médio), formação docente	articulação teoria-prática; referência a Freire
Pereira (2016)	Mapeamento de periódicos, bases de dados e teses em educação musical	Desde os meados do século XX	Bases nacionais e internacionais	Revisão de literatura	Instrumentos e estratégias de busca em pesquisa acadêmica	Organiza caminhos de pesquisa e fornece fontes para levantamento bibliográfico na área
Pereira & Queiroz (2019)	Revisões do tipo estado da arte na educação, música e educação musical	Diversos	Bases de dados e produções acadêmicas	Revisão de literatura, análise de escopo	Conceitos, métodos, delimitações do estado da arte	Propõe critérios conceituais e operacionais para revisões na área da educação musical
Pereira & Gillanders	Meta-análise de 30 teses sobre ensino musical escolar (1998–2017)	1998–2017	30 teses sobre ensino musical escolar	Meta-análise e síntese qualitativa	Educação musical escolar, problemáticas, metodolog. Regionalida.	Evidencia consolidação do campo, tendências temáticas e lacunas metodológicas e regionais
Pires & Dalben (2013)	Educação musical nas escolas – artigos da Revista da ABEM	1992–2011	Revista da ABEM	Estado da arte, categorização temática	Formação docente, políticas públicas, cultura, juventude	Crescimento da produção; lacunas temáticas e regionais; necessidade de aprofundamento teórico
Sabedot (2018)	Revisão de literatura sobre	Não específica	Artigos e produções acadêmicas	Revisão de literatura	Funcionamento, legislação,	Identifica múltiplos perfis institucionais e

	escolas de música				práticas pedagógicas em escolas de música	carência de padronização normativa
Souza (2019)	Educação musical para pessoas com deficiência visual	2009–2019	20 dissertações e teses	Estado da arte, análise documental	Musicografia Braille, formação docente, acessibilidade	Ênfase na inclusão; materiais adaptados; necessidade de ouvir estudantes com deficiência
Wolffenberg, Sant'Anna. (2018)	Educação musical na EJA	Não específica do	Revisão de artigos e teses; revistas ABEM e ANPPOM	Estado da arte	Identidade, memória, práticas musicais, políticas públicas	Crítica à literatura cinzenta; necessidade de empírico; propõe abordagens críticas e interseccionais

O autor (2025). Fonte: dados de pesquisa.

A tese de Pereira (2019), com o título de ‘A educação musical no Brasil: temáticas, concepções e linhas investigativas’, foi defendida na Universidade de Santiago de Compostela (Espanha), que por ser um estudo abrangente está apresentado em primeiro lugar. A opção da síntese, aqui descrita, foi conter todos os itens do estudo favorecendo assim aos leitores a compreensão da pesquisa realizada por Pereira (2019).

Nessa tese, Pereira (2019), apresenta uma análise sobre a constituição e evolução da pesquisa em educação musical no Brasil, como o objetivo analisar o desenvolvimento da Educação Musical como campo científico no Brasil por meio das produções derivadas dos projetos de investigação. No desenvolvimento do estudo elegeu como objetivos específicos realizar uma busca sobre a investigação em Educação Musical a partir de meados do século XX em fontes de documentação científica; fazer um mapa das principais temáticas de investigação em Educação Musical; desenvolver uma análise das concepções pedagógicas, das tendências

musicológicas, dos problemas de investigação e dos resultados das pesquisas sobre Educação Musical escolar no país para estabelecer um possível marco dos temas e problemáticas de interesse da investigação em Educação Musical que podem constituir-se em linhas de investigação da área.

O período de análise e corpus documental abrange desde meados do século XX até o ano de 2017, com destaque para o período compreendido entre 1989 e 2017. Nesse período, o autor indica que houve um aumento expressivo no número de teses de doutorado defendidas sobre o tema. No levantamento realizado foram localizadas aproximadamente 300 teses de doutorado produzidas em universidades brasileiras, constituindo-se como um dos maiores levantamentos do gênero.

O estudo é abrangente e recupera os períodos da educação musical no continente europeu e anglo-saxônico e no Brasil. O levantamento dos estudos inclui também as produções ibero americanas. Dedica um capítulo para um estudo aprofundado das Concepções Pedagógicas da Arte/Educação e Educação Musical. Como fontes ou unidades de análise examinou as 300 teses sobre Educação Musical desenvolvidas no Brasil em programas de Pós-Graduação em Educação ou Música ou em outras áreas, disponíveis *online*, identificadas via listagem de cadastro do site do MEC/Brasil (Plataforma Sucupira) e das encontradas nas bibliotecas das Universidades sob o regime de Acesso Aberto (*Open Access*), que se constitui em uma cessão dada pelos autores das teses para uso público (Vide Glossário: *Open Access*).

A pesquisa identifica as principais temáticas de investigação em Educação Musical no Brasil e realiza uma análise das concepções pedagógicas, das tendências musicológicas, dos problemas e dos resultados das investigações sobre Educação Musical no país. Por fim, aponta as prioridades dos temas de pesquisa em Educação Musical que podem vir a ser linhas de investigação da área. Na realização do estudo Pereira (2019) realizou recortes temáticos mais específicos: 28 teses com enfoque na história da educação musical, investigando aspectos como a história da pedagogia musical, a trajetória de instituições e educadores, o uso de fontes primárias e a incorporação de tecnologias educacionais e 30 teses voltadas ao ensino musical na escola, com ênfase em formação docente, currículos, práticas pedagógicas, educação inclusiva e o uso da música no contexto escolar.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem qualitativa, com análise de conteúdo categorial e com análise em profundidade rigorosa. Foram

elaboradas planilhas de codificação para sistematizar as informações de cada tese, identificando temáticas centrais, concepções pedagógicas adotadas, fundamentos teóricos e procedimentos metodológicos. Pereira (2019) organizou os dados em figuras (40), formulários (19), gráficos (77) e tabelas (65). Além disso na análise de dados fez comparações, empregou *clusters* e mapas de conexões apontando índices evolutivos das pesquisas. A partir dessa codificação, o autor elaborou mapas conceituais que sintetizam as inter-relações entre os diversos elementos da pesquisa. Esses mapas contribuíram para uma visão panorâmica das conexões entre os objetos de estudo, os enfoques pedagógicos e os contextos de aplicação, permitindo visualizar o campo da educação musical como um território multifacetado e em constante expansão.

O estudo identificou diversas temáticas recorrentes nas teses analisadas: *História da educação musical*: com subtemas como biografias de educadores, história institucional, análises documentais, currículos e práticas pedagógicas. *Ensino musical na escola*: com atenção à prática docente, inclusão, desenvolvimento curricular, metodologias interativas e uso da música como ferramenta de ensino-aprendizagem. *Tecnologia na educação musical*: investigação do papel das mídias digitais, softwares de edição sonora, plataformas de ensino remoto e suas aplicações didáticas. *Educação musical crítica*: inspirada em correntes filosóficas e sociológicas, como Adorno e Bourdieu, abordando a relação entre música, cultura de massa, consumo e formação crítica do sujeito. *Colonialidade e decolonialidade musical*: estudo das hierarquias entre música erudita e popular, e o questionamento de estruturas eurocêntricas nos currículos musicais escolares, possibilitando uma revisão sistemática integrativa (Urbanetz et al, 2021). Essas temáticas foram reordenadas em linhas investigativas emergentes, como a educação musical crítica, a formação docente com uso de tecnologias, a reconstrução da história da educação musical brasileira e a ressignificação de repertórios musicais no contexto escolar.

A análise revelou que as teses adotam diferentes concepções pedagógicas desenvolvidas na prática pedagógica de educação musical: *Crítica e interdisciplinar*: baseada em teorias de Paulo Freire, educação popular, pedagogia crítica e interações entre música, arte e sociedade. *Tecnológica*: voltada à inserção de recursos digitais e à mediação tecnológica na aprendizagem musical. *Historicista e institucional*: interessada em recuperar trajetórias educacionais, práticas culturais e documentos históricos sobre o ensino da música no Brasil. *Estética e cultural*: dialogando com

teorias da musicologia, etnomusicologia e da arte-educação, valorizando expressões musicais diversas e plurais. Cada uma dessas concepções foi associada a determinadas abordagens teóricas, com destaque para autores como Adorno, Bourdieu, Vygotsky, além de aportes da pedagogia musical europeia e latino-americana.

Em cada agrupamento e categorização Pereira (2019) apresenta conclusões sobre: pontos críticos do ensino de música, condições de seu ensino, metodologias de realização do ensino de música, formação de professores, aprendizagem de música, tecnologias e ensino de música, interações com a cultura e as demais artes, valorização das expressões musicais, articulação entre artistas e professores, entre escola e entidades musicais, políticas de desenvolvimento da música e seu ensino, lacunas nas pesquisas.

Em relação as Pedagogias e Musicologias, Pereira (2019, p. 370) ressalta que: “1) Concepções pedagógicas não progressistas *a priori*, mas engajadas com a área em suas diversas relações culturais e formativas; 2) Concepções musicológicas pouco refletidas, não assumidas, mas predominantemente tradicionais ou multiculturalistas”.

Quanto aos resultados do estudo elencados ao final da tese (Pereira, 2019, p. 394) podem ser categorizados como:

Fragilidades na Formação dos Pesquisadores –

- a) São indicadas como dificuldades em relação à formação para a pesquisa em função da fragilidade da iniciação científica na educação básica e graduação;
- b) As pesquisas da área da Educação Musical assumem o risco da investigação em programas de Pós-Graduação pouco experientes que apresentam uma formação deficitária para compreender as realidades investigadas;
- c) Os investigadores assumem pesquisas interdisciplinares mesmo com a redução do tempo para conclusão das teses e enfrentam dificuldades financeiras e institucionais;
- d) O refinamento é precário na construção de problemáticas adequadas às temáticas e linhas investigadas, bem como o tratamento metodológico na coleta e análise de dados com procedimentos nem sempre adequados;

Condições Estruturais e Institucionais Precarizadas -

- a) As pesquisas são construídas em contextos sem investimentos suficientes para projetos, equipamentos, laboratórios e formação complementar;
- b) O caminho solitário dos investigadores contraria a tendência mundial de formação de redes de parcerias e estudo interuniversitário;
- c) As pesquisas são construídas em curto tempo com intenso trabalho dos investigadores apresentando relatórios habituais.

Temáticas e Metodologias: Limites e Potencialidades –

- a) As pesquisas refletem sobre situações vinculadas aos pesquisadores apesar da diversificação temática e amplitude de problemáticas que não são tratadas em profundidade;
- b) As pesquisas em Educação Musical no Brasil estão voltadas para o atendimento às problemáticas de investigação que dizem respeito às realidades nas quais são desenvolvidas;
- c) A investigação apresenta um tipo de saber, de conhecimento e de procedimentos criados na busca por relacionamento entre investigadores e objetos de investigação;
- d) Nas pesquisas não pragmáticas os estudos expressam pouco avanço para estudos mais críticos e propositivos, que refletam de algum modo os contextos sociais reais implicados.

Relação Teoria-Prática e Rigor Epistemológico –

- a) A pesquisa em Educação Musical apresenta pouca relação entre teoria e prática, na interpretação dos dados com base em teorias condizentes com a estrutura da investigação, e com influência de modismos teórico-metodológicos;
- b) As pesquisas em Educação Musical no Brasil estão voltadas para o atendimento às problemáticas que dizem respeito somente às realidades nas quais são desenvolvidas.

Em relação as recomendações originadas no estudo Pereira (2029, p. 395) aponta que há:

Avanço Teórico, Crítico e Epistemológico

- a) Recomenda-se a ampliação da consciência teórica e epistemológica dos pesquisadores, superando abordagens descoladas da prática e das especificidades da Educação Musical.
- b) As investigações devem apresentar maior clareza quanto aos posicionamentos pedagógicos e musicológicos adotados, fundamentando-se em referenciais teóricos consistentes e adequados à natureza da pesquisa.

Contribuições para a Formação e o Campo Científico –

Os dados, procedimentos, resultados e produtos das pesquisas em Educação Musical podem contribuir significativamente para:

- a) a iniciação científica;
- b) a formação de professores de Música e Artes;
- c) o aprofundamento das temáticas e linhas investigativas da área;
- d) a revisão de literatura e de procedimentos metodológicos em estudos do tipo "estado da arte";
- e) a reformulação de problemáticas e o aprimoramento da discussão epistemológica no campo.

Aplicação dos Resultados nas Políticas Públicas –

- a) O estudo revela uma importante contradição entre a expressiva produção acadêmica sobre legislação educacional nas revistas da ABEM e ANPPOM, e a escassez de teses que tratam diretamente dessa temática.
- b) Embora existam muitos artigos publicados sobre Educação Musical Escolar, identificados especialmente em periódicos como a revista da ABEM, observa-se um número reduzido de teses sobre o tema — apenas 30 — o que evidencia uma lacuna entre a produção científica e a publicação em periódicos.
- c) Além disso, parte significativa desses artigos são ensaios, relatos ou textos opinativos que, apesar de relevantes, nem sempre se configuram como investigações científicas consolidadas, aproximando-se da chamada *literatura cinzenta*.

Indicações para Novas Pesquisas e Políticas Públicas –

- a) A comparação entre o índice de produção científica sobre Educação Musical Escolar e os índices de publicação e citação na área evidencia uma defasagem significativa entre a pesquisa acadêmica e a implementação efetiva da Educação Musical na educação básica.
- b) A partir dessa constatação, esta investigação aponta para a necessidade de desenvolvimento de políticas públicas que articulem ensino e pesquisa em música no contexto escolar.
- c) Da mesma forma, destaca-se a importância de novas investigações que contribuam com dados empíricos robustos e análises aprofundadas sobre as relações entre políticas educacionais, formação docente e práticas musicais na escola.

A tese de Pereira (2019), por ser abrangente e rigorosa, se constitui referência importante para estudos em educação musical, como nesta dissertação, evidenciando que a educação musical no Brasil é uma área consolidada, com crescente diversidade teórica e metodológica, articulando saberes da pedagogia, da história, da tecnologia e das ciências humanas. Além disso, o estudo aponta desafios ainda presentes, como a necessidade de maior articulação entre teoria e prática, a valorização de práticas musicais populares e regionais, e o enfrentamento das desigualdades no acesso à educação musical.

Quanto aos artigos, em relação a sua síntese, Almeida (2012) discute a relação entre **educação musical e diversidade** no contexto da escola básica, problematizando as práticas musicais tradicionais. A autora busca refletir sobre os sentidos atribuídos à música na escola e sobre como os conceitos de diversidade cultural que podem ser incorporados no ensino musical. A pesquisa adota um **viés teórico-analítico**, estruturado a partir de uma revisão de literatura e de fundamentos da pedagogia crítica e estudos culturais. Almeida (2012) argumenta que, historicamente, o ensino de música na escola esteve ligado a modelos eurocêntricos (também evidenciados em Pereira 2019) marcados pela ênfase em conteúdos eruditos e técnicas formais, o que contribuiu para a exclusão simbólica de outras expressões culturais e sonoras. A autora destaca que essa abordagem, muitas vezes descolada das vivências dos estudantes, dificulta a construção de vínculos com a música e a ampliação da escuta crítica e criativa.

A noção de **diversidade** é central na análise, pois Almeida (2012) amplia o entendimento desse conceito para além da ideia de pluralidade étnico-cultural, abrangendo também aspectos relacionados às diferenças sociais, geracionais, de gênero, religiosas e subjetivas. A proposta é superar o uso meramente celebratório da diversidade e investir em uma prática pedagógica musical que reconheça os conflitos, desigualdades e tensões sociais presentes no ambiente escolar. A música, nesse contexto, é entendida como uma linguagem simbólica carregada de sentido histórico e social, que pode operar como ferramenta de diálogo, resistência e construção de identidades.

O artigo defende que o ensino de música na escola poderia incorporar metodologias que valorizem os **saberes dos alunos**, seus repertórios musicais cotidianos e suas experiências sensíveis. A escuta ativa, a composição coletiva, a improvisação e a análise crítica de músicas populares e regionais são indicadas como estratégias possíveis para promover uma educação musical inclusiva e conectada com os sujeitos. A autora faz referências a práticas que consideram o contexto sociocultural dos estudantes, defendendo uma pedagogia que se fundamente na **ética do respeito às diferenças** e no compromisso com a justiça social.

A análise propõe, ainda, a **necessidade de repensar a formação dos professores de música**, considerando a importância da interdisciplinaridade, da crítica às hegemonias culturais e da abertura ao diálogo com outras áreas do conhecimento. Sugere que essa formação ultrapasse os limites técnicos e incorpore dimensões éticas, estéticas e políticas da prática docente.

Nas considerações finais, Almeida (2012) reforça que a educação musical comprometida com a diversidade implica o deslocamento de paradigmas tradicionais, abrindo espaço para práticas plurais, híbridas e dialógicas. A música escolar, assim concebida, pode contribuir para o fortalecimento de uma escola que valoriza a multiplicidade dos sujeitos e dos saberes.

O artigo de Alencar e Monti (2021) uma pesquisa do tipo *estado da arte* que tem por objeto de estudo a história da educação musical no Brasil, com ênfase nas produções acadêmicas apresentadas nos congressos da ABEM entre 2003 e 2015. A pesquisa foi realizada com o objetivo de mapear, categorizar e analisar os trabalhos sobre a história da educação musical publicados nos anais dos congressos da ABEM, no período de 2003 a 2015. A metodologia é uma **revisão de tipo estado da arte, com análise documental de anais de congressos**. Foram selecionados 31 trabalhos com

foco histórico explícito e a categorização temática com base em critérios de conteúdo e abordagem.

Dos estudos examinados foram encontrados trabalhos sobre história de práticas educativas musicais; estudos autobiográficos e de trajetórias docentes; história de instituições e políticas públicas e ideologias e repertórios didáticos na educação musical. O texto indica como contribuições apontamentos sobre a memória da área de educação musical no Brasil, valorização de abordagens narrativas, documentais e críticas, fortalecimento da identidade do campo e incentiva a análise histórica como ferramenta pedagógica. Alencar e Monti (2021) destacam que há maior diversidade metodológica nas pesquisas recentes e que a memória e a história são elementos fundamentais para compreender os desafios atuais da educação musical.

Assim, o artigo expressa ampliação dos critérios de um *estado da arte*, apresentando uma sistematização de pesquisas para a área. Destaca-se a clareza metodológica e a valorização de fontes primárias e secundárias. Contudo, seria interessante um aprofundamento sobre as lacunas regionais e temáticas, apontando direções futuras para a pesquisa em história da educação musical.

O artigo de Monteiro, Figueirôa e Abreu (2014), apresentado nos Anais do XXIV Congresso da ANPPOM, tem como objetivo mapear o *estado da arte* das investigações sobre educação musical escolar no Distrito Federal, buscando identificar a produção acadêmica existente e sua distribuição por nível de ensino. A pesquisa justifica-se pela escassez de estudos voltados à realidade do DF, especialmente quando comparada às regiões Sul, Sudeste e Nordeste, onde há maior concentração de pesquisas na área.

Fundamentado no conceito de *estado da arte* os autores destacam a importância desse tipo de levantamento para identificar tendências e lacunas, contribuindo para o fortalecimento do campo científico. A pesquisa também dialoga com estudos anteriores, como o de Del-Ben (2003), que aponta o crescimento da área em sintonia com os programas de pós-graduação. Contudo, observam-se poucos trabalhos focados no DF.

A metodologia adotada baseou-se em pesquisa bibliográfica com análise de conteúdo. As fontes consultadas incluíram anais de eventos, revistas científicas nacionais e internacionais, e dissertações e capítulos produzidos por professores da Universidade de Brasília (UnB), obtidos via Currículo Lattes. A análise ocorreu em

etapas: levantamento do material, pré-análise, leitura flutuante, categorização e elaboração de quadro com indicadores como ano, tema e nível de ensino.

Como resultados parciais, foram identificados 35 trabalhos na pesquisa, sendo apenas três dissertações voltadas especificamente para a educação musical na educação básica. A distribuição dos 26 trabalhos mapeados foi: 1 voltado à Educação de Jovens e Adultos; 8 à Educação Infantil; 7 ao Ensino Fundamental; 11 ao Ensino Médio; 3 a oficinas de instrumentos; e 6 à formação de professores. Quanto à pós-graduação na UnB, encontraram-se apenas cinco trabalhos pertinentes à temática: um no Programa de Pós-graduação em Educação, um em Artes e três em Música.

A discussão evidencia a necessidade do estudo no mapeamento da produção sobre música na escola no contexto do DF, pois revela-se uma lacuna nas investigações voltadas à educação básica, o que reforça a necessidade de fortalecimento do campo científico local. A escassez de dissertações e teses nessa área aponta para uma sub-representação da temática na produção acadêmica, apesar da presença de artigos em revistas como a da ABEM.

Os autores concluem que o levantamento ajuda na construção de uma agenda de pesquisa e para estimular investigações que adotem diferentes abordagens teóricas e metodológicas. A pesquisa, além de preencher uma lacuna na literatura, serve como base para novos estudos e fundamenta ações que promovam a educação musical escolar no Distrito Federal. A inspiração freiriana, de que se pesquisa para conhecer, constatar e transformar a realidade, é retomada como princípio orientador.

Como recomendações, o artigo sugere a ampliação da diversidade teórica e metodológica dos estudos na área, a valorização da formação docente e o investimento em pesquisas que contemplem práticas escolares concretas. Destaca-se ainda a importância de consolidar um campo de estudos local sólido, articulado às demandas educacionais e musicais específicas do território do DF.

O artigo de Márcia Dalbello, (2018) publicado nos Anais do Seminário de realiza um mapeamento das pesquisas que articulam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) à educação musical. A análise revela uma escassez de trabalhos acadêmicos sobre essa relação, apesar da relevância social e pedagógica do tema. As poucas produções encontradas destacam a potência da música na construção de identidades, na valorização cultural e no resgate de memórias pessoais e coletivas dos sujeitos da EJA.

A autora defende a necessidade de incentivo a investigações críticas e participativas, que articulem os contextos sociais vivenciados pelos estudantes da EJA com práticas musicais significativas. A pesquisa também se alinha a outras revisões e estudos do campo da educação musical no Brasil, e a partir dessa perspectiva, elenca recomendações e categorias temáticas que emergem nas análises sobre a produção científica da área.

Entre as recomendações, destaca-se a necessidade de avanço teórico, crítico e epistemológico, inclusive nas pesquisas não pragmáticas. Isso implica superar abordagens descoladas da prática e das especificidades da educação musical, fundamentando os estudos em referenciais pedagógicos e musicológicos consistentes. Aponta-se, ainda, o potencial das pesquisas da área para contribuir com a iniciação científica, a formação docente, o aprofundamento temático e a revisão metodológica e epistemológica no campo.

Em relação às políticas públicas, Dalbello (2018) evidencia que apesar do número expressivo de artigos publicados sobre legislação educacional em revistas como ABEM e ANPPOM, há uma escassez de teses e dissertações que tratem diretamente dessas temáticas com dados empíricos. Muitos dos textos disponíveis são ensaios, relatos de experiência ou artigos de opinião, aproximando-se do que se denomina *literatura cinzenta*. Essa lacuna reforça a importância da produção científica qualificada e de investigações que validem, com base empírica e teórica, os discursos que circulam na área.

A comparação entre o índice de publicações e a implementação concreta da educação musical na educação básica mostra uma defasagem significativa. Essa constatação reforça a necessidade de políticas públicas que articulem ensino e pesquisa, bem como novas investigações que explorem as relações entre políticas educacionais, formação docente e práticas musicais escolares com maior profundidade e rigor metodológico.

A análise da produção científica da área permitiu a identificação de cinco grandes eixos temáticos emergentes: História da Educação Musical – Reconstrução de práticas pedagógicas, trajetórias institucionais e políticas públicas; Educação Musical Escolar – Estudos sobre prática docente, currículo, formação inicial e continuada, inclusão e estratégias metodológicas; Educação Musical Crítica e Sociocultural – Abordagens que problematizam o papel da música na formação crítica do sujeito, cultura de massa e colonialidade; Tecnologia e Educação Musical –

Utilização de plataformas digitais, softwares e ambientes virtuais; Educação Musical Inclusiva – Práticas com pessoas com deficiência, acessibilidade e musicografia Braille. Em termos metodológicos, destacam-se as abordagens utilizadas, com ênfase em: pesquisa qualitativa com análise de conteúdo; pesquisa narrativa e autobiográfica; história oral e documental e meta-análises e revisões sistemáticas com categorização temática.

Nas considerações finais, a autora reafirma que a produção acadêmica em educação musical no Brasil está em processo de consolidação, apresentando avanços na diversidade temática, metodológica e teórica. Os estudos valorizam práticas escolares, memórias docentes, crítica às desigualdades, saberes populares e uso de tecnologias. No entanto, ainda persistem lacunas importantes, como a sub-representação das regiões Norte e Centro-Oeste, bem como a ausência de abordagens interseccionais (gênero, raça, território). Assim, Dalbello (2018) ressalta o papel estratégico dos estudos do tipo *estado da arte* como instrumentos de reflexão crítica, memória acadêmica e planejamento para o fortalecimento do campo da educação musical.

O artigo de Nair Pires e Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben, publicado na *Revista da ABEM* em 2013, apresenta um estudo do tipo "estado (2013) da arte" sobre a produção científica relacionada à educação musical nas escolas de educação básica, tomando como corpus os artigos publicados na própria revista entre os anos de 1992 e 2011. As autoras justificam o estudo pela necessidade de sistematizar o conhecimento acumulado ao longo de quase duas décadas e identificar os temas mais recorrentes, os enfoques predominantes, as lacunas e as potencialidades dessa produção. Nesse sentido, o trabalho se propõe a colaborar com a consolidação do campo da educação musical, oferecendo um panorama crítico e informativo para pesquisadores, docentes e formuladores de políticas públicas.

A metodologia utilizada para a construção desse estado da arte consistiu em um levantamento bibliográfico da *Revista da ABEM*, considerando como critérios de seleção os artigos que, em seus títulos, resumos ou palavras-chave, abordassem diretamente a educação musical em escolas de educação básica. O corpus final foi composto por 75 artigos, o que representa cerca de 28% de todos os textos publicados na revista durante o período analisado. A leitura dos resumos – e, quando necessário, dos textos completos – possibilitou a identificação dos objetivos dos estudos, dos temas abordados e das abordagens teórico-metodológicas adotadas.

Esses dados foram sistematizados em tabelas, permitindo uma análise quantitativa e qualitativa da produção.

Do ponto de vista quantitativo, as autoras observam um crescimento progressivo no número de publicações ao longo dos anos, ainda que de forma irregular, com momentos de maior concentração em função de eventos acadêmicos específicos. Tal crescimento evidencia a ampliação do interesse da comunidade acadêmica pela temática da música na escola e o fortalecimento da *Revista da ABEM* como espaço de divulgação desse tipo de pesquisa. No entanto, as autoras alertam que esse crescimento não foi homogêneo em termos temáticos ou regionais, o que revela a persistência de lacunas importantes.

A análise temática da produção identificou três grandes eixos recorrentes nos artigos: formação e prática profissional docente; políticas públicas relacionadas ao ensino de música; e outras temáticas variadas, como estudos culturais, estudos de caso e reflexões conceituais. O primeiro eixo – formação e prática profissional – reuniu estudos que tratam da atuação de professores de música na educação básica, incluindo questões relacionadas à formação inicial, à formação continuada, às práticas pedagógicas e aos desafios enfrentados no cotidiano escolar.

O segundo eixo refere-se às políticas públicas e à inserção da música no contexto institucional da escola. Diversos autores analisam os efeitos de legislações como a LDB de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e a obrigatoriedade do ensino de música estabelecida pela Lei nº 11.769/2008. Neste grupo, destacam-se estudos que problematiza os impactos do Programa Mais Educação, e que analisam as políticas voltadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA). As autoras ressaltam que, embora essa produção revele um olhar atento às dinâmicas institucionais e às normativas legais, ainda carece de investigações empíricas mais densas sobre os efeitos concretos dessas políticas no cotidiano escolar.

O terceiro eixo engloba produções mais dispersas, com menor incidência na amostra analisada. Nessa categoria, encontram-se estudos sobre juventude e cultura musical, história da educação musical, e reflexões metodológicas ou conceituais. Essa heterogeneidade evidencia o potencial da área para se expandir em múltiplas direções, mas também indica uma carência de aprofundamento em determinadas abordagens, especialmente em investigações de base teórica mais robusta.

A análise também apontou lacunas significativas como estudos sobre as etapas da educação básica, foi observado predominância de estudos voltados aos anos iniciais do ensino fundamental, com pouca atenção aos anos finais e ao ensino médio. Essa concentração pode estar relacionada à atuação de professores licenciados em música nas séries iniciais ou à maior visibilidade de projetos escolares desenvolvidos com crianças pequenas, mas revela a necessidade de ampliação do foco investigativo. Outra lacuna importante diz respeito às abordagens interseccionais – como gênero, raça e território – que ainda são pouco exploradas nos estudos sobre educação musical, o que limita a compreensão da diversidade de experiências escolares no país. Além disso, há uma notável ausência de investigações que abordem a educação musical em regiões menos representadas, como o Norte e o Centro-Oeste do Brasil, o que compromete a construção de um panorama nacional mais equilibrado.

Quanto aos aspectos metodológicos, a maioria dos artigos analisados adota uma abordagem empírico-descritiva, com destaque para estudos de caso e relatos de experiências pedagógicas. Embora esses estudos contribuam para o conhecimento de práticas concretas, as autoras observam uma carência de trabalhos com maior densidade teórica e epistemológica. A presença ainda tímida de estados da arte e revisões sistemáticas também é apontada como um ponto frágil, considerando que tais estudos são fundamentais para a construção da memória científica do campo e para a formulação de novos problemas de pesquisa.

Como contribuição, o artigo de Pires e Dalben (2013) oferece uma visão abrangente sobre a evolução da produção científica sobre música na escola, ao mesmo tempo em que evidencia a necessidade de aprofundamento e diversificação das investigações. As autoras recomendam o fortalecimento de estudos que abordem a atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, bem como o incentivo à produção de pesquisas com maior densidade teórica, que dialoguem com os campos da sociologia, filosofia e história da educação. Também sugerem a ampliação das investigações sobre políticas públicas e seus impactos, com metodologias mais consistentes e ancoradas em dados empíricos sólidos.

Em síntese, o estudo de Pires e Dalben (2013) contribui de forma significativa para o campo da educação musical ao organizar, sistematizar e analisar criticamente duas décadas de produção acadêmica publicada na *Revista da ABEM*. Ao apontar avanços, recorrências temáticas e lacunas persistentes, o artigo cumpre um papel

estratégico de diagnóstico e planejamento, reafirmando a importância dos estudos do tipo *estado da arte* como instrumentos de reflexão crítica e orientação para futuros percursos investigativos no campo da música na escola.

O documento elaborado por Jonatas Souza (2019), intitulado *Estado da Arte – Metodologia da Pesquisa*, consiste em um levantamento analítico de produções acadêmicas realizadas entre os anos de 2009 e 2019, cujo foco recai sobre a educação musical voltada a pessoas com deficiência visual. O texto apresenta uma organização sistemática e descritiva de 20 trabalhos acadêmicos — predominantemente dissertações de mestrado — que abordam diferentes aspectos do ensino de música para esse público, com especial atenção à musicografia Braille, às práticas inclusivas e aos desafios enfrentados no processo educativo.

A proposta do autor insere-se na tradição dos estudos do tipo *estado da arte*, cujo objetivo é reunir, mapear e analisar criticamente a produção existente em determinado campo de conhecimento, permitindo não apenas a visualização do que já foi feito, mas também a identificação de lacunas, tendências e possibilidades de aprofundamento temático e metodológico. Souza adota, portanto, uma abordagem qualitativa e documental, organizando os dados por título, autor, instituição, ano de defesa e palavras-chave, além de apresentar comentários analíticos sobre o conteúdo de cada trabalho.

Um dos aspectos centrais do levantamento é a ênfase na musicografia Braille, temática que se repete em grande parte dos estudos analisados. Trata-se de um sistema de notação musical adaptado para leitura tátil, essencial para a autonomia de estudantes com deficiência visual no contexto da educação musical formal. Souza (2019) destaca que muitos dos trabalhos investigados discutem tanto a aplicação pedagógica da musicografia Braille quanto os desafios técnicos, formativos e estruturais envolvidos em sua utilização nas escolas e cursos de música. Há, por exemplo, estudos que exploram o processo de alfabetização musical em Braille, a formação de professores para esse tipo de prática, e a escassez de materiais didáticos adaptados.

Outro eixo relevante identificado na análise é o da educação musical inclusiva, conceito que aparece transversalmente nos trabalhos, seja como objeto de estudo direto ou como princípio orientador das práticas pedagógicas investigadas. Os estudos tratam da inclusão de estudantes com deficiência visual em contextos diversos — da educação básica ao ensino superior, passando por projetos sociais,

conservatórios e instituições especializadas. As experiências analisadas variam em termos de propostas pedagógicas, metodologias adotadas e contextos socioculturais, mas convergem na defesa da música como um potente instrumento de expressão, socialização e desenvolvimento integral.

A análise dos trabalhos também revela uma preocupação com a formação docente. Muitos autores enfatizam que os cursos de licenciatura em música ainda são pouco efetivos na preparação dos futuros professores para lidar com a diversidade presente em sala de aula, em especial no que se refere à deficiência visual. Há relatos de ausência de disciplinas específicas, carência de formação continuada e insegurança dos docentes diante da tarefa de ensinar música de forma acessível. Dentre as sugestões recorrentes nos trabalhos analisados, figuram a inclusão de conteúdos sobre acessibilidade e inclusão nos currículos dos cursos de formação, o incentivo à produção de materiais adaptados e a realização de oficinas práticas com foco em musicografia Braille e tecnologias assistivas.

Do ponto de vista metodológico, o levantamento de Souza (2019) mostra que os trabalhos analisados recorrem majoritariamente à pesquisa qualitativa, com uso de entrevistas, estudos de caso, observações e análises documentais. Alguns trabalhos apresentam caráter mais exploratório ou descritivo, enquanto outros incorporam referenciais teóricos mais densos, especialmente das áreas de educação, musicologia e psicologia. Autores como Vygotsky, Piaget, Freire, Perrenoud e Swanwick são frequentemente citados para embasar as reflexões pedagógicas. Ainda assim, o autor observa que há espaço para o fortalecimento epistemológico das pesquisas na área, com maior atenção à articulação entre teoria, prática e contexto.

Como resultado geral do levantamento, Souza (2019) conclui que a produção acadêmica sobre educação musical para pessoas com deficiência visual tem avançado nos últimos anos, mas ainda enfrenta desafios importantes. Entre eles, estão a escassez de estudos que abordem outras deficiências de maneira interseccional, a baixa presença de investigações em determinadas regiões do Brasil, e a necessidade de aprofundamento teórico-metodológico. O autor também sugere a ampliação dos estudos que considerem as vozes dos próprios estudantes com deficiência visual, valorizando suas experiências e protagonismo nos processos de aprendizagem musical.

Por fim, o documento de Souza (2019) se configura como uma contribuição para o campo da educação musical inclusiva, oferecendo uma base para novas

investigações, formação de professores e formulação de políticas públicas educacionais. Ao sistematizar o conhecimento produzido na última década, o estudo reforça o papel dos estados da arte como instrumentos de memória, diagnóstico e planejamento estratégico para a consolidação de campos do conhecimento como o da música.

O artigo de Sabedot (2018) tem como objetivo realizar uma revisão de literatura sobre as pesquisas acadêmicas que abordam o tema das escolas de música, com foco no contexto brasileiro. A motivação para o estudo decorre da constatação da escassez de trabalhos que tratem dessas instituições, especialmente no que se refere a suas funções pedagógicas, curriculares, organizacionais e histórico-culturais.

A metodologia utilizada baseia-se em uma revisão de literatura, com levantamento de produções científicas publicadas em revistas e anais de eventos acadêmicos, além de dissertações e teses disponíveis em bases de dados como o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. O recorte temporal da investigação não é rigidamente fixado, mas prioriza trabalhos publicados até o ano de 2017.

A análise dos estudos encontrados permite ao autor constatar que, embora existam algumas abordagens sobre o tema, a maior parte das produções se concentra em estudos de caso ou em investigações que tratam da formação musical em geral, sem se deter especificamente no modelo das escolas de música como instituições. Entre os poucos trabalhos que abordam diretamente as escolas de música, destacam-se investigações sobre escolas públicas e privadas, suas práticas pedagógicas, estruturas curriculares, concepções de ensino-aprendizagem e relações com as políticas públicas educacionais e culturais.

Sabedot (2018) chama atenção para o fato de que as escolas de música, embora historicamente relevantes na formação de músicos e na difusão cultural, ainda carecem de visibilidade e aprofundamento acadêmico no Brasil. O autor propõe que futuros estudos ampliem a compreensão sobre essas instituições, explorando questões como: o papel das escolas de música nas redes públicas e privadas de ensino; os impactos das políticas educacionais sobre sua organização e funcionamento; os projetos pedagógicos adotados; a formação de professores e suas identidades profissionais; e a relação dessas escolas com as comunidades nas quais estão inseridas.

