



## FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO MUSICAL: DESAFIOS, PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

**Fabiano da Silva Barbosa**

**Universidade Estadual de Maringá – UEM**

Músico e educador musical, com atuação destacada na formação de jovens instrumentistas e no desenvolvimento de práticas coletivas em bandas escolares. É especialista em Educação Musical e, atualmente, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual de Maringá (UEM), na linha de pesquisa Processos de Ensino e Aprendizagem da Música. Autor do artigo “A flauta doce: um instrumento musicalizador dos tempos modernos”, Barbosa investiga metodologias pedagógicas e a inserção da música no contexto educacional, articulando teoria e prática em sua trajetória docente. Como regente e coordenador de projetos musicais, dedica-se à promoção do acesso democrático à música, valorizando o ensino coletivo como ferramenta de transformação social, cultural e educativa.

**ORCID:** <https://orcid.org/0009-0009-8026-2791>

**DOI:** [10.5281/zenodo.20600409](https://doi.org/10.5281/zenodo.20600409)

### **Resumo**

A formação de professores de Educação Musical constitui um campo estratégico para a consolidação da música como linguagem artística, cultural e pedagógica no contexto escolar brasileiro. Este artigo tem como objetivo analisar criticamente os percursos formativos de professores de música, identificando lacunas, desafios e possibilidades tanto na formação inicial quanto na formação continuada. O estudo adota uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental, fundamentada na análise de conteúdo. Foram examinadas legislações educacionais (Leis nº 11.769/2008 e nº 13.278/2016; BNCC), produções acadêmicas nacionais e internacionais, além de contribuições de autores como Penna, Loureiro, Gonçalves, Swanwick, Elliott e Jorgensen. Os resultados evidenciam que a formação inicial em música ainda sofre com a fragmentação curricular, o predomínio de repertórios eurocêntricos e a insuficiência de práticas pedagógicas reais. A formação continuada, por sua vez, mostra-se essencial, mas ainda carece de políticas públicas consistentes e acessíveis. Práticas promissoras como o ensino coletivo, os projetos de extensão e a autoetnografia revelam caminhos para a construção de uma formação

mais integrada e humanizadora. Conclui-se que a formação de professores de Educação Musical deve ser compreendida como um processo contínuo e contextualizado, que integra teoria e prática, reconhece a diversidade cultural e reafirma a música como direito social e cultural.

**Palavras-chave:** Educação musical. Formação de professores. Ensino coletivo. Políticas educacionais. Prática pedagógica.

## **Abstract**

The training of Music Education teachers is a strategic field for consolidating music as an artistic, cultural, and pedagogical language within the Brazilian school context. This article aims to critically analyze the formative paths of music teachers, identifying gaps, challenges, and possibilities in both initial and continuing education. The study adopts a qualitative approach, with bibliographic and documentary analysis, grounded in content analysis. Educational legislation (Laws No. 11.769/2008 and No. 13.278/2016; BNCC), national and international academic productions, and contributions from authors such as Penna, Loureiro, Gonçalves, Swanwick, Elliott, and Jorgensen were examined. The results show that initial music teacher education still suffers from curricular fragmentation, the predominance of Eurocentric repertoires, and insufficient pedagogical practice. Continuing education, in turn, proves essential but still lacks consistent and accessible public policies. Promising practices such as collective teaching, university extension projects, and autoethnography point to ways of building a more integrated and humanizing teacher training. It is concluded that the training of Music Education teachers must be understood as a continuous and contextualized process that integrates theory and practice, recognizes cultural diversity, and reaffirms music as a social and cultural right.

**Keywords:** Music education. Teacher training. Collective teaching. Educational policies. Pedagogical practice.

## **Introdução**

A música, enquanto linguagem artística e forma de expressão humana, acompanha a trajetória da humanidade desde suas primeiras manifestações culturais. Para além de sua dimensão estética, a música constitui-se como fenômeno social, histórico e pedagógico, sendo capaz de articular experiências cognitivas, afetivas e coletivas que contribuem para a formação integral do indivíduo. Em diferentes tempos e sociedades, a música foi mobilizada como instrumento de comunicação, identidade, resistência cultural e educação, assumindo papéis que extrapolam o entretenimento e alcançam dimensões éticas, políticas e comunitárias (SWANWICK, 2003; ELLIOTT, 1995).