O artigo destaca ainda a importância de abordagens interdisciplinares, que integrem aspectos históricos, educacionais, sociológicos e culturais na análise das

escolas de música. Além disso, aponta a necessidade de mapeamentos mais abrangentes e sistemáticos, que permitam consolidar um campo de estudos específico sobre essas instituições dentro da área da educação musical.

A investigação conclui, que apesar de sua relevância histórica e social, as escolas de música permanecem como um objeto de estudo pouco explorado na literatura acadêmica brasileira. O trabalho de Sabedot (2018) oferece um ponto de partida para novas investigações e reforça que esse campo carece de pesquisas amplas e sistemáticas, que evidenciem a contribuição da educação musical na formação cultural e social desenvolvidas nessas escolas.

O conjunto desses estudos aponta que a tese de Pereira (2019) apresenta uma análise minuciosa das produções acadêmicas no campo da educação musical no Brasil, com base em uma abordagem de estado da arte. Os agrupamentos e categorizações realizados permitem identificar aspectos do desenvolvimento do campo, como: pontos críticos do ensino de música; condições de seu ensino; metodologias; formação de professores; aprendizagens; uso de tecnologias; interações com a cultura e outras artes; articulação com artistas, instituições e políticas públicas; e lacunas de pesquisa. O autor destaca que, no plano das pedagogias e musicologias, predominam concepções centradas numa pedagogia transmissiva, ainda que a música se insira fortemente na configuração da cultura e se constitua uma dimensão de formação, mas sobre a música como objeto de estudo é ainda pouco refletida (Pereira 2019, p. 370).

Em relação aos demais estudos Almeida (2012) destaca a relação entre educação musical e diversidade; Alencar e Monti (2021) investigam a história da educação musical nos anais da ABEM, entre 2003 e 2015, valorizando abordagens narrativas e críticas e apontando contribuições para a memória do campo. Monteiro et al. (2014) analisam a produção sobre educação musical escolar no Distrito Federal, evidenciando lacunas regionais e propondo uma agenda investigativa local. Dalbello (2018) mapeia pesquisas sobre educação musical na EJA, destacando a potência da música na valorização da identidade dos sujeitos e a carência de dados empíricos robustos sobre essa articulação.

Pires e Dalben (2013) analisam 75 artigos da Revista da ABEM (1992–2011), classificando os temas em três grandes eixos: formação docente, políticas públicas e outros temas diversos. Observam lacunas quanto a ensino médio, abordagens interseccionais e regiões menos representadas, recomendando maior densidade

teórica e investigações empíricas consistentes. Souza (2019) foca na educação musical para pessoas com deficiência visual, destacando o uso da musicografia Braille, a formação docente e os desafios metodológicos da área, além de apontar para a importância de considerar as vozes dos próprios estudantes com deficiência. E o estudo de Sabedot (2018) ao abordar as pesquisas sobre escolas musicais aponta para a carência de estudos sobre essas instituições.

3.1 LACUNAS INDICADAS NAS PESQUISAS

Entre as lacunas apontadas pelos autores dos estudos de revisão de pesquisa em educação musical são destacadas:

- a) Pouca avaliação empírica de impacto; (políticas e tecnologias);
- b) Rigor e transparência insuficientes nos estudos que realizam revisões sistemáticas;
- c) Desequilíbrio regional e baixa capilaridade territorial como indicado anteriormente;
- d) Cobertura desigual das etapas da Educação Básica: anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino médio recebem menos atenção;
- e) Populações pouco contempladas e baixa interseccionalidade como EJA, adultos/idosos e recortes de gênero/raça/território aparecem pouco; políticas e práticas seguem pouco responsivas;
- f) Formação docente e ponte teoria–prática frágeis: pouca pesquisa situada em sala de aula;
- g) Pouca densidade teórica/epistemológica em parte da produção, pois prevalecem descrições/relatos com pouca sustentação conceitual o que gera dificuldade de acumular conhecimento transferível;
- h) As “escolas de música” são pouco pesquisadas e subexploradas e sem padronização normativa com pouca base para comparações institucionais (públicas/privadas), organização curricular e regulação da educação musical nesses espaços;
- i) Documentação histórica sem uma linha contínua: mapeamentos históricos avançam, mas requerem aprofundar lacunas temáticas-regionais e conexões com prática pedagógica;

- j) Infraestrutura e condições estruturais da pesquisa precárias prejudicando a formação de pesquisadores, pois o financiamento é instável e desigualdade na oferta de PPGs limitam metodologias consistentes e a distribuição regional da produção;
- k) Materiais e acessibilidade insuficientes em que a carência de materiais adaptados (p.ex., Braille), tecnologias assistivas e formação específica para inclusão efetiva são pouco indicados;
- l) Competência informacional e cobertura de fontes com buscas pouco sistemáticas, descritores frágeis e duplicidades comprometem o alcance das revisões;
- m) Heterogeneidade e qualidade desigual nas teses, nem todas têm o mesmo de grau de aprofundamento o que limita a força das sínteses/meta-análises e a generalização de achados sobre ensino musical escolar.

Essas lacunas expressam várias limitações da pesquisa no Brasil em educação musical, desde condições para sua realização à fragilidade epistemológica. São apontadas situações específicas no próprio campo da educação musical como poucas pesquisas em relação à determinadas práticas envolvendo a inclusão e a diversidade. Contudo evidencia-se um volume expressivo de pesquisas nesse campo.

Quanto ao tipo de estudos foram desenvolvidos (1) estudos de impacto (quasi/experimentais, desenhos mistos e avaliações de implementação) sobre políticas e tecnologias; (2) rebalanço territorial com parcerias interuniversitárias e pesquisas situadas em redes escolares do Norte/Centro-Oeste; (3) ampliação interseccional — EJA, juventudes, gênero/raça/território e outras deficiências, com centralidade da voz dos sujeitos; (4) adensamento teórico articulado à prática (currículo, didática, musicologia e ciências sociais); (5) protocolos de revisão públicos e reproduzíveis (escopo, strings de busca, critérios, fluxos de seleção e planilhas de extração), apoiados por competência informacional e repositórios abertos; (6) estudos comparativos sobre escolas de música (perfis, regulação e currículo) e (7) formação docente continuada integrada a projetos de pesquisa-ação com escolas.

Em síntese, o campo avança quando memória, criticidade, inclusão, tecnologia e rigor metodológico convergem numa mesma operação: investigar para transformar. A característica do conhecimento produzido dependerá, daqui em diante, da capacidade de vincular evidência robusta a problemas reais, redistribuir

territorialmente a produção e sustentar protocolos transparentes que façam da revisão da literatura um instrumento não só de diagnóstico, mas de intervenção pedagógica qualificada.

4 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO BRASIL

A música sempre ocupou um espaço relevante na formação humana, estando presente nas práticas sociais, culturais e educacionais ao longo da história. Na sociedade e no contexto escolar, ela pode se tornar um instrumento transformador, assumindo um papel essencial na formação integral dos estudantes, como destaca Freire (1992), ao compreender a educação como prática libertadora e promotora da sensibilidade e da criticidade. No ambiente escolar, o ensino de música ultrapassa o entretenimento, constituindo-se como uma linguagem que favorece o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social dos alunos.

Joly (2003, p. 118) reforça essa concepção ao afirmar que “a música é um elemento importante na rotina diária de uma sala de aula”, pois o contato constante com ela enriquece a experiência da criança em múltiplas dimensões. O ato de cantar, ouvir e interagir musicalmente no cotidiano escolar estimula habilidades sociais, amplia o repertório linguístico e contribui para a formação de sujeitos mais sensíveis e criativos. Assim, compreender a trajetória da educação musical no Brasil exige reconhecer que, desde suas origens, a música tem se constituído como um campo de conhecimento capaz de articular cultura, identidade e aprendizagem, refletindo os movimentos históricos e as transformações pedagógicas que marcaram a educação nacional.

Para tanto, destaca-se a importância da música no desenvolvimento integral da criança dentro do ambiente escolar, apontando que o contato com a música não se limita apenas ao aprendizado de aspectos musicais, mas também favorece o desenvolvimento de habilidades sociais e da linguagem. A música, ao ser integrada à rotina escolar, pode se apresentar como uma ferramenta relevante para a formação do discente, pois, além de contribuir para a expressão emocional e criativa, ela também estimula a assimilação de conteúdos de outras áreas, como a linguagem e a convivência social.

Ao vivenciar diferentes sons e melodias, as crianças aprendem de maneira mais holística, experimentando e internalizando informações que são elaboradas no ambiente musical, o que torna o aprendizado mais dinâmico e envolvente. Assim, a prática da musicalização na escola é uma forma de enriquecer a experiência educacional, tornando-a mais completa e significativa para o aluno. Isso é corroborado por Anhaia e Mariano (2021, p. 1), ao afirmarem que “a música como

uma ferramenta pedagógica utilizada na sala de aula para auxiliar nas atividades pedagógicas propostas pelo professor na educação infantil [...] contribui para o desenvolvimento e aprendizagem, é uma linguagem importante, pois a criança consegue expressar seus sentimentos, desenvolver a sensibilidade e garantir benefícios para a parte social, cognitiva e emotiva".

Assim, historicamente, a educação musical no Brasil passou por diferentes fases, refletindo as transformações políticas, culturais e pedagógicas do país. Desde o período colonial, a música esteve presente nas práticas religiosas e nas manifestações culturais trazidas pelos povos europeus e africanos. Inicialmente restrita a contextos litúrgicos e à elite, a educação musical começou a expandir-se no século XX, com a inserção gradual de conteúdos artísticos nas escolas. Com o movimento da Escola Nova e as reformas educacionais que se seguiram, a música passou a ser reconhecida como uma linguagem capaz de promover o desenvolvimento integral do aluno, ganhando espaço nas propostas curriculares.

E, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), especialmente com a Lei nº 11.769/2008, foi que tornou o ensino de música matéria obrigatória da disciplina de Arte, a educação musical assumiu um novo status no cenário educacional brasileiro. Esse reconhecimento legal reafirma a música como parte essencial da formação cultural e humana, possibilitando que as escolas desenvolvam práticas mais inclusivas, criativas e integradas às realidades dos alunos.

Com isso, a história da educação musical no Brasil revela um percurso marcado por lutas, conquistas e redescobertas, no qual a música deixou de ser vista apenas como complemento recreativo para se consolidar como linguagem formadora e elemento estruturante do processo educativo. Compreender essa trajetória é fundamental para repensar as práticas pedagógicas atuais e para fortalecer a presença da musicalização na escola como direito de todos os estudantes e como expressão viva da cultura e da sensibilidade humana.

Dante de tais fatos, com auxílio dos estudos propostos por Pereira (2019) e Borges (2025), busca-se construir uma linha do tempo da Educação Musical no Brasil a fim de entender os caminhos que foram percorridos até chegarmos nos marcos mais importantes da atualidade que se tem registro.

Borges (2025) informa que antes de 1500, os povos indígenas já utilizavam música em rituais e atividades sociais. No período de 1500 a 1759, o autor data o

início do ensino formal com a Educação Jesuítica, com foco na catequese e imposição do repertório europeu. Borges (2025) segue na linha do tempo, informando que em 1759, houve a expulsão dos jesuítas e surgimento das aulas régias, e com isso, mantém-se o ensino musical com forte cunho religioso. Porém, o autor diz que em 1808, com a chegada da família real ao Brasil é impulsionada a atividade musical com a criação de escolas e academias.

Adentrando no ano de 1854, a primeira legislação oficializa o ensino de música nas escolas públicas (noções de música e exercícios de canto) é efetuada. “Apesar de haver registros sobre algumas atividades de ensino de música nas escolas, especialmente por meio do trabalho do padre José Maurício e na escola de negros e escravos, “Escola de Santa Cruz” (Borges, 2025, p. 10)”

foi somente em 1854 que se instituiu oficialmente o ensino da música nas escolas públicas brasileiras, por um decreto que ditava que o ensino deveria se processar em dois níveis: “noções de música” e “exercícios de canto”, não explicitando, porém, nada mais do que isso (Fonterrada, 2008, p. 210 apud Borges, 2025, p. 10).

E, no ano de 1890, ocorre o Decreto Federal nº 981 que exige a formação específica para professores de música.

Em 1890, um ano após a Proclamação da República, foi dado outro passo muito importante na trajetória do ensino de música nas escolas públicas brasileiras, como também para se estabelecer a profissão de professor de música. Em 28 de novembro daquele ano, com o Decreto Federal nº 981, passou a ser exigida a formação especializada do professor de música. Contudo, embora esperasse-se o fortalecimento da música na escola, não foi bem isso que ocorreu ao longo dos anos posteriores, tendo em vista que, no século XX, tanto a obrigatoriedade do ensino de música quanto a exigência de formação especializada para ensinar música não foram mantidas na rede escolar brasileira. (Borges, 2025, p. 11).

Borges (2025) então continua sua jornada no percurso histórico da Educação Musical no Brasil, observando que em 1932, o canto orfeônico se torna obrigatório nas escolas públicas do Rio de Janeiro, mediante o Decreto nº 18.890.

O Decreto nº 18.890 de 18 de abril de 1932 – que tornou o canto orfeônico obrigatório em escolas públicas do Rio de Janeiro –, a criação do Curso de Pedagogia de Música e Canto Orfeônico, como também do Orfeão dos Professores do Distrito Federal. Essas entidades tinham o objetivo de qualificar os professores para atuarem no ensino de música na escola por meio do canto orfeônico. (Borges, 2025, p. 13).

A Era Vargas, de 1930 a 1945, também é citada pelo autor, ao dizer que nesse período houve a expansão do ensino musical como instrumento de exaltação nacionalista e cívica. Em 1960, o canto orfeônico é substituído pela disciplina Educação Musical. Em suma, a proposta do ensino de música e o perfil docente eram os mesmos, nesse período “o ensino de música passa a ser considerado como diferente do ensino instrumental. A metodologia adotada, contudo, continua tradicional” (Galizia, 2011, p. 32 apud Borges, 2025, p. 14).

E, a pesquisa de doutorado de Pereira (2019), também nos ajuda a encontrar marcos em relação ao início do registro dos dados sobre o tema. Em 1989 e após esta data, aponta um crescimento significativo a partir dos anos 2000, com destaque para os anos de 2014, com 28 teses levantadas sobre a temática, em 2016 com 31 teses e 2017 com 29 teses. Esse aumento, segundo o autor, está diretamente relacionado à ampliação dos programas de pós-graduação e ao fortalecimento da área da música como campo científico autônomo. Observa-se que, a partir do ano 2000, há um crescimento contínuo na produção de teses sobre educação musical no Brasil (Pereira, 2019).

No início do século XX (1900 em diante), Pereira (2019) relata que a educação musical no país era marcada por práticas voltadas ao ensino do canto orfeônico, especialmente nas escolas, conforme corroborado por Borges (2025). Essa prática, conforme o Pereira (2019), ganhou força com as propostas de Heitor Villa-Lobos, que ocupou cargo na área educacional no período do Estado Novo (1937-1945), promovendo o canto coletivo nas escolas como instrumento de formação cívica e nacionalista.

Já em 1932, a Reforma Educativa de Anísio Teixeira

trouxe destaque para o papel da música e das artes, tendo por base os ideários da Escola Nova. A pedagogia nova, para a área de artes, defendia a oportunidade de o estudante exprimir-se de forma pessoal e subjetiva, situação na qual havia mais centralidade no processo pedagógico que no produto artístico final. Assim, o ato de ‘aprender fazendo’ seria, nesta nova concepção, adequado para capacitar o sujeito a atuar na sociedade de forma mais participativa. (Pereira, 2019, p. 35).

Avançando para o ano de 1971, Pereira (2019) aponta para outro marco histórico, que foi a promulgação da Lei 5.692, quando a música passou a integrar a disciplina de Educação Artística, perdendo sua identidade própria como conteúdo curricular e passando a dividir espaço com outras linguagens (como artes visuais e

teatro). Esse período é visto como uma descaracterização da especificidade da educação musical.

Em 1971, o ensino de música nas escolas públicas brasileiras sofreu o seu maior golpe. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692, houve uma grande reviravolta e a disciplina de Educação Musical foi substituída pela disciplina de Educação Artística e, consequentemente, perdeu o status de disciplina para se tornar apenas atividade disciplinar com outras áreas de expressão. Noutras palavras, a música, conjuntamente com as artes plásticas e o teatro, passou a integrar a disciplina de Educação Artística. (Borges, 2025, p. 15).

Para Borges (2025), em 1971, o sistema escolar passou por uma reestruturação com o objetivo de se alinhar às novas diretrizes do governo da época, que atribuía à escola a função de preparar "recursos humanos" para suprir as demandas do desenvolvimento nacional, priorizando a rápida inserção dos indivíduos no mercado de trabalho, sendo influenciada por uma abordagem tecnicista, e dessa orientação resultou em mudanças significativas nos currículos do ensino primário e médio em todo o Brasil.

Em 1991, a Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), uma entidade nacional sem fins lucrativos é fundada. A ABEM tem como propósito de reunir profissionais da área e fomentar a construção de um pensamento crítico, além de incentivar a pesquisa e a atuação no campo da educação musical (ABEM, 2023). Desde sua fundação, a entidade tem promovido eventos, discussões e o compartilhamento de experiências entre pesquisadores, docentes e estudantes envolvidos com o ensino de música em diferentes níveis e contextos (ABEM, 2023). A ABEM mantém vínculos com a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM) e integra a International Society for Music Education (ISME).

A principal missão da Associação é fortalecer a educação musical no Brasil, buscando zelar que o ensino de música seja inserido de forma estruturada nos diversos sistemas de ensino do país, com atenção especial à educação básica (ABEM, 2023). Para isso, a entidade acompanha atentamente as diferentes abordagens de ensino e aprendizagem musical, incluindo a formação dos professores de música e o acompanhamento dos processos de seleção e contratação de profissionais para atuar como docentes em música nos distintos níveis educacionais.

Assim, nos anos de 1990, Pereira (2019) houve um fortalecimento da área acadêmica da educação musical, com aumento das pesquisas, criação de cursos de

licenciatura em música e expansão do campo como área de conhecimento, conforme já citado. Borges (2025), complementa que em 1996 a LDBEN (Lei nº 9.394) mantém a Arte como conteúdo obrigatório e reforça a disciplina com novas diretrizes.

Nos anos 1990, após algumas polêmicas, discussões e alguns anos de tramitação, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996. O novo estatuto reafirmou a democratização do acesso à escola, ampliando o tempo de escolaridade obrigatória e reorganizando o sistema escolar. Foi a partir dessa Lei que surgiu a nomenclatura “Educação Básica”, que passou a abranger a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Com a nova LDB 9.394/1996, houve uma mudança na denominação da disciplina de Educação Artística que passou a ser chamada de Arte. (Borges, 2025, p. 17-18).

Em 2008, a Lei nº 11.769, que alterou a LDBEN, tornou o ensino de música obrigatório nas escolas de educação básica, o que representou um marco para a valorização da música na educação brasileira, após décadas de marginalização. A obrigatoriedade tinha prazo de 3 anos para implementação. A Lei, segundo Borges (2025, p. 19-20)

possuía 4 artigos, sendo que o primeiro preconizava que a música deveria ser conteúdo obrigatório da disciplina de Arte, porém não exclusivo; o segundo artigo, que foi vetado, alterava o artigo 62 da LDB 9.394, indicando que o ensino de música deveria ser realizado por professores com formação específica em música; o terceiro artigo deu prazo de até três anos para os sistemas de ensino se adaptarem à referida lei; e o quarto artigo apontava que a Lei entrava em vigor a partir daquela data.

Deste modo, a Lei nº 11.769/2008 regulamentou que

Art. 1º - O art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte § 6º: A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo.
 Art. 2º - VETADO.
 Art. 3º - Os sistemas de ensino terão 3 (três) anos letivos para se adaptarem às exigências estabelecidas nos arts. 1º e 2º desta Lei.
 Art. 4º - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (Brasil, 2008, [n.p.]).

E, 2011 foi o “ano-limite” para que as escolas implementassem efetivamente a obrigatoriedade do ensino de música, conforme estipulado na própria Lei nº 11.769/2008.

Chegando ao ano de 2012, Pereira (2019) menciona a ampliação das pesquisas em educação musical a partir dessa data, com a publicação de diversos

estudos e trabalhos acadêmicos que passaram a explorar diferentes contextos de ensino, práticas pedagógicas e políticas públicas.

O autor observa, dentre os anos de 2015 a 2019, um crescimento contínuo da pesquisa em educação musical no Brasil, com ênfase em diferentes contextos educacionais (formais e não formais), inclusão, diversidade e tecnologias.

Especificamente em 2 de maio de 2016, a Lei n.^º 13.278 foi implementada e alterou o parágrafo 6º da LDBEN. A Lei n.^º 13.278 então inseriu, conforme os autores, novamente a questão do ensino de artes na educação brasileira apresentando as quatro linguagens artísticas dos PCNs (artes visuais, dança, música e teatro) como linguagens que constituirão o conteúdo curricular de que trata o § 2º deste artigo (Brasil, 2016).

Posteriormente à Lei nº 13.278/2016, tivemos uma complementação de grande importância, a saber, a Resolução nº 2, de 10 de maio de 2016, que definiu as Diretrizes Nacionais para a Operacionalização do Ensino de Música na Educação Básica. Essa Resolução foi uma normativa político-institucional que teve, entre seus objetivos, orientar as Secretarias de Educação, instituições de formação musical e de professores de Música em nível superior, Ministério da Educação e os Conselhos de Educação para a operacionalização do ensino de música na Educação Básica, conforme a Lei nº 11.769 de 2008. (Malaquias; Vieira, 2025, p. 277).

Já no ano de 2017, ocorre a promulgação da Base Nacional Comum Curricular. A BNCC estabeleceu diretrizes para o ensino de Arte (incluindo Música) na educação básica, reforçando a necessidade de formação de professores com competências específicas, com o objetivo de desenvolver habilidades musicais nos alunos. A música é vista como uma linguagem que se manifesta através de práticas e experiências, permitindo a exploração de diversos contextos culturais e a conexão com outras áreas do conhecimento (Brasil, 2017).

Alguns dos pontos centrais da BNCC para o ensino de música são:

- a) Linguagem artística: A música é reconhecida como uma linguagem, com características e elementos próprios que podem ser explorados em sala de aula.
- b) Diversidade cultural: A BNCC incentiva a apreciação de diferentes formas e gêneros musicais, com foco na contextualização social e na análise dos usos e funções da música.

- c) Prática musical: A música é entendida como uma prática que envolve a criação, a execução e a apreciação musical.
- d) Interdisciplinaridade: A BNCC propõe a articulação da música com outras áreas do conhecimento, como linguagem, história e cultura, enriquecendo a experiência de aprendizagem.
- e) Desenvolvimento integral: A música contribui para o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor dos alunos, além de fortalecer a identidade e a cultura.

Assim, no contexto da educação musical, o ensino é fundamentado na linguagem sonora, sendo trabalhado por meio dos aspectos do som e de práticas pedagógicas variadas, com destaque para os jogos musicais. O ensino de Música e Artes Visuais está integrado à área de Linguagens e ao campo mais amplo do ensino de Arte (Brasil, 2017).

De modo que, a BNCC esclarece que a área de Linguagens é composta pelos seguintes componentes curriculares: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e no Ensino Fundamental-Anos Finais, Língua Inglesa. A finalidade é possibilitar aos estudantes participarem de práticas de linguagem diversificadas, que lhes permitam ampliar suas capacidades expressivas em manifestações artísticas, corporais e linguísticas, como também seus conhecimentos sobre essas linguagens, em continuidade às experiências na Educação Infantil (Brasil, 2017).

Com a implementação e aprimoramento das legislações, o ensino de Arte passa a ser mais abrangente e os conteúdos artísticos estão interligados e se comunicam entre si. No caso do ensino de Música, isso pode possibilitar a realização de atividades como a leitura de partituras convencionais e não convencionais, a criação de letras e partituras, além da exploração da sensibilidade por meio da apreciação musical, produção e improvisação musical. Assim, diversas formas de expressão artística são integradas ao processo de ensino-aprendizagem da Música.

Tomando novamente a BNCC (Brasil, 2017) como parâmetro, as diferentes linguagens artísticas abordadas consideram as seis dimensões do conhecimento: criação, crítica, estética, expressão, fruição e reflexão, sem uma ordem hierárquica entre elas. A criação envolve o ato de fazer arte, em que os indivíduos produzem e constroem. A dimensão crítica envolve análise e reflexão sobre aspectos estéticos, políticos, históricos, sociais, econômicos e culturais, por meio de pesquisa e estudo.

A dimensão estética diz respeito à sensibilidade e percepção, como formas de autoconhecimento e compreensão do mundo. A expressão trata das maneiras de manifestar as criações subjetivas através de práticas artísticas, tanto individuais quanto coletivas. A fruição refere-se ao prazer e à sensibilização durante a participação em atividades artísticas e culturais. Por fim, a reflexão envolve o ato de perceber, analisar e interpretar as manifestações artísticas e culturais, tanto como criador, quanto leitor.

Em 20 de dezembro de 2019, a Resolução CNE/CP nº 2 foi promulgada, instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), esta que informa que as competências docentes se dividem em três dimensões:

- a) Conhecimento Profissional: domínio do conteúdo, compreensão do processo de aprendizagem, reconhecimento dos contextos dos alunos e do sistema educacional.
- b) Prática Profissional: planejamento, gestão da sala de aula, avaliação e condução das práticas pedagógicas.
- c) Engajamento Profissional: desenvolvimento contínuo, compromisso com a aprendizagem, participação na escola e relacionamento com a comunidade.

Frente à organização curricular, a Resolução de 2019, afirma que a carga horária mínima é de 3.200 horas, distribuídas em:

- a) Grupo I (800h): fundamentos pedagógicos e educacionais.
- b) Grupo II (1.600h): conteúdos específicos e domínio pedagógico.
- c) Grupo III (800h): práticas pedagógicas (400h estágio supervisionado + 400h práticas integradas).

Dado isto, a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, tem como objetivos estabelecer as competências e habilidades essenciais para a formação de professores, em consonância com a BNCC da Educação Básica, e assegurar que a formação inicial desenvolva o conhecimento profissional, a prática pedagógica e o engajamento profissional do licenciando (Brasil, 2020).

E, dentre os princípios orientadores da Resolução estão a integração entre teoria e prática desde o início do curso; a valorização da diversidade, dos direitos

humanos e da educação integral; o uso de tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas; e avaliação formativa contínua com foco no desenvolvimento de competências.

Malaquias e Vieira (2025), informam que a proposta valoriza a diversidade cultural e musical brasileira, incentivando a abordagem de múltiplos gêneros, estilos e tradições musicais. A ideia, segundo eles, é formar professores que respeitem e incorporem essa diversidade em suas práticas. A Base recomenda que a formação inclua atividades práticas, tanto em grupo quanto individuais, que favoreçam o desenvolvimento da escuta, da criação e da performance musical, além de enfatizar que a educação musical ao ser contextualizada socialmente, considera o papel da música na construção da identidade e da cidadania. (Malaquias; Vieira, 2025).

Outro ponto citado na BNC-formação e que é apontado por Malaquias e Vieira (2025), é a que a formação prepara o professor para atuar em escolas de educação básica, projetos sociais, espaços não-formais de educação, comunidades, entre outros. A Base então propõe, conforme os autores, uma estrutura curricular que respeite as especificidades regionais e institucionais, contribuindo, ao mesmo tempo, com uma proposta consistente de formação nacional.

Por fim, Malaquias e Vieira (2025), também reafirmam a importância da pesquisa em educação musical, incentivando que o futuro professor desenvolva uma postura investigativa e reflexiva sobre sua prática docente.

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2020, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2022), o total de instituições de ensino superior (IES) que oferecem curso de licenciatura em Música é de 125, e o total que oferecem curso bacharelado em Música é de 66.

Nas licenciaturas, o percentual de cursos nas IES públicas é de pouco mais que 57%, enquanto nas privadas é de pouco mais que 42%. Já nos cursos de bacharelado, o percentual nas IES públicas é de 71,42% e nas privadas de 28,47%. Esses dados podem indicar que, por se tratar de um curso que não está no escopo do que se considera como formação emergente para atender às demandas imediatas do mercado de trabalho – sob uma lógica de desenvolvimento capitalista –, as instituições privadas de ensino, em sua maioria, não oferecem essa formação considerando o objetivo lucrativo com suas vendas de pacotes educacionais. (Santos, 2023, p. 14).

Pereira (2019), então observa que a educação musical no Brasil também dialoga com os desdobramentos da musicologia contemporânea, incluindo:

- a) Nova musicologia e musicologia crítica, com foco nas dimensões culturais, sociais e políticas da música;
- b) Etnomusicologia, explorando práticas musicais tradicionais, indígenas, afro-brasileiras e populares;
- c) Estudos da canção e da música popular urbana, rompendo com a centralidade da música erudita.

Há uma valorização de práticas musicais não eruditas, como o samba, o hip hop e o funk, evidenciando a ampliação do campo epistemológico da educação musical (Pereira, 2019). Este, que não fica restrito a um ritmo e sonoridade em si, mas também passa a integrar diferentes estilos, possibilitando assim que cada criança se identifique e se desenvolva tendo como base práticas musicais diversas.

Souza (2020), acredita que a educação musical é um campo epistemológico e científico autônomo, capaz de produzir saberes específicos que articulam teoria, prática e cultura. Para a autora, a educação musical está em constante diálogo interdisciplinar e movimento crítico, contribuindo assim para a transformação social por meio da formação estética e ética.

Assim, na busca para compreender a história e evolução da educação musical no país, Pereira (2019), evidencia que as regiões Sudeste e Sul concentram a maior parte da produção acadêmica em educação musical, com destaque para os estados do Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo.

O Brasil possui uma riqueza cultural e artística que precisa ser incorporada, de fato, no seu projeto educacional. Isso só acontecerá se escola e espaços que trabalham com educação começarem a valorizar e incorporar, também, conteúdos e formas culturais presentes na diversidade da textura social. (Kleber, 2008, [n.p.]).

Pereira (2019) então informa que a educação musical no Brasil se consolida como área científica com identidade própria, mas enfrenta desafios persistentes, e para tanto, o autor destaca alguns deles:

- a) Necessidade de maior articulação entre pesquisa e prática escolar;
- b) Falta de políticas públicas efetivas para implementação da música nas escolas, conforme a Lei nº 11.769/2008;

- c) Demandas por formação docente que integre conhecimentos musicais, pedagógicos e tecnológicos.

Como vimos, a inserção da música nas escolas, conforme a legislação vigente, ainda é marcada por obstáculos estruturais, curriculares e formativos (Pereira, 2019). Ainda assim, a história da educação musical no Brasil revela um campo em franca expansão, com diversidade temática, epistemológica e metodológica. A produção científica analisada por Pereira (2019) comprova o amadurecimento da área e aponta caminhos para a valorização da música como direito educacional e expressão cultural.

Borges (2025) indica que, oficialmente, a legislação educacional brasileira reserva espaço para o ensino de música na Educação Básica desde o ano de 1854. Contudo, o autor diz que a inserção da música no currículo escolar tem ocorrido de forma instável e pouco definida, mesmo sendo uma prática anterior à constituição da disciplina de Arte ou Educação Artística, tanto do ponto de vista legal quanto histórico.

Segundo o autor, as políticas educacionais voltadas ao ensino de música nas escolas sempre estiveram permeadas por interesses diversos, evidenciando uma dinâmica complexa de forças, na qual o Estado atuou como mediador das demandas sociais, ao mesmo tempo em que definiu e regulamentou a educação por meio de leis e instrumentos próprios.

Assim, o cenário atual do ensino de música e o perfil profissional dos docentes, segundo Borges (2025), refletem essa multiplicidade de interesses, tanto da sociedade quanto do Estado, considerando que, embora a música seja atualmente assegurada por lei, sua prática nas escolas públicas, em grande parte, ainda é conduzida por profissionais sem formação específica na área.

Desta maneira, podemos observar que a trajetória da educação musical no Brasil revela um percurso repleto de transformações, avanços e desafios que refletem o próprio desenvolvimento da educação nacional. Desde o período colonial, quando a música era vinculada às práticas religiosas e às elites, até sua consolidação como linguagem integrante do currículo escolar, a história da musicalização evidencia o papel fundamental que a arte desempenha na formação humana e na construção de identidades culturais.

As políticas públicas e os marcos legais, como a LDB nº 9.394/1996 e a Lei nº 11.769/2008, representam conquistas significativas para o reconhecimento da música

como conteúdo curricular obrigatório. Contudo, a efetivação dessas políticas ainda enfrenta entraves, especialmente relacionados à formação docente e à falta de estrutura nas escolas. A implementação plena da educação musical exige não apenas normativas, mas também investimento na formação continuada dos professores, no acesso a materiais pedagógicos e na valorização da música como prática interdisciplinar e formadora.

Assim, compreender a história da educação musical no Brasil é reconhecer sua dimensão cultural, estética e social. É perceber que a música, quando presente de forma intencional e estruturada no contexto escolar, contribui para o desenvolvimento integral do aluno, fortalecendo competências cognitivas, emocionais e sociais. O resgate dessa trajetória histórica nos permite não apenas valorizar os avanços já alcançados, mas também apontar caminhos para a consolidação de práticas musicais mais inclusivas, criativas e transformadoras no ambiente escolar.

5 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR À LUZ DA EDUCAÇÃO MUSICAL

A formação de professores é um campo em constante transformação, desafiado a responder às demandas sociais, culturais e tecnológicas que atravessam os contextos educacionais contemporâneos. Nesse cenário, a Educação Musical emerge como uma dimensão formativa essencial, capaz de ampliar as possibilidades expressivas, cognitivas e afetivas dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Os saberes docentes, nos últimos 20 anos, têm se estruturado como campo de pesquisa na formação de professores. Esse novo olhar sobre o trabalho docente é fruto de uma concepção educacional que relaciona a qualidade da educação com a qualificação da formação docente. (Hentschke; Azevedo; Araújo, 2006, p. 50).

Ao considerar a música não apenas como linguagem artística, mas como instrumento de sensibilização e construção de saberes, propõe-se neste trabalho um olhar atento à formação docente a partir da perspectiva da Educação Musical. Mais do que uma disciplina, a música pode ser compreendida como uma prática pedagógica integradora, promotora de experiências significativas e de uma educação mais humana, criativa e dialógica. Refletir sobre essa intersecção é, portanto, um convite à (re)significação das práticas formativas e ao fortalecimento de um currículo que valorize a pluralidade de linguagens e o desenvolvimento integral dos educadores e educandos.

As pesquisas desenvolvidas na perspectiva de profissionalização do ofício de professor direcionam o olhar dos pesquisadores para os contextos educacionais (*lócus efetivo da prática docente*), os atores envolvidos no processo educacional e os professores como profissionais que mobilizam, articulam e produzem saberes. (Hentschke; Azevedo; Araújo, 2006, p. 50).

Bellochio e Garbosa (2010) refletem sobre a formação docente. Os autores destacam que assim como a formação inicial, a formação continuada também está relacionada à busca pela melhoria do ensino em sala de aula. Para os autores, a formação docente é um processo permanente, que se estende por toda a trajetória profissional. Tais processos formativos, portanto, promovem a reflexão crítica do professor sobre sua prática cotidiana e favorecer a superação de desafios, pois os

cursos de graduação possuem limitações que precisam ser superadas durante a formação docente e a atuação profissional.

Santos (2012, p. 368) explica que

é importante ressaltar que no cenário atual, os programas de formação docente superior estão extremamente interligados à escola, espaço que também requer muita atenção. É possível perceber que nos currículos de licenciatura e nos programas de estágio curricular, na maioria das vezes o estudante deve realizá-lo numa escola. Sendo que em muitos momentos muitos educadores musicais ao sair dos “muros” da universidade irão se deparar com contextos de ensino diversos, exigindo deste educador diversas experiências.

No que diz respeito à educação musical, primeiro é importante ressaltar que a música é vista como conteúdo essencial no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor das crianças, especialmente nos primeiros anos de vida, e a Lei 11.769/2008 legitima essa presença ao torná-la obrigatória na educação básica (Felicio; Wolffebüttel, 2025). Contudo, os autores Felicio e Wolffebüttel, informam que muitos professores da educação infantil reconhecem a importância da música, mas não possuem formação específica na área musical, e isso compromete a boa execução da prática pedagógica com música.

Diante das lacunas da formação inicial, os autores defendem a formação continuada como via essencial para capacitar professores, para o desenvolvimento de competências práticas e sensibilidade musical, a reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas com música, e a abordagem integrada da música nos campos de experiência da BNCC.

E tal proposta é corroborada por Borges (2021) ao dizer que a formação docente, incluindo a musical, é vista como um processo contínuo e permanente, que se inicia na formação inicial, mas se prolonga por toda a vida profissional. Para o autor, há uma ênfase na necessidade de formação continuada, especialmente para que os educadores se sintam mais seguros ao trabalhar com a música em sala de aula.

Ademais,

a formação em licenciatura do professor de música precisa incluir elementos que permitam a esse profissional atuar em diversos contextos educativos, especialmente na escola de Educação Básica. Neste sentido, os processos formativos devem propiciar aos estudantes o contato com os diferentes conteúdos musicais e educativos, bem como oportunizar o desenvolvimento

de práticas musicais variadas e a atuação por meio de estágios nos diversos ambientes, sobretudo o escolar. (Borges, 2021, p. 42).

Borges (2021) também reconhece que muitos professores da educação infantil não recebem uma formação adequada para trabalhar com música, e isso leva à insegurança e à exclusão da música das práticas pedagógicas. O autor argumenta que a formação inicial geralmente negligencia a música, o que reforça a importância de ações formativas específicas.

Como vimos, a Lei 11.769/2008 tornou o ensino de música obrigatório na educação básica, e essa legislação trouxe novos desafios para os educadores e para as instituições formadoras, sendo então necessário que os cursos de licenciatura incorporem a música de forma mais sistemática em seus currículos (Borges, 2021).

Dessa maneira, pensar a formação docente à luz da educação musical implica reconhecer a necessidade de transformar concepções tradicionais de ensino e promover um ambiente formativo que valorize a escuta sensível, a criatividade e a interdisciplinaridade.

Para além do cumprimento legal, a presença da música na escola reflete um compromisso com a formação integral dos sujeitos, exigindo que professores estejam preparados para atuar com intencionalidade pedagógica e sensibilidade artística. Isso demanda políticas públicas, investimentos institucionais e iniciativas formativas que fortaleçam a identidade docente e incentivem a construção de práticas musicais contextualizadas e significativas.

Na atualidade a formação de professores é impactada por demandas que implicam em considerar os desafios da educação inclusiva, a inserção das tecnologias digitais, uma abordagem pedagógica para a uma educação compreensiva, colaborativa, participativa e interdisciplinar (Romanowski et al, 2020). Dominschek e Lobato (2023) ressaltam a as possibilidades da interdisciplinaridade crítica para o envolvimento de um planejamento integrado (línguagens, ciências, tecnologia) orientado por problemas socialmente relevantes (sustentabilidade, cidadania digital), evitando tecnicismo e fragmentação curricular, bem como a observação da equidade e justiça social mediadas por tecnologia em que a integração dos recursos digitais observem a acessibilidade valorizando a inserção de recursos abertos para dirimir a desigualdade no acesso a essas ferramentas.

Recomendam as autoras uma formação que valorize o docente como profissional reflexivo e pesquisador da própria prática articulando teoria e ação com evidenciadas do próprio contexto escolar. Essas indicações de ordem genérica estão articuladas à formação do professor que atua em educação musical. Nesse percurso, a articulação entre universidade, escola e comunidade assume papel estratégico na consolidação de uma educação musical acessível, crítica e humanizadora, capaz de ressignificar o fazer docente e ampliar as possibilidades de aprendizagem no cotidiano escolar.

Nesse percurso, a articulação entre universidade, escola e comunidade assume papel estratégico na consolidação de uma educação musical acessível, crítica e humanizadora, capaz de ressignificar o fazer docente e ampliar as possibilidades de aprendizagem no cotidiano escolar.

5.1 EDUCAÇÃO MUSICAL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

No artigo “Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes”, de Caroline Silveira Spanavello e Cláudia Ribeiro Bellochio (2005), publicado na Revista da ABEM, foram investigados os processos formativos, concepções e práticas educativas em música de professores não especialistas que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa feita por Spanavello e Bellochio utilizou entrevistas semi-estruturadas com 23 professores unidocentes de escolas pública, municipal e particular da cidade de Santa Maria (RS), buscando compreender a relação entre formação inicial, concepções musicais e práticas educativas.

As autoras destacaram que, embora os professores reconheçam a importância da música na escola, muitos se sentem inseguros e desprovidos dos saberes docentes necessários para desenvolver um trabalho musical aprofundado, resultante, em grande parte, à ausência da música na formação inicial.

Conforme Bellochio (2001, p. 46), “é preciso redimensionar conceitualmente e investir na formação musical do professor que atua em SIEF e na ação reflexiva no e para o ensino de Música na escola”. A maioria dos docentes entrevistados possui formação em nível médio (Magistério) ou superior em cursos de Pedagogia, Filosofia ou Estudos Sociais, áreas que não contemplam a música como saber disciplinar necessário.

Outro ponto de destaque é que os professores tendem a considerar a música não por suas especificidades como área de conhecimento, mas como apoio metodológico para outras disciplinas. De acordo com Souza et al. (2002, p. 58), a música acaba sendo vista como “terapia, auxiliar no desenvolvimento de outras disciplinas, mecanismo de controle, prazer, divertimento e lazer”.

Essa visão, de certa maneira, pode reduzir o papel da música ao de instrumento pedagógico secundário, afastando-a de seu caráter formativo e criativo. Hentschke (1995, p. 35) reforça que o professor ao estar ciente de que “o valor principal da educação musical está na capacidade de desenvolver a criatividade e a imaginação, o potencial estético e o artístico, inerentes a todos os seres humanos”.

Além disso, Faria (2022) problematiza o modo como a BNCC define as Artes Integradas, considerando a formulação “explora as relações e articulações entre as diferentes linguagens e suas práticas” (BNCC, 2017, p. 197) como vaga e confusa, sem um aparato conceitual que para a integração entre as linguagens artísticas.

Para Faria, a ausência de clareza, segundo a autora, abre espaço para interpretações equivocadas e práticas superficiais, muitas vezes reduzidas à polivalência, em que um único professor assume o ensino de múltiplas linguagens (música, dança, teatro e artes visuais) sem formação adequada.

Faria então diz que esse cenário representa um risco para a Educação Musical, pois gera a perda de espaço e de carga horária nas matrizes curriculares. Em suas palavras, “a grande realidade é que os professores das artísticas estão perdendo espaço de trabalho” e, em muitos casos, são levados a buscar disciplinas eletivas como alternativa profissional (Faria, 2022, p. 34746). A autora defende que a integração artística pode ser compreendida não como polivalência, mas como forma de resistência e valorização da Arte/Música no contexto escolar.

E, para tanto, Faria sustenta que as Artes Integradas são vistas como processo metodológico, e não como uma nova área do conhecimento. Para ela, a integração artística envolve colaboração entre professores e estudantes, pesquisa, reflexão e criação. A Educação Musical, por sua natureza interdisciplinar, já contempla esse diálogo entre dimensões históricas, culturais, sensoriais e simbólicas (Kraemer, 2000; França, 2016), portanto, assume um papel de eixo condutor nos processos integrativos.

Portanto, observa-se que segundo a análise dos estudos de Spanavello e Bellochio (2005) e de Faria (2022), a Educação Musical nos anos iniciais do ensino

fundamental enfrenta um duplo desafio: a falta de formação específica dos professores e a compreensão limitada do papel da música na escola. De um lado, há o reconhecimento da importância da música para o desenvolvimento integral das crianças; de outro, observa-se uma prática ainda marcada pela insegurança docente, pela ausência de políticas formativas consistentes e pela tendência de reduzir a música a um mero recurso didático.

Nesse cenário, é importante repensar a formação inicial e continuada dos professores, de modo que conte com saberes musicais, metodológicos e reflexivos capazes de sustentar uma prática significativa. Como apontam as autoras, o ensino musical não deveria ser visto como privilégio dos “talentosos”, mas sim como direito educativo de todos os alunos, um espaço de expressão, sensibilidade e construção de conhecimento.

A reflexão de Faria (2022) sobre as Artes Integradas amplia essa discussão, ao problematizar a forma como a BNCC propõe a interdisciplinaridade sem uma base conceitual sólida. Se mal compreendida, a integração artística pode transformar-se em polivalência e fragilizar ainda mais o ensino de música; porém, se bem conduzida, pode representar uma oportunidade de valorização e resistência, integrando a música a outras linguagens sem diluir sua especificidade.

Assim, a Educação Musical precisa afirmar-se como campo de conhecimento autônomo e, ao mesmo tempo, dialogar com outras áreas de forma crítica e criativa. Esse equilíbrio entre identidade e integração é o caminho para que a música continue sendo um instrumento de humanização, reflexão e transformação no espaço escolar.

6 A PRÁTICA DOCENTE COM A MUSICALIZAÇÃO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: O QUE APONTAM PROFESSORES E ESPECIALISTAS

A etapa empírica desta pesquisa foi estruturada a partir da aplicação de questionários destinados a dois grupos de participantes: professores da rede municipal de Campina Grande do Sul – PR que atuam com práticas de musicalização nos anos iniciais do Ensino Fundamental e especialistas da área de educação musical vinculados a instituições de ensino superior. O objetivo foi reunir tanto a perspectiva prática dos docentes em sala de aula quanto o olhar teórico e formativo dos especialistas, compondo um quadro mais abrangente sobre a musicalização na educação básica.

Para alcançar os professores da rede municipal, foi estabelecido contato inicial com a Secretaria Municipal de Educação. O acesso foi concedido por meio do coordenador Tiago Trevisan, que autorizou e viabilizou o envio do questionário por e-mail aos docentes identificados. Da mesma forma, os especialistas foram contatados individualmente via e-mail, com a finalidade de obter suas contribuições avaliativas e reflexivas sobre o tema.

Entretanto, o processo de coleta de dados apresentou desafios significativos. As respostas demoravam a chegar, e o engajamento dos participantes mostrou-se difícil de ser alcançado, mesmo com os convites reiterados. Esse cenário reforça a constatação, presente em diversas pesquisas qualitativas, de que a adesão voluntária nem sempre ocorre de maneira imediata, exigindo do pesquisador persistência, flexibilidade e acompanhamento constante no processo de mobilização dos sujeitos.

Diante dessa dificuldade, optou-se também pela realização de visita presencial do pesquisador às escolas, com o intuito de reforçar o convite para a participação na pesquisa, mediante a permissão da Secretaria de Educação do município e contatos prévios via telefone. Essa estratégia possibilitou maior proximidade com os professores e resultou em um êxito mais significativo para alavancar a participação dos pesquisados. Além disso, o contato com os especialistas foi refeito algumas vezes, alguns inclusive por meio de mensagens via WhatsApp, o que contribuiu para ampliar a adesão e enriquecer o processo de coleta de dados.

Antecede a análise dos dados a caracterização do espaço geográfico em que foi realizada a investigação.

6.1 CAMPINA GRANDE DO SUL: DADOS DO MUNICÍPIO

Para caracterizar o espaço geográfico em que foi realizada a pesquisa sobre a prática de educação musical foi consultada a tese de Rotini (2023)¹, o que viliza compreender a história do município de Campina Grande do Sul – PR. Nessa tese, na seção 3, autora faz a caracterização do campo de pesquisa, ou seja, apresenta a cidade e detalhes para conhecer melhor a região. E, tal perspectiva nesta dissertação retoma esses dados para situar o leitor sobre o local da pesquisa.

O município de Campina Grande do Sul teve sua origem em 1666, a partir de um pequeno povoado chamado Campina Grande. Naquele período, essa localidade fazia parte do então Município de Arraial Queimado, atualmente conhecido como Bocaíuva do Sul.

Rotini (2023) continua dizendo que em 1873, foi instituída a freguesia de Campina Grande, designação dada a povoados que contavam com a presença de um padre, sob a invocação de São João Batista. Já em 1880, passou a ser chamada Vila Glycerio, mas, no ano seguinte, os moradores solicitaram a retomada do nome original, voltando a se chamar Vila da Campina Grande (IBGE, histórico dos municípios).

E, por volta de 1883, a freguesia foi elevada à categoria de Vila — sede administrativa do governo municipal — sendo desmembrada de Arraial Queimado. No entanto, em 22 de março de 1884, instalou-se a Câmara Municipal de Campina Grande e foram eleitos os primeiros vereadores. O primeiro prefeito, o Tenente José Eurípedes Gonçalves, assumiu em 1892, e uma escola municipal recebeu seu nome em homenagem.

Contudo, em 1939, o município foi extinto e a área passou a constituir um distrito dividido entre Piraquara e Bocaíuva do Sul. Em 1943, pela Lei nº 199, de 30 de dezembro, o distrito passou a se chamar Timbú, permanecendo vinculado a Piraquara. No entanto, com a Lei nº 790 de 1951, recuperou o status de município, ainda sob o nome Timbú. Finalmente, em 1956, após reivindicação dos moradores, recebeu a denominação atual de Campina Grande do Sul.

¹ Atualmente Belenice Koffke Buff Rotini é Secretária de Educação do Município de Campina Grande do Sul.



Figura 1: Mapa dos bairros de Campinha Grande do Sul – PR
Fonte: Araújo, (2006).

Assim, Campina Grande do Sul, conforme a Figura 1, é um município brasileiro localizado no Estado do Paraná, integrando a Região Metropolitana de Curitiba. Segundo estimativas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população é de aproximadamente 43.685 habitantes. O município destaca-se por abrigar a maior arena coberta da América Latina, utilizada principalmente para eventos de rodeio, além de ser o local onde se encontra o Pico do Paraná, o ponto mais alto do estado.

Especificadamente sobre a estrutura educacional do município de Campina Grande do Sul – PR, Rotini (2023) explica que ele conta com 12 escolas e 18 Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), totalizando 30 unidades educacionais. No que diz respeito aos profissionais da educação, o quadro é formado por 439 professores e 164 educadores infantis, o que demonstra o compromisso do município com a oferta de ensino com bom nívelamento desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental.

Em relação ao número de alunos, o município atende aproximadamente 3.463 estudantes no Ensino Fundamental e 2.197 na Educação Infantil, somando 5.660 alunos matriculados na rede municipal. Dentre esses, 2.098 estão nas turmas de alfabetização do Ensino Fundamental, distribuídos em 93 turmas, o que evidencia a importância atribuída à etapa inicial do processo de escolarização e à consolidação das habilidades de leitura e escrita.

Esses dados revelam o esforço do município em manter uma rede educacional estruturada, com atenção especial às fases iniciais da formação escolar, fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

6.2 A PRÁTICA DOCENTE COM A MUSICALIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE DO SUL

Esta seção inicia a análise dos dados da pesquisa, com foco na caracterização dos respondentes – professores da rede municipal de ensino de Campina Grande do Sul – PR. Foram feitas 23 perguntas aos pesquisados, as quais estão agrupadas, a seguir, por categorias. Antes de cada quadro, é apresentada uma descrição introdutória, destacando, por exemplo, o número de escolas com mais professores participantes. Os dados se relacionam com a fundamentação teórica, como a importância da formação docente destacada por Xavier e Romanowski (2017), que enfatizam a articulação entre linguagens artísticas e educação.

Desta maneira, as respostas fornecidas pelos 19 participantes possibilitaram o levantamento de dados quantitativos, e a coleta de relatos qualitativos que contribuem para uma compreensão mais ampla da realidade vivenciada pelos docentes, permitindo identificar tendências, fragilidades e potencialidades da inserção da musicalização no cotidiano das escolas municipais.

A mesma reorganização foi aplicada aos dados dos especialistas, sendo eles 6 profissionais da área que responderam 11 questões, priorizando aspectos de formação e tempo de atuação antes das práticas e sugestões. A análise da prática de musicalização inicia pelas palavras mais recorrentes nas respostas, agrupando sinônimos (identificados com cores iguais no texto para visualização, ex.: desenvolvimento cognitivo/emocional/social em azul), e inclui relação com autores da pesquisa.

6.2.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

A caracterização dos participantes inicia com a indicação de qual escola os professores atuam. A maioria dos professores atua em diferentes escolas, somente dois professores atuam na mesma escola. Assim, os dados indicam que há 1 escola com 3 professores, 4 escolas como 2 professores, e as demais apenas com 1 professor.

Ressalta-se que todas as escolas tiveram a participação de professores, o que expressa a abrangência da pesquisa nessa modalidade de ensino Fundamental Anos Iniciais. Conforme o Quadro 2, observa-se que a maioria dos respondentes atua em

escolas urbanas. Isso indica uma representação diversificada da rede, com mais professores em escolas de tempo integral, alinhando-se à discussão sobre contextos escolares proposta por Bréscia (2003), que diz que a música, quando integrada ao ambiente escolar, atua como um recurso pedagógico que favorece dimensões cognitivas, emocionais, sociais e motoras das crianças.

Quadro 2: Escola em que atua

PROFESSORES	ESCOLA EM QUE ATUA
02 Professores	Escola Municipal José Eurípedes Gonçalves
02 Professores	Escola Municipal Alessandra Cristina Assunção
01 Professores	Escola Municipal Walfrido Ribeiro de Souza - Projeto Piá
03 Professores	Escola Municipal Anna Ferreira da Costa
02 Professores	Escola Municipal Antônio José de Carvalho
01 Professores	Escola Rural Municipal Santa Letícia
01 Professores	Escola Rural Municipal João Assunção
02 Professores	Escola Municipal Marcos Nicolau Strapassoni
01 Professores	Escola Municipal Lucídio Florêncio Ribeiro
01 Professores	Escola Municipal Ulisses Guimarães (Caic)
01 Professores	Escola Municipal Augusto Staben
01 Professores	Escola Municipal Nilce Terezinha Zanetti
01 Professores	Escola Municipal Humberto Alencar Castelo Branco

Fonte: Autor, (2025).

Em relação ao tempo de atuação na docência a pesquisa identifica que há 9 professores com menos de 1 ano de atuação e 5 professores de 1 a 5 anos, portanto a maioria é constituída de professores iniciantes. De acordo com Huberman (1992), professores com menos de cinco anos de atuação profissional são considerados iniciantes. O tempo de atuação dos professores respondentes da pesquisa da rede municipal, e os resultados são apresentados no Quadro 3.

Quadro 3: Tempo de atuação

PROFESSORES	TEMPO DE ATUAÇÃO
09 Professores	Menos de 1 ano
05 Professores	De 1 ano a 5 anos
01 Professor	De 5 anos a 10 anos
04 Professores	Mais de 20 anos

Fonte: Autor, (2025).

O Quadro 4 que trata sobre a formação inicial dos professores da rede, aponta que a maioria dos professores que atuam com musicalização é formada em Pedagogia, enquanto poucos possuem licenciatura em Música. Esse resultado confirma a lacuna na formação específica já apontada por Xavier e Romanowski

(2017) e Pereira (2019). Apesar disso, os docentes utilizam a musicalização de forma interdisciplinar e intencional, o que reforça Bréscia (2003), para quem a música pode ser trabalhada como prática cultural e formativa, mesmo sem formação especializada.

Quadro 4: Formação inicial

PROFESSORES	FORMAÇÃO INICIAL
17 Professores	Pedagogia
01 Professor	Licenciatura em música
01 Professor	Outra

Fonte: Autor, (2025).

Os dados apresentados na Figura 2 indicam que parte expressiva dos professores (73,7%) não possui formação continuada em musicalização, enquanto 26,3% afirmam ter participado de oficinas ou cursos livres voltados à área. Esse cenário evidencia um esforço pontual, embora ainda limitado, para o aperfeiçoamento profissional na temática da música, confirmando a necessidade de políticas institucionais que promovam formação continuada sistemática e acessível para os docentes dos anos iniciais.

A busca por formação complementar pode ocorrer, na maioria das vezes, por iniciativa individual, seja por meio de cursos livres ou de curta duração, o que reforça a carência de programas formativos estruturados e reconhecidos pelas redes de ensino. Essa realidade se alinha às análises de Xavier e Romanowski (2017), que destacam a importância de contemplar múltiplas linguagens artísticas na formação docente, mesmo quando o professor não possui licenciatura específica em Música.

O movimento formativo identificado aponta para um esforço dos educadores em suprir lacunas da formação inicial, aspecto também ressaltado por Souza (2024), ao discutir os desafios estruturais para a efetivação da musicalização no contexto escolar. Assim, a ausência de formação continuada específica em musicalização tende a impactar as práticas pedagógicas, limitando o aprofundamento teórico e metodológico necessário à construção de experiências musicais significativas com os alunos.

Contudo, é relevante reconhecer a disposição dos professores em buscar alternativas formativas, o que revela compromisso com o aprimoramento de suas práticas e com a inserção da música como linguagem educativa. Tal comprometimento sugere um campo fértil para a implementação de programas de formação continuada em parceria com universidades e secretarias municipais,

capazes de consolidar a musicalização como parte integrante do currículo escolar e do desenvolvimento integral dos estudantes.

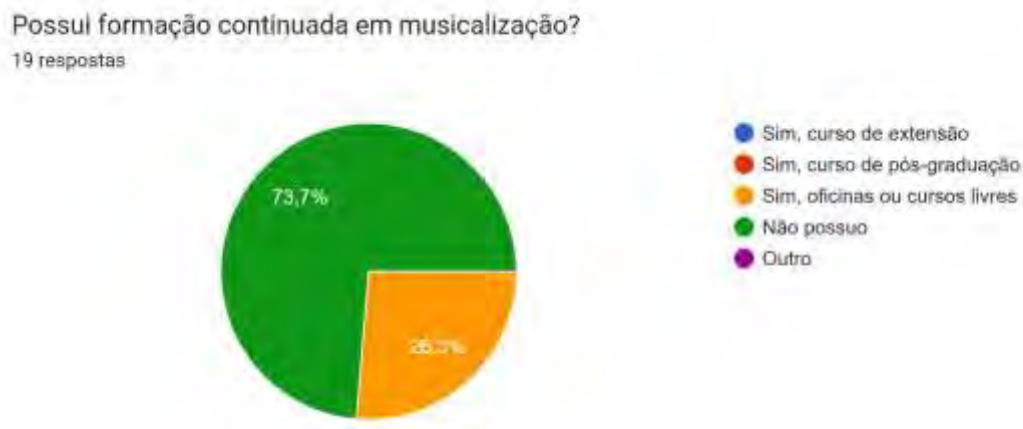


Figura 2: Formação continuada em musicalização

Fonte: Autor, (2025).

Mediante a análise da Figura 3, observa-se que os resultados apresentados indicam que a maioria dos docentes (42,1%) atua com música há menos de um ano, o que sugere um movimento recente de inserção dessa linguagem no cotidiano escolar. Esse dado, somado aos 21,1% que possuem entre um e três anos de prática, demonstra que mais da metade dos professores está em processo inicial de vivência pedagógica com musicalização, o que pode refletir tanto o despertar de novas práticas quanto a falta de consolidação de um projeto contínuo de ensino musical nos anos iniciais.

Ainda que 15,8% dos participantes afirmem ter entre quatro e seis anos de atuação e 10,5% possuam mais de seis anos de experiência, verifica-se que a longevidade da prática musical ainda é restrita dentro do universo pesquisado. Isso reforça a compreensão de Bréscia (2003), segundo a qual a música pode ser incorporada como recurso pedagógico transversal, independentemente da formação específica do docente. Essa abordagem favorece o desenvolvimento integral do aluno, pois a música, quando integrada a outras áreas do conhecimento, estimula aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

Os dados também revelam que apenas 10,5% dos docentes não atuam com música, o que representa uma mudança positiva na cultura escolar: mesmo sem formação musical especializada, a maioria dos professores busca inserir práticas musicais em sala de aula, ainda que de modo experimental ou intuitivo. Tal cenário

sinaliza o potencial de ampliação da musicalização no ensino fundamental, desde que haja apoio institucional e formação continuada capaz de consolidar metodologias adequadas, sustentadas em referenciais teóricos e experiências práticas significativas.

Assim, a análise da Figura 3 aponta para um contexto em que o uso da música na educação básica pode estar em processo de ampliação e consolidação, demandando acompanhamento pedagógico, trocas formativas e reconhecimento institucional da importância da música como linguagem e instrumento de aprendizagem.

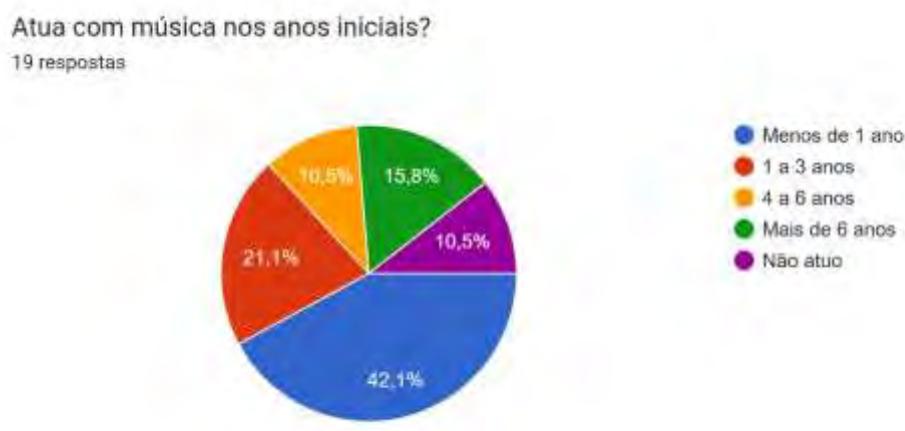


Figura 3: Atua com música nos anos iniciais
Fonte: Autor, (2025).

Deste modo, a caracterização dos participantes mostra a abrangência e diversidade da pesquisa, contemplando professores de diferentes escolas, majoritariamente urbanas e de tempo integral, o que assegura representatividade da rede municipal.

Verifica-se um predomínio de docentes iniciantes, com menos de cinco anos de atuação, o que, segundo Huberman (1992), caracteriza um quadro de profissionais em fase inicial de carreira. Além disso, a formação inicial majoritariamente em Pedagogia revela a lacuna na preparação específica em Música (Xavier & Romanowski, 2017; Pereira, 2019), ainda que suprida, em parte, pela busca de formação continuada por meio de cursos e oficinas.

Por fim, os dados indicam que, mesmo sem especialização na área, a musicalização é efetivamente praticada, sustentando a visão de Bréscia (2003) sobre

seu potencial como linguagem transversal promotora do desenvolvimento integral da criança.

6.2.2 Prática da educação musical realizada pelos professores

A Figura 4 revela que a musicalização ocorre, majoritariamente, de forma quinzenal (26,3%) ou eventual (31,6%), evidenciando que, embora presente, a prática musical ainda não está plenamente integrada à rotina pedagógica dos anos iniciais. Essa baixa frequência reforça os apontamentos de Souza (2024), que relaciona a falta de sistematização da música nas escolas a fatores estruturais, como limitações de tempo, ausência de planejamento curricular específico e carência de materiais didáticos e espaços adequados.

Observa-se que 21,1% dos docentes realizam atividades musicais diariamente e 15,8% de uma a três vezes por semana, percentuais que, embora minoritários, indicam uma parcela de professores comprometidos com a manutenção de práticas regulares de musicalização. Esses dados sugerem que há iniciativas isoladas de valorização da música como conteúdo pedagógico, ainda que sem o respaldo de uma política institucional consolidada.

A presença da música, mesmo que esporádica, demonstra um esforço significativo dos educadores em preservar a experiência musical no ambiente escolar, o que se torna relevante diante das dificuldades impostas pela carga horária e pela ausência de formação específica. Essa constatação converge com a perspectiva de Bréscia (2003), que comprehende a música como uma linguagem educativa transversal, capaz de contribuir para o desenvolvimento integral do estudante, mesmo quando trabalhada em pequenos intervalos ou projetos interdisciplinares.

Dessa forma, a análise da Figura 4 permite inferir que a frequência das atividades musicais está diretamente relacionada ao nível de autonomia e motivação dos professores, sendo necessário ampliar as condições institucionais para que a música se torne parte efetiva e sistemática do planejamento escolar. Programas de formação continuada, reorganização de tempos pedagógicos e incentivo à prática colaborativa entre docentes podem favorecer essa integração e maior continuidade às experiências musicais no cotidiano das escolas.



Figura 4: Frequência das atividades
Fonte: Autor, (2025).

A Figura 5 evidencia que os principais objetivos da prática musical docente se concentram em estimular a percepção sonora (89,5%), enriquecer o repertório cultural (89,5%), trabalhar a expressão corporal (84,2%) e desenvolver a coordenação motora (73,7%). Esses resultados indicam uma compreensão ampla da musicalização enquanto ferramenta de desenvolvimento integral, que articula dimensões cognitivas, emocionais e sociais da aprendizagem.

Tais achados dialogam com Campos (1997), ao destacar a relação entre percepção e cognição, e com Zagonel et al. (2012), que compreendem a música como prática estética e cultural, promotora de formação humana. A presença expressiva de objetivos relacionados à expressão corporal e socialização (68,4%) reforça a função da música como linguagem integradora, capaz de fortalecer vínculos e ampliar repertórios expressivos, sobretudo em contextos escolares inclusivos.

A ênfase atribuída à melhoria da atenção e concentração (68,4%) e ao desenvolvimento da sensibilidade estética (52,6%) aponta que a música é percebida também como instrumento de ampliação da escuta sensível e da autorregulação emocional, competências essenciais para a aprendizagem nos anos iniciais.

Apesar de o item “estimular a criatividade” (78,9%) aparecer em posição intermediária, esse aspecto reafirma a importância da música como campo de experimentação e invenção pedagógica, que permite às crianças explorarem sons, movimentos e emoções de forma livre e significativa.

Em síntese, os dados reforçam que a prática musical nas escolas pesquisadas transcende o entretenimento, assumindo um papel pedagógico intencional, voltado à

formação integral dos educandos. Essa intencionalidade revela um avanço importante na concepção de musicalização, que deixa de ser vista como atividade acessória e passa a ocupar espaço como conteúdo educativo fundamental no desenvolvimento infantil.

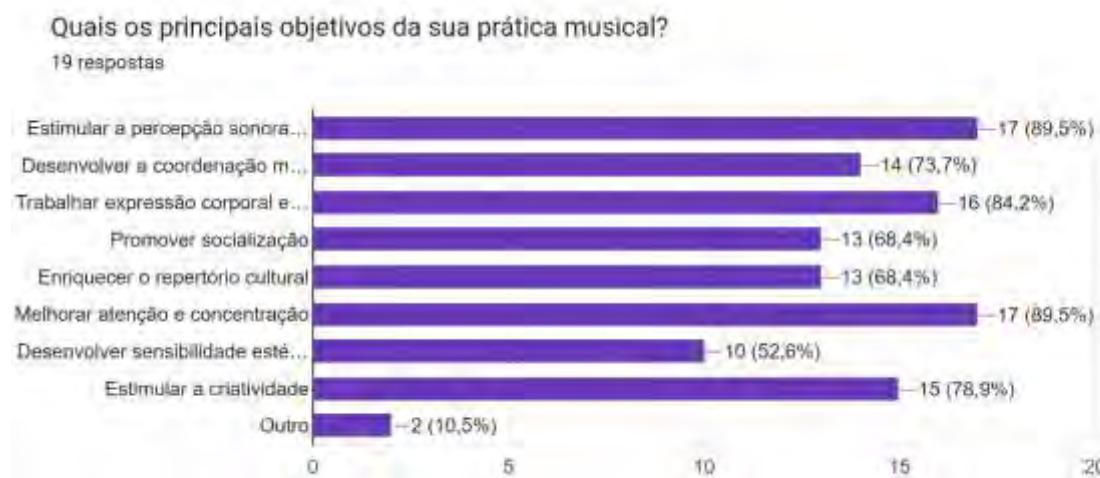


Figura 5: Principais objetivos da prática musical

Fonte: Autor, (2025).

O Quadro 5 apresenta uma variedade de estratégias pedagógicas utilizadas pelos docentes para o desenvolvimento da musicalização nos anos iniciais, indicando tanto a diversidade de abordagens quanto a criatividade diante das limitações estruturais e formativas. Entre as práticas mais recorrentes, destacam-se o uso de cantigas de roda, percussão corporal, jogos musicais, canto coral, apreciação musical e a exploração de instrumentos confeccionados com materiais alternativos.

Essas práticas refletem um movimento de ressignificação da música como linguagem educativa, que perpassa o ensino técnico e se apresenta como experiência sensorial, cognitiva e emocional. De acordo com Bréscia (2003), tais experiências são fundamentais para o desenvolvimento integral, pois mobilizam percepção, coordenação, afetividade e socialização.

Mesmo em contextos nos quais a música não é o foco principal da disciplina, os relatos dos professores revelam iniciativas integradoras, nas quais a musicalização aparece associada à motricidade, à linguagem, à atenção e à convivência entre os estudantes. Essa transversalidade reforça a concepção de Campos (1997) e Zagonel et al. (2012), que compreendem a música como mediadora da cognição e da cultura.

Os dados também apontam uma acentuada dimensão lúdica nas práticas relatadas — jogos, brincadeiras rítmicas, relaxamento e desenhos inspirados por sons — confirmando a relevância da ludicidade como eixo estruturante da aprendizagem musical. Segundo Souza (2024), a ludicidade amplia o engajamento e a significação da experiência sonora, tornando a aprendizagem mais prazerosa e contextualizada.

Observa-se ainda que os professores utilizam o corpo e a voz como instrumentos centrais, em substituição à carência de materiais especializados. Tal recurso demonstra autonomia criativa e sensibilidade pedagógica, reforçando o papel da improvisação e da interdisciplinaridade como estratégias para a permanência da música no cotidiano escolar.

Contudo, as práticas descritas também revelam necessidade de maior suporte formativo e institucional, especialmente no que diz respeito à formação continuada em música e à aquisição de instrumentos didáticos. Essa lacuna reafirma a urgência de políticas públicas voltadas à consolidação da musicalização como conteúdo curricular estruturado, conforme previsto na Lei nº 11.769/2008 e nas diretrizes da BNCC.

Assim, o Quadro 5 reafirma que, embora ainda marcada por iniciativas individuais, a musicalização se manifesta como prática significativa e multifuncional, articulando ludicidade, sensibilidade estética, cognição e inclusão social.

Quadro 5: Categorização - Prática de musicalização

Categoria	Descrição	Exemplos Identificados nas Respostas dos Professores	Autores de Referência
Ludicidade e participação ativa	Uso de jogos, brincadeiras e atividades interativas que envolvem corpo e voz.	Cantigas de roda, brincadeiras rítmicas, gestos sonoros, jogos musicais.	Bréscia (2003); Souza (2024)
Integração corpo-som-movimento	Musicalização associada à expressão corporal e coordenação motora.	Percussão corporal, danças, movimentos com marcação de ritmo, relaxamento.	Zagonel et al. (2012); Campos (1997)
Criatividade e uso e materiais alternativos	Criação de instrumentos e uso de recursos improvisados diante da falta de estrutura.	Instrumentos feitos de materiais reciclados, objetos do cotidiano.	Bréscia (2003); Pereira (2019)
Musicalização interdisciplinar	A música como recurso complementar em disciplinas diversas,	Uso da música para atenção, concentração e	Xavier & Romanowski

	promovendo integração curricular.	linguagem; música inspirando desenhos.	(2017); Carneiro et al. (2023)
Dimensão estética e cultura	Valorização da apreciação musical e do repertório cultural dos alunos.	Escuta ativa, canto coral, exploração de timbres e estilos variados.	Campos (1997); Zagonel et al. (2012)
Inclusão e desenvolvimento socioemocional	A música como meio de socialização e fortalecimento da expressão pessoal e coletiva.	Atividades de grupo, canto coral, trabalho com expressões e emoções.	Copetti, Zanetti & Camargo (2011)
Limitações estruturais e formativas	Falta de formação específica e de materiais adequados, compensada pela criatividade docente.	Relatos sobre ausência de foco disciplinar e uso adaptado de práticas musicais.	Souza (2024); Bréscia (2003)

Fonte: Autor, (2025).

Os resultados apresentados na Figura 6 revelam que os professores recorrem majoritariamente a livros didáticos (68,4%) e plataformas digitais, como YouTube e podcasts (73,7%), para planejar suas atividades de musicalização. Essa preferência indica uma busca ativa por repertórios acessíveis e práticos, mas também evidencia a ausência de materiais sistematizados e específicos voltados ao ensino de música nos anos iniciais.

A forte presença das mídias digitais e redes sociais (52,6%), assim como das trocas entre colegas (36,8%), reforça a importância da colaboração e da construção coletiva de saberes docentes. Esse movimento revela o protagonismo do professor como curador de conteúdos musicais, que adapta, experimenta e compartilha recursos de acordo com a realidade de sua turma.

Contudo, o uso expressivo de fontes não institucionais — como influenciadores da área (15,8%) e blogs (31,6%) —, embora amplie o acesso a ideias criativas, levanta questionamentos sobre a qualidade pedagógica e a intencionalidade formativa desses materiais. Conforme Copetti, Zanetti e Camargo (2011), o uso de recursos musicais requer planejamento e mediação crítica, a fim de evitar que a musicalização se reduza a atividades pontuais, descontextualizadas e sem objetivos educativos consistentes.

A análise evidencia ainda que os professores valorizam materiais que conciliem praticidade e aplicabilidade imediata, refletindo tanto o dinamismo das novas tecnologias quanto a carência de programas formativos que integrem a música ao currículo escolar de modo sistemático. Essa realidade reforça a necessidade de

políticas educacionais que orientem o uso pedagógico das mídias e tecnologias digitais na musicalização, com coerência metodológica e intencionalidade didática.