No contexto educacional brasileiro, a presença da música como componente curricular resultou de um longo processo de lutas de educadores, artistas e pesquisadores, que buscaram seu reconhecimento enquanto área legítima de conhecimento. Durante grande parte do século XX, o ensino de música esteve atrelado a práticas pontuais, como o canto orfeônico de Villa-Lobos, ou a iniciativas isoladas de escolas e projetos sociais. A promulgação da Lei nº 11.769/2008 representou um marco fundamental ao tornar a música obrigatória nos currículos da educação básica, estabelecendo-a como direito cultural e pedagógico. Posteriormente, a Lei nº 13.278/2016 atualizou a legislação e definiu que o componente curricular de Artes deveria contemplar obrigatoriamente quatro linguagens: artes visuais, dança, teatro e música. Essa alteração, embora tenha ampliado o leque artístico, também gerou desafios, uma vez que diluiu a centralidade da música como linguagem isolada, exigindo dos sistemas de ensino abordagens interdisciplinares que considerem a diversidade cultural brasileira (BRASIL, 2008; BRASIL, 2016).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017, reforça a necessidade de que a música seja trabalhada nas escolas a partir de perspectivas contemporâneas, que privilegiem a diversidade cultural e a formação cidadã. Nesse documento, a música aparece vinculada à área de Arte, com ênfase em práticas de criação, apreciação e reflexão crítica. Tal diretriz exige dos professores de Educação Musical não apenas competências técnicas, mas também a capacidade de articular saberes pedagógicos, culturais e sociais (BRASIL, 2017).

Diante desse cenário, a formação de professores de Educação Musical emerge como tema estratégico para o fortalecimento da área. Como apontam Penna (2010) e Loureiro (2003), ainda há uma lacuna significativa entre a formação inicial oferecida pelas universidades e as demandas concretas da escola pública brasileira. Em muitos cursos superiores, observa-se a predominância

de repertórios eurocêntricos e de práticas voltadas ao desempenho técnico, em detrimento de experiências que articulem teoria e prática pedagógica, diversidade cultural e inclusão social. Essa distância contribui para a dificuldade de inserção profissional dos licenciados em música e compromete a construção de uma educação musical efetivamente transformadora.

Nesse sentido, compreender a formação de professores de Educação Musical significa problematizar tanto a estrutura curricular dos cursos de licenciatura quanto as condições objetivas de atuação docente. Gonçalves (2018) observa que, muitas vezes, os licenciados em música saem das universidades sem ter vivenciado práticas pedagógicas reais em contextos escolares, o que os fragiliza diante dos desafios cotidianos da profissão. Além disso, a formação continuada, embora reconhecida como essencial, carece de políticas públicas consistentes que garantam acesso equitativo a todos os profissionais, em especial aqueles que atuam em regiões periféricas ou em municípios do interior (DEL BEN, 2003; MATEIRO, 2012).

Outro ponto relevante é a necessidade de superar modelos pedagógicos centrados exclusivamente na técnica instrumental e na leitura musical tradicional. Embora esses conhecimentos sejam fundamentais, a formação docente em música precisa incorporar dimensões mais amplas, como a escuta atenta, a criação coletiva, a improvisação, a interdisciplinaridade e a valorização das práticas musicais comunitárias (ELLIOTT; SILVERMAN, 2015). Tais perspectivas ampliam o papel do professor de Educação Musical, deslocando-o de um simples transmissor de conteúdos para um mediador cultural capaz de promover experiências significativas e inclusivas.

No Brasil, a atuação de projetos sociais, bandas escolares e programas de extensão universitária têm revelado caminhos promissores para a formação docente. Essas iniciativas permitem ao professor em formação vivenciar o ensino coletivo de instrumentos, a prática de grupos musicais diversificados e o contato com repertórios que refletem a pluralidade cultural do país. Como destaca Queiroz (2005), tais práticas não apenas democratizam o acesso à música, mas também contribuem para a construção de identidades coletivas e para o fortalecimento da cidadania.