Além disso, o uso combinado de fontes tradicionais e digitais pode indicar uma tendência híbrida na formação docente e no planejamento pedagógico, em que os educadores transitam entre repertórios impressos e ambientes virtuais de aprendizagem. Essa hibridização, quando acompanhada de reflexão crítica, pode enriquecer as experiências sonoras e estéticas dos alunos, tornando o processo de musicalização mais contemporâneo, interativo e inclusivo.

Portanto, a Figura 6 mostra tanto a inventividade e autonomia dos professores na busca por recursos musicais quanto a urgência de formação continuada orientada para o uso crítico e criativo das tecnologias digitais como instrumentos pedagógicos de apoio à educação musical.



Figura 6: Materiais e fontes para atividades de musicalização
Fonte: Autor, (2025).

Os resultados da Figura 7 demonstram que o uso de tecnologias digitais está amplamente incorporado às práticas de musicalização, com destaque para aplicativos de música (89,5%), caixas de som (84,2%), computadores ou notebooks (68,4%) e celulares (68,4%). Esses números evidenciam a forte presença das mídias e dispositivos eletrônicos no cotidiano escolar, confirmando a tendência apontada por Pereira (2019), de crescente integração dos recursos digitais à educação musical, sobretudo como suporte para reprodução e escuta de conteúdos sonoros.

Entretanto, observa-se que o uso dessas tecnologias ainda se concentra em uma instância maior em funções reprodutivas, como tocar músicas, projetar vídeos ou utilizar *playlists* prontas. Apenas uma parcela reduzida dos docentes faz uso de instrumentos digitais (21,1%) ou projetores multimídia (21,1%), o que revela limitações quanto ao aproveitamento criativo e interativo dos recursos tecnológicos.

Essa tendência pode indicar que, embora os professores reconheçam o potencial das tecnologias como facilitadoras do processo de ensino, ainda há um descompasso entre o uso instrumental e o uso pedagógico intencional das mídias digitais. Como pontua Souza (2024), a simples presença da tecnologia em sala de aula não garante inovação pedagógica; é necessário que ela seja mediada criticamente, em diálogo com objetivos de aprendizagem, metodologias ativas e experiências musicais significativas.

Por outro lado, o amplo uso de aplicativos e plataformas como YouTube, Spotify e similares demonstra o esforço dos educadores em acessar repertórios variados e diversificar as experiências auditivas dos alunos, ampliando o contato com gêneros, estilos e instrumentos musicais. Essa prática reforça o papel da tecnologia como ponte entre a cultura digital e a cultura escolar, favorecendo a aprendizagem multimodal e o engajamento estudantil.

Ainda assim, os dados sugerem a necessidade de formação continuada voltada à exploração criativa das tecnologias, incentivando o uso de softwares de composição, aplicativos interativos e ferramentas de gravação que estimulem a autoria dos alunos e o desenvolvimento de competências musicais mais complexas, como percepção, criação e improvisação.

Em resumo, a Figura 7 revela um cenário de adesão tecnológica em expansão, mas que ainda demanda avanços no sentido de transformar a tecnologia de um instrumento de reprodução em um meio de criação e expressão artística, promovendo práticas pedagógicas mais inovadoras, colaborativas e críticas no campo da educação musical.

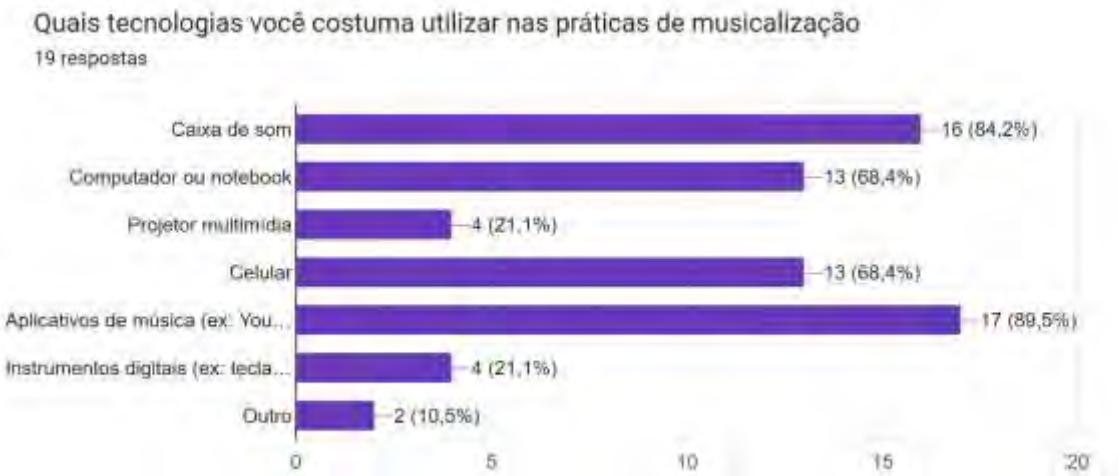


Figura 7: Tecnologias nas práticas de musicalização

Fonte: Autor, (2025).

Os dados da Figura 8 revelam um quadro expressivo de engajamento ativo dos estudantes nas práticas de musicalização, especialmente por meio do canto em grupo (84,2%), da escuta e apreciação musical (84,2%) e da participação em jogos musicais (78,9%). Tais resultados indicam que a música é vivenciada na escola não apenas como atividade complementar, mas como experiência coletiva e participativa, que favorece o desenvolvimento sensível, motor, cognitivo e social dos alunos.

As práticas de dança e movimento corporal (78,9%), assim como a criação de sons com objetos do cotidiano (78,9%), revelam a presença da ludicidade e da experimentação sonora como princípios metodológicos, aproximando a musicalização da pedagogia ativa e da aprendizagem significativa. Essa perspectiva dialoga diretamente com Bréscia (2003), que comprehende a música como linguagem educativa capaz de mobilizar diferentes dimensões da aprendizagem, e com Zagonel et al. (2012), que enfatizam o caráter estético e formativo da experiência musical.

Apesar da alta participação em atividades coletivas, observa-se que apenas 31,6% dos alunos tocam instrumentos, o que sugere limitações estruturais nas escolas, como a escassez de recursos materiais e de formação específica para o ensino instrumental. Ainda assim, os professores demonstram criatividade ao recorrer a objetos cotidianos para a criação de sons e ritmos, reafirmando o potencial inclusivo e democrático da educação musical.

A participação ativa também se manifesta nas reações expressivas e interpretativas (73,7%), indicando que os alunos não apenas reproduzem sons, mas

vivenciam a música como experiência emocional, estética e comunicativa. Essa dimensão expressiva é central para a formação integral do educando, pois integra emoção, sensibilidade e raciocínio, conforme defendem Campos (1997) e Souza (2024).

Sendo assim, os resultados da Figura 8 mostram uma musicalização centrada na ludicidade, na expressão e na coletividade, elementos que fortalecem a construção de aprendizagens significativas e contribuem para a formação estética e humanizadora dos estudantes. Contudo, o dado relativo ao baixo uso de instrumentos reforça a necessidade de políticas de incentivo e infraestrutura que ampliem as possibilidades de prática instrumental e improvisação musical no ambiente escolar.

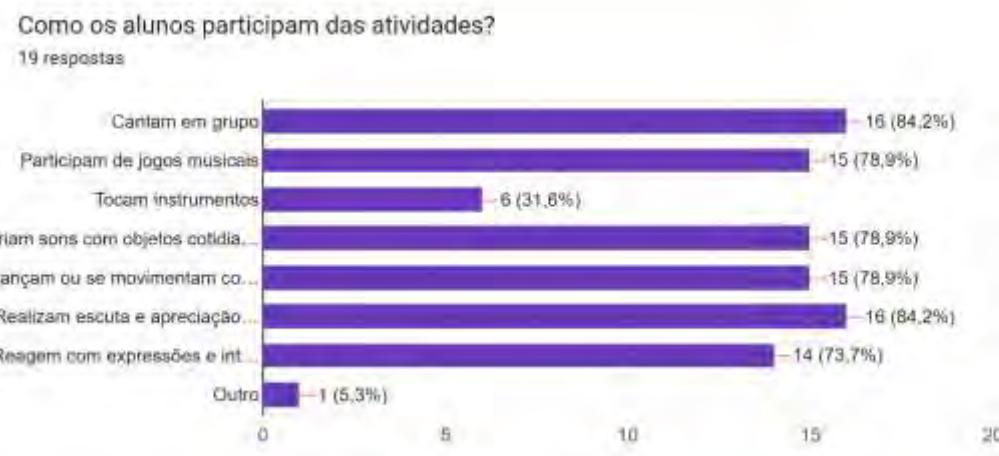


Figura 8: Como os alunos participam das atividades

Fonte: Autor, (2025).

Os dados da Figura 9 mostram que as atividades mais apreciadas pelos alunos são as brincadeiras musicais (84,2%), seguidas por cantar músicas conhecidas (73,7%), interagir com os colegas (63,2%) e criar sons e experimentar ritmos (57,9%). Essas preferências demonstram que os estudantes valorizam experiências musicais lúdicas, participativas e coletivas, que proporcionam prazer, expressão e pertencimento.

O predomínio das brincadeiras e das canções conhecidas pode indicar que a musicalização é percebida como um espaço de vivência afetiva e cultural, onde o aluno se reconhece nos repertórios apresentados. Esse dado então reforça a importância de integrar as referências culturais dos estudantes ao processo educativo, conforme defende Almeida (2012), ao propor uma educação musical que

valorize a diversidade e a identidade cultural, rompendo com modelos eurocêntricos e elitizados.

A interação entre colegas (63,2%) e o uso de tecnologias (36,8%) também aparecem como dimensões significativas da apreciação musical, revelando que a música é um campo de convivência e colaboração, em que a socialização e as mídias digitais contribuem para o engajamento e o sentimento de pertencimento. De modo complementar, a dança e a expressão corporal (52,6%) reafirmam o caráter integrador da música, que conecta corpo, emoção e cognição, conforme destacado por Bréscia (2003) e Zagonel et al. (2012).

Por outro lado, a baixa apreciação das atividades de tocar instrumentos (31,6%) pode estar associada às limitações materiais e formativas já observadas nas figuras anteriores, o que restringe o acesso dos alunos à prática instrumental. Essa limitação, porém, não reduz a potência educativa da musicalização, que se manifesta em múltiplas linguagens e formatos, reafirmando o caráter aberto, inclusivo e adaptável da música na escola.

Deste modo, a análise da Figura 9 ajuda a reafirmar que os alunos se envolvem mais quando as atividades musicais são lúdicas, socializadoras e culturalmente significativas, apontando para a importância de projetos pedagógicos que valorizem o repertório local e a pluralidade cultural como eixo formativo. Essa abordagem não apenas fortalece o vínculo dos estudantes com a escola, mas também consolida a música como uma experiência estética e identitária, promotora de sensibilidade, criatividade e consciência cultural.

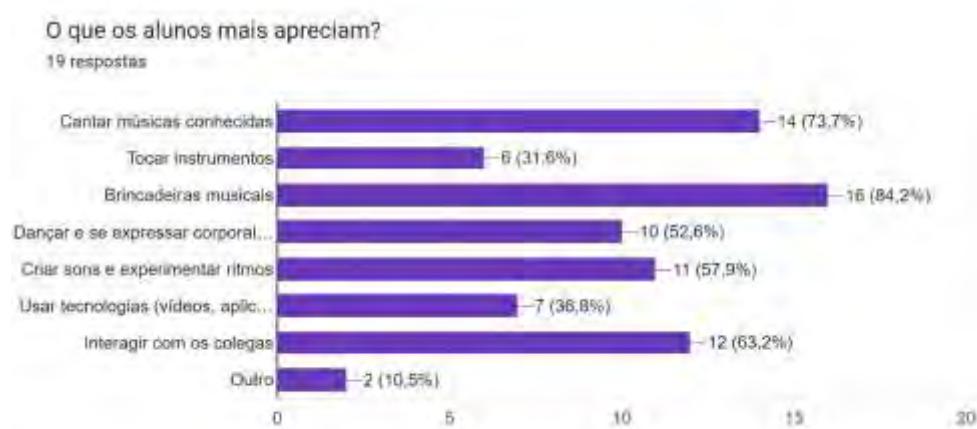


Figura 9: Apreciação dos alunos
Fonte: Autor, (2025).

Os resultados apresentados na Figura 10 indicam que os principais desafios enfrentados pelos professores na implementação da musicalização nos anos iniciais estão relacionados à ausência de materiais e instrumentos (78,9%), à falta de formação específica na área (73,7%), ao pouco tempo disponível na rotina escolar (26,3%) e à falta de apoio da equipe gestora (10,5%). Esses dados revelam um cenário em que o comprometimento docente convive com restrições estruturais e institucionais significativas, que dificultam a consolidação da música como conteúdo efetivo do currículo.

A ausência de recursos materiais é o fator mais recorrente e se reflete na limitação de práticas instrumentais, na dificuldade de promover experiências sonoras diversificadas e na necessidade de recorrer a estratégias improvisadas, como o uso de objetos do cotidiano para produzir sons. Esse quadro reforça as observações de Souza (2024), que relaciona os entraves da musicalização à insuficiência de infraestrutura, ao baixo investimento e à falta de políticas públicas voltadas à formação continuada e à aquisição de materiais pedagógicos musicais.

A falta de formação específica aparece como o segundo maior desafio, apontando para uma lacuna na formação inicial e na capacitação continuada dos docentes. Como ressaltam Xavier e Romanowski (2017), a formação docente ao contemplar múltiplas linguagens expressivas, inclui a musical, para que o professor possa planejar e conduzir atividades que articulem sensibilidade, técnica e intencionalidade pedagógica.

O tempo reduzido para o planejamento e execução de atividades musicais (26,3%) também se destaca como obstáculo relevante, especialmente diante de currículos sobrecarregados e da priorização de conteúdos avaliativos em detrimento das áreas artísticas. Essa situação reforça a crítica de Campos (1997) sobre a marginalização da música na escola e a necessidade de repensar a organização curricular de modo a integrar a arte como campo de conhecimento essencial à formação humana.

Ademais, a falta de apoio da equipe gestora (10,5%) indica uma fragilidade institucional que compromete a continuidade e a valorização das práticas musicais. Sem incentivo administrativo, formação e infraestrutura, o professor tende a trabalhar isoladamente, o que limita a sustentabilidade dos projetos de musicalização.

Apesar dessas dificuldades, é importante destacar que os dados evidenciam persistência e engajamento dos docentes em manter a música presente na escola,

mesmo diante de adversidades. Essa resiliência demonstra o reconhecimento da relevância pedagógica da musicalização, alinhando-se à perspectiva de Bréscia (2003), segundo a qual a música é uma ferramenta poderosa para o desenvolvimento integral e humanizador do educando.

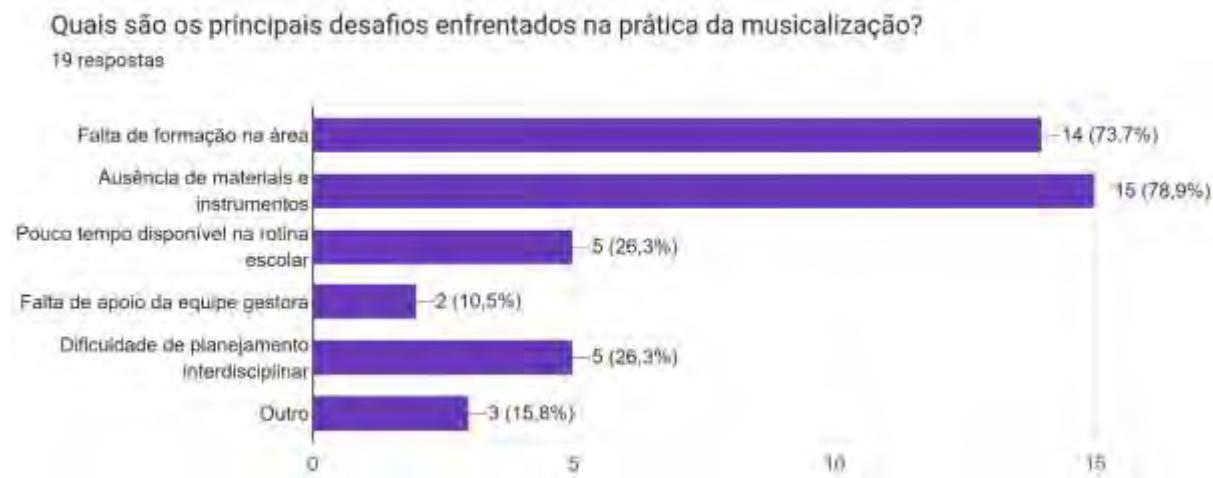


Figura 10: Principais desafios na prática de musicalização

Fonte: Autor, (2025).

Os dados do Quadro 6 mostram que a musicalização tem produzido impactos significativos no desenvolvimento global dos alunos, tanto no âmbito cognitivo e emocional, quanto nos aspectos sociais, expressivos e comportamentais. As respostas dos professores indicam que a presença da música no cotidiano escolar favorece a concentração, a criatividade, a cooperação e a autoestima, consolidando-se como uma prática educativa integradora e humanizadora.

O impacto mais recorrente apontado está relacionado ao aperfeiçoamento da atenção, memória e raciocínio lógico, confirmando os achados de Campos (1997) e Bréscia (2003), que descrevem a música como mediadora da cognição e promotora da percepção auditiva refinada. A vivência rítmica e melódica, associada ao movimento corporal, estimula a coordenação motora e as conexões neurais, ampliando a capacidade de foco e a aprendizagem em outras áreas do conhecimento.

Outro ponto destacado é a melhora na socialização e no trabalho em grupo, reforçando a função da música como instrumento de interação e convivência coletiva. O canto coral, os jogos sonoros e as práticas de improvisação estimulam o respeito, a escuta ativa e o senso de cooperação entre os estudantes, fortalecendo vínculos e

valores como empatia e solidariedade — aspectos ressaltados por Souza (2024) ao tratar da dimensão socioemocional da musicalização.

As manifestações de autoconfiança, expressão de emoções e redução da timidez também aparecem com frequência nos relatos docentes. Esses efeitos reforçam a perspectiva de Zagonel et al. (2012), que compreendem a musicalização como experiência estética e formativa, capaz de ampliar a sensibilidade e o autoconhecimento. A música, ao envolver o corpo, a voz e a emoção, torna-se um canal potente de expressão pessoal e liberdade criativa.

Além disso, os professores relatam impactos positivos no comportamento e na disciplina escolar, observando que a música contribui para o equilíbrio emocional e a organização das rotinas de sala de aula. Essa influência, associada à natureza prazerosa e envolvente das atividades musicais, confirma o papel da musicalização como fator de bem-estar, motivação e pertencimento, conforme enfatizado por Carneiro et al. (2023).

Os dados permitem concluir que a musicalização transcende a dimensão artística, configurando-se como prática pedagógica interdisciplinar, promotora de desenvolvimento integral. Seus impactos se estendem para a aprendizagem, o comportamento, as relações interpessoais e o fortalecimento da identidade dos alunos, reafirmando sua relevância como conteúdo essencial da formação humana no ensino fundamental.

Quadro 6: Categorização - Impactos da musicalização

Categoria	Descrição	Evidências Observadas	Autores de Referência
Desenvolvimento cognitivo e atencional	Melhora da concentração, memória e raciocínio lógico por meio de experiências musicais rítmicas e perceptivas.	Professores relatam aumento do foco e da atenção dos alunos durante e após as atividades musicais.	Campos (1997); Bréscia (2003)
Expressão emocional e autoestima	A música auxilia na expressão de sentimentos e no fortalecimento da autoconfiança e da autonomia.	Relatos sobre maior espontaneidade, desinibição e segurança emocional.	Zagonel et al. (2012); Souza (2024)
Socialização e convivência colaborativa	A prática musical favorece o trabalho em grupo, a empatia e o respeito às diferenças.	Cantos coletivos, jogos e improvisações reforçam a interação entre os alunos.	Bréscia (2003); Souza (2024)

Comportamento e disciplina escolar	A musicalização contribui para a organização da rotina, a autorregulação e o equilíbrio emocional.	Redução de indisciplina e melhora no clima de sala relatada por professores.	Carneiro et al. (2023); Almeida (2012)
Criatividade e sensibilidade estética	Estímulo à imaginação, à invenção sonora e ao pensamento simbólico.	Atividades de criação musical e improvisação despertam novas formas de expressão.	Zagonel et al. (2012); Campos (1997)
Desenvolvimento integral	Integração entre corpo, emoção e cognição na experiência musical.	A musicalização é percebida como promotora de crescimento global dos alunos.	Bréscia (2003); Souza (2024)
Bem-estar e pertencimento	A música gera prazer, engajamento e vínculo com o ambiente escolar.	Professores relatam maior alegria, envolvimento e participação.	Pereira (2019); Bréscia (2003)

Fonte: Autor, (2025).

Os dados apresentados no Quadro 7 indicam que os professores reconhecem a musicalização como uma prática essencial para o desenvolvimento integral do aluno, destacando como aspectos mais importantes: a expressão emocional, o desenvolvimento da criatividade, a interação social e a formação de valores humanos. Esses elementos reforçam a compreensão de que a música, além de linguagem artística, é também instrumento de formação cognitiva, sensível e ética.

A expressão e comunicação de sentimentos são mencionadas de forma recorrente, evidenciando o papel da musicalização como espaço de acolhimento e liberdade expressiva. De acordo com Bréscia (2003), o contato com o som e o ritmo permite que o aluno elabore emoções e se reconheça como sujeito criador. Essa vivência emocional é indispensável para o desenvolvimento da empatia e da escuta sensível, valores fundamentais na convivência escolar.

Outro aspecto amplamente citado é a criatividade, associada à improvisação, à composição de sons e à liberdade para experimentar diferentes linguagens. Essa dimensão está em consonância com Zagonel et al. (2012), que defendem a musicalização como prática estética e inventiva, na qual o educando aprende a criar, interpretar e reconstruir significados musicais. A criatividade musical, portanto, ultrapassa o domínio técnico e torna-se ferramenta de autonomia intelectual e expressiva.

A socialização também se destaca como um dos pilares da prática musical, pois o trabalho com canto em grupo, jogos e dinâmicas rítmicas fortalece o senso de pertencimento, a cooperação e o respeito à diversidade. Essa perspectiva dialógica e inclusiva se aproxima das reflexões de Souza (2024), que reconhece a música como campo de encontro e mediação social, contribuindo para o fortalecimento de vínculos afetivos e coletivos.

Além disso, os professores ressaltam que a musicalização é um meio de formação de valores humanos, estimulando atitudes de respeito, responsabilidade e solidariedade. Ao lidar com regras rítmicas, turnos de fala e escuta compartilhada, o aluno internaliza princípios de convivência e desenvolve consciência ética, conforme defendem Campos (1997) e Almeida (2012).

Por fim, a análise demonstra que a musicalização é compreendida como uma ferramenta pedagógica transversal, capaz de integrar corpo, emoção, pensamento e cultura. Para os professores, seu valor está na capacidade de transformar o ambiente educativo em um espaço mais criativo, sensível e humanizador, reafirmando o potencial da música para o desenvolvimento integral e a construção de subjetividades positivas.

Quadro 7: Categorização – Aspectos importantes

Categoria	Descrição	Evidências Observadas	Autores de Referência
Expressão emocional e autoconhecimento	A música possibilita ao aluno expressar e compreender emoções, favorecendo o equilíbrio afetivo e a escuta sensível.	Relatos destacam a música como espaço de expressão, desinibição e acolhimento.	Bréscia (2003); Souza (2024)
Criatividade e imaginação sonora	Estímulo à criação, improvisação e exploração de sons como meio de aprendizagem significativa.	Menções à importância de permitir a invenção e o jogo musical livre.	Zagonel et al. (2012); Campos (1997)
Socialização e convivência coletiva	A musicalização promove a cooperação, o respeito mútuo e o sentimento de pertencimento.	Referências a atividades coletivas e dinâmicas de grupo.	Bréscia (2003); Souza (2024)
Formação de valores humanos e éticos	A música contribui para a construção de atitudes de	Mencionada como meio para o desenvolvimento de	Almeida (2012); Campos (1997)

	respeito, solidariedade e responsabilidade.	atitudes positivas e empáticas.	
Sensibilidade estética e cultural	Desenvolvimento do gosto artístico e valorização da diversidade cultural por meio da escuta e apreciação musical.	Observação de ampliação do repertório e valorização da cultura local.	Zagonel et al. (2012); Almeida (2012)
Integração corpo-mente-emoção	A música é vista como prática que une raciocínio, sensibilidade e movimento corporal.	Reconhecimento do valor da música no desenvolvimento global do aluno.	Bréscia (2003); Pereira (2019)
Humanização do processo educativo	A musicalização é compreendida como prática que humaniza a escola e favorece relações mais empáticas e criativas.	Depoimentos indicam que a música transforma o clima escolar e fortalece vínculos afetivos.	Souza (2024); Campos (1997)

Fonte: Autor, (2025).

Para tanto, a prática da musicalização entre os participantes ocorre de forma contínua, ainda que limitada por tempo e estrutura, com atividades como canto, jogos e percussão corporal. Os objetivos pedagógicos priorizam o desenvolvimento cognitivo, motor, social e cultural, demonstrando criatividade docente mesmo sem formação específica. Assim, a musicalização se confirma como recurso formativo relevante, embora demande maior suporte para sua consolidação.

6.3 PRÁTICA DA EDUCAÇÃO MUSICAL: INDICAÇÕES DOS ESPECIALISTAS

Com o intuito de ampliar a análise sobre a musicalização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi realizado um questionário direcionado a especialistas da área de Educação Musical, vinculados a instituições de ensino superior. Ao todo, seis especialistas participaram da pesquisa, oferecendo contribuições relevantes para a compreensão do tema a partir de uma perspectiva acadêmica e formativa.

O instrumento aplicado contou com 10 perguntas, organizadas em blocos que abordaram tanto a formação e trajetória profissional dos participantes quanto suas percepções sobre as finalidades da educação musical na infância, os saberes

necessários à docência e as estratégias recomendadas para escolas com diferentes contextos estruturais.

Deste modo, as respostas obtidas, e apresentadas a seguir, possibilitaram integrar o olhar teórico dos especialistas às práticas relatadas pelos professores da rede municipal, enriquecendo a discussão e qualificando as reflexões apresentadas nesta dissertação.

A primeira categoria de análise apresenta a categorização dos participantes e em seguida as suas indicações em relação à prática de educação musical e formação de professores para a realização dessas práticas.

6.3.1 Caracterização dos professores especialistas

Conforme indicado anteriormente 6 professores especialistas peso pesquisa respondendo ao questionário encaminhado pelo *Google Forms*. O quadro 8 contém os dados sistematizados quanto à formação e seu tempo e atuação. Todos são graduados na área de artes. Um possui doutorado, dois possuem mestrado, um tem curso de especialização, uma licenciatura em educação artística com habilitação em música e estudos em piano clássico, um com educação artística com habilitação em música. A maioria atua como professores em música e em cursos de educação musical, um não informou em que atua. Todos são professores experientes com mais de 10 anos de atuação, portanto desenvolvem saberes em educação musical.

Quadro 8: Formação acadêmica e tempo de atuação

ID	FORMAÇÃO ACADÊMICA E TEMPO DE ATUAÇÃO
E1	Doutor há 13 anos.
E2	Graduação em Musicoterapia, com especialização em metodologia do ensino de artes e mestrado em música. Atuo na área de educação musical desde 1998 com jovens e adultos e desde 2005 com crianças e adolescentes.
E3	Na graduação: Educação Artística - Habilidade em Música (curso que não existe mais), atuando na área há 35 anos.
E4	Iniciei os estudos em piano clássico ainda na infância e Sou formada em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música, pela Faculdade de Arte do Paraná (2002). Fiz a 2ª licenciatura em Pedagogia pela Uninter (2024). Atuo como docente desde 1994 e como professora de Arte, desde 1999.
E5	Bacharelado em música (UNESPAR), com mestrado em música (UFPR) - 12 anos de atuação no ensino superior (cursos de licenciatura em música).
E6	Licenciada em Música, especialista em Educação musical para Educação Básica, atuo como professora de música há 14 anos.

Fonte: Autor, (2025).

O Quadro 9, apresentada dados em relação ao professor especialista sobre formação complementar ou continuada em educação musical. Todos responderam ter realizado formações como cursos, oficinas, participação em congressos, enfim formações continuadas em música.

Quadro 9: Formação complementar ou continuada

ID	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR OU CONTINUADA
E1	Sim. Participo com frequência de cursos e oficinas voltados para a educação no ensino superior.
E2	Fiz muitas formações acessórias, em oficinas de música, congressos, cursos livres algumas dezenas de cursos nas áreas de voz e instrumentos. Citarei algumas, mas a formação completa pode ser acessada no meu currículo lattes: viola caipira, flauta doce, musicalização infantil, canto terapia, interpretação, arranjo, harmonia, percussão entre outros.
E3	Cursos de curta duração (entre quatro horas e dez dias) cerca de duas a oito vezes por ano, ao longo de cerca de vinte anos.
E4	Fiz a Especialização em Educação Musical e Canto Coral Infanto-Juvenil na Escola de Música e Belas Artes (2003/2004), além de diferentes cursos envolvendo questões pedagógicas musicais; participei de algumas edições do Festival de Inverno da UFPR; de algumas edições da Oficina de Música de Curitiba; diferentes cursos ofertados no Conservatório de MPB de Curitiba; além de formações ofertadas pelas prefeituras (Curitiba e Pinhais) que atuei.
E5	Especialização em Música Popular Brasileira.
E6	Sim, formações continuadas na rede Municipal de Curitiba, Oficinas de Música de Curitiba, Estudos e formações no Conservatório de MPB de Curitiba.

Fonte: Autor, (2025).

No aprofundamento da análise a partir do quadro 9 foi realizada um novo quadro de nº 10. Os dados confirmam que a maioria dos professores investigados buscou formação complementar ou continuada relacionada à musicalização, ainda que de maneira pontual e não sistematizada. Essa procura manifesta um movimento significativo de autonomia e interesse pela ampliação do repertório pedagógico, evidenciando o reconhecimento, por parte dos docentes, da importância da música na formação integral dos alunos.

A formação continuada aparece predominantemente na forma de cursos livres, oficinas, palestras e especializações lato sensu, com temáticas que abordam a educação musical, a arte-educação, a psicomotricidade e o uso de recursos lúdicos. Esses espaços formativos, embora breves, contribuem para o desenvolvimento de competências sensíveis e metodológicas, fortalecendo a prática docente e o diálogo interdisciplinar.

Conforme salientam Romanowski e Xavier (2017), a formação docente ao contemplar múltiplas linguagens e experiências artísticas, permite que o professor,

mesmo sem licenciatura em Música, desenvolva a capacidade de integrar a arte à sua prática pedagógica. Essa perspectiva dialoga com Souza (2024), que destaca a formação continuada como elemento indispensável para a inovação das práticas educativas e para a superação das lacunas deixadas pela formação inicial.

Entretanto, os dados também evidenciam que essa busca por formação ainda é realizada de maneira individual e voluntária, sem uma política institucional estruturada de incentivo ou apoio. A ausência de programas sistemáticos de capacitação na área musical reforça a percepção de isolamento profissional dos docentes que se interessam pela musicalização, conforme apontado por Pereira (2019).

Ainda assim, a presença de professores que investem em cursos e especializações, mesmo sem exigência curricular, revela engajamento e compromisso ético com a qualidade da educação. Esse esforço pessoal reflete a consciência de que o domínio de novas linguagens — como a música — amplia as possibilidades de expressão, acolhimento e aprendizagem significativa dos alunos.

Portanto, o Quadro 9 demonstra que a formação continuada em musicalização é um eixo estratégico para fortalecer a atuação docente e consolidar a música como conteúdo curricular efetivo, sendo urgente o reconhecimento institucional e a valorização dessas iniciativas nos programas de desenvolvimento profissional dos educadores.

Quadro 9: Formação complementar ou continuada

Categoría	Descrição	Evidências Observadas	Autores de Referência
Participação em cursos livres e oficinas	Docentes buscam aperfeiçoamento em musicalização por meio de cursos de curta duração e formações temáticas.	Relatos de participação em cursos de extensão e oficinas práticas.	Romanowski & Xavier (2017); Souza (2024)
Formação lato sensu (especializações)	Alguns professores realizaram especializações em arte, educação musical ou áreas afins.	Mencionada a contribuição das pós-graduações para o aprimoramento pedagógico.	Campos (1997); Bréscia (2003)
Formação autodidata e trocas entre colegas	Aprendizagem por meio da experiência, da pesquisa pessoal e do	Práticas de troca de repertórios e estratégias em grupos escolares.	Copetti, Zanetti & Camargo (2011); Souza (2024)

	compartilhamento entre pares.		
Ausência de políticas institucionais de incentivo	Falta de oferta regular de programas de formação continuada voltados à música.	Docentes relatam que buscam formação por iniciativa própria.	Pereira (2019); Almeida (2012)
Integração entre teoria e prática	Os cursos e oficinas ajudam a alinhar fundamentos teóricos com experiências práticas e criativas.	Relatos de maior segurança e variedade nas propostas de musicalização.	Zagonel et al. (2012); Campos (1997)
Engajamento e valorização da formação	A busca constante por novos aprendizados reflete compromisso com a qualidade da prática docente.	Evidência de esforço individual para suprir lacunas formativas.	Souza (2024); Bréscia (2003)
Contribuição para a interdisciplinaridade	A formação continuada favorece a articulação da música com outras áreas do conhecimento.	Docentes relatam integração entre música, movimento e linguagem.	Romanowski & Xavier (2017); Zagonel et al. (2012)

Fonte: Autor, (2025).

Em relação á atuação profissional foi indagado: “Em que instituição(s) desenvolve sua atuação profissional?”, e as 6 respostas obtidas são informadas no Quadro 10. As respostas indicam que a maioria atua em instituições de ensino superior, apenas um deles atua com educação musical em aulas particulares. Esses dados confirmam que os participantes são especialistas em educação musical.

Quadro 10: Instituição de atuação profissional

ID	INSTITUIÇÃO DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL
E1	PUCPR.
E2	Associação Kazuko Akamine.
E3	UFPR
E4	Desde 2010 sou docente de Arte do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. Entrei no Campus Palmas, onde atuei como docente do Curso de Licenciatura em Artes, responsável pelos conteúdos voltados para Educação Musical e Estágio Supervisionado. Lá predominavam cursos do ensino superior; no 1º semestre de 2013 iniciou o Curso Assuntos Jurídicos, de Ensino Médio Integrado, e atuei como docente de Arte nesse semestre também. Após, pedi transferência para o Campus Curitiba, onde atuei como docente de Arte em diferentes cursos do Ensino Médio Integrado. Desde 2018, após meu retorno do afastamento para cursar o doutorado, atuo como docente de Arte no Ensino Médio Integrado; Na Licenciatura em Pedagogia (componente Estágio EJA e contribuí no conteúdo Arte); Docente do curso

	Especialização em Educação Musical para a Educação Básica (componentes - Arte no Contexto Escolar e Metodologia); Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (por ser um programa multidisciplinar, com diferentes estudos, alguns envolvendo Arte).
E5	UNINTER.
E6	Escola Municipal Prefeito Omar Sabbag, e aulas particulares de musicalização e instrumentos.

Fonte: Autor, (2025).

Completa a caracterização dos especialistas a atuação profissional em que níveis de ensino em relação à prática em musicalização e quais experiências foram destacadas. Logo, os resultados são detalhados no Quadro 11. Entre as atuações se confirma a prática docente em cursos de nível superior pela maioria e a atuação em educação musical realizada por todos os especialistas.

Quadro 11: Níveis de ensino

ID	NÍVEIS DE ENSINO
E1	Destaco minha atuação no ensino superior, como professor em cursos de graduação em música. Também atuo em projetos de extensão universitária. Destaco também a atuação em cursos livres e mentorias.
E2	Atuei no ensino fundamental 1 e 2, no ensino superior para licenciaturas em música, em cursos de capacitação para professores da rede pública de Curitiba no centro de Artes Guido Viaro, na pós-graduação do instituto Rhema na formação de professores com aulas de coral, flauta, bandinha rítmica, música e psicomotricidade e música na aprendizagem. Destaco meu trabalho atual de musicalização para crianças e adolescentes através do canto coral e prática de música instrumental na Associação Kazuco Akamine.
E3	Todos os níveis: Desde musicalização para gestantes (fetos), bebês (a partir de quatro meses), toda Educação Infantil, Anos Iniciais, Anos Finais, Ensino Médio, EJA e ensino superior (no princípio da musicalização, inclusive de adultos).
E4	Da Educação Infantil à Especialização. Atuei, de forma concomitante, Na Prefeitura de Pinhais, de Curitiba e na Rede privada (Ed. Infantil e Anos Iniciais). Destaco minha experiência na Prefeitura de Curitiba, onde fui finalista do Prêmio Arte na Escola, com uma experiência de Musicalização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em uma Escola Integral, onde ministrei a Oficina Brincando com Sons (tem alguns artigos publicados sobre).
E5	Ensino Superior.
E6	Educação Infantil, Fundamental 1, 2 e Ensino Médio

Fonte: Autor, (2025).