Portanto, este artigo se propõe a analisar criticamente os processos de formação de professores de Educação Musical, destacando desafios, avanços e possibilidades tanto na formação inicial quanto na formação continuada. Ao articular legislações educacionais, produções acadêmicas nacionais e internacionais e experiências pedagógicas, busca-se

compreender como a formação docente pode se consolidar como espaço de integração entre teoria e prática, reconhecendo a diversidade cultural e reafirmando a música como direito social e educacional.

## **Fundamentação Teórica**

### **1. A Educação Musical como Campo de Formação Docente**

A Educação Musical, no contexto brasileiro, consolidou-se como área acadêmica a partir da segunda metade do século XX, marcada pela luta por reconhecimento científico e pedagógico. Para Penna (2010), trata-se de uma prática social que ultrapassa a dimensão estética e envolve aspectos culturais, históricos e políticos. Essa perspectiva amplia a responsabilidade do professor de música, que deve atuar não apenas como transmissor de conteúdos técnicos, mas como mediador cultural, capaz de conectar a diversidade das práticas musicais à realidade escolar.

A formação de professores de Educação Musical, portanto, precisa articular três dimensões fundamentais: o domínio dos conteúdos musicais, a compreensão pedagógica e a reflexão crítica sobre a função social da música na escola. Loureiro (2003) destaca que a prática docente musical não pode ser entendida isolada do contexto sociocultural em que se insere, devendo considerar as experiências musicais prévias dos alunos, seus repertórios de escuta e suas identidades culturais.

### **2. A Formação Inicial em Música no Brasil**

Os cursos de Licenciatura em Música, instituídos em diferentes universidades brasileiras, representam o principal espaço de formação inicial dos professores. No entanto, diversos estudos apontam fragilidades nesses processos. Gonçalves (2018) evidencia que muitas licenciaturas ainda mantêm currículos excessivamente voltados para a técnica e o repertório eurocêntrico, relegando a segundo plano as práticas pedagógicas em contextos escolares reais.

Essa ênfase técnica, embora importante, gera um descompasso entre a formação acadêmica e as demandas da educação básica. Como observa Del Ben (2003), os estudantes frequentemente concluem a graduação sem preparo suficiente para lidar com turmas heterogêneas, com poucos recursos materiais e com repertórios musicais que não se enquadram na tradição erudita europeia.

Além disso, a pesquisa de Mateiro (2012) mostra que os estágios supervisionados em música, embora fundamentais, muitas vezes são limitados em tempo e alcance, não possibilitando aos licenciados uma vivência consistente da prática docente. Isso reforça a necessidade de revisar

e ampliar os estágios, de modo que se configurem como momentos formativos de reflexão e experimentação pedagógica.

### **3. Formação Continuada: Desafios e Potencialidades**

A formação inicial, ainda que imprescindível, não é suficiente para dar conta das constantes transformações da educação e da música. Nesse sentido, a formação continuada torna-se essencial para a atualização e a ressignificação da prática docente. Para Gohn (2011), a formação ao longo da vida é condição para que o professor consiga responder às demandas sociais e culturais em constante mutação.

Entretanto, a formação continuada em música ainda é marcada por desigualdades de acesso. Muitos professores da rede pública, especialmente em cidades do interior, têm dificuldade em participar de cursos, congressos ou encontros da área, seja por falta de recursos financeiros, seja pela ausência de políticas públicas de incentivo. Como observa Penna (2012), o investimento governamental em programas de formação continuada ainda é incipiente e desarticulado, o que dificulta a criação de redes de aprendizagem permanentes.

Apesar disso, iniciativas como os cursos de extensão universitária, os grupos de pesquisa em educação musical e os festivais pedagógicos de música têm mostrado resultados positivos, aproximando professores, alunos e pesquisadores em um movimento de diálogo e construção coletiva de saberes (TOURINHO, 2006; SANTOS, 2012).

### **4. Ensino Coletivo de Instrumentos como Estratégia Formativa**

Uma das práticas mais discutidas na literatura recente é o ensino coletivo de instrumentos musicais, tanto no âmbito escolar quanto em projetos sociais. Loureiro (2003) e Queiroz (2005) defendem que essa modalidade rompe com a lógica individualista do ensino musical tradicional, promovendo a vivência da coletividade, da cooperação e da corresponsabilidade.

Na formação de professores, o ensino coletivo representa uma oportunidade de vivenciar metodologias inovadoras, capazes de integrar alunos de diferentes níveis técnicos em um mesmo processo pedagógico. Gonçalves (2018) reforça que essa prática é especialmente relevante no contexto das escolas públicas, onde o número de alunos é elevado e os recursos são limitados. Assim, o ensino coletivo favorece não apenas a democratização do acesso, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, disciplina e senso de pertencimento.

Além disso, estudos internacionais, como os de Elliott (1995) e Jorgensen (2003), mostram que o ensino coletivo contribui para uma visão mais ampla da música como prática cultural. Nessas abordagens, o professor não é apenas um técnico, mas um facilitador de experiências que envolvem criação, performance, escuta crítica e reflexão sobre a função social da música.

### **5. Perspectivas Internacionais da Formação Docente em Música**

A literatura internacional traz importantes contribuições para repensar a formação de professores de música no Brasil. Elliott (1995), em sua proposta de “práxis musical”, defende que o ensino de música deve articular teoria e prática em experiências significativas, em que os alunos sejam participantes ativos e criadores de sentido. Já Jorgensen (2003) enfatiza a música como experiência estética e ética, na qual o professor deve promover a reflexão crítica e a sensibilidade cultural.

Swanwick (2003) propõe que a educação musical seja compreendida como prática humanizadora, destacando a importância de integrar a técnica ao desenvolvimento da imaginação, da expressão e da sensibilidade. Essas concepções reforçam a necessidade de superar currículos centrados exclusivamente no domínio instrumental, reconhecendo que a música também é linguagem de identidade e de pertencimento social.

Essas perspectivas dialogam com os desafios brasileiros, apontando que a formação docente em música precisa ser mais plural, flexível e sensível à diversidade cultural. Ao mesmo tempo, elas reafirmam a importância de políticas públicas que garantam condições reais para que tais concepções sejam implementadas nos cursos de formação inicial e continuada.

### **6. O Papel da Legislação Educacional na Formação Docente**

As leis e diretrizes educacionais também desempenham papel crucial na formação de professores de música. A Lei nº 11.769/2008 foi responsável por assegurar a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, representando um marco para a valorização da área. Posteriormente, a Lei nº 13.278/2016 redefiniu o ensino de artes, incluindo música, teatro, dança e artes visuais.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) orienta que a música seja trabalhada em três dimensões: criação, apreciação e reflexão crítica, exigindo do professor habilidades que vão além da técnica instrumental. Essa diretriz amplia o escopo da formação

docente, demandando competências pedagógicas mais abrangentes e voltadas à diversidade cultural.

Contudo, como observa Mateiro (2012), a simples existência de leis não garante a efetividade da educação musical. É necessário que as universidades reformulem seus currículos, que os governos implementem políticas públicas de formação continuada e que as escolas tenham condições estruturais para o desenvolvimento de projetos musicais significativos.

## **7. Desafios e Caminhos Possíveis**

Os desafios da formação de professores de Educação Musical podem ser sintetizados em três grandes eixos:

1. Curriculares: fragmentação entre técnica, teoria e prática pedagógica, predominância do eurocentrismo musical.
2. Estruturais: falta de recursos materiais e ausência de políticas consistentes para formação continuada.
3. Culturais: necessidade de reconhecer e valorizar a diversidade de práticas musicais brasileiras, incluindo culturas populares, indígenas e afro-brasileiras.

Frente a esses desafios, alguns caminhos têm se mostrado promissores:

- O fortalecimento do ensino coletivo de instrumentos como prática formativa;
- A ampliação dos estágios supervisionados e projetos de extensão;
- O investimento em formação continuada acessível, articulada com políticas públicas;
- O diálogo entre perspectivas nacionais e internacionais para enriquecer os referenciais pedagógicos;
- A valorização da autoetnografia e do relato de experiência como metodologias de pesquisa que aproximam teoria e prática.