6.3.2 Indicações sobre a prática em educação musical apontadas pelos especialistas

Nesse item estão sistematizadas as indicações sobre a prática em educação musical realizadas pelos professores especialistas em torno das finalidades da educação musical,

Os dados do Quadro 12 demonstram que os professores participantes atribuem à educação musical um papel essencial na formação integral dos alunos, abrangendo dimensões cognitivas, afetivas, sociais e culturais. A música é compreendida como linguagem que favorece a expressão de sentimentos, o desenvolvimento da sensibilidade estética, a criatividade, a socialização e a aprendizagem interdisciplinar.

De modo recorrente, as respostas indicam que a principal finalidade da musicalização é estimular o desenvolvimento sensível e expressivo, permitindo que o aluno se reconheça como sujeito criador e ativo no processo de aprendizagem. Essa concepção está em consonância com Bréscia (2003) e Zagonel et al. (2012), que defendem a música como instrumento de formação humana e de ampliação da consciência estética.

Outro aspecto destacado é o papel da música na socialização e convivência, sendo vista como meio de integração e fortalecimento de vínculos entre os estudantes. Os professores mencionam que as atividades musicais promovem respeito mútuo, cooperação e empatia, confirmando o potencial da música como prática que contribui para o desenvolvimento de valores éticos e sociais, conforme pontuam Souza (2024) e Campos (1997).

A criatividade e a imaginação sonora também aparecem como finalidades centrais, uma vez que a musicalização estimula o aluno a experimentar, inventar e explorar sons em contextos lúdicos e significativos. Essa abordagem favorece a autonomia e a expressão autoral, aproximando a música de uma pedagogia emancipadora, como propõe Freire (1996) — a arte como caminho para a liberdade criativa e para a construção do conhecimento por meio da experiência.

Outro ponto relevante é o reconhecimento da música como ferramenta interdisciplinar, capaz de dialogar com outras áreas do currículo, como língua portuguesa, matemática e educação física. Essa visão reforça a ideia de que a musicalização pode ser integrada a diferentes práticas pedagógicas, promovendo aprendizagens globais e contextualizadas.

Por fim, alguns professores apontam a música como meio de valorização cultural e identidade, ressaltando a importância de trabalhar repertórios que representem as tradições locais e regionais. Essa perspectiva amplia a função

educativa da música, conectando-a à construção de pertencimento e à preservação da memória coletiva, conforme defendem Almeida (2012) e Pereira (2019).

Em síntese, o Quadro 12 mostra que as finalidades atribuídas à educação musical vão muito além da mera aprendizagem técnica, configurando-se como prática humanizadora, promotora de sensibilidade, convivência, criatividade e cidadania.

Quadro 12: Categorização – Finalidades da educação musical

Categoria	Descrição	Evidências Observadas	Autores de Referência
Desenvolvimento sensível e expressivo	A música favorece a expressão de emoções, sentimentos e experiências pessoais, ampliando a sensibilidade e a empatia.	Relatos destacam o papel da música no autoconhecimento e na expressão emocional.	Bréscia (2003); Souza (2024)
Promoção da criatividade e da imaginação sonora	A musicalização estimula a experimentação, a improvisação e a invenção musical.	Ênfase na criação de sons, jogos rítmicos e liberdade expressiva.	Zagonel et al. (2012); Freire (1996)
Integração social e formação de valores humanos	A música contribui para o trabalho coletivo, a cooperação e o respeito à diversidade.	Professores relatam fortalecimento das relações interpessoais e da empatia.	Campos (1997); Souza (2024)
Valorização cultural e identidade	A música é reconhecida como meio de preservação e valorização da cultura local e regional.	Referências a repertórios populares e manifestações culturais brasileiras.	Almeida (2012); Pereira (2019)
Aprimoramento cognitivo e interdisciplinaridade	A musicalização favorece a aprendizagem global, integrando som, ritmo, linguagem e movimento.	Mencionada como apoio a conteúdos de outras áreas do conhecimento.	Campos (1997); Zagonel et al. (2012)
Formação estética e cidadã	A música é vista como prática formativa, que amplia o senso crítico e a apreciação da arte.	Relatos de conscientização sobre o valor da arte na formação humana.	Bréscia (2003); Almeida (2012)
Humanização do processo educativo	A música é entendida como	A musicalização é associada à alegria,	Freire (1996); Souza (2024)

	instrumento de humanização e desenvolvimento integral.	sensibilidade e respeito.	
--	--	---------------------------	--

Fonte: Autor, (2025).

As indicações relativas aos saberes para o desenvolvimento de práticas em educação musical apontados pelos professores especialistas estão sintetizadas no Quadro 13 a seguir². indicam que os es reconhecem a necessidade de dominar saberes múltiplos para a efetivação de práticas significativas em musicalização, integrando conhecimentos pedagógicos, artísticos, psicológicos e tecnológicos. Essa pluralidade demonstra a compreensão da música como campo interdisciplinar, que exige do docente sensibilidade, criatividade, escuta ativa e mediação didática intencional.

O saber pedagógico aparece como o mais recorrente, sendo compreendido como a base para planejar, organizar e conduzir experiências musicais que dialoguem com a faixa etária e o contexto sociocultural dos alunos. Esse aspecto converge com a concepção de Tardif (2014), segundo a qual o professor é portador de um conjunto de saberes construídos na prática, no convívio com os alunos e na reflexão sobre o fazer docente. A música, nesse sentido, demanda uma didática própria, capaz de equilibrar a liberdade criativa com objetivos formativos claros.

Os saberes musicais específicos também são reconhecidos como importantes, mas a análise mostra que os professores valorizam, sobretudo, a musicalidade espontânea e a percepção auditiva, mais do que a formação técnica formal. Isso demonstra uma abordagem inclusiva e ampliada da musicalização, na qual o essencial é saber escutar, interpretar e criar — o que se aproxima das concepções de Bréscia (2003) e Zagonel et al. (2012) sobre a música como linguagem universal e expressão da sensibilidade humana.

O saber psicológico e socioemocional surge como eixo complementar, pois os docentes destacam a importância de compreender o comportamento infantil, as emoções e as relações afetivas que emergem nas práticas musicais. Essa dimensão reforça a função da música como mediadora da convivência e do desenvolvimento emocional, conforme defendem Souza (2024) e Campos (1997).

² No anexo 1 estão descritas as respostas das quais foram inferidas as categorias sistematizadas do quadro 13.

Outro conhecimento amplamente citado é o saber tecnológico, especialmente em um contexto contemporâneo no qual o uso de mídias digitais, aplicativos e ferramentas sonoras é cada vez mais presente nas práticas de ensino. Os professores demonstram consciência de que a tecnologia amplia as possibilidades de escuta, produção e compartilhamento musical, mas também requer critérios pedagógicos e curadoria crítica, como aponta Pereira (2019).

Por fim, destaca-se o saber cultural, associado à valorização da diversidade e ao reconhecimento da música como patrimônio simbólico. Os docentes enfatizam a importância de conhecer e respeitar os repertórios locais e regionais, incorporando-os à prática pedagógica de modo a fortalecer o sentimento de pertencimento e identidade dos alunos.

Assim, a análise do Quadro 13 traz a conclusão que a atuação docente em musicalização demanda saberes integrados, que articulam técnica, sensibilidade e reflexão crítica, reafirmando a importância da formação continuada como espaço para o desenvolvimento desses conhecimentos de maneira sistemática e contextualizada.

Quadro 13: Categorização – Saberes e conhecimentos

Categoria	Descrição	Evidências Observadas	Autores de Referência
Saber pedagógico	Conhecimento sobre planejamento, estratégias e mediação didática para integrar a música ao cotidiano escolar	Ênfase na necessidade de alinhar teoria e prática no ensino musical.	Tardif (2014); Souza (2024)
Saber musical e estético	Domínio da percepção sonora, ritmo, melodia e expressão artística como linguagem educativa.	Valorização da musicalidade intuitiva e da escuta sensível.	Bréscia (2003); Zagonel et al. (2012)
Saber psicológico e socioemocional	Compreensão das emoções, da afetividade e do comportamento infantil no contexto das atividades musicais.	Música associada à empatia, à motivação e à convivência harmoniosa.	Campos (1997); Souza (2024)
Saber tecnológico	Uso de tecnologias digitais, aplicativos e plataformas como recursos pedagógicos para a musicalização.	Professores mencionam o uso de mídias e ferramentas digitais nas práticas sonoras.	Pereira (2019); Copetti, Zanetti & Camargo (2011)

Saber cultural	Reconhecimento da música como expressão cultural e elemento de identidade e diversidade.	Importância atribuída à valorização da cultura local e regional.	Almeida (2012); Campos (1997)
Saber interdisciplinar	Capacidade de articular a música com outras áreas do conhecimento e com projetos coletivos.	Integração entre música, movimento, linguagem e arte.	Romanowski & Xavier (2017); Souza (2024)
Saber experiencial	Conhecimento construído a partir da prática, da experimentação e da interação com os alunos.	Relatos de aprendizagem por meio da vivência e reflexão sobre o fazer docente.	Tardif (2014); Bréscia (2003)

Fonte: Autor, (2025).

Em relação aos recursos e estratégias para o ensino de música os especialistas apontam uma ampla variedade de recursos e estratégias pedagógicas para desenvolver a musicalização nos anos iniciais, adaptando as práticas conforme a realidade escolar e as possibilidades materiais disponíveis. Entre as estratégias mais mencionadas estão o uso de cantigas populares, brincadeiras musicais, recursos tecnológicos e materiais alternativos para a produção de som. Essas indicações estão sistematizadas no quadro 14 em sequência.

A predominância de práticas baseadas na oralidade e na ludicidade demonstra que a música é trabalhada como uma linguagem de interação e expressão, centrada no prazer e na experiência sensível. As cantigas tradicionais, jogos rítmicos e rodas musicais aparecem como estratégias acessíveis e eficazes para promover o engajamento e a aprendizagem significativa, o que confirma as reflexões de Bréscia (2003) e Campos (1997) sobre o papel do brincar e do corpo no processo de musicalização infantil.

Além disso, observa-se o uso crescente de recursos tecnológicos, como vídeos, aplicativos e instrumentos virtuais, que ampliam as possibilidades de escuta e experimentação sonora. Essa tendência acompanha as transformações contemporâneas da educação e reforça a necessidade de alfabetização digital dos professores, conforme destacam Zagonel et al. (2012) e Souza (2024). Contudo, os especialistas ressaltam que a tecnologia pode ser utilizada como meio, e não como

fim, sendo essencial o olhar pedagógico para contextualizar e intencionar o uso desses recursos.

Outro elemento recorrente é a criação e adaptação de instrumentos alternativos, utilizando materiais recicláveis e objetos do cotidiano, como latas, garrafas e caixas. Essa prática, além de estimular a criatividade, democratiza o acesso à música e incentiva o protagonismo dos alunos na construção do conhecimento, dialogando com a concepção de educação musical inclusiva defendida por Almeida (2012).

A integração entre música e outras linguagens artísticas (movimento, teatro, literatura) também aparece como estratégia frequente, revelando uma compreensão ampliada da arte como campo interdisciplinar. Essa abordagem favorece o desenvolvimento integral do aluno e fortalece a musicalização como experiência estética e social, conforme indicam Pereira (2019) e Souza (2024).

Por fim, destaca-se que a escolha dos recursos e estratégias está fortemente condicionada à criatividade docente e à disponibilidade material da escola. Mesmo diante de limitações estruturais, os professores demonstram capacidade de adaptação e sensibilidade pedagógica, utilizando a música como meio de expressão, convivência e aprendizado coletivo.

Quadro 14: Recursos e estratégias para a educação musical

Categoría	Descrição	Evidências Observadas	Autores de Referência
Cantigas e repertórios populares	Uso de músicas tradicionais e folclóricas para estimular memória, ritmo e identidade cultural.	Atividades com cantigas de roda, brincadeiras e músicas regionais.	Bréscia (2003); Campos (1997)
Brincadeiras e jogos musicais	Estratégias lúdicas que desenvolvem coordenação, escuta e cooperação.	Jogos de ritmo, imitação sonora e movimento corporal.	Zagonel et al. (2012); Almeida (2012)
Instrumentos alternativos e materiais recicláveis	Criação de instrumentos com materiais simples, promovendo sustentabilidade e criatividade.	Utilização de garrafas, latas, tampas e caixas como percussão.	Almeida (2012); Souza (2024)
Recursos tecnológicos e mídias digitais	Uso de vídeos, aplicativos e plataformas digitais	Emprego de vídeos educativos, playlists	Zagonel et al. (2012); Pereira (2019)

	como apoio à escuta e à prática musical.	e instrumentos virtuais.	
Integração interdisciplinar	Articulação da música com outras áreas, como arte, língua portuguesa e educação física.	Projetos que unem música, leitura e expressão corporal.	Souza (2024); Campos (1997)
Criação e improvisação sonora	Incentivo à experimentação e à invenção de sons pelos próprios alunos.	Propostas de composição livre e exploração sonora em grupo.	Bréscia (2003); Zagonel et al. (2012)
Uso do corpo e do movimento	Estratégias que relacionam som, ritmo e expressão corporal.	Atividades de percussão corporal, dança e dramatização musical.	Campos (1997); Almeida (2012)
Adaptação à realidade escolar	Ajuste das estratégias conforme a disponibilidade de tempo e recursos.	Professores relatam uso criativo diante da falta de instrumentos.	Souza (2024); Pereira (2019)

Fonte: Autor, (2025).

Os dados do Quadro 15 refletem um conjunto de propostas e reflexões dos professores especialistas sobre como aprimorar a musicalização nas escolas, evidenciando consciência crítica e compromisso com a qualidade da educação musical. As sugestões concentram-se em quatro eixos principais: formação docente continuada, melhoria da infraestrutura, valorização institucional da música e inclusão de práticas interdisciplinares e culturais.

A formação continuada é apontada como a necessidade mais urgente. Os professores reconhecem que a ausência de formação específica em música limita o aprofundamento teórico e metodológico das práticas, e sugerem a criação de cursos, oficinas e capacitações permanentes voltadas à musicalização. Essa demanda confirma as análises de Romanowski e Xavier (2017) e Souza (2024), que destacam a importância de programas formativos que contemplam o ensino da música como parte integrante da educação básica.

Outro aspecto recorrente é a melhoria dos recursos materiais e espaços adequados para a prática musical. A falta de instrumentos, salas acústicas e materiais específicos é vista como um entrave à continuidade e à qualidade das atividades. As sugestões incluem o fornecimento de kits pedagógicos, a criação de salas de música

e o incentivo a projetos institucionais de musicalização, conforme defendido por Pereira (2019).

A valorização da música como conteúdo curricular também aparece de forma expressiva. Os docentes sugerem maior reconhecimento por parte das equipes gestoras e das políticas públicas, de modo que a música não seja vista apenas como atividade recreativa, mas como linguagem essencial para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Essa preocupação dialoga com as reflexões de Campos (1997) e Bréscia (2003) sobre a necessidade de consolidar a música como parte legítima da formação humana.

Além disso, as sugestões destacam a importância de promover projetos interdisciplinares e culturais, integrando a música a outras áreas do conhecimento, como arte, literatura, ciências e história. Essa abordagem é vista como estratégia para fortalecer o engajamento dos alunos e ampliar o repertório cultural, contribuindo para uma educação mais dinâmica, inclusiva e contextualizada.

Por fim, alguns professores especialistas ressaltam a necessidade de aproximação com a comunidade escolar e o entorno cultural, sugerindo parcerias com músicos locais, oficinas abertas e apresentações coletivas. Tais ações reforçam o papel da música como elo entre escola e sociedade, conforme defendem Almeida (2012) e Souza (2024).

Deste modo, as sugestões mostram o desejo dos professores por uma educação musical mais estruturada, valorizada e contínua, que reconheça o potencial transformador da música como linguagem educativa, cultural e social.

Quadro 15: Categorização – Sugestões para a melhoria da prática em educação musical

Categoria	Descrição	Evidências Observadas	Autores de Referência
Formação continuada em música	Proposta de cursos, oficinas e capacitações permanentes para suprir lacunas formativas.	Professores sugerem mais oportunidades de atualização pedagógica.	Romanowski & Xavier (2017); Souza (2024)
Melhoria da infraestrutura e recursos	Necessidade de instrumentos, materiais didáticos e espaços adequados para as práticas musicais.	Professores sugerem mais oportunidades de atualização pedagógica.	Pereira (2019); Almeida (2012)

Valorização institucional da música	Reconhecimento da música como conteúdo curricular e linguagem formativa.	Professores pedem apoio da gestão e inserção da música nos planejamentos escolares.	Campos (1997); Bréscia (2003)
Integração interdisciplinar e cultural	Inserção da música em projetos integrados com outras áreas do conhecimento e manifestações culturais.	Sugestões de projetos que envolvam literatura, artes visuais e cultura local.	Zagonel et al. (2012); Souza (2024)
Participação da comunidade escolar	Envolvimento de famílias, artistas e comunidade em atividades musicais e apresentações.	Propostas de eventos, mostras culturais e oficinas abertas.	Almeida (2012); Pereira (2019)
Apoio e incentivo das políticas públicas	Solicitação de programas institucionais que assegurem a continuidade da musicalização.	Reivindicação por políticas específicas e valorização docente.	Souza (2024); Campos (1997)
Ampliação do repertório e diversidade musical	Inclusão de gêneros variados e repertórios regionais na prática pedagógica.	Sugestões de ampliar o acervo musical com foco em diversidade cultural.	Bréscia (2003); Almeida (2012)

Fonte: Autor, (2025).

O desenvolvimento da educação musical no espaço escolar é um processo marcado pela iniciativa docente, pela criatividade e pela superação de desafios estruturais e formativos, conforme indicam os professores especialistas. Essas indicações se encontram organizadas no quadro 16. Embora a música esteja presente em muitas escolas, sua consolidação como prática pedagógica contínua ainda depende de fatores como formação dos professores, apoio institucional e disponibilidade de recursos.

A maioria dos docentes relata que as ações de musicalização são resultado de esforços individuais e da sensibilidade pedagógica dos professores, que reconhecem o potencial da música para promover socialização, expressão e aprendizagem significativa. Essa constatação reforça o que Bréscia (2003) e Campos (1997) já apontavam: a presença da música na escola é frequentemente fruto do entusiasmo e da dedicação pessoal dos educadores, e não de uma política sistemática.

Os professores especialistas descrevem a musicalização como uma prática viva e integradora, que se manifesta em diferentes momentos da rotina escolar — desde o acolhimento e as celebrações até atividades planejadas em sala de aula. No entanto, muitos destacam que o tempo reduzido, a ausência de formação específica e a falta de materiais adequados ainda limitam o aprofundamento pedagógico da música. Esses fatores revelam que a educação musical, embora valorizada, carece de estrutura e reconhecimento formal, permanecendo em muitos casos associada ao entretenimento.

Outro aspecto relevante é o impacto da musicalização na formação social e emocional dos alunos. Os especialistas relatam melhorias na concentração, na disciplina, na autoestima e nas relações interpessoais, evidenciando que a música é mais do que um conteúdo artístico: é uma ferramenta de humanização e mediação das relações escolares. Essa compreensão reforça o papel da música como prática transformadora, capaz de articular emoção, conhecimento e cidadania, como proposto por Almeida (2012).

Por fim, a análise sugere que o desenvolvimento efetivo da educação musical no espaço escolar depende da criação de políticas institucionais permanentes, da ampliação da formação docente, do investimento em infraestrutura e da valorização curricular da música como linguagem essencial da educação integral.

Quadro 16: Categorização – Desenvolvimento da educação musical no espaço escolar

Categoria	Descrição	Evidências Observadas	Autores de Referência
Iniciativa e protagonismo docente	A presença da música na escola depende do empenho e da criatividade dos professores.	Relatos de práticas espontâneas conduzidas por docentes sem apoio institucional.	Bréscia (2003); Campos (1997)
Práticas pontuais e descontinuadas	A musicalização ocorre de forma irregular e sem sistematização curricular.	Atividades concentradas em datas comemorativas e eventos escolares.	Pereira (2019); Souza (2024)
Integração interdisciplinar	Inserção da música em projetos que dialogam com outras áreas do conhecimento.	Relatos de práticas musicais articuladas à literatura, arte e movimento corporal.	Zagonel et al. (2012); Almeida (2012)
Limitações estruturais e formativas	Falta de materiais, tempo e formação específica	Professores relatam ausência de	Romanowski & Xavier (2017); Souza (2024)

	comprometem o aprofundamento pedagógico.	instrumentos e apoio técnico.	
Valorização cultural e social da música	A música é percebida como ferramenta de integração, identidade e convivência escolar.	Atividades que reforçam pertencimento e respeito à diversidade.	Almeida (2012); Bréscia (2003)
Impactos positivos no desenvolvimento dos alunos	A musicalização promove socialização, autoestima, concentração e disciplina.	Relatos de maior engajamento e participação dos alunos nas aulas.	Campos (1997); Souza (2024)
Necessidade de políticas institucionais	Os professores sugerem programas contínuos que assegurem a presença da música na escola.	Reivindicação por formação, recursos e reconhecimento curricular.	Pereira (2019); Souza (2024)
A escola como espaço de criação e expressão	A musicalização transforma a escola em ambiente de experimentação artística e cultural.	Práticas musicais coletivas e apresentações envolvendo a comunidade.	Zagonel et al. (2012); Almeida (2012)

Fonte: Autor, (2025).

6.3. 3 Indicações sobre a formação dos professores propostas pelos especialistas

No desenvolvimento das práticas em educação musical há um aspecto recorrente e estrutural do ensino de música nos anos iniciais: a atuação de professores sem formação específica em Música. Os professores especialistas apontam que mesmo sem uma formação específica em música, apesar dessa limitação, os professores da educação básica demonstram disposição, criatividade e sensibilidade pedagógica para desenvolver práticas de musicalização. Grande parte dos professores da educação básica possui formação em Pedagogia, inclusive os professores de Campina Grande do Sul que participaram dessa pesquisa. Segundo os especialistas, de modo geral, os professores da educação básica reconhecem suas lacunas técnicas, mas valorizam a música como ferramenta essencial para o desenvolvimento integral dos alunos. Essa realidade reflete um modelo formativo historicamente fragmentado, no qual a música ocupa um espaço periférico nos currículos de licenciatura em Pedagogia, conforme apontam Romanowski e Xavier

(2017) e Campos (1997). As indicações sobre essa situação estão apontadas no quadro 17.

Mesmo sem domínio técnico musical, os docentes se apoiam em saberes pedagógicos, vivências pessoais e formações complementares, o que lhes permite criar atividades lúdicas, expressivas e contextualizadas, como percebem os professores especialistas. Bréscia (2003) reforça essa perspectiva ao afirmar que a musicalização ao priorizar o processo expressivo e comunicativo, e não o virtuosismo ou a performance realiza uma educação compreensiva.

Outro ponto importante é que a ausência de formação específica tem levado muitos professores a buscarem formação continuada de forma autônoma, por meio de oficinas, cursos e trocas entre pares, e segundo os especialistas essa é uma possibilidade para melhorar as lacunas de conhecimentos musicais dos professores da educação básica.

Os depoimentos dos professores especialistas também apontam para a necessidade de apoio institucional e políticas públicas voltadas à formação musical de professores dos anos iniciais. A carência de capacitação formal gera insegurança e limita a inserção sistemática da música nas práticas escolares, o que reforça a urgência de programas permanentes de formação continuada interdisciplinar, conforme defendem Souza (2024) e Pereira (2019).

Por fim, o quadro revela o reconhecimento dos professores em especialistas em torno das práticas em educação musical realizada por docentes sem formação específica, sobretudo quando a música é utilizada como linguagem de expressão, socialização e criatividade. Isso confirma que a musicalização é uma prática acessível, democrática e inclusiva, que pode ser conduzida por educadores comprometidos com a escuta, o acolhimento e o desenvolvimento sensível.

Quadro 17: Categorização – O que dizem os especialistas sobre professores sem formação musical atuando na área

Categoria	Descrição	Evidências Observadas	Autores de Referência
Predominância de formação pedagógica generalista	Professores atuam na musicalização mesmo sem licenciatura em Música, a partir de sua formação em Pedagogia.	Relatos de ausência de formação técnica específica na área musical.	Romanowski & Xavier (2017); Campos (1997)

Valorização da música como linguagem educativa	A música é compreendida como ferramenta para o desenvolvimento integral, mesmo sem domínio técnico.	Professores associam a musicalização à expressão, sensibilidade e convivência.	Bréscia (2003); Almeida (2012)
Apoio em saberes pedagógicos e experiências pessoais	O trabalho musical é conduzido a partir de práticas cotidianas, criatividade e trocas entre colegas.	Uso de repertórios conhecidos, brincadeiras e cantigas tradicionais.	Zagonel et al. (2012); Souza (2024)
Busca autônoma por formação continuada	Docentes procuram cursos, oficinas e capacitações para aprimorar a prática musical.	Iniciativas individuais de qualificação, sem apoio institucional.	Pereira (2019); Souza (2024)
Insegurança e desafios metodológicos	Falta de formação gera dúvidas sobre técnicas, repertórios e metodologias musicais adequadas.	Professores relatam limitações na condução de atividades com instrumentos e ritmos.	Romanowski & Xavier (2017); Campos (1997)
Criatividade e sensibilidade como diferencial	Mesmo sem formação musical, os docentes desenvolvem propostas criativas e inclusivas.	Ênfase na escuta, na ludicidade e no prazer de aprender.	Bréscia (2003); Zagonel et al. (2012)
Necessidade de políticas de apoio e formação institucional	A ausência de programas oficiais de capacitação limita a continuidade da musicalização escolar.	Reivindicação de formação continuada estruturada e valorização profissional.	Souza (2024); Pereira (2019)

Fonte: Autor, (2025).

6.4 SINTESE PROVISÓRIA

Dessa forma, as figuras e os quadros analisados evidenciam que a musicalização está presente nas escolas da rede municipal de Campina Grande do Sul, configurando-se como uma prática reconhecida por seu valor educativo, ainda que permeada por desafios estruturais e formativos. Observa-se que a ausência de formação específica dos docentes e a limitação de recursos materiais e espaços adequados constituem obstáculos à consolidação de uma prática musical sistemática e contínua.

Apesar dessas limitações, depoimentos de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em Campina Grande do Sul e os professores especialistas confirmam que a música exerce impactos significativos no desenvolvimento cognitivo, emocional, social e motor dos estudantes, fortalecendo sua identidade, sua sensibilidade estética e suas relações interpessoais. A musicalização, nesse contexto, demonstra ser uma linguagem integradora e humanizadora, capaz de promover aprendizagens significativas e contribuir para a formação integral do educando.

A literatura revisada (Campos, 1997; Bréscia, 2003; Almeida, 2012; Xavier & Romanowski, 2017; Pereira, 2019; Souza, 2024) corrobora esses depoimentos, apontando que o fortalecimento da educação musical depende de investimentos consistentes em formação docente, infraestrutura pedagógica e políticas públicas que assegurem a presença da música como conteúdo curricular e como prática cultural essencial. Assim, consolidar a musicalização no espaço escolar significa reafirmar o papel da arte na construção de uma educação mais sensível, criativa e humanizadora.

CADERNO PEDAGÓGICO

Orientações para Educação
Musical nos Anos iniciais



Josias de Oliveira Padilha
- orientação -
Joana Paulin Romanowski

7 PRODUTO: CADERNO PEDAGÓGICO COM ORIENTAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

Considerando o estudo realizado acerca do tema “Educação Musical no Brasil”, o presente trabalho, desenvolvido como produto educacional vinculado à dissertação do Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias, propõe a elaboração de um caderno pedagógico com orientações de educação musical voltadas a professores do ensino fundamental – anos iniciais.

O caderno tem como finalidade oferecer orientações práticas, teóricas e metodológicas que contribuam para a implementação significativa da educação musical no cotidiano escolar. Busca-se, assim, fortalecer a compreensão da música como linguagem e expressão cultural, promovendo o desenvolvimento sensível, criativo e crítico das crianças; apoiar o planejamento de aulas de música alinhadas à Base Nacional Comum Curricular, com foco nas competências e habilidades pertinentes à faixa etária; e sugerir atividades acessíveis e adaptáveis às realidades de escolas públicas e privadas, valorizando o uso de materiais simples, instrumentos alternativos e recursos tecnológicos.

Além disso, o caderno pretende incentivar a musicalização como processo integrador e interdisciplinar, favorecendo o envolvimento dos alunos por meio do corpo, da escuta e da experimentação sonora. Também visa contribuir para a formação continuada dos professores, inclusive daqueles que não possuem formação específica em música, oferecendo ferramentas pedagógicas claras, aplicáveis e contextualizadas.

Diante desses propósitos, a estrutura do caderno pedagógico está organizada conforme as seções a seguir, de modo a proporcionar uma leitura fluida, formativa e inspiradora para os educadores que desejam incorporar a música como prática pedagógica transformadora.

7.1 APRESENTAÇÃO

O presente caderno pedagógico com orientações para a Educação Musical nos Anos Iniciais constitui o produto educacional resultante da dissertação de mestrado profissional ‘A prática da musicalização nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de Campina Grande do Sul – PR’, elaborada por

Josias de Oliveira Padilha (2025) no Programa de Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional UNINTER.

A pesquisa que fundamenta este material partiu do reconhecimento de que a musicalização é uma prática essencial para o desenvolvimento integral das crianças, mas ainda enfrenta desafios nas escolas públicas, em razão de limitações estruturais e formativas.

Os resultados obtidos na pesquisa realizada com professores da rede municipal de Campina Grande do Sul – PR e especialistas que atuam com o ensino da musicalização no âmbito universitário, revelaram que, mesmo diante das dificuldades, há um movimento crescente de professores comprometidos em incluir a música em suas práticas pedagógicas, compreendendo-a como linguagem que favorece a expressão, a criatividade, a cooperação e o aprendizado significativo.

Como resposta a essa realidade, este caderno foi elaborado a partir das indicações de professores e especialistas participantes da pesquisa com indicações de práticas em educação musical realizadas na educação básica. A finalidade é contribuir com as práticas de educação musical apontando subsídios teóricos e metodológicos aos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, possibilitando a incorporação da música de forma contextualizada, acessível e interdisciplinar na direção de uma educação integral.

Assim, o material busca unir a pesquisa científica e a prática pedagógica, valorizando a ludicidade, o corpo e a escuta ativa como dimensões constitutivas do aprender musical. Considera indicações apontadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o caderno propõe experiências que integram música, cultura e educação, estimulando o protagonismo infantil e o papel mediador do professor na construção de saberes musicais significativos.

7.2 OBJETIVOS DO CADERNO

O caderno pedagógico tem por finalidade contribuir para o fortalecimento da prática de educação musical nas escolas públicas e privadas, valorizando a música como conteúdo essencial da formação integral da criança.

Busca-se, por meio deste material, fomentar a compreensão da musicalização como processo educativo contínuo, pautado em fundamentos teóricos e em práticas pedagógicas contextualizadas.

A elaboração do caderno foi orientada pelos seguintes objetivos:

- a) Fortalecer a compreensão da música como linguagem e expressão cultural.
- b) Apoiar o planejamento de aulas de música apontadas na Base Nacional Comum Curricular.
- c) Sugerir atividades acessíveis e adaptáveis à realidade das escolas, valorizando o uso de materiais disponíveis no cotidiano da prática pedagógica, instrumentos alternativos e recursos tecnológicos.
- d) Incentivar a musicalização como processo integrador e interdisciplinar.
- e) Contribuir para a formação continuada de professores, especialmente daqueles que não possuem formação específica em música.

7.3 A MÚSICA NA FORMAÇÃO INTEGRAL DA CRIANÇA

A música é uma linguagem universal que acompanha o ser humano desde a infância e constitui um importante instrumento de desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural. Mais do que uma atividade artística, a música é uma forma de expressão e aprendizagem que contribui para a formação integral da criança. Segundo Carneiro et al. (2023), a musicalização na educação infantil e nos anos iniciais pode ser compreendida como uma estratégia pedagógica capaz de promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, favorecendo a construção de saberes significativos e o fortalecimento das relações interpessoais.

Nos espaços escolares, a musicalização não se limita ao ensino do canto ou de instrumentos. Ela abrange o desenvolvimento da escuta, da sensibilidade e da criatividade, promovendo experiências que integram corpo e mente em um processo formativo completo. Bréscia (2003) destaca que a música, quando incorporada de maneira intencional ao contexto educacional, contribui para a construção de habilidades sociais, para o aprimoramento da expressão emocional e para o desenvolvimento da imaginação criadora. Nesse sentido, o fazer musical na escola visto como uma parte importante na formação humana, favorece a interação entre pensamento, emoção e movimento.

Xavier e Romanowski (2017) compreendem a música como uma prática cultural e defendem que ela é fundamental para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas. Para os autores, a educação musical estimula a sensibilidade, a

expressão e a criatividade, permitindo que o aluno compreenda o mundo de forma mais ampla e significativa. Essa visão é corroborada por Sobreira (2012), que considera a música um meio de desenvolver o senso estético e de ampliar as formas de comunicação e convivência social. Assim, a música, além de instrumento artístico, é um meio de desenvolver competências humanas e sociais que se refletem na formação cidadã.

Sob a perspectiva psicológica, Campos (1997) enfatiza que a musicalização estimula a percepção e a cognição, promovendo o desenvolvimento da discriminação auditiva e do pensamento simbólico. O contato com sons, ritmos e melodias favorece o raciocínio lógico e a memória, contribuindo para o aprendizado em outras áreas do conhecimento. Copetti, Zanetti e Camargo (2011) acrescentam que a música auxilia no processo de aprendizagem global, desde que as atividades sejam planejadas com objetivos pedagógicos claros. Para os autores, o uso da música na escola ultrapassa o simples ato de cantar ou tocar instrumentos; ela pode ser uma prática educativa consciente, voltada à formação de sujeitos críticos e criativos.

A importância da música para o desenvolvimento integral também está presente na legislação brasileira. A Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelece a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica (BRASIL, 2008). Essa normativa reconhece que a arte, e em especial a música, é parte indissociável da formação humana. No entanto, como observa Souza (2024), a efetivação dessa lei ainda enfrenta desafios, como a carência de professores com formação específica na área e a falta de infraestrutura adequada nas escolas públicas. Apesar dessas limitações, muitos educadores têm buscado estratégias criativas e interdisciplinares para incluir a musicalização no cotidiano escolar, compreendendo sua relevância no processo de ensino-aprendizagem. Essa prática foi confirmada nos depoimentos dos professores participantes da pesquisa da qual se origina esse caderno.

O desenvolvimento integral da criança, conforme argumenta Joly (2003), está diretamente relacionado ao contato cotidiano com a música. A autora afirma que “a música é um elemento importante na rotina diária de uma sala de aula”, pois estimula habilidades sociais, amplia o repertório linguístico e favorece a formação de sujeitos mais sensíveis e criativos (Joly, 2003, p. 118). Ao vivenciar experiências musicais, a criança desenvolve a coordenação motora, a concentração, a imaginação e o senso

de pertencimento ao grupo. Essas vivências tornam o aprendizado mais dinâmico e significativo, promovendo a integração entre o saber racional e o emocional.

Anhaia e Mariano (2021) reforçam essa perspectiva ao afirmarem que a música, quando utilizada como ferramenta pedagógica, contribui de forma expressiva para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade e da expressão emocional. Para os autores, a linguagem musical é um recurso que possibilita à criança exteriorizar sentimentos e construir aprendizagens que envolvem o pensar, o sentir e o agir. A prática musical, portanto, potencializa o desenvolvimento de competências socioemocionais, fortalecendo o vínculo entre os alunos e entre estes e a escola.

A pesquisa de Padilha (2025) esclarece, a partir de questionários aplicados a professores e especialistas, que a musicalização impacta positivamente o desenvolvimento das crianças, despertando o interesse, a alegria e a motivação para aprender. Os docentes relatam avanços na atenção, na linguagem, na coordenação motora e na socialização. Segundo um dos participantes do estudo, a música promove a expressão emocional, o trabalho em equipe e a socialização, ajudando a construir a autoestima e a confiança (Padilha, 2025). Essas constatações reforçam que a música é uma via para o desenvolvimento global, unindo dimensões cognitivas, afetivas e sociais.

Portanto, a musicalização pode ser compreendida como um meio privilegiado de formação integral, pois integra emoção, razão e sensibilidade estética. A música permite que a criança explore o mundo de forma criativa, interaja com os outros e desenvolva autonomia intelectual e emocional. Como esclarece Padilha (2025), a música transforma. E quando ela é oferecida com propósito, cuidado e continuidade, ela transforma não só a aprendizagem, mas a escola inteira. Assim, promover a educação musical é investir na construção de sujeitos críticos, sensíveis e socialmente engajados — condição indispensável para uma educação verdadeiramente humanizadora.