## **Metodologia**

### **1. Abordagem da pesquisa**

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, uma vez que busca compreender fenômenos educacionais e sociais relacionados à formação de professores de Educação Musical em sua complexidade, considerando significados, experiências e contextos. Para Gil (2008), a pesquisa qualitativa permite interpretar processos educativos a partir de categorias construídas na relação entre pesquisador e objeto de estudo, não se restringindo a dados numéricos.

De forma complementar, Bogdan e Biklen (1994) destacam que a abordagem qualitativa é adequada quando o pesquisador está inserido em contextos sociais e culturais nos quais a educação se manifesta, permitindo a descrição detalhada e a interpretação de práticas, discursos e interações. Essa escolha justifica-se porque a formação docente em música envolve dimensões subjetivas, históricas e institucionais que só podem ser apreendidas por meio de análises interpretativas e contextualizadas.

## **2. Tipo de pesquisa**

A investigação configura-se como pesquisa bibliográfica e documental, de caráter descritivo e analítico.

- A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir de livros, artigos científicos, teses e dissertações que abordam a formação de professores de música, com destaque para autores nacionais (Penna, Loureiro, Gonçalves, Mateiro, Tourinho, Del Ben) e internacionais (Swanwick, Elliott, Jorgensen). Segundo Gil (2008), esse tipo de pesquisa possibilita mapear e sistematizar o conhecimento já produzido, identificando lacunas e perspectivas de avanço.

- A pesquisa documental complementa essa análise, incluindo o estudo de legislações e normativas, como a Lei nº 11.769/2008, a Lei nº 13.278/2016 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017). Lakatos e Marconi (2017) ressaltam que documentos oficiais constituem fontes primárias de investigação, fundamentais para compreender como políticas públicas influenciam a prática educacional.

Além disso, a pesquisa assume um caráter descritivo, pois busca expor, categorizar e interpretar os elementos presentes na formação docente, sem manipulação de variáveis (TRIVIÑOS, 1987).

## **3. Procedimentos de coleta de dados**

Os procedimentos metodológicos foram organizados em três etapas principais:

1. Levantamento bibliográfico: consulta a bases de dados acadêmicas como SciELO, CAPES Periódicos, Google Scholar e repositórios institucionais de universidades, priorizando publicações entre 2000 e 2024 sobre formação docente em música.

2. Análise documental: exame das legislações educacionais vigentes, documentos curriculares nacionais e diretrizes de cursos de Licenciatura em Música de universidades públicas brasileiras.

3. Triangulação de informações: cruzamento entre a literatura acadêmica, os documentos oficiais e as práticas pedagógicas relatadas em pesquisas anteriores, a fim de construir categorias de análise sólidas.

#### **4. Instrumentos e técnicas de análise**

A análise dos dados seguiu a técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016).

Esse método envolve três fases:

1. Pré-análise: organização do material coletado, definição de objetivos e formulação de hipóteses preliminares.

2. Exploração do material: categorização temática das informações, com destaque para eixos como: formação inicial, formação continuada, políticas públicas e práticas pedagógicas inovadoras.

3. Tratamento e interpretação: síntese dos dados, identificação de lacunas, desafios e possibilidades, estabelecendo diálogo entre teoria e prática.

Essa metodologia foi escolhida por possibilitar a interpretação crítica de conteúdos discursivos, normativos e conceituais, respeitando a natureza qualitativa da pesquisa.

#### **5. Justificativa metodológica**

A opção pela pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, associada à análise de conteúdo, revela-se pertinente por três razões principais:

1. Complexidade do objeto: a formação de professores de música é um fenômeno multidimensional, que envolve políticas educacionais, práticas pedagógicas, representações sociais e trajetórias formativas individuais.

2. Caráter crítico-reflexivo: a análise de conteúdo permite interpretar discursos e documentos à luz de referenciais teóricos, superando descrições superficiais.

3. Relevância científica e social: compreender a formação docente em música contribui não apenas para o campo acadêmico, mas também para a proposição de políticas públicas e práticas pedagógicas mais consistentes.

## **Resultados e Discussão**

### **1. Lacunas na formação inicial de professores de música**

A análise bibliográfica e documental revelou que a formação inicial de professores de Educação Musical no Brasil ainda enfrenta fragilidades significativas. Diversos estudos apontam para a fragmentação curricular dos cursos de Licenciatura em Música, em que os conteúdos pedagógicos aparecem dissociados da prática musical (PENNA, 2010; GONÇALVES, 2018).

Nos currículos analisados, observa-se predominância de disciplinas voltadas para a técnica instrumental, harmonia, contraponto e prática de conjunto, enquanto o espaço destinado a metodologias de ensino, didática e experiências escolares é reduzido. Essa ênfase reflete uma herança eurocêntrica, que privilegia repertórios da tradição erudita europeia em detrimento da diversidade musical brasileira (LOUREIRO, 2003).

Como consequência, muitos licenciados concluem a graduação sem preparo adequado para lidar com realidades escolares heterogêneas, em que o acesso a instrumentos musicais é limitado e a vivência cultural dos alunos é marcada por repertórios populares, regionais e comunitários. Esse descompasso compromete a inserção profissional e limita o potencial transformador da educação musical.

### **2. A importância da prática pedagógica na formação inicial**

Outro aspecto recorrente na literatura é a insuficiência de experiências pedagógicas concretas durante a formação inicial. Mateiro (2012) argumenta que os estágios supervisionados, quando restritos a poucas horas, não permitem ao futuro professor desenvolver competências práticas de gestão de sala de aula, planejamento pedagógico e mediação musical em contextos coletivos.

Nesse sentido, Del Ben (2003) destaca a relevância dos projetos de extensão universitária e das práticas de ensino coletivo como complementos indispensáveis à formação inicial. Esses espaços permitem ao licenciando atuar junto a crianças, adolescentes e comunidades, aproximando-o das condições reais de trabalho docente e desenvolvendo sua capacidade de adaptação a contextos diversos.

A análise documental da BNCC (BRASIL, 2017) reforça essa perspectiva, ao exigir que a música seja trabalhada de forma criativa, reflexiva e crítica, dimensões que só podem ser incorporadas ao ensino quando o professor vivencia práticas pedagógicas interativas desde sua formação inicial.

### **3. Formação continuada: um desafio em construção**

A pesquisa também evidenciou que a formação continuada é amplamente reconhecida como essencial, mas ainda carece de políticas públicas estruturadas. Penna (2012) observa que os programas de atualização para professores de música são frequentemente pontuais, sem continuidade ou alcance nacional.

Muitos docentes, sobretudo em regiões periféricas e no interior do país, encontram dificuldades de acesso a cursos de formação continuada por razões logísticas e financeiras. Isso cria desigualdades na qualidade da educação musical, uma vez que professores com menos oportunidades de atualização tendem a reproduzir modelos tradicionais e pouco inovadores (GOHN, 2011).

Por outro lado, experiências positivas têm sido registradas em grupos de pesquisa, encontros científicos e festivais pedagógicos de música (TOURINHO, 2006; SANTOS, 2012). Tais espaços oferecem não apenas atualização técnica e pedagógica, mas também fortalecem redes de colaboração e trocas de saberes entre professores e pesquisadores.

### **4. Ensino coletivo de instrumentos como eixo formativo**

Os resultados apontam o ensino coletivo de instrumentos como uma das práticas mais eficazes para articular teoria e prática na formação docente. Gonçalves (2018) e Loureiro (2003) defendem que essa modalidade amplia o acesso à aprendizagem musical, fomenta a cooperação e permite que o professor desenvolva metodologias adaptadas a diferentes níveis de habilidade.

No âmbito da formação inicial, o ensino coletivo possibilita que licenciados experimentem estratégias pedagógicas inovadoras, como a aprendizagem colaborativa e a avaliação formativa. Já na formação continuada, favorece a ressignificação das práticas de professores que antes atuavam exclusivamente em aulas individuais.