7.4 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO MUSICAL

A educação musical constitui-se em um campo interdisciplinar que articula dimensões pedagógicas, estéticas, culturais e psicológicas, configurando-se como uma prática educativa voltada à formação integral do sujeito. Mais do que um conjunto de técnicas ou conteúdos musicais, ela se apoia em fundamentos teóricos que

reconhecem a música como fenômeno social e cultural, permeado por valores, significados e identidades. A partir dessa concepção, a educação musical na escola busca integrar arte, conhecimento e sensibilidade, promovendo a escuta, a criatividade e a reflexão crítica sobre o fazer artístico e sua relação com o mundo (Bréscia, 2003).

A compreensão da música como linguagem e forma de conhecimento é um dos princípios fundamentais para o ensino musical contemporâneo. Segundo Bréscia (2003), a música é um meio de comunicação simbólica, expressiva e significativa, que permite ao sujeito organizar suas experiências sensoriais e emocionais por meio do som. Ao trabalhar com a escuta e a criação, o educador musical estimula a percepção auditiva, a imaginação e a capacidade de análise estética. Assim, a educação musical ultrapassa o ensino técnico e se transforma em um processo de construção de sentido, no qual o aluno é convidado a interpretar e a produzir significados musicais em diálogo com o seu contexto sociocultural.

Nesse mesmo sentido, Xavier e Romanowski (2017) compreendem a educação musical como prática cultural e pedagógica. Os autores argumentam que o ensino de música é visto como parte da formação humana, uma vez que colabora com o desenvolvimento da sensibilidade, da expressão e da criatividade dos estudantes (Xavier; Romanowski, 2017). Tal perspectiva reafirma que a música não é uma atividade periférica no currículo, mas uma linguagem de base estética e simbólica que possibilita a integração entre conhecimento e experiência. Essa visão dialoga com os princípios da pedagogia crítica, ao reconhecer o papel da arte na emancipação do sujeito e na valorização da diversidade cultural presente na escola. Para Sobreira (2012), os fundamentos da educação musical estão ancorados na ideia de que a música é uma prática social que articula identidade, memória e afetividade.

O autor ressalta que ensinar música é também ensinar a escutar o outro, a compreender as diferenças e a construir vínculos de pertencimento. A música, nesse contexto, deixa de ser um objeto de mera apreciação estética e passa a ser um meio de formação ética e cultural. Ao valorizar o repertório dos alunos e as manifestações sonoras de suas comunidades, o educador amplia o alcance da escola como espaço de inclusão e respeito às múltiplas vozes sociais.

Outro fundamento essencial da educação musical é o seu caráter interdisciplinar. De acordo com Copetti, Zanetti e Camargo (2011), a música dialoga com diversas áreas do conhecimento, como a linguagem, a matemática e as ciências

humanas, favorecendo a aprendizagem integrada. A estrutura sonora, por exemplo, envolve ritmo, tempo, sequência e proporção — elementos que se relacionam diretamente com o raciocínio lógico e matemático. Da mesma forma, o canto e a composição musical desenvolvem a oralidade, a leitura e a interpretação de textos, fortalecendo o vínculo entre arte e linguagem. Essa interconexão demonstra que a música é, simultaneamente, meio de expressão e ferramenta cognitiva.

Do ponto de vista psicológico, Campos (1997) evidencia que a educação musical contribui para o desenvolvimento das funções cognitivas superiores, como atenção, memória e pensamento simbólico. A autora salienta que a aprendizagem musical estimula a percepção auditiva e a discriminação de sons, aspectos fundamentais para o desenvolvimento da linguagem e da organização mental. Em consonância, Anhaia e Mariano (2021) observam que a vivência musical proporciona à criança experiências sensoriais e afetivas que favorecem a imaginação, a coordenação motora e o equilíbrio emocional. Assim, a musicalização é também um exercício de autoconhecimento e autorregulação, na medida em que promove a integração entre emoção e razão.

O contexto histórico e legal da educação musical no Brasil reforça a necessidade de compreender seus fundamentos pedagógicos. Desde o século XX, o ensino de música passou por diferentes abordagens — do caráter tecnicista e eurocêntrico às metodologias contemporâneas de caráter humanista e participativo. A promulgação da Lei nº 11.769/2008, que torna obrigatório o ensino de música na educação básica, representou um marco na consolidação dessa área (Brasil, 2008). No entanto, como destacam Padilha (2025) e Souza (2024), que sua implementação depende de políticas públicas para formação docente específica e recursos pedagógicos adequados. Tais desafios reforçam a importância de fundamentar o ensino musical em princípios pedagógicos sólidos e contextualizados.

O papel da escuta sensível e da criação coletiva como fundamentos metodológicos na educação musical como salienta Joly (2003) que o contato cotidiano com a música na escola amplia as possibilidades de interação e aprendizagem, tornando o ambiente mais significativo e humanizado. A autora defende que o professor ao propor experiências que envolvam o corpo, a voz e a improvisação, favorece a autonomia criativa dos alunos. Essa abordagem rompe com modelos tradicionais e incentiva a participação ativa, o trabalho colaborativo e a valorização da diversidade sonora.

Padilha (2025), ao analisar práticas de musicalização na rede municipal de Campina Grande do Sul, mostra que a formação docente é um dos pilares dos fundamentos da educação musical. O autor identifica que, mesmo entre professores sem formação específica em música, há um esforço para incorporar práticas criativas e metodologias lúdicas que respeitem o ritmo e a expressividade de cada aluno. Esse aspecto revela um dos princípios mais significativos da educação musical: a compreensão da música como experiência compartilhada e acessível a todos, independentemente de formação técnica prévia.

Portanto, os fundamentos da educação musical compreendem uma visão integrada que une dimensões estética, cognitiva, emocional e social. Ensinar música é favorecer a escuta atenta, a imaginação e o diálogo entre culturas, contribuindo para a construção de uma educação mais sensível e humanizadora. Conforme sintetiza Padilha (2025), a musicalização é uma prática pedagógica essencial que une conhecimento, cultura e afetividade, transformando a escola em um espaço de criação e convivência. Fundamentar a educação musical, assim, é reafirmar o papel da arte como elemento estruturante da experiência educativa e da formação plena do ser humano.

7.5 EDUCAÇÃO MUSICAL NA BNCC

A Base Nacional Comum Curricular, homologada em 2017, representa um marco regulatório da educação brasileira, definindo as aprendizagens para a organização da prática pedagógica na educação básica. Nesse documento, a educação musical está inserida no conteúdo curricular Arte, sendo reconhecida como uma das suas quatro linguagens, ao lado das artes visuais, da dança e do teatro (Brasil, 2017). Essa inclusão reforça o entendimento de que a música é parte indissociável da formação humana e cultural, desempenhando papel central na constituição da sensibilidade, da criatividade e da expressão dos sujeitos.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2017), o ensino de Arte precisa assegurar aos estudantes experiências estéticas, sensoriais e culturais que ampliem sua percepção do mundo. Nesse contexto, a música é compreendida como linguagem artística e forma de conhecimento que favorece o desenvolvimento da escuta, da apreciação, da criação e da reflexão crítica. Assim, o documento rompe com a visão reducionista

da música apenas como atividade recreativa ou técnica, reconhecendo-a como prática cultural e cognitiva que integra múltiplas dimensões do aprender.

Bréscia (2003) já antecipava esse entendimento ao afirmar que a educação musical promove a formação integral do indivíduo, desenvolvendo suas capacidades perceptivas, expressivas e sociais. Para a autora, a música é um campo de conhecimento que permite ao aluno compreender o mundo a partir da escuta e da experimentação, constituindo-se como espaço privilegiado para a expressão da subjetividade e a construção de significados.

A BNCC também estabelece que a Arte precisa contribuir para o desenvolvimento das competências gerais da educação básica, entre elas o pensamento científico, crítico e criativo; o repertório cultural; e o autoconhecimento e autocuidado (Brasil, 2017). A música, nesse contexto, assume papel transversal, articulando saberes cognitivos e afetivos. Segundo Xavier e Romanowski (2017), o ensino musical favorece o desenvolvimento da sensibilidade e da imaginação, além de promover a compreensão das relações entre cultura, sociedade e identidade. Ao aprender música, o aluno não apenas executa sons, mas comprehende os significados culturais e sociais que os acompanham, construindo uma escuta mais atenta e empática do mundo.

Em consonância, Sobreira (2012) observa que a música é uma prática social que articula diferentes dimensões da vida humana — estética, ética e cultural. Na perspectiva da BNCC, isso significa reconhecer que a aprendizagem musical considera as experiências dos estudantes, seus repertórios sonoros e as manifestações culturais de suas comunidades, definidas pelos professores que desenvolvem a prática pedagógica. A música, portanto, é concebida como espaço de diálogo entre tradições, saberes populares e expressões contemporâneas, o que contribui para o respeito à diversidade e para a valorização das identidades regionais e étnicas presentes no ambiente escolar.

A BNCC propõe que o ensino de música se organize a partir de cinco eixos estruturantes — criação, apreciação, reflexão, contextualização e prática —, que orientam o desenvolvimento de competências e habilidades (Brasil, 2017). Esses eixos convergem com o que Joly (2003) denomina de abordagem integrada do fazer musical, na qual o aluno é estimulado a ouvir, interpretar, improvisar e compor, construindo sentidos por meio da experiência estética. O papel do professor, nesse

processo, é o de mediador, alguém que propõe situações de aprendizagem que despertem a curiosidade, a sensibilidade e o pensamento crítico dos estudantes.

Para Padilha (2025), a BNCC colabora com a consolidação da música como conteúdo curricular, pois reconhece seu valor formativo e interdisciplinar. O autor ressalta, contudo, que sua efetiva implementação depende da formação continuada de professores e da valorização das práticas culturais locais. As Diretrizes Curriculares Nacionais já apontavam para a necessidade de considerar a pluralidade cultural brasileira no ensino de Arte; a BNCC, ao detalhar competências e habilidades, reforça essa exigência, mas também impõe desafios à realidade escolar, sobretudo no que se refere à infraestrutura e à disponibilidade de educadores com formação específica.

Copetti, Zanetti e Camargo (2011) observam que o ensino musical, quando articulado com outras áreas do conhecimento, potencializa a aprendizagem global do aluno, ampliando sua capacidade de observação e raciocínio. Essa perspectiva interdisciplinar é reforçada pela BNCC, que incentiva a integração da música com os demais conteúdos curriculares, promovendo o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Ao trabalhar o ritmo, a melodia, o corpo e a voz, a educação musical dialoga com a matemática, a linguagem, a educação física e até mesmo com as ciências, demonstrando que a arte é um eixo transversal da aprendizagem.

Anhaia e Mariano (2021) complementam que a música, ao ser utilizada de forma pedagógica, desperta na criança a sensibilidade e a criatividade, elementos fundamentais para a aprendizagem significativa. A música, ao promover o trabalho coletivo, a escuta e o respeito mútuo, contribui para o desenvolvimento das competências socioemocionais, tão enfatizadas pelo documento como parte da formação integral.

Embora a BNCC inclua conceitos importantes, Souza (2024) adverte que sua efetividade depende da concretização de políticas públicas voltadas à valorização da arte na escola. Muitas instituições não possuem, de instrumentos, espaços adequados e formação docente específica, o que compromete a prática musical planejada e sistemática. Padilha (2025) reforça que a superação desses desafios exige compromisso institucional e pedagógico, pois a música, quando trabalhada com intencionalidade, é capaz de transformar o ambiente escolar, tornando-o mais criativo, colaborativo e acolhedor.

Assim, a educação musical na BNCC se soma as diversas proposições que a definem como um campo que une teoria e prática, estética e conhecimento, tradição e inovação. Ao reconhecer a música como linguagem artística e forma de saber, o documento reafirma o papel da arte como eixo estruturante da formação humana. Mais do que um conteúdo curricular, a música é um meio de desenvolver a escuta sensível, o pensamento criativo e o respeito à diversidade — elementos indispensáveis à construção de uma educação humanizadora e transformadora.

7.6 PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS

A metodologia é um dos eixos estruturantes de qualquer prática educativa, pois se complementa com os conhecimentos que a norteiam e com as finalidades da educação musical. A metodologia orienta o modo como o conhecimento artístico é construído, experienciado e ressignificado pelo aluno. Os princípios metodológicos da educação musical fundamentam-se em abordagens que valorizam a experiência sensorial, a criatividade, a escuta ativa e a contextualização cultural. Mais do que transmitir conteúdos ou técnicas, o professor de música é um mediador dos processos de descoberta, improvisação e reflexão, possibilitando ao estudante desenvolver uma relação significativa com o som, o corpo e o meio social (Bréscia, 2003).

A prática pedagógica em música ao ser intencional e sensível, articulando teoria e prática em um processo contínuo, que para Bréscia (2003), o ensino musical é construído a partir da vivência, e não da mera reprodução de modelos. Isso implica reconhecer o aluno como sujeito ativo, que aprende por meio da exploração e da experimentação sonora. A autora defende uma metodologia centrada no “fazer musical”, em que o ato de criar, interpretar e escutar se entrelaçam para promover a aprendizagem integral. Assim, o trabalho metodológico favorece a autonomia, a expressão individual e o desenvolvimento da percepção estética.

Joly (2003) complementa essa visão ao destacar que o contato sistemático com a música no cotidiano escolar possibilita o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e sociais. A autora sugere que o professor atue como mediador de experiências musicais diversificadas, oferecendo atividades que envolvam o corpo, a voz e o movimento. A improvisação, a criação coletiva e o diálogo entre diferentes estilos e culturas musicais configuram práticas metodológicas que tornam a

musicalização significativa e acessível. Dessa forma, o ensino musical inicia a partir da escuta sensível e conduzir à reflexão sobre o papel da música na sociedade e na vida cotidiana.

De acordo com Copetti, Zanetti e Camargo (2011), as metodologias da educação musical ao priorizar a integração entre percepção, criação e reflexão, consideram as dimensões cognitivas e socioemocionais do aprendizado. As autoras salientam que o professor pode planejar atividades que estimulem o raciocínio lógico, a concentração e a coordenação motora, sem perder de vista o prazer estético e a dimensão lúdica do processo. Nesse sentido, o aprendizado musical é compreendido como uma experiência que une razão e sensibilidade, promovendo o equilíbrio entre técnica e expressão.

A BNCC (Brasil, 2017) reforça essa perspectiva ao propor que o ensino de Arte, e consequentemente de música, seja organizado a partir de eixos como criação, apreciação, reflexão e contextualização. Esses princípios dialogam com as abordagens de Joly (2003) e Bréscia (2003), que defendem um ensino musical pautado na construção ativa do conhecimento e na vivência estética. A metodologia, portanto, não se restringe à execução de canções ou ao domínio técnico, mas envolve compreender o som como elemento expressivo e cultural. Ao explorar os sons do ambiente, a diversidade rítmica e as manifestações musicais de diferentes contextos, o estudante desenvolve a escuta crítica e a sensibilidade artística.

Segundo Padilha (2025), as metodologias da musicalização nos anos iniciais ao considerar o desenvolvimento global da criança, favorecem aspectos motores, cognitivos e emocionais. O autor observa que, nas escolas públicas, muitos professores não possuem formação específica em música, o que exige práticas metodológicas flexíveis e criativas. Em seus estudos, identificou que o uso de jogos musicais, cantigas populares e atividades de improvisação favorece o engajamento dos alunos e o fortalecimento dos vínculos afetivos em sala de aula. Essa abordagem reflete uma concepção inclusiva de ensino, em que todos podem participar da experiência musical independentemente de habilidades prévias.

Anhaia e Mariano (2021) enfatizam que a música, quando utilizada como ferramenta pedagógica, está vinculada à realidade dos alunos e às propostas curriculares. Para os autores, as metodologias musicais promovem a expressão dos sentimentos e a socialização, utilizando a ludicidade como meio de aprendizagem. Atividades que envolvem canto coletivo, percussão corporal e composição simples

permitem que as crianças desenvolvam senso de ritmo, escuta e cooperação. O ambiente de aprendizagem torna-se, assim, um espaço de experimentação sonora e de construção de significados compartilhados.

Entre os princípios metodológicos é a contextualização cultural. Xavier e Romanowski (2017) afirmam que o ensino musical valoriza as manifestações culturais locais e dialoga com as tradições da comunidade escolar. Essa perspectiva amplia o papel da escola como espaço de preservação e de ressignificação cultural, permitindo que o aluno reconheça a música como expressão de identidade e pertencimento. Ao trabalhar com repertórios regionais e populares, o educador contribui para o fortalecimento da autoestima e da diversidade, elementos fundamentais para uma educação democrática e inclusiva.

Dalegran (2009) em seus estudos no aprendizado instrumental de flauta sobre a inclusão de música contemporânea no currículo recomenda o enfoque lúdico e exploratório: as técnicas são apresentadas de modo que a criança descubra sons novos, desenvolvendo curiosidade e prazer em tocar. A ampliação da escuta: incentiva-se a percepção de sons do cotidiano, a improvisação e a criação musical.

A integração entre técnica e expressão: a autora destaca que não é preciso dominar a técnica convencional para se envolver musicalmente; o processo expressivo pode anteceder a formalização técnica. A aproximação entre música contemporânea e educação musical infantil: mostra que a criação sonora livre pode ser adaptada ao contexto escolar. Essas indicações didáticas se direcionam à professores de música, contudo são recomendações a serem consideradas no desenvolvimento de educação musical.

O estudo de Dalegran (2009), ao investigar o ensino da flauta transversal para crianças iniciantes por meio das técnicas estendidas e da música contemporânea, oferece importantes contribuições para a compreensão da musicalização como processo educativo aberto à experimentação e à sensibilidade. Ao deslocar o foco da execução técnica para a descoberta sonora e expressiva, a autora evidencia que o aprendizado musical pode ser vivenciado como experiência estética e criativa, acessível mesmo a docentes sem formação específica em música.

Essa perspectiva amplia o sentido da musicalização na escola ao valorizar a escuta ativa, a criação sonora e a relação lúdica com o som, elementos que favorecem o desenvolvimento da percepção, da imaginação e da expressão das crianças. Transposta para a sala de aula comum, a proposta inspira práticas

pedagógicas que incorporam sons do cotidiano, instrumentos não convencionais e improvisações coletivas, reafirmando a música como linguagem de descoberta e comunicação — um campo de sensibilidade que pode ser cultivado por todo educador comprometido com a formação integral dos estudantes, corroborando com a indicação de autores da área.

Sob a ótica da psicologia da aprendizagem, Campos (1997) explica que a musicalização favorece a atenção, a memória e a percepção auditiva, e cabe as metodologias explorarem essas potencialidades. O uso de instrumentos simples, atividades rítmicas e exercícios de escuta ativa estimula o cérebro em diferentes níveis, promovendo a integração entre emoção e cognição. Tais práticas, quando planejadas de forma progressiva, potencializam o desenvolvimento das habilidades musicais e comunicativas das crianças.

No caso de classes com a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) a música pode funcionar como “ponte para a socialização e a integração dos alunos com TEA em contextos escolares inclusivos” e como “ferramenta de comunicação alternativa” quando a linguagem verbal é mais limitada, como argumentam Brochado et al (2024, p.192).

Segundo os autores o ensino da música em contextos inclusivos, como no caso de estudantes com TEA, aponta para a necessidade de adaptação sensorial, valorização das singularidades, promoção de interações grupais, integração curricular, formação do docente e propostas simples e acessíveis. Essas orientações ganham especial relevância para a musicalização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: quando o professor, mesmo sem formação específica em música, se depara com a diversidade da sala de aula, pode adotar canções, ritmos, movimentos e instrumentos simples como mediadores de expressão, comunicação e socialização — ao mesmo tempo em que promove a participação de todos e o respeito às diferenças.

Padilha (2025) destaca ainda a relevância da formação docente como princípio metodológico. Para que a educação musical se efetive, é indispensável que o professor compreenda o valor pedagógico da música e saiba utilizá-la como instrumento de aprendizagem interdisciplinar. Isso requer formação continuada e acesso a recursos que possibilitem a atualização das práticas didáticas. Além disso, o trabalho colaborativo entre professores de diferentes áreas potencializa o uso da música como meio de integrar saberes e fortalecer o projeto pedagógico da escola.

Deste modo, os princípios metodológicos da educação musical baseiam-se na vivência estética, na ludicidade, na criatividade e na contextualização cultural. O ensino da música ajuda promover a escuta sensível, a criação coletiva e a reflexão crítica, assegurando ao aluno o direito de se expressar e de se reconhecer como sujeito artístico. Como sintetiza Padilha (2025), a música transforma quando é oferecida com propósito, cuidado e continuidade. Assim, fundamentar a prática pedagógica em princípios metodológicos sólidos é compreender que a educação musical cumpra sua função formadora, humanizadora e inclusiva na escola contemporânea.

7.7 SUGESTÕES DE PRÁTICAS MUSICAIS NOS ANOS INICIAIS

A inserção da música nos anos iniciais do ensino fundamental planejada de modo a promover a integração entre o conhecimento artístico, a ludicidade ajuda no desenvolvimento integral das crianças. Mais do que ensinar conceitos formais, as práticas musicais nessa etapa criam experiências significativas, que envolvem a escuta, o movimento, o canto e a criação coletiva. Segundo Bréscia (2003), o fazer musical é uma experiência que articula cognição e emoção, permitindo que a criança aprenda de forma ativa, prazerosa e integrada ao seu contexto sociocultural.

“Quando a música entra na sala de aula, o clima muda. As crianças se envolvem, participam mais e aprendem sem perceber.”
- (Depoimento de uma professora da rede municipal, 2025)

A música, quando incorporada ao cotidiano escolar, contempla o princípio da aprendizagem pela vivência, que valoriza a experimentação sonora e o protagonismo infantil. Para Joly (2003), o contato cotidiano com sons, ritmos e melodias desenvolve a sensibilidade e a percepção auditiva, constituindo uma base sólida para o aprendizado musical. A autora defende que a musicalização seja trabalhada de maneira natural e espontânea, por meio de atividades que envolvam o corpo, a voz e a escuta atenta, estimulando a criatividade e a expressão pessoal.

“Mesmo sem instrumentos, é possível fazer música com o corpo, com a voz, com o ambiente. O importante é sentir o ritmo e dar sentido à experiência.”

- (Relato de um especialista em educação musical, 2025)

Uma das estratégias mais eficazes para essa faixa etária é o uso de **jogos musicais**, que unem movimento, ritmo e imaginação. De acordo com Anhaia e Mariano (2021), o brincar musical é uma forma de desenvolver habilidades cognitivas e socioemocionais, pois as crianças aprendem ao mesmo tempo em que se divertem. Atividades como o “eco rítmico” (repetição de padrões criados pelo professor), os jogos de imitação corporal e as rodas cantadas contribuem para a coordenação motora, a memória auditiva e a atenção, além de fortalecerem os laços de socialização.

“Os jogos musicais trazem alegria e envolvimento. É quando o aprendizado acontece de forma mais leve.”

- (Depoimento de uma professora da rede municipal, 2025)

As **cantigas populares** também são práticas ricas para a musicalização nos anos iniciais, pois reúnem elementos de ritmo, melodia, linguagem e cultura. Segundo Xavier e Romanowski (2017), o trabalho com repertórios da cultura popular aproxima o aluno de sua realidade, preserva tradições e estimula o respeito à diversidade. As canções folclóricas podem ser exploradas não apenas pelo canto, mas também por meio de dramatizações, brincadeiras e arranjos com instrumentos de percussão simples, como chocalhos, tambores e pandeiros. Essas atividades permitem à criança compreender a música como expressão viva de identidade cultural.

“As cantigas de roda conectam a escola à comunidade. As crianças reconhecem músicas que ouvem em casa e se sentem parte de algo maior.”

- (Depoimento de um docente da rede municipal, 2025)

Padilha (2025) destaca em seu estudo que a **percussão corporal** é uma das práticas mais acessíveis no ensino público, especialmente em contextos com poucos recursos materiais. Batidas de mãos, estalos de dedos, palmas e batimentos no peito ou nas pernas formam uma “orquestra corporal” que estimula o senso rítmico e a consciência do próprio corpo como instrumento musical. Além disso, favorece o trabalho coletivo e o respeito ao tempo e ao ritmo do outro. Essa prática promove,

segundo o autor, “uma aprendizagem ativa, sensorial e inclusiva”, capaz de envolver todos os estudantes de forma igualitária.

“Quando batemos palmas ou estalamos os dedos em grupo, todos participam.

A música se torna inclusiva e ninguém fica de fora.”

- (Depoimento de um professor participante, 2025)

Outra prática recomendada é a **escuta ativa e guiada**, que pode ser realizada com músicas de diferentes estilos, épocas e culturas. Conforme Campos (1997), a escuta musical contribui para o desenvolvimento da atenção, da percepção e da sensibilidade estética. O professor pode propor momentos de apreciação musical com objetivos específicos: reconhecer instrumentos, identificar variações de timbre, explorar contrastes de intensidade ou refletir sobre emoções que as músicas despertam. Após a escuta, é possível dialogar com os alunos sobre o que sentiram e imaginaram, incentivando a verbalização e o pensamento crítico.

“A escuta é o momento de pausa e de reflexão. As crianças aprendem a ouvir o outro e a si mesmas.”

- (Relato de um especialista pesquisado, 2025)

Os **projetos interdisciplinares** representam outro caminho metodológico potente. De acordo com Copetti, Zanetti e Camargo (2011), a música pode ser integrada a outras áreas do conhecimento — como língua portuguesa, matemática e ciências —, ampliando as possibilidades de aprendizagem. Por exemplo, é possível trabalhar a contagem e a divisão de tempos musicais em conjunto com conteúdos matemáticos, ou utilizar músicas que tratem de temas ambientais, unindo arte e consciência ecológica. Essa integração reforça o papel da música como ferramenta de ensino e aprendizagem global.

“A música ajuda a entender o tempo, o número e o espaço. É uma linguagem que atravessa todas as disciplinas.”

- (Depoimento de uma professora especialista, 2025)

No campo das **atividades de criação musical**, é importante proporcionar espaços para que as crianças inventem sons, composições e arranjos. Bréscia (2003) argumenta que o ato de criar é uma das formas mais completas de aprendizagem, pois envolve imaginação, tomada de decisão e escuta sensível. A improvisação livre com instrumentos de percussão, a construção de sons com materiais recicláveis e a criação de trilhas sonoras para histórias são exemplos de práticas que estimulam a autonomia e a expressão artística. Nesses momentos, o professor atua como mediador, encorajando a experimentação e o respeito à diversidade sonora.

“A criação musical desperta autonomia. Quando as crianças criam, elas se reconhecem como autoras.”

- (Relato de um docente participante da pesquisa, 2025)

A BNCC (Brasil, 2017) reforça que o ensino de música envolve os eixos de criação, apreciação, reflexão e contextualização, promovendo o desenvolvimento de competências que articulem pensamento crítico e sensibilidade estética. Nesse sentido, práticas como a análise de canções infantis, o reconhecimento de diferentes gêneros musicais e a exploração de sons do ambiente (som da chuva, dos pássaros, do vento) ajudam a criança a compreender a música como fenômeno natural e cultural. Essas experiências favorecem a escuta ampliada, elemento essencial para o desenvolvimento da percepção auditiva.

“A música não é só conteúdo, é vivência, é experiência. Ela ensina a conviver e a respeitar as diferenças.”

- (Depoimento de um especialista em educação musical, 2025)

Padilha (2025) observa, em suas pesquisas com professores da rede municipal de ensino, que as práticas musicais mais exitosas são aquelas que unem ludicidade, afetividade e intencionalidade pedagógica. As experiências musicais planejadas com propósito favorecem o engajamento dos alunos e fortalecem a autoestima, a comunicação e o sentimento de pertencimento. A música, além de recurso didático, torna-se meio de convivência e expressão, contribuindo para um ambiente escolar mais acolhedor e colaborativo.

“O sucesso está na afetividade. Quando o professor canta com as crianças, ele cria vínculo, e o aprendizado flui naturalmente.”

- (Depoimento de uma professora da rede municipal, 2025)

Por fim, é fundamental que o professor estimule a participação coletiva e a inclusão nas práticas musicais. Souza (2024) destaca que, mesmo em escolas com poucos recursos, a criatividade docente pode transformar o ensino de música em experiência transformadora. Ao criar grupos de canto, percussão ou teatro musical, o educador amplia as possibilidades expressivas e contribui para o direito de todos à vivência artística. Assim, as práticas musicais nos anos iniciais consolidam-se como instrumento de desenvolvimento integral, formação cidadã e valorização da diversidade.

“A música é inclusão. Ninguém precisa ser músico para fazer parte.”

- (Depoimento de uma professora da rede municipal, 2025)

Agradecimentos e créditos

Esta seção foi construída com base nas contribuições dos professores da rede municipal de Campina Grande do Sul – PR e dos especialistas em Educação Musical de instituições de ensino superior de Curitiba – PR, que participaram da pesquisa desenvolvida por Josias de Oliveira Padilha (2025). Seus depoimentos e experiências deram vida às reflexões apresentadas neste caderno pedagógico, contribuindo para uma compreensão mais humana e sensível das práticas de musicalização nos anos iniciais.

7.8 MATERIAIS E RECURSOS DIDÁTICOS

Com base nos resultados da pesquisa realizada com professores da rede municipal de Campina Grande do Sul e especialistas em educação musical, a dissertação de Padilha (2025) evidencia que a disponibilidade e o uso de materiais e recursos didáticos influenciam diretamente a forma com que as práticas de musicalização são executadas nas escolas. O levantamento mostra que, embora a musicalização esteja presente nas práticas pedagógicas, há limitações significativas

de infraestrutura e materiais específicos, o que exige dos docentes criatividade e adaptação contínua.

Os professores relataram que recorrem, principalmente, a livros didáticos, redes sociais, vídeos do YouTube, podcasts e trocas entre colegas como principais fontes para planejar suas atividades musicais. Essa prática revela, segundo o autor, tanto a busca por repertórios acessíveis quanto a ausência de materiais pedagógicos sistematizados voltados ao ensino de música nos anos iniciais. Conforme observam Copetti, Zanetti e Camargo (2011), o uso de recursos musicais demanda planejamento pedagógico intencional, sob o risco de a musicalização reduzir-se a ações esporádicas sem objetivos formativos claros, o que foi constatado em parte das respostas dos professores.

Entre os **recursos mais utilizados**, destacam-se o **corpo e a voz**, elementos universais e acessíveis que permitem a execução de atividades rítmicas e melódicas sem necessidade de equipamentos específicos. Professores mencionaram práticas como **percussão corporal, exploração de objetos do cotidiano e construção de instrumentos com materiais recicláveis** — estratégias que se mostraram eficazes para despertar o interesse e a participação dos alunos, mesmo diante da escassez de instrumentos musicais convencionais.

Os especialistas entrevistados reforçam que a falta de estrutura física nas escolas públicas é um desafio persistente, mas não um impedimento para a prática musical. Eles recomendam o uso de **tecnologia de baixo custo, caixas de som, celulares e aplicativos musicais** como alternativas viáveis para ampliar as possibilidades de ensino. Além disso, defendem que é possível realizar atividades musicais com recursos simples, desde que haja planejamento e intencionalidade pedagógica. Segundo um dos especialistas, sempre é possível fazer música, mesmo sem recursos — com voz, corpo e criatividade (Padilha, 2025, p. 94).

Especialistas consultados durante a pesquisa ressaltaram a importância de **estruturas permanentes** nas escolas, como **salas preparadas para atividades de musicalização e aquisição de instrumentos básicos** — flauta doce, bandinha rítmica, tambores e chocalhos —, o que facilitaria o trabalho docente e ampliaria o alcance das práticas musicais. Também sugeriram o fortalecimento **da Associação de Pais e Mestres (APM)** para obtenção de instrumentos e equipamentos de som, além da presença de pelo menos um **profissional habilitado** em música em cada

escola, o que contribuiria para orientar o uso dos recursos e a formação continuada dos demais docentes.

Os resultados apontam ainda para a necessidade de **políticas públicas voltadas à infraestrutura e à formação docente**, pois grande parte dos professores da rede possui formação em **Pedagogia**, sem formação específica em música. Essa limitação afeta o domínio técnico sobre o uso dos recursos e a elaboração de atividades diversificadas. Entretanto, a pesquisa revelou um esforço significativo de **autoformação**, com docentes buscando cursos, oficinas e conteúdos digitais para aprimorar suas práticas, o que demonstra o comprometimento desses profissionais com a proposta do ensino musical.

Entre as boas práticas observadas, Padilha (2025) destaca o uso pedagógico de **rádios escolares, repertórios regionais e atividades de apreciação musical**, que promovem o contato com diferentes gêneros, estilos e culturas. Tais experiências mostram que, mesmo em contextos com carência de recursos, é possível desenvolver **ações criativas e significativas**, desde que ancoradas em metodologias participativas e na escuta sensível dos alunos.

Sendo assim, os resultados da pesquisa demonstram que os **materiais e recursos didáticos** na musicalização variam conforme a realidade de cada escola, mas a **criatividade e a mediação docente** são os fatores que contribuem com o processo. Os professores da rede demonstram capacidade de adaptação, utilizando o que está disponível — corpo, voz, objetos, tecnologias simples — para tornar a música presente na rotina escolar. Já os especialistas enfatizam a urgência de políticas estruturais que ofereçam melhores condições materiais e valorizem o ensino musical como conteúdo essencial da educação básica.

Dessa forma, conclui-se que os recursos materiais, embora limitados, não constituem o principal obstáculo à musicalização: o maior desafio reside na **formação pedagógica e na intencionalidade educativa do professor**, para transformar qualquer recurso — por mais simples que seja — em uma oportunidade de aprendizagem sensível, criativa e inclusiva.

7.9 PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO

O planejamento e a avaliação em educação musical constituem dimensões essenciais do processo de ensino-aprendizagem e refletem o compromisso do

professor em promover experiências musicais significativas, articuladas aos objetivos educacionais e às competências da Base Nacional Comum Curricular. No contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, o planejamento da musicalização pode ser entendido como um processo dinâmico e reflexivo, capaz de integrar teoria, prática e sensibilidade estética. Como destaca Bréscia (2003), o ensino de música não se limita à transmissão de conteúdos, mas à criação de situações de aprendizagem que despertem o interesse, a curiosidade e a expressividade dos alunos.

Os resultados da pesquisa realizada por Padilha (2025) com professores da rede municipal de Campina Grande do Sul, que em seus depoimentos indicam que o **planejamento das atividades musicais** ainda ocorre, em grande parte, de forma espontânea e sem uma sistematização metodológica. Muitos docentes afirmam utilizar materiais informais, como vídeos, redes sociais e trocas entre colegas, para planejar suas aulas, o que evidencia a ausência de um currículo estruturado e de orientações pedagógicas específicas para a área. Essa realidade reflete a formação inicial predominantemente em **Pedagogia**, sem aprofundamento em fundamentos musicais, o que leva os professores a buscarem referências intuitivas ou empíricas para o ensino da música.

A Conforme Copetti, Zanetti e Camargo (2011), o planejamento pedagógico em educação musical considera três dimensões interdependentes: a **percepção sonora, a criação musical e a reflexão estética**. Tais dimensões estão articuladas de modo a promover a escuta ativa, a improvisação e a apreciação crítica. Para tanto, o docente precisa elaborar sequências didáticas que contemplem a progressão das habilidades musicais — do reconhecimento de sons e ritmos à composição e interpretação coletiva. Essa organização pedagógica favorece a continuidade do aprendizado e evita práticas fragmentadas ou meramente recreativas.

A **BNCC (Brasil, 2017)** reforça a importância de um planejamento intencional para o desenvolvimento do acesso às linguagens artísticas, entre elas a música, a partir de experiências de criação, apreciação, reflexão e contextualização. O documento propõe que a música seja trabalhada como linguagem expressiva e cultural, possibilitando que o aluno compreenda o som como fenômeno e como manifestação social. Dessa forma, o planejamento considera não apenas os elementos formais da música — ritmo, melodia, timbre e intensidade —, mas também as relações entre música, corpo, emoção e cultura.

Os professores participantes da pesquisa de Padilha (2025) relataram, contudo, a **falta de tempo e de orientação curricular** como desafios para a elaboração de planejamentos mais consistentes. Muitos apontaram que as práticas musicais acabam sendo integradas a outras disciplinas, em especial à Arte e à Educação Infantil, o que limita a continuidade e a especificidade do ensino musical. Ainda assim, observou-se o esforço dos docentes em criar sequências de atividades que favorecem o desenvolvimento integral, valorizando a ludicidade e a interdisciplinaridade. Um exemplo recorrente foi o uso de **projetos temáticos** — como semanas da música, apresentações culturais e integração com conteúdos de Língua Portuguesa e História —, práticas que, embora simples, fortalecem o protagonismo dos alunos e a identidade cultural da escola.