Além disso, a prática coletiva ressoa com as diretrizes da BNCC (BRASIL, 2017), que enfatiza a criação e a experiência estética como dimensões fundamentais da educação musical. Assim, o ensino coletivo contribui para que o professor se torne um mediador cultural, sensível à diversidade e capaz de promover inclusão.

### **5. Perspectivas internacionais e diálogo com o contexto brasileiro**

Ao dialogar com a literatura internacional, percebe-se que os desafios brasileiros encontram paralelo em outras realidades. Elliott (1995) propõe a educação musical como práxis, em que teoria e prática são indissociáveis, e em que o professor atua como facilitador de

experiências significativas. Swanwick (2003), por sua vez, defende uma formação docente voltada ao desenvolvimento humano integral, que integre técnica, expressão e imaginação.

Jorgensen (2003) amplia essa visão ao propor que a música seja trabalhada como experiência ética e estética, orientando a formação docente para o cultivo da sensibilidade cultural e da reflexão crítica. Essas perspectivas reforçam a necessidade de que a formação de professores de música no Brasil avance para além da técnica instrumental, consolidando-se como campo de humanização e cidadania.

## **6. Síntese dos resultados**

A partir da análise realizada, é possível sintetizar os principais achados:

- Lacunas persistem na formação inicial, sobretudo na articulação entre teoria, prática pedagógica e diversidade cultural.
- A formação continuada é indispensável, mas ainda desigual em termos de acesso e abrangência.
- O ensino coletivo de instrumentos aparece como estratégia eficaz para aproximar teoria e prática, democratizar o acesso e promover a inclusão social.
- Perspectivas internacionais convergem para a necessidade de uma formação docente mais humanizadora, plural e crítica.
- As políticas públicas representam avanços, mas sua efetividade depende da implementação concreta nas universidades e redes escolares.

## **Considerações Finais**

A análise realizada ao longo deste estudo evidencia que a formação de professores de Educação Musical constitui-se como um processo complexo, atravessado por dimensões pedagógicas, culturais, sociais e políticas. Os resultados apontam que, apesar dos avanços proporcionados pelas legislações educacionais — como a Lei nº 11.769/2008, a Lei nº 13.278/2016 e a BNCC (2017) —, ainda persistem lacunas significativas tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos docentes.

Na formação inicial, observa-se a predominância de currículos fragmentados, com ênfase excessiva na técnica e no repertório eurocêntrico, em detrimento da valorização das práticas culturais brasileiras e da inserção em contextos pedagógicos reais. Essa dissociação contribui para a fragilidade da prática docente e dificulta a inserção profissional dos licenciados em música. Nesse sentido, é urgente repensar os projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em

Música, de modo a integrar teoria, prática e diversidade cultural, ampliando os espaços de estágio supervisionado e de extensão universitária.

A formação continuada, por sua vez, apresenta-se como eixo estratégico para a consolidação da educação musical no Brasil. Contudo, ela ainda é marcada pela desigualdade de acesso, especialmente entre professores que atuam em regiões periféricas ou no interior. Programas de atualização, quando existem, são muitas vezes pontuais e desarticulados. Assim, faz-se necessário o fortalecimento de políticas públicas que garantam a oferta sistemática e equitativa de oportunidades formativas, bem como a valorização de iniciativas já consolidadas, como grupos de pesquisa, encontros científicos e festivais pedagógicos de música.

Os resultados também reforçam a importância do ensino coletivo de instrumentos como prática inovadora e democrática, capaz de articular técnica, expressão e cooperação. Essa modalidade deve ser incorporada de forma mais consistente tanto na formação inicial quanto na formação continuada, visto que promove aprendizagens significativas, fortalece vínculos comunitários e contribui para a formação cidadã dos estudantes.

Do ponto de vista internacional, autores como Elliott (1995), Swanwick (2003) e Jorgensen (2003) oferecem subsídios para repensar a formação docente em música a partir de perspectivas mais amplas, que compreendem a educação musical como práxis, experiência estética e prática humanizadora. O diálogo entre essas concepções e a realidade brasileira aponta para a necessidade de uma formação docente que não se restrinja à técnica instrumental, mas que cultive a sensibilidade cultural, a reflexão crítica e o compromisso ético com a diversidade.