Em relação à **avaliação**, os resultados da pesquisa mostram que a maioria dos professores adota uma perspectiva **processual e formativa**, acompanhando o desenvolvimento das crianças ao longo das atividades musicais. Essa postura está alinhada à concepção defendida por Bréscia (2003), segundo a qual a avaliação em música valoriza o percurso e a expressão individual do aluno, e não apenas o resultado final. Assim, avalia-se o envolvimento, o interesse, a capacidade de escuta e a cooperação, compreendendo a música como experiência subjetiva e coletiva.

Os especialistas entrevistados por Padilha (2025) reforçam a necessidade de **critérios avaliativos flexíveis**, capazes de respeitar as diferentes formas de expressão e o ritmo de aprendizagem das crianças. Avaliar em música, afirmam, é observar não apenas a execução sonora, mas também a sensibilidade, a criatividade e o engajamento do estudante com a atividade. Para eles, a escuta atenta e o registro sistemático das observações do professor — por meio de portfólios, relatórios e registros de aula — constituem estratégias eficazes para acompanhar o progresso dos alunos e orientar intervenções pedagógicas.

Anhaia e Mariano (2021) acrescentam que o planejamento e a avaliação caminham associadas, numa relação dialógica e reflexiva. O planejamento direciona a ação, enquanto a avaliação retroalimenta o processo, permitindo ajustar metodologias e objetivos conforme as necessidades da turma. Essa relação circular permite a coerência entre as intenções pedagógicas e as práticas efetivas, tornando a musicalização um campo de experimentação constante.

Padilha (2025) destaca, ainda, que muitos professores realizam **autoavaliações** das práticas musicais como forma de aprimorar o ensino. Essa

postura crítica é essencial para a consolidação de uma educação musical consciente, pois permite repensar os recursos, as estratégias e os resultados obtidos. Para o autor, o ato de planejar e avaliar na musicalização não se limita à execução de tarefas, mas envolve um compromisso ético com a formação sensível e cultural das crianças.

A literatura contemporânea aponta, portanto, que o planejamento e a avaliação em música valorizam o **processo criativo, a diversidade cultural e o desenvolvimento socioemocional**. Mais do que aferir desempenhos técnicos, cabe ao professor compreender o aprendizado musical como trajetória de autoconhecimento e interação social. Nesse sentido, o planejamento flexível, participativo e inclusivo, ajuda que todos os alunos tenham oportunidade de vivenciar a música de forma ativa e prazerosa.

Em resumo, os dados da pesquisa e o referencial teórico convergem ao evidenciar que **planejar e avaliar em educação musical** é um ato de intencionalidade pedagógica e de sensibilidade humana. Exige do docente uma escuta atenta, um olhar crítico e a capacidade de transformar recursos simples em experiências estéticas e educativas. Conforme conclui Padilha (2025, p. 97), “o planejamento e a avaliação contínua permitem que o professor não apenas ensine música, mas aprenda com ela — sobre seus alunos, sobre a escola e sobre o poder transformador da arte”.

7.10 PROJETOS E VIVÊNCIAS

Os **projetos e vivências musicais** desenvolvidos nos anos iniciais representam uma das formas mais eficazes de concretizar o ensino da música de maneira integrada, participativa e significativa. Conforme Padilha (2025), as práticas observadas nas escolas da rede municipal de Campina Grande do Sul evidenciam que a musicalização, quando estruturada em projetos pedagógicos, favorece o envolvimento coletivo, o protagonismo dos alunos e a articulação entre diferentes áreas do conhecimento.

Entre as experiências relatadas pelos professores, destacam-se projetos como a **Semana da Música**, o **coral escolar**, as **apresentações culturais em datas comemorativas** e as **oficinas com famílias**. Essas ações extrapolam o espaço da sala de aula e transformam a música em um elemento de convivência e de valorização da identidade comunitária. Bréscia (2003) observa que atividades dessa natureza

ampliam a função social da música na escola, pois estimulam o sentimento de pertencimento, a cooperação e a expressão criativa.

As vivências musicais descritas na pesquisa mostram que a música é utilizada tanto como **ferramenta pedagógica interdisciplinar** quanto como linguagem artística autônoma. Professores relataram a integração da música a projetos de leitura, de literatura infantil e de história regional, bem como a sua presença em atividades de educação ambiental e religiosa. Essa diversidade de contextos confirma a flexibilidade da música como instrumento de aprendizagem e de formação cultural, em consonância com as orientações da **BNCC (Brasil, 2017)**.

Os especialistas consultados por Padilha (2025) reforçam que a implementação de projetos musicais é um caminho eficaz para superar a falta de estrutura e de recursos, pois permite o uso criativo de materiais alternativos e o engajamento da comunidade escolar. A **participação das famílias**, por exemplo, contribui para aproximar escola e sociedade, promovendo o reconhecimento da música como parte da vida cotidiana e não apenas como conteúdo escolar.

Além disso, a realização de **apresentações públicas e mostras musicais** fortalece a autoestima dos alunos e potencializa a aprendizagem por meio da experiência estética. Para os especialistas, tais projetos funcionam como espaços de formação continuada também para os docentes, que passam a refletir sobre suas práticas e a construir coletivamente novas metodologias.

Por fim, os **projetos e vivências musicais** nos anos iniciais reafirmam a dimensão social e humanizadora da música. Quando planejadas com intencionalidade pedagógica, essas experiências transformam o ambiente escolar em um espaço de criação, de expressão e de encontro, onde o conhecimento se faz som, gesto e emoção.

7.11 ATIVIDADES

Esta seção final do Caderno Pedagógico de Educação Musical nos Anos Iniciais apresenta um conjunto de atividades práticas elaboradas para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem da música. As propostas são desenhadas para serem flexíveis e adaptáveis à realidade de cada sala de aula, privilegiando a utilização de recursos acessíveis e a promoção de um ambiente inclusivo e criativo.

As atividades estão alinhadas aos cinco eixos estruturantes da Educação Musical – Criação, Apreciação, Reflexão, Contextualização e Prática – conforme preconizado pela Base Nacional Comum Curricular e pela filosofia humanizante e transformadora que permeia este caderno. Cada atividade detalha seus objetivos, materiais, passo a passo, variações e sugestões de avaliação, permitindo que o educador planeje e execute as aulas de forma significativa, estimulando a curiosidade, a expressão e o desenvolvimento integral dos estudantes. O professor é encorajado a utilizar estas propostas como ponto de partida, adaptando-as e expandindo-as de acordo com as necessidades e interesses de sua turma.

Atividades Estruturadas

ATV-001: A Escuta Ativa dos Sons do Ambiente

- **Eixos BNCC contemplados:** Apreciação, Reflexão, Contextualização.
- **Faixa etária recomendada:** 1º e 2º ano.
- **Objetivos pedagógicos específicos:**
 - Desenvolver a percepção auditiva e a capacidade de identificar diferentes fontes sonoras.
 - Estimular a concentração e a escuta atenta.
 - Promover a reflexão sobre a paisagem sonora do cotidiano.

Materiais necessários: Nenhum (ou papel e lápis para registro).

Passo a passo operacional:

1. Proponha um momento de silêncio na sala de aula, pedindo que todos fechem os olhos e se concentrem nos sons ao redor.
2. Após alguns minutos, peça que os alunos abram os olhos e compartilhem os sons que ouviram (ex: vozes, carros, pássaros, ventilador, passos).
3. Organize uma lista coletiva dos sons identificados no quadro.
4. Peça que os alunos classifiquem os sons em categorias (ex: sons da natureza, sons da cidade, sons da escola, sons do corpo).
5. Converse sobre a importância de ouvir atentamente e como os sons nos informam sobre o ambiente.

Variações e adaptações:

- Para alunos com deficiência visual, enfatizar a descrição detalhada dos sons e suas fontes.

- Para turmas maiores, dividir em pequenos grupos para a escuta e depois compartilhar.
- Realizar a atividade em diferentes ambientes (pátio, biblioteca) para comparar as paisagens sonoras.

Integração interdisciplinar sugerida: Ciências (estudo do som, meio ambiente), Língua Portuguesa (descrição oral e escrita).

Avaliação formativa: Observar a capacidade dos alunos de identificar e descrever sons, a participação na discussão e a demonstração de escuta atenta.

ATV-002: Orquestra de Percussão Corporal

- **Eixos BNCC contemplados:** Prática, Criação, Apreciação.
- **Faixa etária recomendada:** 2º e 3º ano.
- **Objetivos pedagógicos específicos:**
 - Explorar as possibilidades sonoras do corpo humano.
 - Desenvolver o senso rítmico e a coordenação motora.
 - Estimular a criação de padrões rítmicos coletivos.

Materiais necessários: Nenhum.

Passo a passo operacional:

1. Inicie explorando diferentes sons que o corpo pode produzir (palmas, estalos de dedos, batidas nas coxas, pés, peito, boca).
2. Proponha que cada aluno crie um pequeno padrão rítmico com seu corpo.
3. Em roda, cada aluno apresenta seu padrão.
4. O professor (ou um aluno) atua como “maestro”, indicando quem deve tocar e em que momento, construindo uma “orquestra” de percussão corporal.
5. Experimente combinar diferentes padrões simultaneamente.

Variações e adaptações:

- Para alunos com mobilidade reduzida, focar nos sons que podem ser produzidos com as partes do corpo acessíveis (ex: voz, estalos de dedos, batidas leves).
- Criar um “código” visual para os sons (ex: mão para palma, pé para batida no chão).
- Utilizar canções conhecidas para acompanhar com percussão corporal.

Integração interdisciplinar sugerida: Educação Física (coordenação motora, ritmo), Matemática (sequências, padrões).

Avaliação formativa: Observar a participação, a coordenação rítmica, a criatividade na criação de padrões e a capacidade de seguir instruções do maestro.

ATV-003: Criando Histórias Sonoras

- **Eixos BNCC contemplados:** Criação, Reflexão, Prática.
- **Faixa etária recomendada:** 3º e 4º ano.
- **Objetivos pedagógicos específicos:**
- Estimular a imaginação e a criatividade na produção sonora.
- Desenvolver a capacidade de associar sons a narrativas.
- Explorar diferentes timbres e intensidades sonoras.

Materiais necessários: Objetos diversos que produzam sons (chaves, copos, sacolas plásticas, papel, potes com grãos, etc.), papel e lápis.

Passo a passo operacional:

1. Apresente uma variedade de objetos e explore os sons que eles podem produzir.
2. Proponha que os alunos, em pequenos grupos, escolham alguns objetos e criem uma pequena história.
3. Cada grupo deve pensar em como os sons dos objetos podem representar elementos da história (ex: chaves para um mistério, sacola para vento, potes para chuva).
4. Os grupos ensaiam e apresentam suas histórias sonoras para a turma.
5. Após cada apresentação, a turma tenta adivinhar a história e discute como os sons contribuíram para a narrativa.

Variações e adaptações:

- Para alunos com TEA, fornecer um roteiro visual da história e dos sons correspondentes.
- Utilizar aplicativos de gravação de áudio simples para registrar as histórias sonoras.
- Começar com uma história conhecida e pedir para os alunos criarem a trilha sonora.

Integração interdisciplinar sugerida: Língua Portuguesa (criação de narrativas), Artes Visuais (criação de cenários para as histórias).

Avaliação formativa: Observar a criatividade na escolha e uso dos objetos, a coerência entre os sons e a narrativa, a colaboração em grupo e a capacidade de expressar ideias sonoras.

ATV-004: Cantigas de Roda e a Cultura Local

- **Eixos BNCC contemplados:** Contextualização, Apreciação, Prática.
- **Faixa etária recomendada:** 1º ao 5º ano.
- **Objetivos pedagógicos específicos:**
 - Valorizar e resgatar o repertório de cantigas de roda e canções populares.
 - Compreender a importância cultural e histórica das canções.
 - Desenvolver a memória musical e a prática vocal coletiva.

Materiais necessários: Letras das cantigas (opcional), instrumentos musicais simples (pandeiro, chocalho) se disponíveis.

Passo a passo operacional:

1. Inicie uma conversa sobre cantigas de roda que os alunos conhecem ou que seus pais/avós cantavam.
2. Apresente algumas cantigas populares da região ou do Brasil, ensinando a letra e a melodia.
3. Cante as cantigas em roda, incentivando a participação de todos.
4. Explore os gestos e brincadeiras associados a cada cantiga.
5. Pesquise a origem e o significado de algumas cantigas, contextualizando-as historicamente.

Variações e adaptações:

- Para alunos com deficiência auditiva, utilizar Libras para a interpretação das letras e focar na vibração rítmica.
- Convidar familiares para compartilhar cantigas de sua infância.
- Criar novas estrofes para cantigas conhecidas.

Integração interdisciplinar sugerida: História (tradições, cultura popular), Geografia (origem das canções), Língua Portuguesa (poesia, rimas).

Avaliação formativa: Observar a participação no canto, a memorização das letras e melodias, o engajamento nas brincadeiras e a capacidade de relacionar as cantigas com o contexto cultural.

ATV-005: Construindo Instrumentos Musicais Reciclados

- **Eixos BNCC contemplados:** Criação, Prática, Reflexão.
- **Faixa etária recomendada:** 3º ao 5º ano.
- **Objetivos pedagógicos específicos:**
 - Estimular a criatividade na construção de instrumentos.
 - Compreender princípios básicos de produção sonora (vibração, ressonância).

- Promover a conscientização ambiental através da reciclagem.

Materiais necessários: Materiais recicláveis diversos (garrafas PET, latas, caixas, elásticos, grãos, tampinhas, palitos), tesoura sem ponta, cola, fita adesiva, tintas.

Passo a passo operacional:

1. Apresente exemplos de instrumentos musicais feitos com materiais reciclados (ex: chocalho de garrafa PET, tambor de lata, violão de caixa).
2. Em grupos, os alunos planejam qual instrumento desejam construir e quais materiais usarão.
3. Realize a oficina de construção, orientando os alunos no processo.
4. Após a construção, cada grupo apresenta seu instrumento, explicando como ele funciona e qual som produz.
5. Crie uma pequena “banda” com os instrumentos construídos.

Variações e adaptações:

- Para alunos com deficiência motora, oferecer materiais pré-cortados ou assistência na montagem.
- Focar na exploração sonora dos materiais antes da construção.
- Pesquisar instrumentos de diferentes culturas e tentar reproduzi-los com materiais alternativos.

Integração interdisciplinar sugerida: Ciências (física do som, reciclagem), Artes Visuais (design, decoração dos instrumentos).

Avaliação formativa: Observar a criatividade no design, a funcionalidade do instrumento, a compreensão dos princípios sonoros e a colaboração em grupo.

ATV-006: Música e Movimento: Expressão Corporal

- **Eixos BNCC contemplados:** Prática, Criação, Apreciação.
- **Faixa etária recomendada:** 1º ao 3º ano.
- **Objetivos pedagógicos específicos:**
 - Desenvolver a expressão corporal e a coordenação motora através da música.
 - Estimular a improvisação e a criação de movimentos.
 - Perceber a relação entre ritmo, melodia e movimento.

Materiais necessários: Aparelho de som, seleção musical variada (instrumental, com letra, ritmos diferentes).

Passo a passo operacional:

1. Inicie com um aquecimento corporal simples.

2. Coloque diferentes tipos de música e peça que os alunos se movimentem livremente, explorando como cada música os faz sentir e mover.
3. Proponha desafios: “Mova-se como um animal”, “Dance como se estivesse na água”, “Crie um movimento para o refrão desta música”.
4. Em duplas ou pequenos grupos, peça que criem uma pequena sequência de movimentos para uma música específica.
5. Apresentação das sequências para a turma.

Variações e adaptações:

- Para alunos com deficiência física, adaptar os movimentos às suas capacidades, focando na expressão facial, gestos com as mãos ou movimentos sentados.
- Utilizar lenços, fitas ou outros adereços para enriquecer a expressão.
- Criar uma “coreografia” coletiva simples.

Integração interdisciplinar sugerida: Educação Física (expressão corporal, dança), Artes Visuais (cores e formas associadas à música).

Avaliação formativa: Observar a participação, a criatividade nos movimentos, a coordenação e a capacidade de expressar emoções e ideias através do corpo.

ATV-007: Explorando Aplicativos Musicais Acessíveis

- **Eixos BNCC contemplados:** Criação, Prática, Reflexão.
- **Faixa etária recomendada:** 4º e 5º ano.
- **Objetivos pedagógicos específicos:**
- Utilizar recursos tecnológicos para a criação e exploração musical.
- Desenvolver a compreensão de elementos musicais (ritmo, melodia, harmonia) de forma interativa.
- Estimular a experimentação e a produção musical digital.

Materiais necessários: Tablets ou computadores com acesso a aplicativos musicais gratuitos e acessíveis (ex: GarageBand, Incredibox, Chrome Music Lab, aplicativos de bateria eletrônica simples).

Passo a passo operacional:

1. Apresente um ou dois aplicativos musicais, demonstrando suas funcionalidades básicas.
2. Permita que os alunos explorem livremente o aplicativo, experimentando os sons e ferramentas.

3. Proponha um desafio: “Crie uma pequena melodia”, “Monte uma batida rítmica”, “Faça uma música que transmita alegria”.
4. Os alunos trabalham individualmente ou em duplas para criar suas produções.
5. Compartilhe as criações com a turma, promovendo a escuta e a apreciação.

Variações e adaptações:

- Para alunos com deficiência visual, utilizar aplicativos com feedback auditivo claro e interfaces simplificadas.
- Para alunos com dificuldades de coordenação motora fina, usar aplicativos com botões grandes e interface intuitiva.
- Criar uma “trilha sonora” para um vídeo curto ou uma história usando o aplicativo.

Integração interdisciplinar sugerida: Tecnologia (uso de ferramentas digitais), Matemática (padrões rítmicos, sequências).

Avaliação formativa: Observar a capacidade de utilizar o aplicativo, a criatividade nas produções, a compreensão dos elementos musicais explorados e a participação na escuta das criações dos colegas.

ATV-008: Roda de Conversa Musical e Avaliação Participativa

- **Eixos BNCC contemplados:** Reflexão, Apreciação, Contextualização.
- **Faixa etária recomendada:** 1º ao 5º ano.
- **Objetivos pedagógicos específicos:**
 - Desenvolver a capacidade de expressar opiniões e sentimentos sobre experiências musicais.
 - Estimular a escuta ativa e o respeito às diferentes perspectivas.
 - Promover a autoavaliação e a avaliação coletiva das atividades.

Materiais necessários: Nenhum (ou cartões para registro de sentimentos/opiniões).

Passo a passo operacional:

1. Após a realização de uma ou mais atividades musicais, organize a turma em roda.
2. Inicie a conversa com perguntas abertas: “O que vocês mais gostaram de fazer hoje?”, “O que foi mais desafiador?”, “Que sentimentos a música nos trouxe? ”.
3. Incentive todos a participar, garantindo que cada um tenha seu espaço de fala.
4. Peça que os alunos reflitam sobre o próprio aprendizado: “O que você aprendeu hoje?”, “Como você se sentiu ao criar/cantar/tocar? ”.

5. Conclua a roda de conversa sintetizando os principais pontos e valorizando as contribuições de todos.

Variações e adaptações:

- Para alunos com dificuldades de comunicação oral, utilizar desenhos, cartões com emojis ou escrita para expressar suas opiniões.
- Gravar trechos das falas (com permissão) para posterior análise.
- Criar um “mural de sentimentos” onde os alunos podem colar notas adesivas com suas impressões.

Integração interdisciplinar sugerida: Língua Portuguesa (expressão oral, argumentação), Sociologia (convivência, respeito às diferenças).

Avaliação formativa: Observar a capacidade de expressar ideias, a escuta ativa dos colegas, a autoavaliação e a participação construtiva na discussão.

Sugestões de Projetos Integradores

Projeto 1: "Sons da Minha Comunidade"

- a) **Duração estimada:** 4 a 6 semanas.
- b) **Envolvimento comunitário/familiar:** Entrevistas com moradores, convite a músicos locais para apresentações ou oficinas, visita a espaços culturais.
- c) **Resultados esperados:**
 1. Mapeamento sonoro da comunidade (gravações, desenhos).
 2. Criação de uma “paisagem sonora” coletiva.
 3. Composição de uma canção original inspirada nos sons e histórias locais.
 4. Apresentação final para a comunidade.

Descrição: Os alunos pesquisarão os sons característicos de sua comunidade (ruas, feiras, igrejas, natureza local), entrevistando moradores sobre músicas e sons que marcam a história do lugar. Utilizarão os sons coletados como inspiração para criar uma composição musical ou uma performance sonora, culminando em uma apresentação para a comunidade.

Projeto 2: "Festival de Instrumentos Reciclados e Canções Criadas"

- a) **Duração estimada:** 6 a 8 semanas.

b) **Envolvimento comunitário/familiar:** Coleta de materiais recicláveis, convite de familiares para assistir ao festival, participação na confecção de figurinos/cenários.

c) **Resultados esperados:**

1. Construção de uma orquestra de instrumentos musicais reciclados.
2. Composição de diversas canções originais pelos alunos.
3. Realização de um festival musical na escola, aberto à comunidade.
4. Desenvolvimento da consciência ambiental e da criatividade.

Descrição: Os alunos, em grupos, construirão instrumentos musicais utilizando materiais reciclados. Paralelamente, criarão letras e melodias para canções originais, inspiradas em temas do cotidiano, histórias ou sentimentos. O projeto culminará em um “Festival de Instrumentos Reciclados e Canções Criadas”, onde cada grupo apresentará suas criações para a comunidade escolar.

Projeto 3: "Música para Contar Histórias"

a) **Duração estimada:** 5 a 7 semanas.

b) **Envolvimento comunitário/familiar:** Convite a contadores de histórias, empréstimo de livros, participação na criação de cenários ou figurinos.

c) **Resultados esperados:**

1. Criação de trilhas sonoras originais para histórias infantis.
2. Desenvolvimento de habilidades de narração e expressão.
3. Apresentação de um “Sarau de Histórias Sonoras” para outras turmas ou familiares.
4. Integração entre música, literatura e artes cênicas.

Descrição: Os alunos escolherão histórias infantis (contos de fadas, fábulas, lendas) e, em grupos, criarão trilhas sonoras originais para elas, utilizando instrumentos convencionais, reciclados, percussão corporal e sons do ambiente. O projeto envolverá a adaptação das histórias, a criação dos efeitos sonoros e a performance, culminando em um sarau onde as histórias serão contadas e sonorizadas ao vivo.

7.12 CONCLUSÃO

O presente Caderno Pedagógico – Orientações para a Educação Musical nos Anos Iniciais consolida-se como um material de apoio que articula teoria, pesquisa e

prática docente, buscando fortalecer a presença da música no cotidiano escolar. Elaborado a partir da dissertação de Josias de Oliveira Padilha (2025), o caderno tem como base o compromisso de promover uma educação musical acessível, significativa e humanizadora, capaz de contribuir para o desenvolvimento integral das crianças e para a formação continuada dos professores.

As reflexões e propostas aqui apresentadas reafirmam que a musicalização é um processo educativo contínuo, que transcende a simples execução de canções e instrumentos. Ela envolve a escuta sensível, a expressão criativa, o trabalho colaborativo e o reconhecimento da música como linguagem cultural e social. Os fundamentos teóricos destacam que a música é um direito de todos os alunos vivenciada como forma de conhecimento, sensibilidade e convivência. Esses fundamentos também constam na BNCC.

A pesquisa realizada com professores e especialistas revelou desafios estruturais e formativos, como a carência de recursos materiais e a falta de formação específica em música. Entretanto, também evidenciou um cenário de comprometimento e inovação docente, em que educadores utilizam o corpo, a voz e os sons do ambiente como instrumentos pedagógicos, desenvolvendo práticas criativas mesmo em contextos de limitação. Essa atitude reafirma que a importância da educação musical depende, sobretudo, da intencionalidade, da escuta e da sensibilidade do professor.

O caderno propõe caminhos metodológicos e exemplos de práticas musicais que valorizam a ludicidade, a interdisciplinaridade e a diversidade cultural, reconhecendo o papel da escola como espaço de construção coletiva de saberes. Ao integrar projetos, vivências e experiências sonoras ao planejamento pedagógico, a música torna-se ferramenta de aprendizagem e transformação social.

Assim, este material reafirma a música como dimensão essencial da formação humana, promotora de vínculos, criatividade e sensibilidade estética. Mais do que ensinar música, trata-se de educar por meio da música, transformando a sala de aula em um ambiente de descoberta, partilha e expressão, onde cada som contribui para a construção de uma educação mais sensível, inclusiva e significativa.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve como propósito investigar as práticas de musicalização nos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede municipal de Campina Grande do Sul, buscando compreender de que modo professores e especialistas concebem, planejam e desenvolvem a música no contexto escolar, bem como identificar desafios, possibilidades e impactos dessa prática.

O estudo também resultou na elaboração de um caderno pedagógico como produto educacional, com o objetivo de oferecer subsídios teóricos e metodológicos aos docentes que, em sua maioria, não possuem formação específica em Música, mas reconhecem a relevância dessa linguagem para a formação integral dos estudantes.

Ao longo do trabalho, foi possível constatar que a musicalização ocupa um espaço de destaque nas escolas investigadas, embora marcada por desafios estruturais e formativos. A caracterização dos participantes revelou uma predominância de professores com formação inicial em Pedagogia, o que confirma lacunas históricas na preparação específica para o ensino de Música.

Ainda assim, observou-se um movimento significativo em direção à formação continuada, com docentes buscando cursos, oficinas e especializações para suprir as ausências da graduação. Esse dado evidencia tanto a fragilidade da política de formação inicial quanto o esforço individual dos profissionais em qualificar suas práticas, o que reforça a necessidade de políticas públicas mais consistentes para a formação docente em artes e, em especial, em educação musical.

A análise das práticas pedagógicas indicou que a musicalização tem se desenvolvido de forma criativa e intencional, com atividades que incluem canto, jogos musicais, percussão corporal, apreciação de músicas conhecidas e exploração de sons por meio de instrumentos simples. Tais práticas, embora muitas vezes intuitivas, revelam a centralidade da ludicidade e da participação ativa dos alunos, confirmando a literatura que defende a música como linguagem promotora de aprendizagens cognitivas, motoras, emocionais e sociais.

Ressalta-se que, ainda que a frequência das atividades seja predominantemente semanal ou quinzenal, os impactos relatados pelos professores incluem melhora na atenção, na coordenação motora, na socialização e na expressão criativa, reafirmando a relevância da música como recurso formativo transversal.

No entanto, os dados também evidenciaram obstáculos significativos. Entre eles, destacam-se a falta de formação específica em Música, a escassez de materiais e instrumentos adequados, o tempo reduzido para o desenvolvimento da musicalização no currículo e a ausência de apoio institucional em algumas escolas.

Esses elementos, embora não inviabilizem a prática, limitam seu alcance e comprometem a sistematicidade necessária para consolidar a música como conteúdo essencial do processo educativo. A persistência dos professores em inserir a musicalização, mesmo diante dessas barreiras, demonstra tanto seu compromisso pedagógico quanto a urgência de investimentos em infraestrutura e capacitação.

A contribuição dos especialistas consultados reforçou a necessidade de tratar a musicalização como prática intencional, planejada e integrada ao currículo. Suas recomendações apontam para a valorização de repertórios culturais próximos à realidade dos estudantes, a utilização de recursos acessíveis e a promoção de experiências coletivas e criativas.

Esses aspectos convergem com a perspectiva de que a educação musical não se restringe a um ensino técnico ou eurocêntrico, mas abre espaço para a diversidade cultural, para o respeito às identidades e para a construção de uma prática pedagógica inclusiva e significativa.

O produto educacional desenvolvido, na forma de um caderno pedagógico, buscou justamente responder a essas necessidades, oferecendo orientações, sequências didáticas, repertórios, propostas interdisciplinares e sugestões de atividades práticas que podem ser implementadas em diferentes contextos escolares. Tal material, além de apoiar professores sem formação específica, contribui para a democratização do acesso à musicalização e reforça a importância de uma abordagem que articule teoria e prática, respeitando a diversidade de realidades da rede pública.

Em termos de contribuições para o campo acadêmico, esta pesquisa reforça a relevância da musicalização como linguagem promotora do desenvolvimento integral e como elemento de valorização cultural no ambiente escolar. As análises confirmam a necessidade de fortalecer a formação inicial e continuada dos professores, de promover condições materiais adequadas e de consolidar políticas públicas que assegurem a presença da música em todas as etapas da educação básica. Além disso, evidenciam a potência transformadora da música no cotidiano escolar, não apenas como recurso didático, mas como experiência estética, expressiva e social.

Em relação ao meu desenvolvimento profissional, destaco que o percurso desta pesquisa aprofundou minha capacidade de articular teoria e prática na educação musical, ampliou meu repertório metodológico e consolidou competências de planejamento e avaliação materializadas no Caderno Pedagógico elaborado, além de fortalecer uma postura de formação continuada e reflexão crítica sobre a prática docente.

Entre as dificuldades na realização da pesquisa estão as condições estruturais e institucionais precarizadas (baixa disponibilidade de recursos e apoio), o tempo reduzido para execução com alto volume de trabalho, a adesão lenta dos participantes — exigindo reforço de convites e visitas presenciais às escolas —, bem como desafios recorrentes no campo, como fragilidades na formação para pesquisa, heterogeneidade de qualidade dos estudos e procedimentos metodológicos nem sempre adequados, que demandaram rigor adicional na coleta e análise dos dados.

Quanto às limitações do estudo, reconhece-se que a investigação se concentrou em uma rede municipal específica, o que restringe a generalização dos resultados. Ademais, a coleta de dados por meio de questionários, embora adequada para alcançar um número maior de participantes, não permitiu observar diretamente as práticas em sala de aula, o que poderia enriquecer a análise.

Diante dessas limitações, recomenda-se que pesquisas futuras ampliem o escopo geográfico da investigação, contemplando redes de ensino em diferentes contextos socioeconômicos e culturais. Sugere-se também a realização de estudos de natureza etnográfica, que permitam acompanhar de forma mais próxima e detalhada as práticas de musicalização no cotidiano escolar, bem como pesquisas longitudinais que avaliem os impactos da música no desenvolvimento dos estudantes ao longo do tempo.

Outro caminho promissor consiste em investigar o papel das tecnologias digitais na musicalização, explorando suas potencialidades não apenas como suporte para reprodução, mas como ferramentas criativas de produção e experimentação sonora.

Por fim, destaca-se a importância de investigar a implementação de políticas públicas voltadas para a formação de professores especialistas em Música, bem como os efeitos de programas de formação continuada específicos para docentes da educação básica. Esses estudos poderão contribuir para o fortalecimento da

musicalização nas escolas, ampliando sua efetividade e assegurando seu reconhecimento como linguagem curricular indispensável.

Portanto, esta dissertação reafirma que a música, quando integrada ao ambiente escolar de forma intencional, planejada e inclusiva, é capaz de enriquecer a experiência educativa, promover o desenvolvimento integral dos alunos e valorizar a diversidade cultural. Ao apontar caminhos para superar os desafios identificados, este trabalho reforça o compromisso da educação musical com a formação humana e com a construção de uma escola mais criativa, sensível e democrática.

REFERÊNCIAS

ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical. Quem somos. **ABEM**, 2023. Disponível em <https://abem.mus.br/abem/>. Acesso em: 13 jul. 2025.

ALENCAR, Ricardo; MONTI, Ednardo Monteiro Gonzaga do. Estado da arte: história da educação musical nos anais dos congressos nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical – ABEM (2003-2015). **Revista Científica do UBM**, Barra Mansa, v. 23, n. 45, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://revista.ubm.br/index.php/revistacientifica/article/view/1023>. Acesso em: 20 jul. 2025.

ALMEIDA, Cristiane. Educação musical e diversidade: aproximações. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 01, p. 73-89, abr. 2012. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-64442012000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 20 jul. 2025.

ANHAIA, Maria Heloisa Franco; MARIANO, Maria Luiza. A importância da música na educação infantil. **Temas em Educ. e Saúde**, Araraquara, v. 17, n. 00, e021022, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/16743#:~:text=Resumo,ajudar%20no%20desenvolvimento%20da%20crian%C3%A7a>. Acesso em: 12 jul. 2025.

ARAÚJO, Bruno Coutinho. **Bairros de Campina Grande [mapa]**. 2006. Map of the districts of Campina Grande, PB, Brazil. Licença GNU Free Documentation License (v. 1.2 ou posterior) / Creative Commons A-Sharealike 3.0 Não Adaptada. Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Bairros_de_Campina_Grande.svg. Acesso em: 19 out. 2025.

BELLOCHIO, Cláudio Ribeiro. Educação musical: olhando e construindo na formação e ação de professores. **Revista da Abem**, Porto Alegre, n. 6, p.41-48, mar. 2001

BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro; GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Educação musical na formação inicial e continuada de professores: projetos compartilhados do Laboratório de Educação Musical - LEM - UFSM/RS. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 37, p. 247-272, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1586>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BORGES, Adilson de Souza. Percurso histórico e curricular da educação musical no Brasil: que perfil de professores? **Revista Communitas**, v. 9, n. 21, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/7989/5020>. Acesso em: 13 jul. 2025.

BORGES, Adilson de Souza. Principais temáticas de pesquisas sobre a formação de professores de música desde a lei 11.769/2008. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.49, p.41-58/2021. Disponível em:

<https://www.revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2654>. Acesso em: 13 jul. 2025.

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, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular:** educação infantil e ensino fundamental. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019:** define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União, Brasília, 15 abr. 2020. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file. Acesso em: 12 jul. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11769.htm. Acesso em: 11 jul. 2025.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical:** bases psicológicas e ação preventiva. São Paulo: Átomo, 2003.

BRIZOLA, Jairo; FANTIN, Nádia. Revisão da literatura e revisão sistemática da literatura. **RELVA**, Juara/MT/Brasil, v. 3, n. 2, p. 23-39, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/relva/article/view/1738>. Acesso em: 18 out. 2025.

BROCHADO, Débora da Veiga Sant'Ana; LOPES, Luís Fernando; TARNIOWICZ, Patrícia. O uso da música na educação escolar de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista de Ciências Humanas – Educação**, Frederico Westphalen: URI, v. 25, p. 188-204, 2024.

CAMARGO, Janete Santos da Silva Monteiro de. Arte e música na Base Nacional Comum Curricular. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 37, 29 set. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/37/arte-e-musica-na-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 11 jul. 2025.

CAMPOS, Denise Álvares. **La percepción musical en escolares:** relaciones con la psicología cognitivo-evolutiva y la pedagogía musical. Tese – Doutorado – Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, Departamento de Sociología y Antropología Social. Centro Superior de Investigación y Promoción de la Música, 1997. Disponível em: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/4255>. Acesso em: 11 jul. 2025.

CARNEIRO, Jônatas Thiago dos Santos et al. Presença/ausência da musicalização no projeto político pedagógico de uma escola dos anos iniciais do ensino fundamental: um olhar a partir de uma experiência de estágio como pesquisa. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2023, Salvador. *Anais...* Salvador: Universidade do Estado da Bahia (UNEBA), 2023. p. 1–10. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/andedcxii/article/view/21074>. Acesso em: 11 out. 2025.

COPETTI, Aline Aparecida Oliveira; ZANETTI, Adriane; CAMARGO, Maria Aparecida Santana. A música enquanto instrumento de aprendizagem significativa: a arte dos sons. In: SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 16., 2011, Rio Grande do Sul. *Anais...* Rio Grande do Sul: UNICRUZ, 2011. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br/seminario/anais/anais-2011/humanas/A%20M%C3%83%C5%A1SICA%20ENQUANTO%20INSTRUMENTO%20DE%20APRENDIZAGEM%20SIGNIFICATIVA%20-%20A%20ARTE%20DOS%20SONS.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2025.

DALBELLO, Márcia. O estado da arte nas pesquisas envolvendo EJA e educação musical. *Anais do Seminário de Educação Musical*, 2018. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/Anaissem/article/view/550>. Acesso em: 20 jul. 2025.

DALDEGAN, Valentina. *Técnicas estendidas e música contemporânea no ensino de flauta transversal para crianças iniciantes*. 2009. 152 f. Dissertação (Mestrado em Música) — Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Curitiba, 2009

DOMINSCHEK, Desiré Luciane; LOBATO, Alcimara dos Santos. *A formação docente do século XXI: algumas considerações*. In: LOPES, Luís Fernando (org.). Relações entre Educação, Tecnologia, Humanismo e Ética. São Paulo: Dialética, 2023, p. 87–108.

FARIA, Aline Folly. Para pensar a educação musical no tempo presente: afinal, as artes integradas dizem respeito ao ensino de música? *Brazilian Journal of Development*, Curitiba, v. 8, n. 5, p. 34745–34757, maio 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n5-137. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/361042526>. Acesso em: 11 out. 2025.

FELICIO, Graziela da Rosa Silva; WOLFFENBÜTTEL, Cristina Rolim. Colóquios sobre educação musical na educação infantil: formação de professores. *Anais do ENLIC Centro Oeste - Encontro das Licenciaturas da Região Centro-Oeste e II Seminário Integrador do PIBID da UFMT*, Campina Grande: Realize Editora, 2025. ISBN 978-65-5222-034-9. Comunicação Oral e Relato de Experiência. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/120321>. Acesso em: 13 jul. 2025.