Diante disso, este artigo defende que a formação de professores de Educação Musical deve ser compreendida como processo contínuo, contextualizado e humanizador. Tal processo deve integrar teoria e prática, valorizar a diversidade cultural brasileira, promover metodologias colaborativas e reconhecer a música como direito social e cultural.

Recomenda-se, portanto:

1. Revisão curricular dos cursos de Licenciatura em Música, com maior equilíbrio entre conteúdos técnicos, pedagógicos e socioculturais.
2. Ampliação dos estágios supervisionados e projetos de extensão, permitindo maior contato do licenciando com a realidade escolar.
3. Fortalecimento de políticas públicas de formação continuada, garantindo acesso equitativo e sistemático aos professores em todo o território nacional.

4. Valorização do ensino coletivo de instrumentos como prática formativa e inclusiva, alinhada às diretrizes da BNCC.

5. Integração de perspectivas internacionais que contribuam para consolidar a educação musical como campo humanizador e cidadão.

Assim, ao refletir sobre os desafios e possibilidades da formação docente em música, este estudo busca oferecer subsídios teóricos e práticos para o fortalecimento da área. Mais do que uma análise acadêmica, trata-se de uma contribuição para a construção de uma educação musical mais significativa, inclusiva e transformadora, capaz de atender às demandas contemporâneas da escola brasileira e de reafirmar a música como dimensão essencial da experiência humana.

## Referências

AZEVEDO, José Maria. *Bandas de música no Brasil: história e tradição*. Rio de Janeiro: Museu da Música Popular, 1956.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União: Brasília, DF*, 18 ago. 2008.

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, para dispor sobre a obrigatoriedade dos conteúdos de artes visuais, dança, música e teatro no currículo da educação básica. *Diário Oficial da União: Brasília, DF*, 3 maio 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília: MEC, 2017.

CORRÊA, Lúcia. *As bandas e a formação cultural do Brasil colonial*. São Paulo: Contexto, 2000.

DEL BEN, Maria Lúcia. *Educação musical e práticas coletivas*. Porto Alegre: ABEM, 2003.

ELLIOTT, David. *Music matters: a new philosophy of music education*. New York: Oxford University Press, 1995.

ELLIOTT, David; SILVERMAN, Marissa. *Music matters: a philosophy of music education*. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2015.

- GOHN, Maria Lúcia. *Cidadania, cultura e educação musical: perspectivas históricas*. Porto Alegre: Sulina, 2011.
- GONÇALVES, Marcelo Trevisan. *Ensino coletivo de instrumentos musicais: desafios para integração ao currículo do ensino médio no estado do Espírito Santo*. 2018. 222 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- JORGENSEN, Estelle. *Transforming music education*. Bloomington: Indiana University Press, 2003.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- LOUREIRO, Maria Teresa Alencar de Brito. *Educação musical e cidadania*. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MATEIRO, Teresa Cristina Rodrigues. O ensino coletivo de instrumentos musicais: práticas, desafios e perspectivas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 20, n. 28, p. 45-57, 2012.
- OLIVEIRA, João Batista. *Bandas de coreto: música e vida comunitária*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.
- PENNA, Maura. Educação musical: para além do discurso, a prática em questão. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, v. 18, n. 23, p. 5-22, 2010.
- PENNA, Maura. *Música, escola e cidadania: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Editora UNESP, 2012.
- QUEIROZ, Luiz Ricardo. *Bandas de música no Brasil: uma prática social de ensino e aprendizagem musical*. 2005. 248 f. Tese (Doutorado em Música) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.
- SANTOS, Renata. *Ensino coletivo e desenvolvimento musical na escola*. Salvador: EDUFBA, 2012.
- SWANWICK, Keith. *Teaching music musically*. London: RoutledgeFalmer, 2003.
- TOURINHO, Cristina. *Ensino coletivo de instrumentos musicais: práticas e possibilidades*. Salvador: EDUFBA, 2006.