FRANÇA, Cecília C. A interdisciplinaridade da vida e a multidimensionalidade da música. *Revista Música na Educação Básica*, v. 7, n. 7/8, 2016. Disponível em: www.abemeducacaomusical.com.br/revista_musica/ed7e8/Revista%20Musica%207_Fran%C3%A7a.pdf. Acesso em:

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Vanderleida R. de; PEREIRA, Eliton P. R. A produção científica em música, educação e educação musical no Brasil: uma síntese dos estudos de revisão. **ResearchGate**, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351775749_A_Producao_cientifica_em_Musica_Educacao_e_Educacao_Musical_no_Brasiluma_sintese_dos_estudos_de_revisao. Acesso em: 20 jul. 2025.

HENTSCHE, Liane. **Educação musical:** um tom acima dos preconceitos. Presença Pedagógica. Belo Horizonte, ano 1, n. 3, p. 28-35, maio/jun. 1995.

HENTSCHE, Liane; AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho C. de; ARAÚJO, Rosane Cardoso de. Os saberes docentes na formação do professor: perspectivas teóricas para a educação musical. **Revista da ABEM**, v. 14, n. 5, 2014. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/301>. Acesso em: 13 jul. 2025.

KRAEMER, Rudolf-Dieter. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. Tradução Jusamara Souza. **Em Pauta** v. 11, n. 16/17, abr./nov., 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/EmPauta/article/view/9378/5550>. Acesso em: 11 out. 2025.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Campina Grande do Sul. Cidades e Estados.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/campina-grande-do-sul.html>. Acesso em: 12 out. 2025.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior.** Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 12 jul. 2025.

JOLY, Ilza Zenker Leme. **Educação e educação musical:** conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: DEL BEN, Luciana; HENTSCHE, Liane (Orgs.). Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Ed. Moderna, 2003.

LITTELL, Julia H. **Conceptual and practical classification of research reviews and other evidence synthesis products.** Oslo: The Campbell Collaboration, 2018. Disponível em: <https://www.campbellcollaboration.org>. Acesso em: 21 out. 2025.

KLEBER, Magali Oliveira. Música nas escolas – Lei nº 11.769. **ABEM**, 18 ago. 2008. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/artsg2.asp?id=20#:~:text=Lei%2011.769%20de,termina%20a%20obrigatoriedade,a%20partir%20de%20sua%20implementa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 12 jul. 2025.

MALAQUIAS, Tadeu Aparecido; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski. A Base Nacional Comum Curricular e a formação de professores de música no Brasil:

concepções e influências. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba: Editora PUCPRESS, v. 25, n. 84, p. 272-290, jan./mar. 2025. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/31051>. Acesso em: 12 jul. 2025.

MONTEIRO, Dielton Paulo Maranhão; FIGUEIRÔA, Arthur de Souza; ABREU, Delmary Vasconcelos de. O estado da arte da educação musical escolar no Distrito Federal. In: Congresso Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, 24., 2014, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: ANPPOM, 2014. Disponível em: https://anppom.org.br/anais/anaiscongresso_anppom_2014/3265/public/3265-9742-1-PB.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

PEREIRA, Eliton P. R. Revisão de literatura na pesquisa em educação musical: periódicos, bases de dados e bancos de teses nacionais e internacionais. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Música – SEMPEM, 16., 2016, Goiânia. **Anais** [...]. Goiânia: UFG, 2016. Disponível em: https://www.academia.edu/37269056/REVIS%C3%83O_DE_LITERATURA_NA_PESQUISA_EM_EDUCA%C3%87%C3%83O_MUSICAL_PERI%C3%93DICOS_BASES_DE_DADOS_E_BANCOS_DE_TESES_NACIONAIS_E_INTERNACIONAIS. Acesso em: 20 jul. 2025.

PEREIRA, Eliton P. R.; QUEIROZ, Vanderleida R. de Freitas e. Pesquisas de estado da arte na educação, na música e na educação musical no Brasil. **ResearchGate**, 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/331374726_Pesquisas_de_Estada_da_Art_e_na_Educacao_na_Musica_e_na_Educacao_Musical_no_Brasil. Acesso em: 20 jul. 2025.

PEREIRA, Eliton Perpétuo Rosa. **A educação musical no Brasil**: temáticas, concepções e linhas investigativas. Tese – Doutorado – Universidade de Santiago de Compostela, Centro Internacional de Estudos de Doutoramento e Avanzados da USC (CIEDUS), Escola de Doutoramento Internacional Programa de Doutoramento en Educación, Santiago de Compostela, 2019.

PEREIRA, Eliton Perpétuo Rosa; GILLANDERS, Carol. As 30 teses sobre ensino musical escolar desenvolvidas no Brasil de 1998 até 2017. **Per Musi**, Belo Horizonte, n. 43, p. 105-131, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/permusi/article/download/14956/27760/102652>. Acesso em: 20 jul. 2025.

PIRES, Nair; DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Música nas escolas de educação básica: o estado da arte na produção da Revista da ABEM (1992-2011). **Revista da ABEM**, Londrina, v. 21, n. 30, p. 103-118, 2013. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/85>. Acesso em: 20 jul. 2025.

QEDU. **Campina Grande do Sul (PR)**. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/4104006-campina-grande-do-sul/busca>. Acesso em: 12 out. 2025.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; SAHEB, Daniele; MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Demandas para a formação dos professores da educação básica no Brasil. ***Education – Revue Scientifique de la Éducation Chrétienne***, v. 10, 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin, FERRO, Jeferson, NORONHA, Cássio Barbosa. Revisões sistemáticas de literatura: procedimentos metodológicos. ***Revista Intersaber***, n 20, e25tl415, 2025. DOI: <https://doi.org/10.22169/revint.v20.e25tl415>.

ROTINI, Belenice Koffke Buff. **A formação continuada de professores para a inserção das tecnologias e mídias digitais no processo de alfabetização.** Tese (Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba, 2023. Disponível em: https://www.uninter.com/mestrado/wp-content/uploads/2024/04/Tese-Final_Belenice-Koffke-Buff-Rotini.pdf. Acesso em: 19 out. 2025.

SABEDOT, Rodrigo. Escolas de música: uma revisão de literatura. ***Revista da FUNDARTE***, Montenegro, v. 18, n. 36, p. 31-45, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/article/view/491>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SANTOS, Elisama da Silva Gonçalves. **Educação musical e formação docente:** um estudo sobre o perfil profissional de educadores musicais em projetos sociais de Salvador. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE PÓS-GRADUANDOS EM MÚSICA – SIMPOM, 2., 2012, Salvador. Anais do II SIMPOM. Salvador: UFBA, 2012. p. 366–373.

SANTOS, Micael Carvalho dos. Panorama da graduação em música no Brasil: breve análise a partir do Censo da Educação Superior - 2020 do Inep. ***Revista da Abem***, v. 31, n. 1, 2023.

SOBREIRA, Silvia. A disciplinarização do ensino de Música e as contingências do meio escolar. ***Per Musi, Belo Horizonte***, n. 26, p. 121-127, dez. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pm/a/mxbBz4Jtgj5KC4MkKp6XCgz/?lang=pt>. Acesso em: 18 jul. 2025.

SOUZA, Beatriz Soares de. **Professores de música e prossumo de materiais didáticos:** práticas pedagógicas cotidianas em uma escola pública de arte. Tese – Doutorado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Música, Porto Alegre, 2024. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/288270>. Acesso em: 11 jul. 2025.

SOUZA, Jussamara et al. **O que faz a música na escola?:** concepções e vivências de professores do ensino fundamental. Porto Alegre: UFRGS, 2002. (Série Estudos, n. 6)

SOUZA, Jonatas. Estado da arte – metodologia da pesquisa. **Scribd**, 2019. Disponível em: <https://ro.scribd.com/document/617425957/Estado-da-Arte-Metodologia-da-Pesquisa-Jonatas-Souza>. Acesso em: 20 jul. 2025.

SOUZA, Jusamara. A educação musical como campo científico. **Olhares & Trilhas**, Uberlândia, v. 22, n. 1, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/olharesetrilhas/article/view/53720/>. Acesso em: 12 jul. 2025.

SPANAVELLO, Caroline Silveira; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 12, p. 89–98, mar. 2005. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/339>. Acesso em: 11 out 2025.

ZAGONEL, Bernadete; MOURA, Ieda Camargo de; BOSCARDIN, Maria Teresa Trevisan. **Musicalizando crianças:** teoria e prática da educação musical. 1. ed. São Paulo: Ática, 1989. Edição reimpressa: Curitiba: Intersaber, 2012 (republicação Intersaber) — Curitiba PR.

XAVIER, Cristine Roberta Piassetta; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A música e a articulação entre as diferentes linguagens do ensino de Arte. **Revista FAEEBA**, v. 26, p. 111-122, 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-70432017000100111&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 18 jul. 2025.

URBANETZ, Sandra Terezinha, ROMANOWSKI, Joana Paulin, & URNAU, Simone. Revisão integrativa sobre a formação de professores na revista Retratos da Escola . **Educação & Sociedade** , 42 , e240854, 2021. <https://doi.org/10.1590/ES.240854>

ANEXO I

A seguir são apresentados na íntegra os quadros que compreender as respostas dadas tanto pelos professores da rede quanto pelos especialistas mediante os questionários propostos na investigação.

Respostas relativas ao quadro 5: Prática de musicalização

ID	PRÁTICAS DE MUSICALIZAÇÃO
P1	Cantigas de roda com instrumentos de feito a partir de material reciclados.
P2	Escuta musical (com a utilização de atividades lúdicas), atividades de percussão corporal, movimentos corporais com marcação de ritmos e noções de tempo.
P3	Não é o foco da minha disciplina, apenas complementar para o desenvolvimento integral dos alunos e enriquecimento cultural.
P4	Cantar e dançar.
P5	Com alunos entre 7 e 10 anos, foi praticado em formato de grupos pequenos, um rodízio com tempo de 30 min para as aulas de teclado e violão. Nossa objetivo além da interação, era que os alunos pudessem desenvolver suas habilidades cognitivas e motoras ao tocar o instrumento.
P6	A prática de musicalização em sala de aula é desenvolvida de forma lúdica e interativa, buscando trabalhar não apenas a música em si, mas também o corpo e a expressão. As atividades incluem jogos musicais, cantigas, exploração de instrumentos, brincadeiras rítmicas, movimentos corporais, gestos sonoros e escuta de diferentes estilos musicais. Dessa forma, a musicalização contribui para o desenvolvimento da coordenação motora, da atenção, da criatividade, da socialização e da sensibilidade artística dos alunos.
P7	Nas aulas, busco ensinar a música de forma lúdica e prática, trazendo técnicas corporais, sons da natureza, iniciação aos instrumentos musicais, técnicas de canto, timbre da voz, música como inspiração para desenhos, relaxamento etc.
P8	Utilizo para acalmar, brincadeiras, momentos lúdicos e melhorar a concentração.
P9	A prática de musicalização que desenvolvo com os estudantes tem como principal instrumento a voz. A partir deste desenvolvimento vocal, trabalho com os estudantes a prática de canto coral; o ensino das propriedades do som e da música através de brincadeiras e jogos; atividades que envolvem percussão corporal, gestos e movimentos que melhoram a propriocepção; e atividades que desenvolvem a articulação e dicção na fala e canto através de músicas, parlendas e trava-línguas.
P10	Apreciação musical, escuta ativa.
P11	Utilizo corpo para fazer sons, objetos do cotidiano, instrumentos musicais.
P12	Trabalho com rádio, onde os alunos têm a oportunidade de ouvir músicas de diversos gêneros e brincadeiras ritmadas tradicionais como está na grade curricular.
P13	Trabalho com os sons do corpo, ritmos, diferentes gêneros entre outros.
P14	Trabalhos em grupos, onde os alunos podem interagir e criar percussões corporais ou utilizando objetos do cotidiano etc.
P15	Iniciação musical no período integral da escola que atuo, busco trabalhar ritmo e noções básicas sobre música especialmente ampliar o repertório de músicas conhecidas pelos alunos.

P16	Exploração sonora, Ritmo, atividades de batidas com palmas, percussão corporal, jogos rítmicos e danças que estimulam a percepção do tempo musical.
P17	Minha prática de musicalização é integrada a diferentes conteúdos curriculares. Em Arte, já utilizei a música em apresentações temáticas, como de artistas paranaenses e campinenses, além de em brincadeiras populares, folclóricas e indígenas. Também desenvolvo atividades que trabalham a coordenação motora por meio de sons corporais (palmas, estalos, batidas, etc.) e exercícios rítmicos. Levo instrumentos musicais para a sala, promovendo a exploração de sons, o canto coletivo e a análise de letras de músicas. Além disso, trabalho os elementos e propriedades do som, como volume, altura, timbre e tempo de compasso. Em Ensino Religioso, utilizo músicas de diferentes tradições religiosas como forma de apresentar a diversidade cultural e espiritual, promovendo o respeito e a valorização das diferenças. Em Literatura, costumo relacionar músicas a histórias ou livros trabalhados em sala, enriquecendo a interpretação e a conexão afetiva com os textos.
P18	Apenas atividades relacionadas ao conteúdo do planejamento de disciplinas especiais.
P19	Cantar, dançar, construção de instrumento musical, diferentes ritmos.

Fonte: Autor, (2025).

Respostas relativas ao quadro 6: Impactos da musicalização

ID	IMPACTOS DA MUSICALIZAÇÃO
P1	Os impactos da musicalização são muito presentes no cognitivo das crianças, ouvir música, tocar um instrumento ou cantar são práticas que ativam e desenvolvem ambos os hemisférios do nosso cérebro. Com a musicalização podemos desenvolver a linguagem, articulação e dicção, sociabilidade, expressão artística, concentração, pensamento rápido, memória, coordenação motora, aumentar o universo musical e cultural das crianças, além disso a prática de canto melhora a respiração, postura, projeção vocal e propriocepção.
P2	A musicalização impacta diretamente o desenvolvimento das crianças, pois amplia sua percepção auditiva e senso rítmico de forma lúdica. Nas atividades em grupo, elas aprendem a se expressar com o corpo e a voz, melhoram a coordenação motora ao acompanhar ritmos e exploram diferentes formas de se comunicar. Além disso, percebo avanços na atenção, no interesse pelas aulas e na convivência entre os colegas, além de despertar a criatividade e enriquecer seu repertório cultural no dia a dia escolar.
P3	Acredito que a musicalização é capaz de desenvolver habilidades cognitivas, linguísticas, motoras e emocionais, ajudando a desenvolver o aluno de forma integral principalmente estimula a livre expressão e interação de uma forma orgânica e natural. Acredito que a música pode realmente transformar o aluno, se trabalhada de forma direcionada e com foco na sensibilidade.
P4	A musicalização tem um impacto muito positivo no desenvolvimento das crianças, pois desperta o interesse, a alegria e a motivação para aprender. Além disso, favorece a concentração, a coordenação motora, a criatividade, a expressão de sentimentos e a socialização, tornando o processo educativo mais significativo e prazeroso.
P5	O desenvolvimento motor, da percepção auditiva, o enriquecimento da capacidade criativa e da formação de laços socioafetivos são elementos do crescimento cognitivo, emocional e social da criança que sofrem impactos positivos relevantes através das práticas de musicalização em sala de aula.
P6	A música promove a expressão emocional, o trabalho em equipe e a socialização, ajudando a construir a autoestima e a confiança. Por meio da

	musicalização, as crianças desenvolvem habilidades cognitivas e emocionais que impactam positivamente seu aprendizado e crescimento integral.
P7	Os impactos são múltiplos, pois é visível a sociabilidade, senso crítico, sentimentos expostos, apreciação musical, a calma que demonstram durante as aulas, bem como a alegria e prazer ao contato com determinadas obras. Os alunos passam a admirar o desconhecido!
P8	Estimula a atenção, memória e concentração. Enriquece o vocabulário e a interpretação de mensagens nas canções. Permite a expressão de sentimentos que muitas vezes não são verbalizados. Ajuda a lidar com ansiedade, estresse e inseguranças.
P9	Importante ressaltar a importância de novas experiências, onde aumenta as oportunidades de práticas para ajudar nos quesitos atenção e socialização e oferecer novas práticas culturais, pois, muitos alunos não têm essas práticas em casa.
P10	Percebo principalmente a apreciação musical na transição das crianças do primeiro ano que vieram da educação infantil e respondem muito melhor quando há música e movimento, tanto nas atividades quanto no dia a dia em sala.
P11	A musicalização impacta no desenvolvimento das habilidades cognitivas, motoras, sociais e emocionais das crianças, ajudando a melhorar a pronúncia, a concentração, a memória, e principalmente, a expressar sentimentos.
P12	Os alunos adoram as aulas que envolvem a musicalização, seja na criação de uma melodia, de letras musicais ou na reprodução da percussão da música. Os alunos interagem mais entre si e desenvolvem muito a criatividade.
P13	Aggrega no desenvolvimento físico, mental e psicológico de diferentes formas, estimulando a percepção e a autoconsciência individual de forma a contribuir no desenvolvimento integral das crianças.
P14	A criança se sente mais à vontade diante das atividades. Interagem mais. Se comunicam melhor e ganham mais confiança.
P15	Desenvolve a coordenação motora, estimula a socialização, a música proporciona muitos benefícios aos educandos.
P16	Uma melhor desenvoltura na expressão tanto corporal como vocal, maior vínculo do grupo, mais interesse nas aulas.
P17	Desenvolvimento cognitivo, motor, socioemocional, desenvolvimento da linguagem cultural criativo
P18	Enriquecedor, pois as crianças amam.
P19	Muito importante.

Fonte: Autor, (2025).

Respostas relativas ao quadro 7: Aspectos importantes

ID	ASPECTOS IMPORTANTES
P1	A formação específica e continuada dos docentes é um aspecto central, pois, muitas vezes, a adoção de estratégias pode carecer do conhecimento para além do senso comum e intuitivo.
P2	O professor ter os objetos musicais para mostrar para os educandos.
P3	Além do aspecto lúdico, considero importante que a formação em música dos discentes valorize a escuta atenta, o respeito à diversidade cultural, a criatividade e a expressão individual e coletiva. Também é essencial proporcionar momentos de contato com diferentes gêneros musicais, estimular a improvisação e o trabalho em grupo, favorecendo a cooperação, a sensibilidade artística e o desenvolvimento integral das crianças.
P4	Dentre os principais aspectos está o saber como e o que ensinar, o tempo e a idade para que cada tarefa seja ensinada e a forma certa de se fazer!

P5	Com a formação, podemos ter em mente as possibilidades e o que podemos desenvolver dentro de sala, retirando os enigmas de muito professores na questão de proibições que são somente a falta de conhecimento e pré-conceitos de profissionais que não são capacitados e não buscam esse conhecimento.
P6	Um aspecto de muita importância a meu ver é como trabalhar com música de forma associada a psicologia e de certa forma terapêutica, pois temos muitas crianças que precisam desse espaço para se expressar e se curar de feridas emocionais. Isso ajudaria demais no contexto escolar.
P7	Oferecer espaço para improvisação, criação de letras, movimentos e sons próprios. Permitir que os alunos experimentem sem medo de errar, estimulando a criatividade.
P8	Considero importante garantir o acesso a diferentes instrumentos, repertórios variados e experiências musicais que valorizem a cultura local e a diversidade. Também é essencial promover um ambiente lúdico e inclusivo, que estimule a participação ativa e a expressão individual dos alunos.
P9	Domínio de conceitos musicais como, ritmo e melodia para que a aprendizagem seja significativa, garantindo a qualidade pedagógica.
P10	Para a troca de experiência, o obter maior conhecimento.

Fonte: Autor, (2025).

Respostas relativas ao quadro 8: Formação acadêmica e tempo de atuação

ID	FORMAÇÃO ACADÊMICA E TEMPO DE ATUAÇÃO
E1	Doutor há 13 anos.
E2	Graduação em Musicoterapia, com especialização em metodologia do ensino de artes e mestrado em música. Atuo na área de educação musical desde 1998 com jovens e adultos e desde 2005 com crianças e adolescentes.
E3	Na graduação: Educação Artística - Habilitação em Música (curso que não existe mais), atuando na área há 35 anos.
E4	Iniciei os estudos em piano clássico ainda na infância e Sou formada em Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Música, pela Faculdade de Arte do Paraná (2002). Fiz a 2ª licenciatura em Pedagogia pela Uninter (2024). Atuo como docente desde 1994 e como professora de Arte, desde 1999.
E5	Bacharelado em música (UNESPAR), com mestrado em música (UFPR) - 12 anos de atuação no ensino superior (cursos de licenciatura em música).
E6	Licenciada em Música, especialista em Educação musical para Educação Básica, atuo como professora de música há 14 anos.

Fonte: Autor, (2025).

Respostas relativas ao quadro 9: Formação complementar ou continuada

ID	FORMAÇÃO COMPLEMENTAR OU CONTINUADA
E1	Sim. Participo com frequência de cursos e oficinas voltados para a educação no ensino superior.
E2	Fiz muitas formações acessórias, em oficinas de música, congressos, cursos livres algumas dezenas de cursos nas áreas de voz e instrumentos. Citarei algumas, mas a formação completa pode ser acessada no meu currículo lattes: viola caipira, flauta doce, musicalização infantil, canto terapia, interpretação, arranjo, harmonia, percussão entre outros.
E3	Cursos de curta duração (entre quatro horas e dez dias) cerca de duas a oito vezes por ano, ao longo de cerca de vinte anos.
	Fiz a Especialização em Educação Musical e Canto Coral Infanto-Juvenil na Escola de Música e Belas Artes (2003/2004), além de diferentes cursos

E4	envolvendo questões pedagógicas musicais; participei de algumas edições do Festival de Inverno da UFPR; de algumas edições da Oficina de Música de Curitiba; diferentes cursos ofertados no Conservatório de MPB de Curitiba; além de formações ofertadas pelas prefeituras (Curitiba e Pinhais) que atuei.
E5	Especialização em Música Popular Brasileira.
E6	Sim, formações continuadas na rede Municipal de Curitiba, Oficinas de Música de Curitiba, Estudos e formações no Conservatório de MPB de Curitiba.

Fonte: Autor, (2025).

Respostas relativas ao quadro 12: Finalidades da educação musical

ID	FINALIDADES DA EDUCAÇÃO MUSICAL
E1	Minha atuação não é voltada para crianças. Apesar disso, acredito que o estímulo à criatividade e à expressão é um dos pontos centrais em minhas propostas de educação musical.
E2	A educação musical afeta transversalmente todas as áreas de desenvolvimento do cérebro da criança, sendo uma prática fundamental para a construção de uma relação com todo o seu entorno através do desenvolvimento dos sentidos, da escuta com qualidade, da atenção, da socialização. Além de a música, por si só, ser uma disciplina que contribui imensamente para o desenvolvimento global do ser humano, pode ser utilizada, no contexto da educação básica ainda como apoio para a facilitação de memorização de conteúdos específicos funcionando, neste caso< como ferramenta de aprendizagem. O fato de associar a percepção e aprendizagem com os afetos, é reconhecidamente um facilitador imenso para todos os processos de aprendizagem. A música move os afetos, e estes são dinamizadores dos processos cognitivos. A música é uma linguagem que torna qualquer conteúdo aprazível e mais facilmente memorizável. Por se tratar de som, ou da palavra cantada, a prática musical em grupo ajuda no acolhimento das diferenças cognitivas no ambiente de aprendizagem, sendo as ondas sonoras percebidas no cérebro e no corpo de maneira diferente de outros tipos de informação...sendo assim, a coletividade carrega todos, com suas diferenças ou não num caminho único enquanto executam uma simples canção. O significado disso é muito maior do que se imagina e gera memórias que durarão por muito mais tempo.
E3	Provocar o "despertar" para o mundo sonoro e musical, além de provocar nas crianças uma "fome" insaciável pela aprendizagem musical (curiosidade musical).
E4	Nessa fase, é muito importante a experimentação, a manipulação de instrumentos musicais, sejam eles formais ou alternativos; a exploração sonora de objetos. A busca é da consciência sonora, compreenderem que, a depender da execução e determinados momentos, os sons podem ser agradáveis e/ou desagradáveis. Crianças nos Anos Iniciais "são pura energia", quando eles realizam essas pesquisas, vão criando critérios, categorias sonoras e maior consciência de como utilizá-los. Desse modo, as principais finalidades da educação musical nessa fase envolvem: exploração sonora, manipulação de instrumentos, construção coletiva de arranjos musicais, ou seja, questões de pesquisa sonora, por meio da prática.
E5	Musicalizar, ou seja, buscar o desenvolvimento do senso melódico, rítmico e harmônico, sensibilizando a criança para uma escuta crítica e ativa, e para práticas musicais que lhes permitam expressar suas emoções.
E6	Concentração, criatividade, expressão corporal, facial, ampliação de repertório, relaxamento, organização, liberdade etc.

Fonte: Autor, (2025).

Respostas relativas ao quadro 13: Saberes e conhecimentos

ID	SABERES E CONHECIMENTOS
E1	Saberes musicais, pedagógicos e culturais.
E2	Conhecimento sobre o desenvolvimento físico, mental e social das crianças; Conhecimento sobre as neurodiversidades; Conhecimento musical que contemple as propriedades do som em profundidade (altura, duração, intensidade, timbre, densidade), conhecimento sobre a manipulação dessas propriedades no universo da música para crianças; Saber cantar e tocar pelo menos um instrumento; ter conhecimento literário sobre todas as canções utilizadas (autoria, objetivo, ano da composição, temática da letra, palavras contidas) bem como de elementos estéticos associados (gênero musical, compasso, ritmo, estilo, universo estético, país de origem, entre outros). Conhecimento básico de harmonia, conhecimento médio de teoria musical. Muita pesquisa sobre música para crianças através dos tempos!
E3	Primeiramente compreender-se um sujeito em constante processo de musicalização. Ninguém sabe tudo de música, ou seja, a busca contínua por novos repertórios e novos pontos de vista sobre a música. Em segundo lugar, refinar continuamente sua própria prática musical buscando excelência (afinação, ritmo, timbre, leitura, escrita, composição, arranjo, etc.). É preciso dominar muito bem os meandros da música para poder ensiná-la com segurança. Outro ponto é um conhecimento profundo das crianças e todos os seus aspectos de desenvolvimento.
E4	Como aborda Piaget, "do concreto para o abstrato", considero para todas as pessoas. Pessoas adultas, fase que geralmente estão as pessoas envolvidas com a docência, da mesma forma da resposta da questão anterior, precisam vivenciar; "ter a consciência sonora" para poder desenvolver práticas pedagógicas com outras pessoas, sejam crianças, jovens ou adultas. Desse modo, a exploração sonora, a manipulação de instrumentos formais e alternativos, a categorização de sons agradáveis e desagradáveis, a construção de um "cardápio e um dicionário sonoro"; o entendimento dos elementos caracterizadores da Música e do Som; a exploração de diferentes timbres; os tipos e famílias de instrumentos (sopor, corda, etc.); a construção coletiva - "do cardápio sonoro", de instrumentos, de arranjos musicais. Todas as questões apontadas são essenciais para a prática da musicalização.
E5	Escuta ativa, ludicidade, repertório, desenvolvimento cognitivo, entre outros.
E6	Ampliação de repertório, Organização da aula de musicalização em etapas principalmente para Educação Infantil, exploração do espaço, preparação do estudante para aula, conhecimento das principais teorias da Pedagogia Musical que se faz necessário para fundamentar o docente para conhecimento teórico e prático.

Fonte: Autor, (2025).

Respostas relativas ao quadro 14: Recursos e estratégias

ID	RECURSOS E ESTRATÉGIAS
E1	Percussão corporal, tecnologia de baixo custo e atividades de criação musical com os alunos são estratégias/recursos válidos.
E2	As três práticas que considero mais acessíveis e funcionais dentro do ambiente escolar são: coral, flauta doce e bandinha rítmica. Sendo que a primeira e a terceira podem-se fazer sem recurso nenhum. O coral precisa apenas de um bom professor música e uma caixa de som...e o terceiro pode ser realizado com instrumentos feitos de materiais alternativos ou mesmo utilizando-se percussão corporal, então não tem desculpa, sempre dá para fazer música, mesmo sem recursos. Claro que, com apoio e recursos que sabemos existir disponíveis nos governos, pode-se chegar até a uma orquestra sinfônica como

	observa-se no Colégio Estadual do Paraná. Quando se fala em limitações de espaço físico...pode-se fazer música inclusive embaixo de uma árvore, como temos vários relatos em documentários, então, se as crianças estão presentes, bem alimentadas e tendo suas necessidades básicas supridas, sempre vai ser possível fazer música com elas. Com o advento do celular as coisas se tornaram também mais práticas para uso de música mecânica etc., porém neste caso se faz absolutamente necessária uma grande qualidade e cuidado na pesquisa e escolha dos materiais e repertórios a serem utilizados.
E3	É possível conduzir Educação Musical da melhor qualidade sem ter, necessariamente, um amplo conjunto de recursos materiais (o canto, a música corporal, a exploração de objetos acústicos etc.). O equipamento mais imprescindível é uma boa caixa de som que possa reproduzir gravações com boa fidelidade. As caixas amplificadas que quase todo CMEI, CEI e escola têm atendem perfeitamente esse propósito, conectando-se a mídia (um telefone celular, por exemplo), à caixa de som por meio de um cabo de conexão. Sempre que possível proporcionar um ambiente livre de ruídos de fundo excessivos (uma sala mais distante, um pátio, ou, em alguns casos, fechando os vitrões temporariamente no momento da escuta musical).
E4	Infelizmente, essa é a realidade da maioria das escolas, sejam públicas ou privadas - limitações estruturais. Minha formação foi nessa perspectiva, pois foram raros os lugares com um mínimo de estrutura. Percussão corporal; construção do "cardápio sonoro" (levantamento dos sons dos espaços, sejam escolares ou de casa - cozinha, por exemplo); construção de instrumentos musicais alternativos; utilização de aplicativos de celulares (existem vários); elaboração de painéis, mapas mentais envolvendo questões da educação musical, são excelentes caminhos pedagógicos.
E5	O reaproveitamento de materiais descartados para a construção de instrumentos. Existem muitos instrumentos e atividades que podem ser executadas nesse sentido. No meu canal do YouTube, A Formidável Fábrica de Sons, trago muitas dessas possibilidades de fazer música a um baixíssimo custo.
E6	Materiais alternativos para construção de objetos sonoros e utilização dos mesmos nas aulas, ampliação de repertório, exploração vocal, corporal e de superfícies físicas da sala, utilização de aplicativos (costumo usar o Piano Real com Infantil e Fundamental 1), exploração de Paisagem Sonora.

Fonte: Autor, (2025).

Respostas relativas ao quadro 15: Sugestões

ID	SUGESTÕES
E1	Deixar as atividades prontas no nível técnico, porém, deixar uma abertura que permita o professor incluir repertório de acordo com a cultura da comunidade e dos alunos.
E2	Primeiramente, o registro e transmissão das músicas que identifiquem o lugar de origem das crianças, sua cidade, seu bairro, seu estado, seu país,; Músicas que musicalizam, isto é, que contém na sua estrutura os nomes das notas, dos ritmos, dos andamentos, enfim, dos conteúdos a serem aprendidos nas aulas de música; As músicas devem apresentar um nível de ludicidade adequado para cada faixa etária, sendo muito importante este conhecimento para os profissionais que forem trabalhar com as crianças (fases do desenvolvimento); Ter sempre a cada semestre um evento maior como objetivo para mover o aprendizado e trazer uma sensação de realização artística para os alunos; Ter material de arquivo com vasto repertório para poder ser consultado na composição de cada aula...e ter níveis de execução das atividades que não procurem tornar todas as crianças iguais, porque elas nunca serão, então ter

	possibilidades de realização em vários níveis, tanto para os neuro típicos, como para quem tiver alguma deficiência quanto para os superdotados.
E3	Valorizar a inteligência e experiência dos professores é sempre um bom caminho. O ideal é construir esse material de apoio em conjunto com os professores: um 'diário sonoro e musical de bordo', pesquisas propostas em momentos de supervisão de hora-atividade; grupos de discussão, experiências de apreciação musical... etc.
E4	Sugiro elaborar um caderno contendo como abertura um mapa mental envolvendo todas as colocações acima. Ao clicar, o leitor será direcionado à página contendo conceito, algumas estratégias, referências e vídeo da temática.
E5	Que partisse da BNCC, passasse pelos principais teóricos da educação musical, agregasse a experiência de quem realmente teve a experiência em sala de aula, e considerasse o momento atual em que lidamos com crianças nascidas em ambiente tecnológico e que têm acesso à informação e cultura de uma forma abrangente, como jamais vivenciado na história.
E6	Pelo fato da falta de estrutura dos espaços de escolas públicas, atividades práticas que explore mais corpo, voz e superfícies do ambiente. Pode-se se pensar também numa reflexão sobre paisagem sonora.

Fonte: Autor, (2025).

Respostas relativas ao quadro 16: Desenvolvimento da educação musical no espaço escolar

ID	DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO NO ESPAÇO ESCOLAR
E1	Infraestrutura e programas voltados para preparar os professores.
E2	Apoio da direção, ter pelo menos um profissional com formação específica na área de música na escola ou como consultor. Ter uma APM forte que possa trabalhar para conseguir instrumentos e recursos materiais como equipamentos de som, instrumentos, ou mesmo uma sala de música.
E3	A regularidade do trabalho, a densidade dos planejamentos e o aprimoramento da formação em uma área que é pouco dominada pela maioria dos professores.
E4	Ainda temos o reflexo da Lei nº 5.692 (Brasil, 1971) na prática e na formação docente. Ainda estamos em processo de construção cultural de uma educação musical contextualizada, consciente e que ultrapasse a "livre execução" ou reprodução na execução musical. Pesquisas, como a sua; profissionais que desenvolvam práticas pedagógicas musicais densas; formação inicial e continuada na área, são caminhos necessários para a ampliação dessa construção cultural da educação musical de excelência no espaço escolar.
E5	Considero que, paulatinamente, as escolas devem desenvolver a consciência da necessidade de ter um profissional habilitado para trabalhar com música.
E6	O sonho de consumo seria uma sala preparada com materiais e instrumentos de musicalização para que cada criança pudesse explorar e ter acessibilidade não apenas ao seu corpo e a sua voz.

Fonte: Autor, (2025).

Respostas relativas ao quadro 17: Professores sem formação musical atuando na área

ID	PROFESSORES SEM FORMAÇÃO MUSICAL ATUANDO NA ÁREA
E1	Adotando propostas e atividades previamente organizadas por outros profissionais especializados.
E2	Acredito que podem, porém é absolutamente essencial que seja orientados por um professor com formação...porque caso contrário, poderá desmusicalizar as crianças, desafinar, trazer conceitos e estéticas inadequadas...a música é muito poderosa e precisa ser manipulada com grande responsabilidade...eu acredito

	que todos podem e devem fazer música, mas dentro do ambiente educacional...o momento do planejamento e a sinceridade de reconhecer sua falta de formação e pedir ajuda para um profissional da área é fundamental para não fazer mais mal do que bem.
E3	Reconhecendo-se primeiramente enquanto sujeitos musicais: nenhuma pessoa é destituída de musicalidade ou conhecimento musical, mesmo que não toque um instrumento musical "canônico" (como piano ou violino) ou não saiba ler partitura. Seu repertório de referência é um ponto de partida para atividades com crianças. Outro ponto fundamental é compreender que o ensino da música deve estar fundamentado em um vasto conjunto de teorias e pedagogias que já são amplamente disponíveis em língua portuguesa. Por fim, deve passar por uma formação docente tanto no nível de graduação quanto em processos de formação continuada.
E4	Professores sem formação musical, muitas vezes, desenvolvem excelentes práticas musicais pelos conhecimentos pedagógicos, pela didática, a forma de interagir com as crianças e pela organização de planejamento que já possuem. Desse modo, a partir do momento que tenham interesse e acesso a questões de vivência musical: exploração sonora, manipulação de instrumentos musicais formais e alternativos (e demais colocações nas questões anteriores), poderão desenvolver e ampliar estratégias pedagógicas musicais.
E5	A partir do conceito de escuta ativa, propondo atividades que coloquem as crianças a escutar criticamente às músicas. Além disso, a proposta de Dalcroze, que relaciona a percepção dos aspectos sonoros com movimentos corporais é muito bem-vinda. Existem uma infinidade de propostas e, embora sem ainda ter essa formação musical, o professor deve ter uma postura ativa em buscar por essas estratégias. A falta de formação não deve ser confundida com falta de conhecimento. Se não se exige a formação, o conhecimento é impreterível.
E6	Acredito que pode ser feito através de pesquisas das principais correntes da Pedagogia Musical, verificando as contribuições desses autores. Buscar algumas formações externas para poder aplicar as atividades com fundamentação, alinhar-se a BNCC.

Fonte: Autor, (2025).